



Centro de Ciencias Sociales y Humanidades

Departamento de Educación

**Diferencias en apoyo social, bienestar psicológico y promedio escolar reportado
entre estudiantes de dos subsistemas de bachillerato del estado de Aguascalientes**

Tesis que presenta:

Diana Leticia Moreno Tamariz

para optar por el grado de:

Maestra en Investigación Educativa

Tutora

Dra. Laura Elena Padilla González

Comité Tutorial

Dra. María del Rocío Grediaga Kuri

Dr. Gonzalo Musitu Ochoa

Aguascalientes, Ags., a 4 de noviembre de 2015



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA
DE AGUASCALIENTES

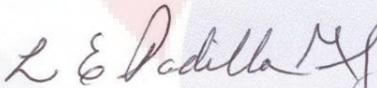
DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE
CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
P R E S E N T E

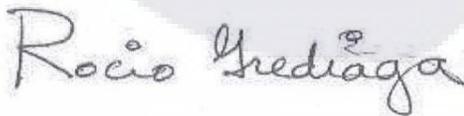
Hacemos de su conocimiento que **Diana Leticia Moreno Tamariz**, egresada de la MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, ha presentado el documento final de su tesis de maestría titulado:

"Diferencias en apoyo social, bienestar psicológico y promedio escolar reportado entre estudiantes de dos subsistemas de bachillerato del estado de Aguascalientes".

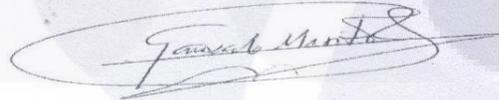
La tesis incorpora los elementos teóricos y metodológicos que le permiten ser defendida en el examen de grado reglamentario, por ello se solicita que se proceda a los trámites correspondientes para la presentación del examen de grado de maestría.

ATENTAMENTE
"SE LUMEN PROFERRE"
Aguascalientes, Ags., a 30 de octubre de 2015


DRA. LAURA ELENA PADILLA GONZÁLEZ
TUTORA



DRA. MARÍA DEL ROCÍO GREDIAGA KURI
INTEGRANTE COMITÉ



DR. GONZALO MUSITU OCHOA
INTEGRANTE COMITÉ

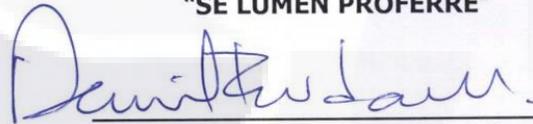
c.c.p. Archivo Maestría en Investigación Educativa
c.c.p. Interesado

**DRA. GUADALUPE RUIZ CUELLAR,
DIRECTOR GENERAL DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADOS,
P R E S E N T E**

Por medio del presente me permito comunicarle a usted que el documento final de la tesis titulado **"DIFERENCIAS EN APOYO SOCIAL, BIENESTAR PSICOLÓGICO Y PROMEDIO ESCOLAR REPORTADO ENTRE ESTUDIANTES DE DOS SUBSISTEMAS DE BACHILLERATO DEL ESTADO DE AGUASCALIENTES"** de la **C. DIANA LETICIA MORENO TAMARÍZ** egresada de la **MAESTRÍA EN INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**, respeta las normas y lineamientos establecidos institucionalmente para su elaboración y su autor cuenta con el voto aprobatorio de su tutor y comité tutorial.

Sin más por el momento aprovecho la ocasión para enviarle un cordial saludo.

ATENTAMENTE
Aguascalientes, Ags., 04 de Noviembre de 2015
"SE LUMEN PROFERRE"



DR. DANIEL EUDAVE MUÑOZ
DECANO DEL CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES

c.c.p.- DR. LUCIANO RAMÍREZ HURTADO.- Secretario de Investigación y Posgrado del CCSyH.- Atte.
c.c.p.- C. DIANA LETICIA MORENO TAMARÍZ.- Egresada de la Maestría en Investigación Educativa.- Atte.
c.c.p.- Archivo Maestría en Investigación Educativa.- Atte.
c.c.p.- Archivo Decanato

ggl

AGRADECIMIENTOS

Para la realización de ésta tesis se ha contado con el apoyo de distintas personas e instituciones, gracias a las cuales se llega a la culminación del trabajo y al presente resultado.

Agradezco primeramente al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, CONACyT, sin cuyo apoyo el presente trabajo no hubiera podido ser llevado a cabo.

Quiero agradecer también a mi asesora, la Dra. Laura Padilla, y a los miembros de mi comité tutorial, la Dra. Rocío Grediaga y el Dr. Gonzalo Musitu, de quienes obtuve importantes opiniones y aportaciones, no solo a mi trabajo en particular, sino a mi preparación como investigadora de forma más general.

Agradezco además a los docentes y miembros del equipo de investigación, tanto de la Universidad Autónoma de Aguascalientes como de la Universidad Pablo de Olavide, que, sin ser parte de mi comité, se dieron el tiempo para apoyarme en distintas etapas de la investigación. Particularmente quiero mencionar a Moises, Alejandro y Juan Evaristo.

Gracias también a mi familia y amigos, quienes estuvieron conmigo constantemente, dándome apoyo y confianza, e incluso trabajando conmigo cuando así lo llegué a necesitar.

Agradezco sobre todo a los alumnos, docentes, directores y coordinadores de los subsistemas incluidos en el estudio, quienes permitieron que esta investigación se realizara, participando en las actividades planteadas a lo largo del proceso.

DEDICATORIAS

A mi familia, por considerarme y hacerme sentir capaz de alcanzar las metas que me propongo; principalmente a mi mamá, por darme siempre ánimos para seguir, y a mi papá, por ser un claro ejemplo de constancia y disciplina.



ÍNDICE GENERAL

1.	Planteamiento del problema.....	14
1.1	Antecedentes	14
1.1.1	Los cambios en la Educación.....	14
1.1.2	Bienestar psicológico.....	16
1.1.3	Apoyo Social y su relación con el Bienestar Psicológico.....	18
1.1.4	La Educación Media Superior (EMS)	21
1.2	Preguntas y objetivos	23
1.3	Justificación y contextualización del estudio	24
2.	Marco teórico	29
2.1	Bienestar psicológico	29
2.1.1	Conceptos centrales: bienestar psicológico.....	30
2.1.2	Teoría multidimensional de Carol Ryff	32
2.1.3	El BP de los adolescentes y en el bachillerato	35
2.1.4	Variables relacionadas.....	39
2.2	Apoyo social	41
2.2.1	Conceptos centrales sobre el Apoyo Social.....	42
2.2.2	Adolescencia y apoyo social.....	44
2.2.3	Apoyo social en el bachillerato	48
3.	Metodología	54
3.1	Enfoque metodológico: acercamiento cuantitativo mediante encuesta.....	55
3.2	Variables, hipótesis e instrumentos de obtención de información.....	56
3.3	Cuestionario de bienestar psicológico y apoyo social percibido.....	56
3.3.1	Validación por jueces y aplicación piloto del cuestionario	57
3.3.2	Descripción del cuestionario final	59
3.4	Alumnos de cecytea y telebachillerato: población y selección de la muestra	63
3.5	Trabajo de campo: acercamiento a los participantes.....	66
3.6	Análisis	67
3.6.1	Construcción de la base de datos	67

3.6.2	Preparando el análisis	68
3.6.3	Análisis realizados	69
4.	Presentación y discusión de resultados.....	71
4.1	Descripción de la muestra lograda	71
4.1.1	Variables individuales	71
4.1.2	Variables sociofamiliares.....	73
4.1.3	Variables escolares.....	77
4.2	Estadísticos descriptivos de las variables dependientes	80
4.3	Análisis bivariados	86
4.4	Análisis multivariado	111
4.4.1	MANOVA 1. Variables dependientes y modalidad, edad y sexo.....	112
4.4.2	MANOVA 2. Variables dependientes y nivel de estudios de la madre y sexo 122	
5.	Conclusiones y recomendaciones.....	124
6.	Glosario.....	134
7.	Bibliografía	135
8.	Anexos	143

ÍNDICE DE TABLAS Y GRÁFICAS

Tabla 3.1 Alfa de Cronbach por agente del Cuestionario de Apoyo Social Percibido en la aplicación piloto y final61

Tabla 3.2 Alfa de Cronbach total y por dimensión de la escala de Bienestar Psicológico en la aplicación piloto y final62

Tabla 3.3 Distribución en las modalidades de la población y la muestra de escuelas y de grupos65

Tabla 3.4 Porcentaje y números netos de estudiantes por subsistemas en la población total, en las escuelas y grupos encuestados, y en los cuestionarios finales.....65

Tabla 4.1 Distribución del Sexo y la Edad en rangos en los dos subsistemas de EMS72

Tabla 4.2 Distribución en los subsistemas de la escolaridad de los padres de los alumnos75

Tabla 4.3 Distribución en los subsistemas de la escolaridad de las madres de los alumnos75

Tabla 4.4 Diferencias en la actividad principal de los padres o tutores reportada por los estudiantes entre alumnos de CECyTEA y Telebachillerato76

Tabla 4.5 Diferencias en la distribución en los semestres de los alumnos de CECyTEA y Telebachillerato.....78

Tabla 4.6 Diferencias entre los estudiantes de los subsistemas que mencionan que no les ayuda nadie y que les ayuda su asesor80

Tabla 4.7 Medias de las puntuaciones obtenidas por los alumnos encuestados en su totalidad y por subsistema en las dimensiones del Bienestar Psicológico.....82

Tabla 4.8 Medias de las puntuaciones obtenidas por los alumnos encuestados en su totalidad y por subsistema en las dimensiones del Apoyo Social Percibido84

Tabla 4.9 Diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de Apoyo social percibido entre los estudiantes de los dos subsistemas.....86

Tabla 4.10 Correlaciones entre las dimensiones del apoyo familiar88

Tabla 4.11 Correlaciones entre las dimensiones del apoyo de amigos88

Tabla 4.12 Correlaciones entre las dimensiones del apoyo del personal escolar89

Tabla 4.13 Correlaciones entre las dimensiones del bienestar psicológico.....90

Tabla 4.14 Correlaciones entre las variables dependientes para la muestra total91

Tabla 4.15 Correlaciones entre las variables dependientes para la muestra del CECyTEA93

Tabla 4.16 Correlaciones entre las variables dependientes para la muestra del
Telebachillerato.....95

Tabla 4.17 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad
entre apoyo familiar y las variables independientes98

Tabla 4.18 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad
entre reciprocidad familiar y las variables independientes99

Tabla 4.19 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad
entre apoyo de amigos y las variables independientes 100

Tabla 4.20 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad
entre reciprocidad hacia los amigos y las variables independientes 101

Tabla 4.21 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad
entre apoyo escolar y las variables independientes 102

Tabla 4.22 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad
entre reciprocidad hacia la escuela y las variables independientes 103

Tabla 4.23 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad
entre autoaceptación y las variables independientes 104

Tabla 4.24 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad
entre autonomía y las variables independientes 105

Tabla 4.25 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad
entre control del entorno y las variables independientes 106

Tabla 4.26 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad
entre crecimiento personal y las variables independientes 107

Tabla 4.27 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad
entre propósito de vida y las variables independientes 108

Tabla 4.28 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad
entre relaciones positivas y las variables independientes 109

Tabla 4.29 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad
entre bienestar psicológico y las variables independientes 110

Tabla 4.30 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad
entre promedio escolar reportado y las variables independientes 111

Tabla 4.31 Medias, Desviación típicas y resultados ANOVA entre modalidad y las 113

Tabla 4.32 Medias, Desviación típicas y resultados ANOVA entre edad y las variables
independientes 114

Tabla 4.33 Medias, Desviación típicas y resultados ANOVA entre sexo y las variables independientes 116

Gráfica 4.1 Media del promedio escolar reportado, por subsistema y rango de edad
117

Gráfica 4.2 Media de autonomía, por subsistema y rango de edad 118

Gráfica 4.3 Media de Relaciones positivas, por modalidad y rango de edad 118

Gráfica 4.4 Media de Bienestar psicológico total, por modalidad y rango de edad 119

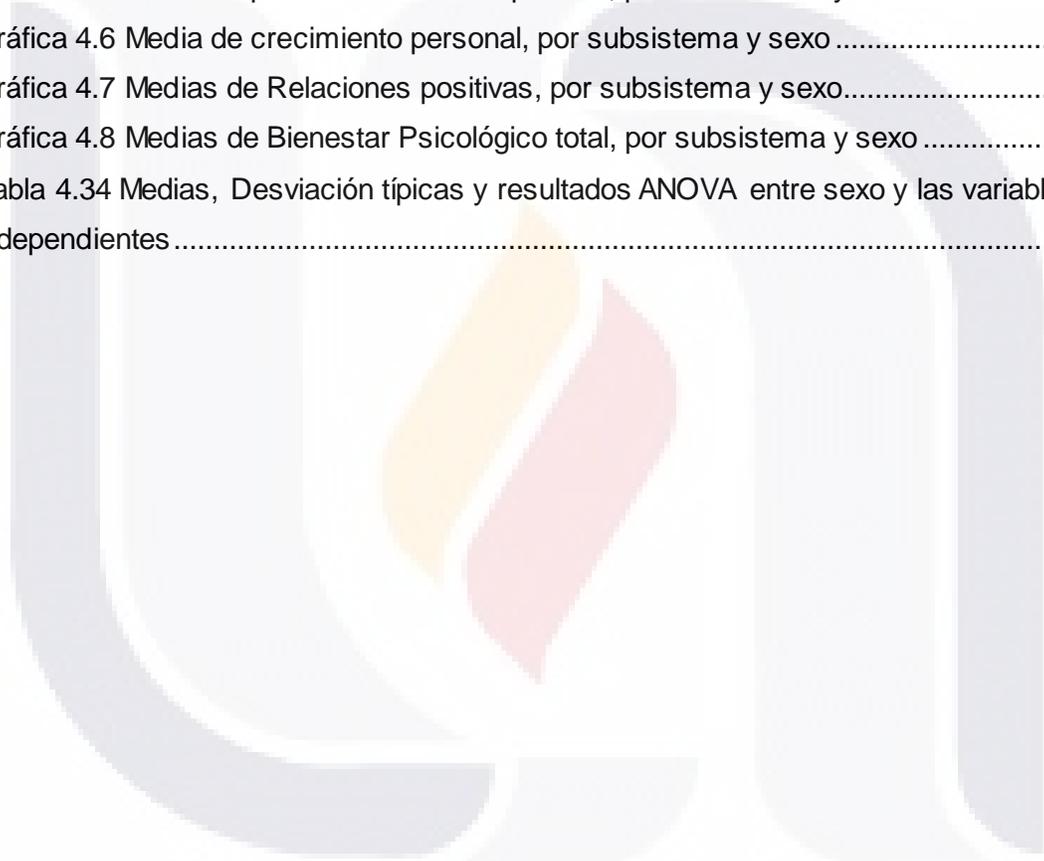
Gráfica 4.5 Media en promedio escolar reportado, por subsistema y sexo 120

Gráfica 4.6 Media de crecimiento personal, por subsistema y sexo 120

Gráfica 4.7 Medias de Relaciones positivas, por subsistema y sexo..... 121

Gráfica 4.8 Medias de Bienestar Psicológico total, por subsistema y sexo 121

Tabla 4.34 Medias, Desviación típicas y resultados ANOVA entre sexo y las variables independientes 123



ACRÓNIMOS

ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
BIEPS	Escala de Bienestar Psicológico
CAS	Cuestionario de Apoyo Social
CECyTEA	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Aguascalientes
CECyTEs	Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos
DGETI	Dirección General de Educación Tecnológica Industrial
EMS	Educación Media Superior
IEA	Instituto de Educación de Aguascalientes
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OMS	Organización Mundial de la Salud
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
SEMS	Subsecretaría de Educación Media Superior
SEP	Secretaría de Educación Pública
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

RESUMEN

Actualmente los estudiosos y hacedores de políticas en educación han ido reconociendo el valor que tienen algunos aspectos del individuo que anteriormente se pasaban por alto. El Bienestar Psicológico y el Apoyo Social Percibido de los alumnos son algunas variables que los estudiosos del tema han encontrado relacionadas con el rendimiento académico, y que son actualmente temas de interés para los Investigadores Educativos.

Al estudiar estas variables, los investigadores han encontrado, entre otras cosas, que están fuertemente relacionados con algunos aspectos contextuales, al igual que con el rendimiento académico, que es una variable frecuentemente analizada dentro de la tradición en la investigación educativa.

Estas tres variables son centrales en el presente estudio, a las que se agregan otras que caracterizan a sus participantes, estudiantes de dos subsistemas presentes en el estado de Aguascalientes, Telebachillerato y CECyTEA.

En la investigación se plantearon como objetivos, primeramente, realizar una medición del Bienestar Psicológico, del Apoyo Social Percibido y del Promedio escolar reportado de los estudiantes de Telebachillerato y CECyTEA; identificar las correlaciones existentes entre las dimensiones de estas variables; y finalmente, identificar la relación entre éstas y las variables de contextualización, realizando una diferenciación entre los subsistemas.

Para el análisis del Bienestar Psicológico se retoma la teoría multidimensional de Carol Ryff, en la que se divide el constructo en autoaceptación, relaciones positivas con otros, autonomía, control ambiental, propósito de vida y crecimiento personal. Por su parte, el Apoyo Social Percibido se aborda a partir de la propuesta de García, Herrero y Musitu, entre otros, y se divide en tres tipos de apoyo: emocional, informacional y material, y tres agentes: familia, amigos y personal escolar. Se retoma el promedio escolar reportado se retoma como un indicador del rendimiento académico.

El enfoque metodológico fue cuantitativo mediante encuesta. Se aplicó un cuestionario realizado a partir de algunos instrumentos ya existentes, modificados y adaptados, a una muestra representativa de la totalidad de los estudiantes de los dos subsistemas mencionados.

Para alcanzar los objetivos establecidos en la presente tesis se realizaron distintos análisis estadísticos que arrojaron información que permitió responder a las preguntas de investigación planteadas en el trabajo.

Se encontró que el promedio escolar reportado es el mismo en ambos subsistemas. Las dimensiones del BP con niveles altos son Relaciones positivas y Crecimiento personal, mientras que aquellas con niveles bajos son Control del entorno y Autonomía. En cuanto al Apoyo Social Percibido, es alto por parte de familia y amigos, y bajo el de los miembros del personal escolar.

Tanto los niveles de las variables como las correlaciones entre ellas, son muy similares entre los alumnos de Telebachillerato y CECyTEA, sin embargo, la forma en la que se relacionan las variables de contextualización si se diferencia claramente.

La información que se obtiene de esta investigación está dirigida a investigadores, docentes, directivos, y a los mismos estudiantes, y permite identificar algunos aspectos que se relacionan con el Bienestar Psicológico, el Apoyo Social Percibido y el promedio escolar reportado, con lo que, además de obtener un mayor conocimiento al respecto, puede establecer las bases para realizar acciones en pro de estas variables.

ABSTRACT

Nowadays, the educational researchers recognize the importance of some individual aspects ignored before. The Psychological Well-being and the perceived social support are variables related with the academic performance, and are now themes of interest for the educational research.

These variables' study has found that they are strongly related with some context aspects, as well with the academic performance, which is a variable with a long educational research tradition.

These three variables are central in this investigation, with others that characterized its participants, students of two baccalaureate subsystems in Aguascalientes State, Telebachillerato and CECyTEA.

The research's aims are, first, measure the Psychological Well-being, the Perceived Social Support and the school average reported of the students of Telebachillerato and CECyTEA; second, identify the correlations between these variables and its dimensions, and, finally, detect the relation between these and the context variables, distinguishing between the subsystems.

The analysis of the Psychological Well-being is done thru the multidimensional theory, of Carol Ryff, that divides the construct in self-acceptance, good relationships with others, autonomy, environmental control, purpose in life and personal growth. The approach to the Perceived Social Support is across the proposal of García, Herrero and Musitu, among others, and recognize three types of support: emotional, informational and material, as well as three agents, family, friends and scholar staff. The school average reported is taken as an indicator of the academic performance.

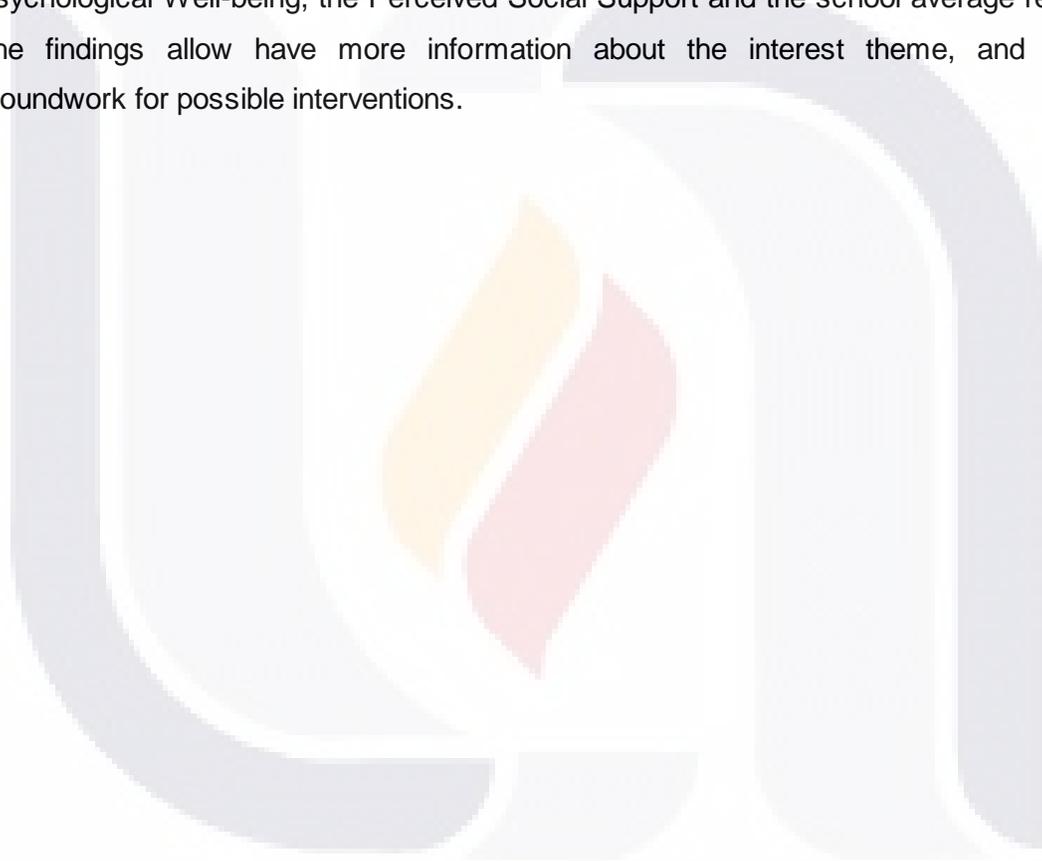
The methodological approach is quantitative, thru poll. It was applied a questionnaire, that was based on some existing, modified and adapted instruments. The questionnaire was responded for a representative sample of the totality of the students of the two subsystems mentioned.

To achieve the goals of this thesis, were done different statistical analysis. It was found that the school average reported is the same in both subsystems; the dimensions of the Psychological Well-being with high levels are good relationships with others and

personal growth; the Perceived Social Support is high from the family and Friends, and low from the school staff.

The variables' levels and the correlations between them are similar in the students of Telebachillerato and CECyTEA, however, the way how relate the context variables is clearly different.

The information obtained of this investigation is directed to others researchers, docents, managers, and the students, and allows identify some aspects related with the Psychological Well-being, the Perceived Social Support and the school average reported. The findings allow have more information about the interest theme, and lay the groundwork for possible interventions.



INTRODUCCIÓN

Las perspectivas de análisis sobre la educación han cambiado a lo largo del tiempo; actualmente incluye aspectos no estrictamente cognitivos. Los investigadores han comenzado a retomar aspectos personales, individuales y sociales que se identifican como parte de la explicación sobre los resultados de los procesos educativos.

Los investigadores de nuestro país han corroborado la importancia que tienen aquellos aspectos no estrictamente escolares. Particularmente en la Educación Media Superior se han identificado algunas problemáticas ajenas al contexto escolar, que afectan el desempeño o rendimiento académico y, por lo tanto, se han llevado a cabo programas que los atienden en la medida de lo posible.

Se observa entonces que, nacional e internacionalmente, existe un interés por ofrecer a los estudiantes más que conocimientos y aprendizajes cognitivos, pues se sabe que al interior de las aulas existen seres humanos, con situaciones de vida que afectan los procesos educativos. Ante esto, los actores responsables de la educación reconocen la importancia de atender las problemáticas individuales, y de propiciar el desarrollo integral del individuo.

Ante esto, surge el interés por diversas situaciones, características, y fenómenos que hasta el momento se habían dejado de lado. Entre ellos encontramos la relación entre el rendimiento escolar, el Bienestar Psicológico (BP) y el Apoyo Social Percibido (ASP).

Estas tres variables se han encontrado, a su vez, relacionadas con otras tantas, escolares, individuales, familiares y sociales. Entonces, se puede concluir que dependerán del individuo y su contexto.

De este modo, dos contextos educativos que llaman la atención son los subsistemas del Telebachillerato, por sus características de vulnerabilidad y las pocas investigaciones que hay de él, y del CECyTEA, por algunas características compartidas con el primero.

En esta investigación se busca, pues, identificar los niveles de BP, ASP y promedio escolar reportado en los alumnos de Telebachillerato y CECyTEA, conocer las correlaciones entre estas variables de forma diferenciada, y finalmente, ver cómo influyen algunas características individuales, familiares y escolares en las tres variables centrales.

En el primer capítulo se desarrolla más ampliamente la conceptualización del tema de estudio, sus antecedentes y su justificación. En estas primeras páginas se abordan los cambios que se han dado recientemente en la educación, y se mencionan algunos textos que lo ejemplifican. Se describen también algunas investigaciones previas del BP, del ASP y de la relación entre ellas y con el rendimiento académico. Esta revisión lleva a establecer los objetivos mencionados, y en seguida, se explica la importancia del estudio, a partir de aspectos educativos, sociales y psicológicos relacionados con el tema.

En el segundo capítulo establecen las bases teóricas que fundamentan este trabajo. Se analizan las dos principales teorías del bienestar, y se ahonda en la teoría multidimensional de Carol Ryff. Se describe el concepto de BP en la adolescencia y en el bachillerato, y se analiza particularmente su relación con el rendimiento académico. El apoyo social se retoma a partir de varias teorías, y se mencionan los tipos de apoyo que proponen García, Herrero y Musitu, así como los agentes de apoyo que se han identificado; de igual manera, se retoma el ASP en el bachillerato, su relación con el rendimiento académico y en los adolescentes.

En el tercer capítulo se explica la metodología aplicada para alcanzar los objetivos. Se indica que es una investigación de corte cualitativo, mediante un acercamiento tipo encuesta, y se justifica por qué ese es el enfoque más adecuado para alcanzar los objetivos planteados. Se explicitan las hipótesis y cuáles son las variables que se abordan en el estudio. Se describe el instrumento de medición utilizado en el trabajo, así como los cuidados metodológicos que se tuvieron para su uso. Se explica el proceso de muestreo y se describen los criterios que subyacen las elecciones tomadas en el mismo, además de la forma en la que se llevó a cabo el trabajo de campo. Finalmente, se describen los cuidados previos al análisis.

En el cuarto capítulo se realiza el análisis de los resultados de la aplicación de los instrumentos. Desde el análisis uni y bivariado llevado a cabo para la descripción de la muestra, hasta aquellos bi y multivariados para encontrar respuesta a las preguntas de investigación. Al mismo tiempo, se va realizando la discusión de los resultados, comparando los mismos con la información que se revisó con anterioridad.

Finalmente, se desarrollan las conclusiones y recomendaciones a las que se llega a partir de los resultados de este trabajo; cuáles son las aportaciones del mismo, y para

qué podría ayudar a los distintos actores escolares. Además, se reconocen algunas limitaciones del estudio y se proponen aspectos de interés para futuras investigaciones.



1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

En el presente capítulo se analizan primeramente algunos puntos que dan paso a la presente investigación. Desde el planteamiento de lo que es la educación actualmente y lo que ésta incluye, hasta las características de la Educación Media Superior (EMS), que es el nivel estudiado en este trabajo, pasando obviamente por una revisión de las investigaciones realizadas hasta el momento sobre el Bienestar Psicológico (BP) y el Apoyo Social Percibido (ASP), así como su relación con el rendimiento académico y la nota media.

Este primer acercamiento a la teoría disponible nos abre paso para plantear las preguntas y objetivos de investigación, pues permite la identificación de puntos de interés común entre investigadores, así como de vacíos que han quedado hasta el momento.

En tercer lugar se plantean las consecuencias educativas, además de las sociales y psicológicas, que justifican el interés por estudiar el BP y el ASP en relación con la nota media, en dos subsistemas de la EMS, el Telebachillerato y el CECyTEA.

1.1 ANTECEDENTES

1.1.1 Los cambios en la Educación

La educación ha evolucionado a través del tiempo; su conceptualización, objetivos y métodos han adoptado recientemente una visión más humana. En la década de los 90 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO, publicó dos documentos que manifiestan este cambio.

El primero de ellos, “La educación encierra un tesoro” (Delors, 1996) habla de las claras problemáticas que aquejan a las naciones del mundo. En este escrito se expresa que, a pesar del continuo desarrollo tecnológico, educativo y económico de distintas naciones, situaciones como la desigualdad, la violencia y las guerras continúan existiendo. Según el texto, esta contrariedad evidencia que la educación impartida hasta ese momento no aseguraba la paz y el verdadero desarrollo de los individuos en los países. Por lo anterior, en el documento se propone un nuevo enfoque educativo basado en cuatro pilares: aprender a vivir juntos (que se refiere al conocimiento del otro para la solución pacífica del conflicto), aprender a conocer (reconocer la necesidad de una educación durante toda la vida), aprender a hacer (tener la flexibilidad para afrontar las

situaciones de la cambiante vida diaria) y aprender a ser (tener autonomía, juicio y responsabilidad en el actuar en pro de un fin común).

Un segundo documento se titula “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro” (Morin, 1999). En este texto se expresa la importancia de a) identificar los posibles errores e ilusiones que ofrece el conocimiento; b) vincular los conocimientos parciales a un ámbito más general o total; c) identificar en el ser humano los aspectos físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico; d) advertir la interconexión entre los distintos puntos del planeta; e) aprender a vivir con incertidumbre, pero haciendo uso de lo que si conocemos; f) enseñar al ser humano a comunicarse y comprenderse; y g) hacer conscientes a los individuos de que son también parte de una sociedad y de una especie, para poder desarrollar la ética en los hombres.

Como se puede apreciar, en ambos textos se incluye un conocimiento que va más allá de lo meramente cognitivo; en ellos se incluyen aspectos personales, individuales y sociales que los autores identifican como parte fundamental de la educación en el mundo.

Al interior de nuestro país las autoridades escolares, los profesores y los investigadores han corroborado la importancia que tienen aquellos aspectos no estrictamente escolares. Claro ejemplo de ello es la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior (SEP, 2012), pues tanto en las investigaciones que sirvieron de base para la encuesta como en los resultados de la misma, se identifican tres factores que pueden influir en la decisión de los jóvenes de abandonar la EMS: aspectos socioeconómicos, individuales y educativos.

El Sistema Educativo Mexicano ha ofrecido a lo largo de los últimos años programas que abordan estos aspectos en la EMS. Ejemplo de ello son los programas “Yo no abandono”, o su antecesor, “Síguelo, caminemos juntos” (SEP y SEMS, 2012a). Este último buscó mejorar el aprovechamiento académico, y así contribuir a la disminución de las tasas de reprobación y deserción y al aumento de la eficiencia terminal. Lo anterior se pretendió lograr ofreciendo a los estudiantes un adecuado desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, que permearán en una adecuada toma de decisiones relacionadas con su proyecto de vida (SEP y SEMS, 2012a).

“Yo no abandono”, como su nombre lo indica, es una estrategia del gobierno federal contra el abandono escolar, de la mano con los estatales, que incluye a directivos, docentes, padres de familia, estudiantes y sociedad. Está conformado por 12 manuales

que incluyen temas relacionados con la recepción de estudiantes de nuevo ingreso, el desarrollo de hábitos de estudio, la tutoría entre pares, la orientación educativa y de vida, el diálogo entre los padres y el estudiante, las tutorías, y las habilidades socioemocionales entre otros (SEP, 2015).

Como se puede observar, nacional e internacionalmente, con el paso de los años, se ha mostrado y mantenido un interés por ofrecer a los estudiantes más conocimientos y aprendizajes que los meramente memorísticos, cognitivos o disciplinarios. Parece existir una conciencia cada vez mayor de que al interior de las aulas existen seres humanos, con necesidades y características que afectan su paso por la educación. Ante esta conciencia, surge también en el Sistema Educativo Nacional la responsabilidad de atender las problemáticas individuales, y de propiciar el desarrollo del individuo en todas sus facetas.

De este modo, se abre un mundo de posibilidades para la educación y la investigación educativa. A partir de la visión más amplia de lo que es la educación, sus funciones y sus objetivos, surge el interés por una variedad de situaciones, características y fenómenos que hasta el momento habían llamado poco la atención. A raíz de esto, se han comenzado a investigar entre otros muchos aspectos, el Bienestar Psicológico (BP) y el Apoyo Social Percibido (ASP).

1.1.2 Bienestar psicológico

Una de las mayores preocupaciones de la investigación educativa siempre ha sido identificar las variables que afectan el rendimiento académico de los estudiantes. En este sentido, se han encontrado un sinnúmero de aspectos sociales, académicos e individuales que se relacionan con el éxito y fracaso escolar.

Los investigadores educativos han desarrollado cierto interés hacia el Bienestar Psicológico (BP), pues es una variable que se ha encontrado relacionada con el rendimiento académico. En investigaciones previas se ha encontrado que el BP se relaciona positivamente con la nota media, el aprovechamiento académico, la actitud en clase, la eficacia hacia los estudios, el vigor de los alumnos, su dedicación, satisfacción y felicidad relacionados con los estudios, y con la adaptación escolar; además de que se relaciona negativamente con el agotamiento y el número de suspensiones (Ferragut y Fierro, 2012; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; López-Sánchez y Jiménez-Torres, 2013).

Al respecto, Oliver (2000, citado por Garbanzo, 2007) y Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau (2005) visualizan un círculo vicioso/virtuoso entre el bienestar y el aprovechamiento académico, pues si aumenta el aprovechamiento académico, aumenta el BP, y éste a su vez, facilita un mejor aprovechamiento académico futuro. Por el contrario, un bajo aprovechamiento académico puede ocasionar un bajo bienestar psicológico, y éste, un menor aprovechamiento posterior.

En resumen se podría decir que los hallazgos mencionados apuntan a que el BP se relaciona positivamente con el éxito y negativamente con el fracaso académico. Además se puede observar que esta relación se ha mantenido en las diferentes facetas y con los distintos indicadores y formas de medición que se han utilizado para una y otra variable.

En estas y otras investigaciones, para el estudio del BP se han retomado fundamentalmente dos teorías. Una de ellas es la concepción de Diener (1994, citado por Blanco y Díaz, 2005) y Myers y Diener (1995, citados por Sánchez, Parra y Rosa, 2003) en donde el BP se refiere a las razones por las que una persona evalúa su vida positivamente, y lo dividen en aspectos cognitivos y reacciones afectivas (afecto positivo y afecto negativo). La otra teoría en la cual se fundamentan los investigadores es la de Ryff (1989, citado por Benatuil, 2004; Cuadra y Florenzano, 2003), que hace énfasis en la multidimensionalidad del constructo, y menciona que se divide en autoaceptación, dominio medioambiental, relaciones positivas con los demás, propósito de vida, crecimiento personal y autonomía.

No únicamente se ha investigado el BP en relación con aspectos escolares. Algunos investigadores retoman esta variable y la estudian en las diferentes etapas del desarrollo del sujeto. Por ejemplo, Benatuil (2004) realizó una investigación para conocer qué aspectos consideran trascendentes los propios adolescentes en su bienestar. En su acercamiento pudo identificar ciertas categorías: el bienestar general o disfrute (reportado por 74%), buenos vínculos (68%), auto-aceptación (61%), lograr objetivos (31%), ausencia de problemas (19%) y salud física o psíquica (16%) entre otros.

Si se comparan las categorías que arrojan los resultados de Benatuil y las dimensiones que Ryff propone en su teoría, se pueden encontrar algunos paralelismos. La categoría identificada por Benatuil de *buenos vínculos* y la de Ryff *relaciones positivas con los demás* tienen el mismo sentido; ambos autores mencionan la *autoaceptación*

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

como parte del bienestar; además, lo que Benatuil menciona como *logro de objetivos* la autora lo llama *crecimiento personal*. Estas semejanzas podrían ser un indicio de que la teoría de Ryff es aplicable a la etapa de la adolescencia.

Por otro lado, algunos estudios han buscado relacionar el BP con variables personales. Por ejemplo, González, Montoya, Casullo y Bernabéu (2002), y por su parte Figueroa, Contini, Lacunza, Levín y Estévez (2005) identifican que las estrategias de afrontamiento utilizadas por adolescentes, relacionadas con el bienestar psicológico, son aquellas encaminadas a la resolución de problemas (concentrarse en la solución de los mismos, esforzarse y tener éxito, invertir en amigos íntimos). También Velásquez, Montgomery, Montero, Pomalaya, Dioses, Velásquez, Araki y Reynoso (2008) encontraron una correlación significativa positiva entre el bienestar y la asertividad, y entre bienestar y aprovechamiento académico.

Finalmente se encuentran otras investigaciones que proponen modelos explicativos del BP en contextos específicos, como el deportivo (Núñez, León, González y Martín-Albo, 2011) o el escolar (Martín-Albo, Nuñez, Navarro y Grijalvo, 2009). Esto nos indica que el BP de un individuo varía de un contexto a otro en el que se desarrolle, particularmente en cuanto a las variables con las que se relaciona este constructo.

En resumen, existen dos teorías de mayor importancia en el estudio del BP, las que han servido de base en investigaciones realizadas anteriormente. Dichas investigaciones retoman esta variable en la etapa de la adolescencia, en contextos delimitados y en relación con otras variables, unas de ellas personales y otras escolares; dentro de estas últimas, se encuentra el rendimiento académico.

1.1.3 Apoyo Social y su relación con el Bienestar Psicológico

Además de las investigaciones ya mencionadas en el apartado anterior, existen otros autores que han estudiado el BP en relación con otra variable de interés, el Apoyo Social (AS).

Sen Chu, Saucier y Hafner (2010) realizaron un meta-análisis sobre la relación entre AS y bienestar tanto en niños como en adolescentes, revisando un total de 246 estudios. Entre los resultados obtenidos por los autores se encuentra que cuando se mide el Apoyo Social Percibido (ASP), la relación con el bienestar es significativamente más fuerte que cuando se mide la cantidad de relaciones establecidas o el apoyo recibido; que

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

el efecto que tiene el apoyo por parte de profesores y personal escolar es significativamente más fuerte que el efecto del apoyo de familiares y amigos; y que el apoyo por parte de maestros y demás personal de la escuela influye en el mejoramiento de la adaptación emocional, en la mejora de los logros académicos y comportamentales, y en la disminución de síntomas psicossomáticos (Bru, Murberg y Stephens, 2001; Natvig, Albreksten, Anderssen y Qvarnstrom, 1999; Wentzel, 1998; citados por Sen Chu, Saucier y Hafner, 2010).

Por su parte, Orcasita y Uribe (2010) realizaron una revisión sobre el AS y su influencia en el bienestar y la salud de los individuos. Estos autores identifican el AS como un factor de protección para el adolescente y su bienestar, y por lo tanto, destacan lo oportuno de los programas de promoción y prevención en la salud de los adolescentes, dirigidos principalmente a las fuentes de AS recibido y percibido; finalmente, enfatizan la necesidad de orientar las investigaciones futuras sobre el AS en la población adolescente, por los beneficios que se generan en ella, como lo es el BP.

Aunque estos autores indican una dirección en la relación AS-BP, es importante reflexionar sobre esta afirmación. La relación existente entre estas dos variables puede describirse en cualquiera de los dos sentidos; una persona que recibe AS puede aumentar el BP, sin embargo, puede ser que una persona con alto BP tienda a relacionarse mejor y por tanto, contar con mayor AS. Entonces pues, aunque no es fácil identificar el sentido, estas investigaciones confirman la existencia de una relación entre el BP y el AS.

En este punto es importante retomar dos aspectos mencionados anteriormente; por un lado, que el BP varía de contexto a contexto en el que se desenvuelva el individuo; por otro, que el AS puede provenir y percibirse de diferentes agentes. Así, aunque la relación entre el BP y el ASP se ha visto reafirmada en diferentes investigaciones, valdría la pena cuestionarse la forma en la que variables individuales y contextuales afectan no solo al propio BP y ASP, sino también la relación entre estos.

Por lo anterior, es importante revisar qué otras investigaciones existen sobre el AS y en particular el ASP. De este modo se encuentran más investigaciones tanto teóricas como empíricas sobre esta variable. Por ejemplo, Orcasita y Uribe (2010) citan a Aron, Nitsche y Rosenbluth (1995) y García (1997), quienes definen el AS como el intercambio de recursos en las relaciones interpersonales con el sistema de apoyo social o la red de

apoyo social, y complementan expresando que dicha red se refiere a aquellas personas significativas y cercanas para el individuo.

Se ha investigado también sobre las dimensiones del apoyo social, particularmente de la red social (tamaño, estructura), de los actos de apoyo (escuchar, confrontar) y de la evaluación subjetiva (percepción del individuo de ser incluido, cuidado) (Gómez et al., 2001, citados por Orcasita y Uribe, 2010). Por otro lado, algunos autores han investigado también sobre los tipos de apoyo: emocional, material o instrumental e informacional (Barrón, 1992; García, Herrero y Musitu, 1995, citados por Orcasita y Uribe, 2010).

Además de lo anterior, diversos autores han investigado sobre el AS particularmente en la adolescencia. Un ejemplo de ello es la investigación realizada por Sen Chu, Saucier y Hafner (2010) sobre los agentes de los cuales los jóvenes perciben el apoyo, como la familia, los pares, incluyendo amigos y pareja, y personal educativo. Durante la adolescencia aumenta el valor que toman las relaciones con pares y amigos, aunque la relación que se tiene con los padres no se termina (Richards, et al., 2002, citados por Arnett, 2008).

En cuanto a las variables relacionadas con el apoyo social, Musitu y Cava (2003) detectaron la edad como factor influyente en el apoyo percibido por los padres y en la importancia conferida a los pares.

Castro, Campero y Hernández (1997) por su parte, describen la función protectora del apoyo social ante el estrés, y explican esta relación con dos posibilidades, directamente el apoyo social como herramienta de disminución del estrés, o bien, indirectamente, en donde el apoyo social brinda mayor seguridad al individuo y por tanto éste experimenta menos estrés.

Así como el BP se encontró relacionado con el rendimiento académico, el AS se ha identificado como un factor importante al interior de las instituciones educativas. Se ha encontrado por ejemplo que, debido al impacto que tiene el AS en el manejo de problemas psicológicos como ansiedad, estrés y depresión, éste puede afectar en el desempeño académico de los estudiantes (Adawiah y Aris, 2009).

Además, el apoyo por parte de instituciones académicas (becas, préstamo de libros, asistencia médica, apoyo psicológico, entre otros) y las expectativas que tiene el

estudiante hacia la relación con su profesor (tanto didáctica como afectiva) pueden impactar en los resultados académicos de los estudiantes (Garbanzo, 2007).

Los antecedentes hasta ahora mencionados nos permiten ver que existen investigaciones que retoman las variables de interés para la presente tesis: el BP, el ASP y el rendimiento académico, sin embargo, ninguna de las investigaciones revisadas retoman las tres variables, por lo que se desconoce la interacción entre ellas cuando se retoman en un mismo acercamiento. Al mismo tiempo y como consecuencia de ello, se desconoce el papel que tienen otras variables individuales y contextuales en la relación entre estas tres variables.

Hemos visto pues, hasta el momento, que el BP y el ASP son variables relacionadas entre sí y con el rendimiento académico; que estas variables tienen un papel importante en las instituciones educativas, y particularmente en la etapa de la adolescencia; y que el contexto en el cual se desenvuelve el sujeto tiene un papel fundamental en el estudio de estas variables. De este modo, pues, sería importante contextualizar la EMS, para conocer más detalladamente las características de las instituciones que forman parte de este tipo educativo.

1.1.4 La Educación Media Superior (EMS)

Dada la diversidad existente en el país, es difícil abordar el tema de la educación en México de forma general, incluso de la Educación Media Superior (EMS) en su totalidad. Las instituciones de este nivel educativo se diferencian según la modalidad de la oferta educativa, pudiendo ser no escolarizadas, escolarizadas y mixtas. Se pueden dividir también según el tipo de sostenimiento o control administrativo en federales, estatales, autónomas y privadas. Además, según el modelo educativo que se oferta se pueden encontrar bachilleratos generales, bachilleratos tecnológicos y profesionales técnicos (INEE, 2014).

Esta multiplicidad en la atención que ofrece la EMS permite atender a una equivalente diversidad de estudiantes. De esta forma se pretende llegar a estudiantes que requieren flexibilidad en sus horarios y clases, además de a aquellos interesados en una establecida dinámica cotidiana; tanto a estudiantes dentro de los 15 y 17 años, edad normativa para cursar la EMS, como a aquellos que sobrepasen este rango; se ofrecen programas estatales, federales e incorporados a las universidades en instituciones

independientes entre sí; además, se oferta educación que prepara para la educación laboral, o bien, para el posterior ingreso a la educación superior.

Estas características se manifiestan en sus distintas variantes en un gran número de subsistemas, entre los cuales se encuentran, por ejemplo, el Telebachillerato, los CECYTEs (Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos de los Estados), CBTIS (Centros de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios), CETIS (Centros de Estudios Tecnológicos Industrial y de Servicios), CONALEP (Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica), CCH (Colegio de Ciencias y Humanidades), Colegio de Bachilleres, Escuela Nacional Preparatoria, entre muchas otras (INEE, 2014). Estos subsistemas en el país se han dirigido a estudiantes con características específicas; por ejemplo, los bachilleratos tecnológicos están dirigidos a estudiantes que tienen necesidad de ingresar al campo laboral más tempranamente, que aquellos otros que asisten a un bachillerato general.

De este modo, el amplio espectro que encontramos en la oferta de la EMS en México permite atender a distinto tipo de estudiantes, con características y necesidades disímiles. Los subsistemas existentes en el país se dirigen, cada uno, a estratos de población con ciertas características, de forma tal que los tipos de institución, se distribuyen en el país de forma fuertemente ligada al tamaño y marginación de las localidades de destino. Por ejemplo, las escuelas estatales se dirigen a jóvenes de áreas rurales, de entre cuyas instituciones sobresalen principalmente el Telebachillerato y los CEMSAD (Centros de Educación Media Superior a Distancia) (INEE, 2013b; INEE, 2014). Del total de las escuelas, el 25.9% las encontramos en localidades de menos de 2500 habitantes, que atienden a 11.1% de la matrícula; solo un 0.7%, se encuentra en localidades de menos de 100 habitantes, que cubren a 0.5% de la matrícula; por su parte, aquellas localidades de 15,000 habitantes o más concentran al 56% de las escuelas y atienden al 71.8% de los estudiantes (INEE, 2014).

En cuanto a docentes en servicio al interior de las instituciones, en proporción a la cantidad de alumnos, también encontramos diferencias. Las escuelas privadas tienen una proporción de casi 9 alumnos por docente, las autónomas tienen una relación poco mayor a 17 a 1, la proporción de las federales supera ligeramente el 18 a 1 y finalmente, las estatales, entre las que encontramos al telebachillerato, atienden a poco más de 19 alumnos por docente (INEE, 2014). De esta forma se comienzan a vislumbrar las

diferencias, entre las que es importante resaltar la situación de las escuelas estatales, que atienden a jóvenes de áreas rurales, pero con un más limitado recurso humano.

Continuando con lo anterior, se encuentra que en áreas rurales, de los jóvenes de entre 15 y 17 años de edad, sólo el 59% acudió a la escuela, en contraste con el 76% de los jóvenes urbanos que lo hicieron (INEE, 2014). Aquí se encuentra, pues, que las estadísticas generales mencionadas anteriormente toman distintos matices al hacer un análisis de las comunidades diferentes a las que atiende la EMS.

Lo mismo pasa con la educación de los padres y los ingresos en el hogar. Solamente el 52% de los jóvenes cuyos padres no tienen escolaridad asistió a la escuela, mientras que el 96% de los jóvenes cuyos padres tienen estudios superiores, lo hizo. Por su parte, asisten a la escuela el 55% de los jóvenes del quintil de menores ingresos y el 83% del extremo opuesto (INEE, 2014).

Ante la información descrita con anterioridad, salta a la vista la situación del Telebachillerato, que es mencionado en reportes nacionales, destacando su situación en la que atiende a estudiantes en un contexto desfavorable en comparación con el resto de los subsistemas, siempre con recursos más limitados.

Y aunque este subsistema es importante de atender, no se debe perder de vista que existen otros tantos más con características propias. Los CEyTEAs por ejemplo, comparten ciertas características con los Telebachilleratos, como el sostenimiento o el tipo y tamaño de las localidades en las que se encuentran, sin embargo, tienen también diferencias, como el modelo educativo que ofrecen.

Aunque se podría ahondar en las características de los diferentes subsistemas mencionados, se hace énfasis en el Telebachillerato por encontrarse en una situación de mayor vulnerabilidad, y del CECyTEA por ser un subsistema que, aunque tiene diferencias, tiene también algunas similitudes con el primero, de modo que no se pueden tener puntos de comparación.

1.2 PREGUNTAS Y OBJETIVOS

Una vez revisados estos antecedentes, reconociendo el cambio en la educación y el interés por temas nuevos y diferentes, la importancia que tiene el BP en el rendimiento académico y en la vida del individuo, así como la relación entre el BP, el rendimiento académico y el ASP, además de las diferencias en el sistema educativo y particularmente,

la situación vulnerable del Telebachillerato y las características equiparables entre éste y el CECyTEA, en esta investigación se pretende responder a las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son los niveles de apoyo social percibido, de bienestar psicológico y de promedio escolar reportado de los alumnos de CECyTEA y de Telebachillerato?

¿Cuál es la relación entre los niveles de apoyo social percibido, de bienestar psicológico y de promedio escolar reportado en los alumnos de CECyTEA y en los de Telebachillerato?

¿Cómo se relacionan otras variables individuales, sociofamiliares y escolares con estos niveles en los alumnos de ambos subsistemas?

En relación con estas preguntas, la presente investigación busca alcanzar los siguientes objetivos:

Objetivo general. Identificar las diferencias entre los estudiantes de CECyTEA y Telebachillerato en cuanto al apoyo social percibido, su bienestar psicológico, y su nota media, la relación entre estos y la influencia en ellos de variables individuales, sociofamiliares y escolares, para brindar información que pueda servir de base a los tomadores de decisiones para encaminar los programas y políticas educativas aplicadas.

Objetivo específico 1. Identificar los niveles de apoyo social percibido por parte de compañeros, personal escolar y familia, de bienestar psicológico y de nota media en los alumnos de CECyTEA y de Telebachillerato.

Objetivo específico 2. Buscar la correlación existente entre estos niveles diferenciando entre subsistemas.

Objetivo específico 3. Identificar la relación de otras características personales, sociofamiliares y escolares en estos niveles, en los alumnos de ambos subsistemas.

1.3 JUSTIFICACIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO

La educación en general, y la Educación Media Superior en particular, han tenido sin duda grandes mejoras en las cifras de cobertura, absorción, reprobación, abandono, etcétera. Sin embargo, aún queda camino por recorrer, ya sea abordando directamente los aspectos mencionados, o bien, situaciones que los afectan.

Por mencionar algunas cifras, para el año 2010, en Aguascalientes, la población total era de 1,184,996 (INEGI, 2013), y la matrícula de la EMS correspondía a 44,733 (ANUIES, 2012). En el ciclo escolar 2010-2011 ANUIES (2012) reporta 18,503 alumnos de nuevo ingreso, y el INEE (2013b) menciona que de 2006 a 2011, los alumnos de este nivel educativo aumentaron en un 15.8%.

A pesar de que se detecta un aumento en la cobertura que tiene la EMS, en particular en Aguascalientes y de forma general en la nación, aún queda camino por recorrer, pues se atiende únicamente el 51.9% de la población en la edad típica para cursar este tipo educativo (INEE, 2013b).

Además de la falta de cobertura, existen otros problemas que aquejan a los adolescentes que cursan la EMS. Uno de ellos es la reprobación; para el ciclo escolar 2010-2011, se detectan 3,706 alumnos irregulares (que adeudan de 1 a 5 materias del ciclo escolar anterior y se encuentran inscritos en el actual) en Aguascalientes (ANUIES, 2012) lo que corresponde al 8.28% de la matrícula. En el ciclo 2011-2012, INEE (2013b) detecta en Aguascalientes un 18.1% de alumnos con rezago ligero (que cursan el grado inmediato inferior al ideal), además de un 4.8% con rezago grave (atrasados por al menos dos grados escolares).

En adición a lo ya mencionado, existen también alumnos que llegan a abandonar la educación. Para la EMS, el porcentaje de adolescentes que desertaron en 2010-2011 corresponde al 15.2% en Aguascalientes (INEE, 2013b).

Se puede observar cómo, quiénes dirigen y participan en la EMS, están lidiando con distintas problemáticas en nuestro estado. Dichas problemáticas son trascendentes por su extensión y tienen impacto tanto en lo individual como en lo social, sin embargo, no son las únicas existentes.

La adolescencia, periodo del desarrollo en el que se encuentran típicamente los estudiantes de EMS, se puede definir como una etapa de transición entre la infancia y la edad adulta. Sin embargo, sus características biopsicosociales hacen de ella un momento de crisis, y por tanto, de cierto riesgo (McKinney, Fitzgerald y Strommen, 2000). Depresión, delincuencia, violencia, abandono del hogar, consumo de drogas, conducción riesgosa y trastornos alimenticios son problemáticas particulares que algunos autores detectan en esta etapa (McKinney, Fitzgerald y Strommen, 2000; Arnett, 2008).

La encuesta nacional de juventud (SEP y Gobierno Federal) 2010 reporta que para ese mismo año, el 20.9% de los sujetos encuestados de entre 12 y 29 años de edad alguna vez han fumado, el 52% han tomado bebidas alcohólicas, casi 10% más que en 2005; de aquellos de 15 a 19 años, en 2000, 22.3% habían tenido relaciones sexuales alguna vez, para el 2005 aumentó al 27.2% y para el 2010 hasta el 33.6%; de las chicas de 15 a 17 años el 6.6% y de 18 a 19 años el 19.2% han estado embarazadas. Estas cifras indican problemáticas que son imposibles de desligar del ámbito educativo, pues sin duda afectan el desenvolvimiento de los estudiantes en las instituciones escolares.

Estas problemáticas están influenciadas por distintos factores personales, familiares y sociales, como la personalidad del adolescente, los miembros de la familia y la posición y rol que juega cada uno, el nivel socioeconómico al que pertenecen, entre muchos otros. El BP es un factor que influye en las dificultades que se mencionan anteriormente y las cifras que arroja cada una de ellas. De este modo, el BP influye en el desenvolvimiento del estudiante en la institución educativa en dos vías; directamente en el rendimiento académico (Ferragut y Fierro, 2012), como ya se mencionó, e indirectamente, disminuyendo las conductas de riesgo descritas en los párrafos anteriores. Esta idea evidencia la importancia del BP en las instituciones educativas, tanto para medirlo y conocerlo, como para estimularlo y mejorarlo.

En relación con el BP, tenemos el Apoyo Social (AS). Esta variable ha despertado también un fuerte interés por parte de las instituciones y autoridades educativas. Por ejemplo, la Reforma Integral de la Educación Media Superior en 2008 propone, entre otras cosas la “generación de espacios de orientación educativa y atención a las necesidades de los alumnos” (INEE, 2011, pp.35). De esta forma, el acompañamiento que los profesores y la escuela como espacio organizacional hacen durante la trayectoria escolar del alumno, le puede auxiliar en diversas formas, desde la aclaración de dudas sobre trámites y necesidades meramente escolares, hasta el apoyo para la solución de sus problemáticas personales (Ayala, 1999).

Además, y como ya se mencionó en el apartado de antecedentes, recientemente se han aplicado distintos programas que ofrecen a los alumnos algún tipo de apoyo, con el fin de mejorar su situación académica y de vida. Como se puede observar, el apoyo obtenido por los diferentes agentes escolares puede beneficiar al adolescente, tanto al interior de las instituciones educativas como fuera de ellas, en la vida diaria. Y aunque

personas fuera del ambiente escolar brindan también apoyo social, el papel de las instituciones educativas no es desdeñable; por el contrario, se reconoce su trascendental participación en la formación y desarrollo integral del estudiante.

Es importante realizar aquí una diferenciación entre recibir apoyo y percibirlo como tal. Por ello es importante indagar si los esfuerzos realizados en las instituciones educativas, es percibido como apoyo social por parte de los alumnos.

En el apartado de antecedentes se explicó la importancia del contexto en las variables de interés, por lo que se es importante analizar el papel que juegan los contextos en los que se encuentran los subsistemas de la EMS, en el BP, el ASP y la nota media de los estudiantes.

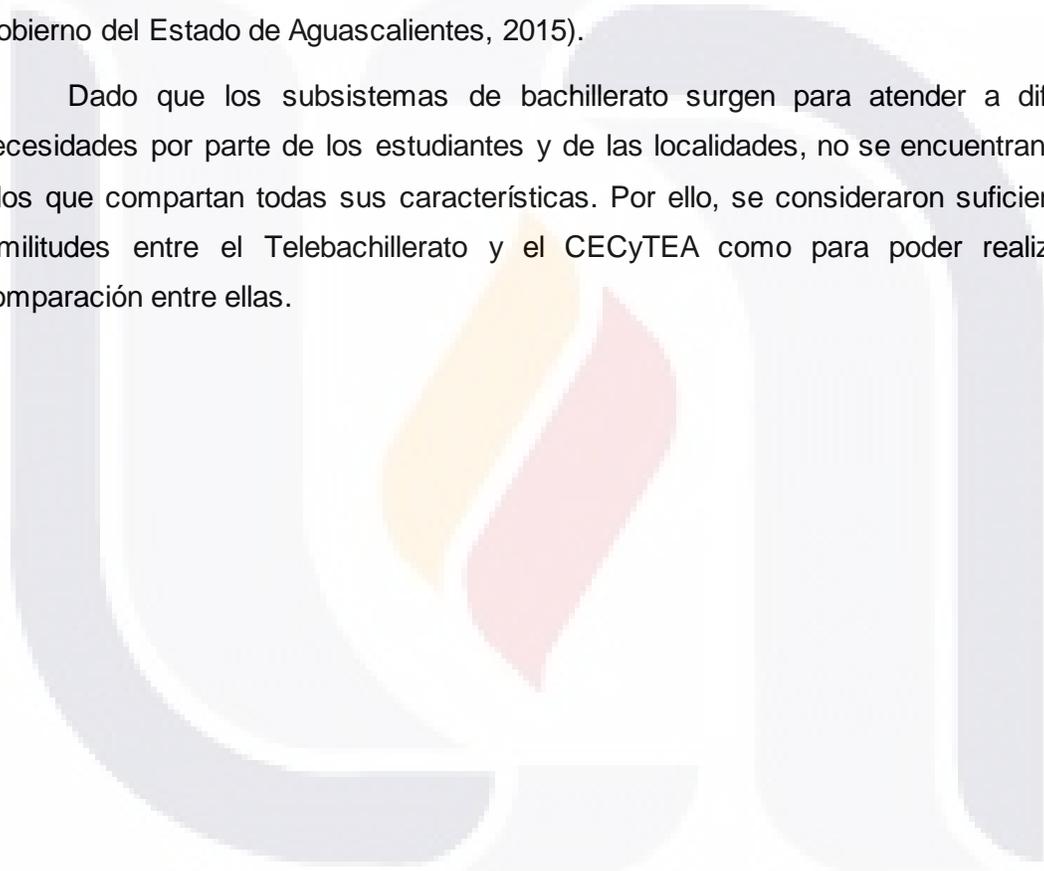
En Aguascalientes, uno de los subsistemas menos atendidos por los investigadores en el campo de la educación es el de Telebachillerato. Aunque se señaló ya en el planteamiento del problema y se aborda en el apartado teórico, es importante hacer ver que los estudiantes de Telebachillerato se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad en comparación con los asistentes a otros subsistemas: viven en localidades de menos de 2500 habitantes que no cuenten con otras ofertas educativas de éste nivel a 5Km a la redonda (SEP y DGB, 2015; DGB, 2015); son pocos los alumnos que asisten al bachillerato en este subsistema, aunque la cantidad de instituciones ha ido en aumento (DGB, 2015); la atención a los alumnos es limitada, pues cada institución cuenta con tres profesores en promedio (SEMS, DGB y DCA, 2014).

De este modo, llama la atención indagar cuál es la percepción del apoyo social de los estudiantes de Telebachillerato, así como qué niveles de bienestar psicológico alcanzan, y cómo esto se relaciona con su nota media, tomando en cuenta que viven en situaciones como las descritas. Esto justifica el interés por incluir este subsistema en el presente estudio.

Por otro lado, se buscó seleccionar un subsistema de la EMS para contrastar con el Telebachillerato. Para la selección de este segundo subsistema se pasó por un proceso de análisis. Se tomaron en cuenta bachilleratos generales y autónomos, sin embargo, en un interés por comparar subsistemas no extremadamente disímiles, se decidió incluir en el estudio el CECyTEA.

Ambas modalidades, Telebachillerato y CECyTEA, son de sostenimiento público estatal, se encuentran en localidades rurales y semiurbanas, a nivel nacional se fundaron aproximadamente en los mismos años, a inicios de la década de los 90, y ambas modalidades identifican el papel del docente y, en el caso de los CECyTEA, de los tutores, a favor de la formación de los estudiantes. Sin embargo, existen también diferencias, entre las que se encuentra el modelo educativo, el Telebachillerato es general y el CECyTEA es tecnológico, y la matrícula, que es mayor la atendida por el CECyTEA que por el Telebachillerato (DGETI, 2012; CECYTEA, 2015; IEA, 2014b; DGB, 2015; Gobierno del Estado de Aguascalientes, 2015).

Dado que los subsistemas de bachillerato surgen para atender a diferentes necesidades por parte de los estudiantes y de las localidades, no se encuentran dos de ellos que compartan todas sus características. Por ello, se consideraron suficientes las similitudes entre el Telebachillerato y el CECyTEA como para poder realizar una comparación entre ellas.



2. MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo se realiza una revisión teórica sobre los aspectos que ayudan a fundamentar la investigación a llevar a cabo.

En el primer apartado se realiza una descripción del concepto de Bienestar Psicológico, de su definición conceptual y los diferentes acercamientos teóricos que existen del mismo. En el segundo se ahonda en la teoría multidimensional de Carol Ryff: en la definición que hace la autora sobre este constructo, en su operacionalización, y en las variables que se encuentran relacionadas con el BP y sus distintas dimensiones; en el tercero se delimita el concepto y sus dimensiones en el periodo de la adolescencia, distinguiendo algunas características de la misma, además de que se explica el papel del BP en el aspecto escolar y la relación entre el bienestar y el aprovechamiento académico; finalmente, en el cuarto apartado se realiza una revisión de las variables relacionadas con el constructo desde otras perspectivas diferentes a la de Ryff, y se van comparando con las que se detectaron anteriormente.

En la segunda parte se hace una revisión del concepto de apoyo social; en el primer apartado se abordan los conceptos centrales y distintos acercamientos teóricos, así como sus similitudes y discrepancias; en el segundo, se analiza el AS y ASP en la adolescencia, relacionándolo con las características de la etapa; finalmente, en el tercero, se delimitan los conceptos en las instituciones de bachillerato, tanto a través de la sistematización realizada en investigaciones previas, como de los documentos oficiales de la EMS en el país.

La información aquí trabajada, junto con aquella analizada en el planteamiento del problema sobre la relación de estas variables y la situación de la EMS, CECyTEA y Telebachillerato en México, permiten realizar el análisis de la información obtenida en el trabajo de campo de la presente tesis.

2.1 BIENESTAR PSICOLÓGICO

El bienestar es un aspecto del ser humano que ha cobrado cada vez mayor relevancia en los últimos años, lo que se ve reflejado en diversos textos de organizaciones nacionales e internacionales.

La Organización Mundial de la Salud define la salud como “un estado de completo *bienestar* físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones o

enfermedades” (OMS, 2013). La misma Organización desglosa el concepto y nos habla sobre la salud mental, que es el “estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad” (OMS, 2013).

La OCDE (2013, p. 29), por su parte, en un estudio para la medición del bienestar subjetivo, define el constructo como un “estado mental positivo, que incluye todas las evaluaciones, positivas y negativas, que la gente hace sobre su vidas, y las reacciones afectivas de la gente ante sus experiencias”.

En nuestro país, en 2012, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) reconociendo el interés internacional sobre el tema, aplicó una encuesta a los adultos de México para conocer el bienestar subjetivo, definiéndose éste como la forma en que el sujeto experimenta determinadas condiciones de su vida (INEGI, 2014).

Como se puede observar, en distintos organismos se retoma el concepto de bienestar, sin embargo es importante profundizar más en las teorías que abordan el Bienestar y, particularmente, el Bienestar Psicológico.

2.1.1 Conceptos centrales: bienestar psicológico

El concepto de bienestar psicológico surge de la psicología positiva, que es una nueva corriente que se encuentra interesada en detectar las razones por las cuales los sujetos experimentan condiciones de felicidad, adaptación, contento, satisfacción, esperanza, optimismo y bienestar entre otras, y la forma en que estas experiencias pueden beneficiar al individuo (Cuadra y Florenzano, 2003).

Aunque desde el surgimiento de la psicología positiva existe una coincidencia entre teóricos e investigadores respecto a la importancia del bienestar en general, y particularmente del bienestar psicológico, se han tenido ciertas dificultades para unificar las conceptualizaciones, descripciones, y explicaciones del constructo, por lo que se pueden detectar varias investigaciones dirigidas a distintas líneas y con diferentes enfoques teóricos que las sustentan.

Una de las concepciones más fuertemente aceptadas es la de Diener y Diener (1995, citados por García, 2002), que define el bienestar psicológico como la valoración positiva que hace el propio individuo de su vida en conjunto con el balance afectivo

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

positivo; la primera es conocida también como satisfacción con la vida, y el segundo se refiere al predominio de los afectos positivos sobre los negativos. En esta definición se identifica entonces el afecto positivo y negativo, que varía fácilmente dependiendo de la situación que esté viviendo el individuo, y el juicio de valor cognitivo, más estable a través del tiempo (Castro, 2010).

Diener, Larsen, Levin y Emmons (1985, citados por Castro, 2010) concluyeron en sus investigaciones que el bienestar se ve influenciado por la frecuencia en la que el sujeto experimenta los afectos positivo y negativo, más que por su intensidad. Dado que la experimentación de emociones positivas o negativas se encuentra fuertemente ligado a los rasgos y características de personalidad de un individuo, el bienestar, desde esta perspectiva, estaría sujeto a la personalidad (Schumutte y Ryff, 1997, citados por Castro, 2010).

En contraparte, otra definición del bienestar realizada por Ryff (1989) y Ryff y Keyes (1995, citados por Balcázar, Loera, Gurrola, Bonilla y Trejo, 2009) propone que el bienestar psicológico es una percepción subjetiva que realiza el individuo sobre su experiencia vital, y ofrecen el modelo multidimensional del Bienestar Psicológico. Para ellos, las dimensiones que conforman el constructo son la autoaceptación, el crecimiento personal, el sentido o propósito de vida, las relaciones positivas con los demás, la autonomía y el control sobre el entorno (Ryff y Singer, 1996). Esta conceptualización del bienestar va más allá de la frecuencia de afectos positivos, y se relaciona con un espectro más amplio: la aceptación de sí mismo, un sentido de propósito, de crecimiento personal, y de establecimiento de buenos vínculos (Castro, 2010).

Como se puede identificar en el planteamiento del problema, las preguntas y objetivos de investigación de la presente tesis tienen como hipótesis subyacente que el contexto influye en el BP y en su relación con las otras variables de interés. Como fundamentación teórica se optó por el acercamiento de Ryff, pues toma en consideración el papel que tiene el contexto en el BP más que la teoría de Diener, que lo establece como variable sujeta a las características de personalidad del individuo.

Además de lo anterior, la teoría de Ryff retoma de manera más estructurada e integral la vida del sujeto, y no se centra únicamente en sus emociones o evaluaciones; es decir, no se tiene que evaluar de forma positiva o negativa la vida del individuo en su totalidad, sino que se identifican diferentes matices, diferentes aspectos de la vida, los

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cuales se evalúan de forma más específica. Esto se consideró adecuado pues, de forma general, es difícil encasillar la experiencia vital como completamente buena o completamente mala; es más común que un sujeto identifique algunos aspectos como mejores que otros, lo que es importante al hablar del BP.

Finalmente, como se mencionó ya en los antecedentes, la investigación de Benatuil (2004) permite corroborar en adolescentes algunas de las dimensiones propuestas por Ryff. De este modo, se tienen ya evidencias de la funcionalidad de esta teoría en el abordaje del BP en sujetos que se encuentran en dicha etapa.

Por todo lo anterior, es importante realizar un acercamiento más profundo a la teoría multidimensional en general, y a la definición de sus dimensiones de forma particular, lo que se realiza en el siguiente apartado.

2.1.2 Teoría multidimensional de Carol Ryff

Dado que en el presente trabajo se toma como base el modelo multidimensional del Bienestar Psicológico BP propuesto por Ryff, se retomarán sus aportes de forma particular.

Para esta autora, una vida buena y saludable es aquella que incluye procesos de establecimiento y seguimiento de metas, logro del máximo potencial, establecimiento de relaciones cercanas y profundas con los demás, control de las demandas y oportunidades del contexto, autonomía, y autoconcepto positivo (Ryff y Singer, 1996).

Para llegar a su teoría, Ryff realiza una revisión de varios autores, como Maslow y su teoría de la autorrealización, la concepción de Rogers del funcionamiento personal integral, Jung y su formulación de la individuación, Allport y su concepto de madurez, la teoría psicosocial de Erikson, entre otros (Ryff y Singer, 1996).

A partir de la revisión y análisis de estas teorías, Ryff encuentra aspectos que son transversales a ellas y formula seis dimensiones del bienestar psicológico: auto-aceptación, relaciones positivas con otros, autonomía, control ambiental, propósito de vida y crecimiento personal (Ryff y Singer, 1996). Además, la autora realiza la descripción de los sujetos con altos y bajos niveles en las distintas dimensiones (Ryff y Keyes, 1995), lo que se describe a continuación.

Una persona con alta *auto-aceptación* tiene una actitud positiva hacia sí mismo, reconoce y acepta los distintos aspectos de su persona, tanto las buenas como las malas

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

cualidades, y se siente bien con su pasado. Quien tiene poca auto-aceptación se siente insatisfecho consigo mismo y decepcionado de su pasado, le desagradan sus cualidades personales, y desearía ser una persona diferente a la que es en realidad.

Alguien que establece *relaciones positivas* con los demás tiene relaciones calurosas y de confianza, se preocupa por el bienestar de las otras personas, es capaz de sentir empatía y afecto y de establecer relaciones cercanas o íntimas, además de que atiende la reciprocidad en las relaciones humanas. Por el contrario, una persona con pocas relaciones cercanas y de confianza, tiene dificultad para ser abierto y cariñoso con otros y para preocuparse por ellos, es aislado y se frustra con sus relaciones personales, y no está dispuesto a hacer compromisos o a mantener lazos fuertes con otros.

Quien tiene alta *autonomía* es una persona determinada e independiente, capaz de resistir a la presión social que lo incita a pensar o actuar de cierta manera, regula su comportamiento por sí mismo y se evalúa por estándares personales. Por el contrario, alguien con poca autonomía se preocupa por las expectativas y los juicios de los demás, se basa en las opiniones de los demás para tomar decisiones importantes, y cede ante la presión social que lo hace pensar o actuar de determinada forma.

Alguien con alto nivel de *control ambiental* puede manejar su medio ambiente, realiza adecuadamente las actividades que le corresponden independientemente de su complejidad, aprovecha las oportunidades que se le presentan, y es capaz de elegir o modificar su contexto con el fin de cubrir sus necesidades. Una persona con poco control ambiental tiene dificultad para manejar las actividades del día a día, se siente incapaz de cambiar o mejorar su contexto, no aprovecha las oportunidades que se le brindan y carece de un sentido de control del mundo exterior.

Una persona con *propósito de vida* tiene objetivos y una dirección clara, siente que la vida pasada y presente tiene un significado, tiene creencias que le dan un propósito a su vida, y tiene claros sus objetivos y metas para el futuro. Por el contrario, una persona sin propósito de vida carece de un sentido o significado, tiene pocos objetivos y metas, no tiene sentido de dirección, no le encuentra un propósito a su vida pasada, y no tiene creencias que le den un sentido a su vida futura.

Una persona que se percibe en *crecimiento*, considera que se encuentra constantemente en desarrollo, se encuentra abierta a nuevas experiencias, considera que está alcanzando su potencial, mejora los aspectos de su persona a lo largo del tiempo, y

se encuentra en constante cambio hacia un mayor autoconocimiento y efectividad. En contraparte, una persona que no se percibe en constante crecimiento se siente estancada, no se ve a sí misma mejorando a lo largo del tiempo, se siente aburrida y poco interesada en la vida e incapaz de desarrollar nuevas actitudes o comportamientos.

Además de las dimensiones que forman parte del BP, existe también una revisión de algunas variables con las que se relaciona. La edad es un factor que afecta las dimensiones del bienestar, mientras que el control ambiental aumenta conforme la edad, el propósito de vida y el crecimiento personal muestran patrones contrarios (Ryff y Singer, 1996).

El género arrojó diferencias en las relaciones positivas con los demás, más altas en mujeres de edades mayores; además, en la dimensión de crecimiento personal las mujeres puntúan también más alto (Ryff y Singer, 1996).

El nivel educacional parece relacionarse positivamente con las dimensiones de propósito de vida y crecimiento personal, relación que se mantiene controlando variables como medidas de IQ, educación de los padres, ingresos y estatus ocupacional (Ryff y Magee, 1995; Carr, 1995, citados por Ryff y Singer, 1996).

En las sociedades individualistas parecen brindar mayor importancia a dimensiones como auto-aceptación o autonomía; por el contrario, en las sociedades colectivistas tienen mayor peso las relaciones positivas con los demás. Es importante aclarar que las diferencias encontradas según el género de las personas se mantienen en ambos tipos de sociedades (Ryff y Singer, 1996).

Las variables mencionadas anteriormente parecen tener un peso poco importante en los niveles totales de bienestar, pues explican alrededor del 10% de la varianza en las mediciones del constructo, por lo que surgen estudios y análisis acerca de los eventos vitales y su efecto en el bienestar, además de otros análisis más complejos de historias de vida y la vulnerabilidad y resiliencia de los individuos (Ryff y Singer, 1996).

Las experiencias de vida y la forma en la que estas son interpretadas por el individuo pueden ayudar a un mayor entendimiento de las variaciones en el bienestar; además, un cúmulo de experiencias y su determinada interpretación puede generar importantes ganancias o pérdidas en el BP a lo largo del tiempo. De esto último surge un importante punto a considerar: aunque un evento y la reacción al mismo produce

pequeñas diferencias a corto plazo en el bienestar, estas diferencias, por pequeñas que sean, se acumulan a lo largo del curso de vida, y de esta manera pueden influir fuertemente en el BP (Ryff y Singer, 1996).

2.1.3 El BP de los adolescentes y en el bachillerato

Aunque distintos autores han hecho el intento de establecer un rango de edad que delimite las etapas de la adolescencia y la juventud, no existe un acuerdo claro entre ellos. Dominguez (2008) cita a Bozhovich (1987), para quien la adolescencia va de los 11 o 12 años hasta los 13 o 14, y la juventud de los 14 a los 18; menciona también a Kon (1990) que delimita la adolescencia entre los 11 o 12 y los 14 o 15, y extiende la juventud hasta los 23 o 25; agrega a Bee y Mitchell (1984) que proponen que la adolescencia comprende de los 12 a los 18 y la juventud de los 18 a los 22. Por su parte, Mansilla (2000) propone sub-periodos en la etapa de la adolescencia, y define como adolescencia primaria a las edades de 12 a 14, y como adolescencia tardía de los 15 a los 17 años.

Tal vez la discrepancia entre los autores se debe a que la caracterización de la etapa no depende únicamente del aspecto biológico o de maduración, es decir, no solo se relaciona con la edad, sino también con aspectos psicológicos y sociales. Dominguez (2008) identifica tres enfoques dependiendo del énfasis puesto en los aspectos mencionados: estos son el enfoque biogenético, sociogenético y psicogenético. Reconociendo la influencia de estos tres aspectos, y dejando de lado la delimitación exclusivamente cronológica, en este trabajo se manejará la etapa con el término *adolescencia*.

Dado que hasta este momento se ha revisado el Bienestar Psicológico de forma general, es importante hablar de este concepto particularmente en la etapa de interés para este trabajo. Para ello, además del estudio de Benatuil (2004) mencionado en el planteamiento del problema, se pueden identificar otras investigaciones que nos brindan información al respecto. A continuación se mencionan algunas de ellas.

Casas, Rosich y Alsinet (2000, citados por Giménez, 2009) han detectado que la mayoría de los adolescentes se describen a sí mismos como felices, independientemente de las variables sociodemográficas o económicas. Estos resultados coinciden con lo encontrado por el Centro de Investigaciones Sociológicas de España (2007, citado por Giménez, 2009); este centro realizó una encuesta a sujetos de entre 15 y 29 años, y encontró que el 83% de ellos están bastante o muy satisfechos con su vida.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Los Informes Juventud en España (INJUVE, 2000 y 2004, citados por Giménez, 2009) brindan información sobre las causas por las que los encuestados son felices: por ejemplo, las relaciones interpersonales con la familia, los amigos y la pareja; el estado personal de salud, independencia, autoimagen, aceptación, estado de ánimo; la ocupación profesional y el estilo de vida, las actividades de ocio, los bienes materiales y los asuntos colectivos.

Estas encuestas también ofrecen información que permite identificar diferencias de género y de edad; se menciona que las mujeres se sienten más felices por las relaciones personales y las expectativas a futuro, y los hombres, por las actividades de ocio/diversión y por la posesión de bienes; también, a los más jóvenes los hace más felices el ocio, y conforme va avanzando la edad le dan mayor importancia al estatus, a la salud, al estado de ánimo y a la autoimagen.

Relacionando estas conclusiones con la teoría de Ryff, se puede observar que existen aspectos equiparables, particularmente las relaciones interpersonales, la independencia mencionada por los INJUVE y la autonomía propuesta por la teoría multidimensional, y la autoimagen y aceptación de los primeros se relacionan con la autoaceptación de la segunda.

El *crecimiento personal* propuesto por Ryff podría estar manifestado particularmente en la ocupación profesional mencionada por INJUVE, pues socialmente se tiene la expectativa de que los adolescentes seleccionen su carrera, particularmente sobre aquellos que se mantienen en el sistema educativo. Probablemente, aquellos que combinan la educación con la actividad laboral, y aquellos que se dedican únicamente a ésta última, también toman la decisión de cuál actividad elegir.

Los adolescentes pueden percibir el ingreso a la vida laboral y/o a la educación superior como un crecimiento en su persona, como un avance en sus metas u objetivos, siempre y cuando dicha actividad forme parte de ellos. En contraparte, aquellos jóvenes que ingresan en estos ámbitos pero que no lo hacen por decisión propia, pueden sentirse estancados o desviados de sus metas, por lo que la sensación de crecimiento en su persona se podría ver mermada.

Además del crecimiento personal, el resto de las dimensiones también se ven afectadas por las características de la etapa adolescente. Cabe aclarar, retomando las

ideas mencionadas al inicio del capítulo, que dichas características pueden ser biológicas, sociales y psicológicas.

La *auto-aceptación* de los adolescentes se ve afectada por los cambios biológicos y corporales que experimentan, y sus consecuencias sociales y psicológicas. El cambio físico repentino, acelerado y desigual del cuerpo (Tanner, 1971, Litt y Vaughan, 1978, Gans, 1990, citados por Arnett, 2008) tendrá diferentes implicaciones en los adolescentes, según acepten y se adapten a estos cambios; esto se relaciona también con el significado que le otorguen a estos cambios en el contexto del sujeto: familia, amigos y sociedad en general.

En cuanto al aspecto cognitivo (relacionado con el social), se da la modificación en su concepto personal, su autoestima, comprensión emocional y su identidad (Arnett, 2008), todos ellos aspectos fuertemente ligados a la *auto-aceptación*. El adolescente puede aceptar en lo que se está convirtiendo, por lo tanto, tener buena autoestima, entender sus emociones y saber quién es y qué quiere, aunque esto pueda continuar cambiando con el tiempo, y esto hará que la auto-aceptación sea buena. Si esto se da en forma contraria, la auto-aceptación del adolescente puede ir disminuyendo.

Las *relaciones positivas* con los demás mejoran sustancialmente en la adolescencia. Una de las habilidades de los adolescentes que se relaciona con este aspecto es la toma de perspectiva, que le permite detectar y entender los pensamientos y sentimientos de los demás (Arnett, 2008).

La percepción de *control sobre el entorno* se ve afectada por algunas habilidades cognitivas desarrolladas en la adolescencia. En concreto, el pensamiento abstracto (capacidad de pensar sobre ideas, sentimientos, elaboraciones sociales, y otras formas de conocimiento abstracto) y el pensamiento complejo (capacidad de tomar en cuenta varios aspectos de una misma realidad o situación) (Fisher y Pruyne, 2003; Keating, 1990; Piaget, 1972, citados por Arnett, 2008). Con estas herramientas cognitivas, el adolescente puede modificar mentalmente su contexto, lo que le da mayores posibilidades de modificarlo en la realidad y, en definitiva, mayor sensación de control sobre el mismo.

Para lograr una cada vez mayor *autonomía*, los adolescentes desarrollan el pensamiento crítico. Este se da a partir de otras habilidades cognitivas, como la atención y memoria selectiva, el pensamiento complejo y la meta-cognición (pensar sobre su propio pensamiento) (Arnett, 2008). Al criticar lo que les rodea, las ideas de los otros, e

incluso las propias, los adolescentes van formando su propio criterio. Esto permite que la toma de decisiones en los adolescentes cada vez sea mayor, ya sea relacionada con asuntos cotidianos y comunes, o incluso con aspectos más trascendentes (Arnett, 2008).

El *propósito de vida* establecido por los adolescentes se relaciona también con su concepto personal y el establecimiento de su identidad. En la formación de su concepto personal los adolescentes identifican su *yo real* y los *yo posibles*; los *yo posibles* son el *yo temido* y el *yo ideal* (Martin, 1997; Oyserman y Markus, 1990, citados por Arnett, 2008). Lo mismo pasa con la formación de la identidad, proceso en el cual el adolescente identifica cuáles son sus características como persona y cuáles son las opciones que su contexto le da, experimenta las opciones que le sean de interés, y finalmente, se compromete con la decisión que tome (Erikson, 1968, citado por Arnett, 2008).

De este modo, el *yo ideal* del adolescente, es decir, la mejor forma de él mismo, forma parte de su propósito de vida. Además, la identidad del adolescente, quién es y qué quiere hacer de su vida, también se incorporan a su razón de ser.

El establecimiento de la identidad mencionado se relaciona directamente también con la *auto-aceptación* mencionada anteriormente, pues la persona puede establecer claramente quién es y qué quiere, o bien, definirlo de forma vaga e insegura, dificultando la completa aceptación de sí mismo.

Como se puede observar, en la etapa de la adolescencia se dan distintos cambios físicos, psicológicos y sociales que van a afectar las distintas dimensiones del BP; por ello, es importante relacionar la teoría de Ryff con otros aspectos de la vida del adolescente. En este afán, a continuación se aborda el BP al interior del bachillerato, que es un contexto en el que el adolescente se desenvuelve cerca de la mitad del tiempo, y en donde encontramos otras variables que se relacionan con nuestra variable de interés.

Como ya se mencionó en el planteamiento del problema, el BP se ha detectado como una variable relacionada con el éxito escolar, reconociéndose como posible predictor del mismo, y como factor protector del fracaso académico (Ferragut y Fierro, 2012; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; Garbanzo, 2007, López-Sánchez y Jiménez-Torres, 2013), aunque existen investigaciones que identifican una relación bidireccional.

Aunado a esto, la Secretaría de Educación Pública y la Subsecretaría de Educación Media Superior reconocen como responsabilidad del bachillerato el “proveer al estudiante de los conocimientos, las habilidades, actitudes y valores que coadyuven a su consolidación como individuo en el aspecto psicológico, intelectual, productivo y social; es decir, a su formación integral” (SEP, 2011a, p. 11). Este *desarrollo integral*, incluye indudablemente tanto el BP como los distintos aspectos del desarrollo de los adolescentes revisados anteriormente y que afectan al mismo.

Finalmente, además del planteamiento oficial, hay autores como López-Sánchez y Jiménez-Torres (2013) que mencionan que una de las funciones de la escuela debe ser la de desarrollar en el alumnado las competencias necesarias para aumentar su bienestar, pues se ha encontrado que el fomento a la salud puede reducir las conductas de riesgo manifestadas por los adolescentes e impactar positivamente en el aprovechamiento académico.

En este mismo sentido, Castillo et al. (2003, citados por López-Sánchez y Jiménez-Torres, 2013) mencionan que las experiencias escolares del adolescente impactan fuertemente en su desarrollo emocional, y que en las instituciones educativas estos alcanzan ciertas habilidades y conocimientos que pueden mejorar su integración social; esto es, desarrollar el potencial y el bienestar del individuo.

Como se puede observar, pues, el BP al interior de las instituciones educativas, y particularmente de la EMS, cobra fuerza no solo por su relación con el rendimiento académico, sino también por el interés de las Instituciones Educativas Nacionales en el desarrollo integral, y por las conclusiones de algunos investigadores que sostienen la relación entre esta variable y el contexto escolar.

2.1.4 Variables relacionadas

Anteriormente se mencionó cuáles son las variables relacionadas con el BP desde la perspectiva de Ryff. A continuación se retoman otros estudios que han buscado identificar las variables individuales o sociodemográficas relacionadas con el BP, que no necesariamente toman de base la teoría multidimensional, pero que es importante revisarlos con el objetivo de ampliar la comprensión del tema.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

García (2002) realiza una revisión y categorización de algunos factores como la salud, variables sociodemográficas, características individuales, variables comportamentales o acontecimientos vitales que afectan el BP.

Se ha encontrado que la salud es valorada fuertemente por los sujetos para calificar su bienestar. Este se relaciona con la satisfacción de la salud o la salud subjetiva (García, 2002); por el contrario, la salud objetiva no se relaciona con el bienestar de forma directa (Cambell, et al., 1976, citado por García, 2002), pero sí indirectamente a través de las actividades lúdicas que las personas pueden realizar (Mancini y Orthner, 1980, citados por García, 2002).

Se han evaluado variables sociodemográficas como la edad, el género, el estado civil, el nivel educativo y los ingresos, para tratar de explicar el BP. Se ha encontrado que la edad influye en variables relacionadas con el bienestar, como el estado civil, los ingresos o el apoyo social (George, Okun y Landerman, 1985, citado por García, 2002).

Se han encontrado mayor BP en hombres que en mujeres, sin embargo esta diferencia es mínima (Haring, Stock y Okun, 1984, citados por García, 2002); algunos autores explican lo anterior por la mayor tendencia femenina a experimentar alteraciones emocionales ante los eventos vitales, o bien, a una mayor expresión de las emociones (Mirowsky y Ross, 1996; Cardenal y Fierro, 2001, citados por García, 2002).

Se ha encontrado un mayor BP en las personas casadas, aunque hay una mayor relación entre el bienestar y la satisfacción marital y familiar, que entre el bienestar y el estado civil en sí mismo (Acock y Hurlbert, 1993; Glenn y Weaver, 1981; Mastekaasa, 1993, citados por García, 2002).

La influencia del nivel educativo sobre el BP es de forma indirecta, pues se relaciona con otras variables más linealmente relacionadas, como los ingresos, el logro de metas personales, o la adaptación a los cambios en la situación de vida (Cambell, 1981; Paltmore, 1979, Toseland y Rasch, 1980, citados por García, 2002).

Se ha demostrado repetidamente que los ingresos tienen relación con el BP en la medida que permiten al individuo cubrir sus necesidades básicas de subsistencia, de forma que tener reducidos ingresos afecta negativamente el bienestar, sin embargo, una vez cubiertas dichas necesidades, un aumento sustancial en los ingresos ya no predice un aumento igual en el BP (Myers y Diener, 1995, citados por García, 2002).

SON TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Son tres las variables individuales que se detectan relacionadas con el bienestar. La personalidad influye en la mayor susceptibilidad del individuo a experimentar emociones positivas o negativas (Costa y McCrae, 1980, citados por García, 2002). La autoestima ha mostrado tener una fuerte relación con el BP (DeNeve y Cooper, 1998; Diener, 1998; Reid y Ziegler, 1980, citados por García, 2002), aunque depende en gran parte del tipo de sociedad en la que se desarrolle el individuo, individualista o colectivista (Diener y Diener, 1995, citados por García, 2002). La tercera variable individual es la percepción de control, así como las atribuciones realizadas según el locus de control interno o externo (Cooper, Okamura y McNeil, 1995; Erez, Johnson y Judge, 1995, citados por García, 2002).

Aspectos comportamentales, como la participación social y los contactos sociales, particularmente su aspecto cualitativo más que el cuantitativo, han evidenciado una fuerte correlación con el BP (Bowling, 1989; Haditono, 1986; Olsen, 1980, citados por García, 2002).

Como se puede observar, existen variables que se corroboran y otras tantas que se complementan, cuando se investiga tomando como base teórica a Ryff y cuando se toman en cuenta otros autores. Aspectos como la edad, el género, y el nivel educativo se mencionan en distintos acercamientos. Desde la teoría multidimensional se habla de las experiencias de vida, pero no se aclara cuáles son dichas experiencias; en acercamientos con otras perspectivas teóricas se alude, por ejemplo, a la participación social y los contactos sociales, los que probablemente podrían formar parte de las experiencias vitales mencionadas anteriormente.

De este modo, pues, vale la pena tomar en cuenta no solo las investigaciones realizadas a partir de la teoría de Ryff, sino también otras tantas que las complementan.

2.2 APOYO SOCIAL

Hasta ahora hemos visto que el BP se relaciona con distintas variables individuales, contextuales y sociodemográficas. Como ya se mencionó en el planteamiento del problema, entre estas variables se encuentra el Apoyo Social (AS), además de las ya revisadas.

Dada su influencia en la salud mental y física, el AS ha despertado el interés de investigadores en diferentes áreas, como la sociología, psicología, pedagogía y medicina

comunitaria, entre otras (García, Herrero y Musitu, 2002). A pesar de este amplio interés, no se tiene una claridad conceptual sobre el AS, lo que ha desencadenado en diversas maneras de entenderlo, medirlo e intervenirlo (Herrero y Musitu, 1998, citados por García, Herrero y Musitu, 2002).

Parte de las múltiples investigaciones existentes sobre el AS abordan las distintas fuentes de apoyo que se perciben; García (1997, citado por Orcasita y Uribe, 2010) refiere que son las personas emocionalmente significativas para el individuo las que son fuente importante de AS. Se identifica a la familia, los amigos y el personal escolar como las tres fuentes principales de AS para niños y adolescentes (Cauce y Srebnik, 1990, citados por Sen Chu, Saucier y Hafner, 2010).

A continuación se presenta una revisión teórica sobre el AS: las distintas conceptualizaciones, las categorías y dimensiones, el AS en la adolescencia y en el bachillerato, y los agentes que brindan el AS.

2.2.1 Conceptos centrales sobre el Apoyo Social

Existen diferentes conceptualizaciones sobre el AS que se han venido dando desde los primeros estudios sobre este constructo hasta nuestros días. Cohen (2004, citado por Sen Chu, Saucier y Hafner, 2010) lo define como los recursos psicológicos y materiales provistos para ayudar al receptor a afrontar el estrés; para Cobb (1976, citado por Orcasita y Uribe, 2010) es aquella información que tienen las personas que les permite creer que otros se preocupan por ellos y que les aprecian, que son queridos y valorados, y que pertenecen a un grupo con comunicación y obligaciones mutuas entre sus miembros; Aron, Nitsche y Rosenbluth (1995, citados por Orcasita y Uribe, 2010) lo precisan como un intercambio de recursos en la relación entre dos personas, en las que un individuo los provee y otro los recibe.

Una de las definiciones que es considerada por varios autores (García, Herrero y Musitu, 2002; López y Sánchez, 2001) como una de las más completas respecto al apoyo social es la de Lin, Dean y Ensel (1986, citados por García, Herrero y Musitu, 2002), que conceptualizan el constructo como las provisiones expresivas o instrumentales, percibidas o recibidas, proporcionadas por la comunidad, las redes de interacción social o las personas de confianza, tanto en situaciones cotidianas como de crisis.

Esta última definición incluye distintos aspectos que permiten clasificar o tipificar el AS. House, Umberson y Landis (1988, citados por Castro, Campero y Hernández, 1997) identifican dos aspectos de las relaciones sociales, que son el *grado de integración o aislamiento* y la *estructura de la red de interacción social*. El primero se refiere a la cantidad de relaciones que se tienen, y la segunda, a las características de la red de interacción social, como su densidad, reciprocidad, entre otras.

Lin, Dean y Ensel (1986, citados por García, Herrero y Musitu, 2002) detectan cuatro aspectos a considerar sobre el apoyo social, que son la *función* que tiene el apoyo, el *apoyo recibido contra el percibido*, los contextos o los *agentes* de apoyo, y finalmente las *situaciones*, ya sean cotidianas o de crisis en que se da el apoyo social.

Como se puede apreciar hasta el momento, las definiciones del AS de los autores revisados son muy variados, al igual que los aspectos que destacan. Sin embargo, hay otros que concuerdan entre sí en algunos puntos.

Gómez, Pérez y Vila (2001, citados por Orcasita y Uribe, 2010) detectan tres dimensiones del apoyo social, que son los *recursos* de la red de apoyo, los *actos* de apoyo y su *evaluación subjetiva*. Los recursos de la red se refieren a su tamaño, estructura y el tipo de relaciones que establece el sujeto; los actos se refieren a las conductas que sirven para brindar el apoyo, como escuchar, confortar, prestar bienes materiales, entre otros; finalmente, la evaluación del apoyo se refiere a las opiniones del individuo sobre su situación en el grupo, como inclusión, cuidado y respeto.

Barrera (1986, citado por Castro, Campero y Hernández, 1997) ofrece una dimensionalidad similar, refiriéndose al *grado de interacción social* (análisis de la red de interacción social), el *apoyo social percibido* (confianza en la disponibilidad de apoyo) y el *apoyo social provisto* (acciones de ayuda). El *grado de interacción social* propuesto por Barrera se equipara a los *recursos de la red de apoyo* a los que se refieren Gómez, Pérez y Vila; el *apoyo social percibido* y la *evaluación subjetiva*, y los *actos de apoyo* y el *apoyo social provisto* se refieren a aspectos similares.

Vaux (1990, citado por Castro, Campero y Hernández, 1997) identifica como dimensiones los *recursos* de la red social de apoyo (las personas a las que un individuo acude por ayuda normalmente), las *conductas* de apoyo (acciones), la *valoración* del apoyo (la evaluación subjetiva del mismo), y la *orientación* del apoyo (la percepción sobre los pros y contras de buscar y encontrar el apoyo requerido en la red de interacción

social). Los aspectos mencionados por este último autor se relacionan también con los anteriores; específicamente las *conductas de apoyo* coinciden con el *apoyo social provisto* y los *actos de apoyo*; y la *orientación del apoyo* con el *apoyo social percibido* y la *evaluación del mismo*.

Barrón (1992, citado, citado por Orcasita y Uribe, 2010) propone también una tipología del AS, dividiéndose en *emocional, material e informacional*. El apoyo *emocional* se refiere tanto a la posibilidad de poder compartir los sentimientos con otra persona, como las emociones que genera la confianza en lo anterior; el apoyo *informacional* es aquel que brinda información sobre la percepción de un problema, y de los medios y recursos que se tienen para su solución; el apoyo *material* incluye, como su nombre lo indica, todas aquellas acciones que brindan bienes o servicios en beneficio del receptor (Orcasita y Uribe, 2010).

Como ya se mencionó en el planteamiento del problema, dado que el Apoyo Social Percibido (ASP) se encuentra más relacionado con el BP, en el presente trabajo se tomará esta dimensión del AS, la referente a la evaluación del individuo; y las conductas o actos de apoyo se dividirán en las tres formas que propone Barrón (1992, citado, citado por Orcasita y Uribe, 2010), que son emocional, material e informacional.

2.2.2 Adolescencia y apoyo social

En el apartado de BP se revisaron las características de la etapa adolescente que influyen en dicha variable. A continuación se abordan los aspectos biológicos, sociales y psicológicos de la etapa que se relacionan con el Apoyo Social Percibido (ASP).

Como ya se mencionó, las personas de las que se recibe (y percibe) el AS son aquellas emocionalmente significativas. La familia es uno de los contextos de mayor importancia para el ser humano, no solo en la adolescencia, sino en todas las etapas de la vida.

En la formación de la identidad de los adolescentes, la familia tiene un peso importante, por los valores, normas y creencias que se manejan al interior del núcleo familiar (Kellerhals, Ferreira y Perrenoud, 2002, citados por Pérez, Valdez, Gauthier y Gravel, 2003). En el proceso de la formación de la identidad, cuando se ponen en cuestionamiento las ideas que los padres pretenden reproducir en sus hijos, se desencadenan algunos conflictos en la familia, principalmente en la adolescencia

temprana y hasta la adolescencia tardía en donde disminuyen finalmente (Arnett, 1999; Dworkin y Larson, 2001; Larson y Richards, 1994; Laursen, Coy y Collins, 1998, citados por Arnett, 2008).

Estos conflictos se dan por cuestiones no trascendentales como la hora de llegada a la casa, la ropa que se debe de usar, el arreglo personal, etcétera, y por lo tanto no pone en serio peligro las relaciones familiares (Moore, et al., 2002; Steinberg, 1990, 2000, citados por Arnett, 2008); estos conflictos, empero, pueden estar manifestando otras situaciones más delicadas, como una preocupación de los padres por la seguridad de sus hijos en cuanto a su vida sexual o el uso de drogas (Arnett, 1999, citado por Arnett, 2008).

A pesar de los conflictos existentes, los adolescentes mantienen relaciones cercanas a sus padres, y establecen vínculos basados en confianza, admiración (Douvan y Adelson, 1966; Offer, 1969, citados por Arnett, 2008), amor y respeto, además de que existe una coincidencia general en aspectos trascendentes y más importantes de la vida (Offer y Schonert-Reichl, 1992; Smetana, 2005, citados por Arnett, 2008).

Por lo mencionado anteriormente, se puede concluir que la familia puede brindar apoyo informacional cuando el adolescente está por tomar una decisión importante. Si bien, entre ellos difieren en algunas opiniones, en aspectos importantes pueden coincidir, de forma tal que el adolescente puede sentirse apoyado por sus padres cuando le brindan información sobre algunas situaciones, además de que sentirá que puede acercarse a ellos y recibir su apoyo, pues existe confianza en la relación. Cuando, por el contrario, las ideas que tienen los padres son distintas o incluso contrarias a las de los hijos, el apoyo informacional puede no ser percibido por el adolescente; aunque los padres le brinden información de igual manera, tal vez no fuera percibido como apoyo, pues sería información de poca ayuda para los hijos.

También los adolescentes pueden percibir apoyo emocional cuando sus padres los escuchan. Aunque se ha detectado que existe un mayor apoyo, comunicación y empatía con las madres, también existe con los padres (Coleman y Hendry, 2003), aunque es importante tomar en cuenta esta consideración. Por el tipo de relaciones establecidas y sus características, se puede esperar que los adolescentes perciban mayor apoyo emocional por parte de sus madres mientras sea mayor el apoyo informacional percibido de sus padres.

Finalmente, por la etapa de desarrollo que se está abordando, el apoyo material o instrumental que ofrecen los padres puede ser muy significativo, lo que tal vez se refleje en la percepción de los adolescentes sobre dicho apoyo, sobre todo en la actualidad, cuando los años dedicados al estudio aumentan, y el momento de inclusión a la vida laboral es cada vez más tardío. La participación del adolescente en el trabajo remunerado no necesariamente corta la percepción del apoyo material por parte de los padres, pero si el nivel socioeconómico de la familia es bajo y el adolescente tiene responsabilidades económicas desde esta edad, si puede afectar dicha percepción. Sin embargo, cuando el apoyo económico y la percepción del mismo es menor, puede ser que el apoyo instrumental sea mayor, al igual que el reconocimiento del mismo; al ver los padres que el adolescente apoya a la familia económicamente, la atención a otros aspectos es mayor.

Por otro lado, relacionado con el cuestionamiento de las ideas familiares, revisado anteriormente, en la adolescencia se da un mayor acercamiento a los pares y amigos. Los pares son todas aquellas personas que comparten una cierta característica en cuanto a su condición, principalmente la edad, por lo que los pares de los adolescentes son todos aquellos que se encuentran pasando por esta etapa. Los amigos en cambio son aquellas personas con las que se establece un vínculo que se valora como importante (Arnett, 2008).

En la adolescencia, entonces, se busca compartir cada vez mayor tiempo y espacio con los amigos (Arnett, 2008), pues ellos les brindan compañía e intimidad (Furman y Buhrmester, 1992; Nickerson y Nagle, 2005, citados por Arnett, 2008), además de que desencadenan sensaciones de mayor felicidad, comodidad y confianza para hablar (Richards et al., 2002, citado por Arnett, 2008).

Para un mejor entendimiento de las relaciones de amistad en la adolescencia, es importante saber cómo estas se llegan a establecer. Lo que une fuertemente a las personas, independientemente de la edad, es la semejanza, por ejemplo, de género o edad (Rose, 2002; Samtern, 2003, citados por Arnett, 2008). En la adolescencia, los aspectos importantes son la orientación educativa (Brown, 2004, citado por Arnett, 2008), las actividades extraescolares, el interés en los medios de comunicación (Arnett, 1996, citado por Arnett, 2008) y las conductas de riesgo (Berndt, 1996, citado por Arnett, 2008) principalmente.

Otro de los estigmas de la adolescencia es la llamada “presión de pares”, que se refiere a la coacción que ejerce el grupo de amigos al adolescente para que lleve a cabo determinada conducta (Arnett, 2008); y aunque normalmente se ha relacionado acertadamente la presión de pares con las conductas de riesgo (Berndt, 1996, citado por Arnett, 2008), de la misma forma existe esa influencia para evitar este tipo de comportamiento, y para el apoyo y la ayuda ante distintas problemáticas (Berndt y Savin-Williams, 1993, citados por Arnett, 2008).

Estas características de las relaciones entre amigos en la adolescencia implican que el apoyo que se brinda y percibe en esta etapa es emocional e informacional. Al establecerse relaciones de confianza y empatía con los amigos, es fácil que los adolescentes se comuniquen entre sí, expresen sus pensamientos y emociones, y sepan que pueden contar unos con los otros. Incluso, al elegir amigos con los mismos intereses, como ya se mencionó, se pueden sentir más apoyados.

Otro contexto en el que se desenvuelve el adolescente es el escolar. Sobre éste, se ha detectado que la importancia que los adolescentes otorgan a la educación se ha visto en decremento. Por ejemplo, los adolescentes no ven a la escuela como un medio para la movilidad social y para la socialización, como anteriormente lo hacían. Además, la educación se ha encontrado con la dificultad para llevar a los jóvenes la amplia gama de conocimientos y posibilidades que vienen dadas por la globalización. Todo lo anterior refleja una falta de capacidad de la escuela, como institución, de mantenerse al día ante las necesidades de un mundo constantemente cambiante (Pérez, Valdez, Gauthier y Gravel, 2003).

Finalmente y en relación a lo anterior, las instituciones escolares son percibidas por los adolescentes como una realidad aparte, poco conectada con su realidad externa y con sus necesidades e intereses; de esta forma, los adolescentes viven su educación con una sensación de frustración, que los hace querer salir lo más pronto posible del sistema, y/o ingresar al mundo adulto estando poco preparados para ello (Pérez, Valdez, Gauthier y Gravel, 2003).

Lo mencionado anteriormente explica de forma general la percepción que tienen los adolescentes sobre las instituciones educativas, sin embargo, es importante analizar también esta relación en el sentido inverso.

Aunque se ahondará en este tema en el siguiente subapartado, *apoyo social en el bachillerato*, es importante mencionar que distintos autores y documentos oficiales de las autoridades educativas nacionales y estatales, coinciden en la importancia del AS otorgado a los estudiantes por parte de los actores educativos.

De esta forma, aunque las instituciones educativas de EMS tienen claro que deben brindar AS al adolescente, es más complicado que éste lo perciba en dicho contexto. A pesar de ello, como ya se ha mencionado en el planteamiento del problema, existen investigaciones que identifican en los adolescentes una percepción de apoyo por parte de los docentes y otros miembros de las instituciones educativas. Esta inconsistencia hace de mayor interés el estudio de este tema.

Existen pues, en la vida del adolescente, distintas personas que pueden cobrar una importancia trascendente; el adolescente establece relaciones cercanas con personas dentro de la familia, que es su contexto más inmediato y antiguo, pero también fuera de ella, sobre todo con amigos, y en menor medida con profesores. Todos estos agentes toman relevancia por la posibilidad que tienen de brindar AS, pero sobre todo, porque el adolescente puede percibirlo como tal.

2.2.3 Apoyo social en el bachillerato

Como ya se mencionó en los capítulos anteriores, el BP y el rendimiento académico de los estudiantes son dos variables que se encuentran relacionadas, al igual que el rendimiento y el AS. Aunque ya se ha mencionado esta relación, existen investigaciones que ahondan en la explicación de esta interacción, por lo que es importante retomarlas.

Por ejemplo, Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau (2005) en su proceso de identificación de facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico, encontraron que, junto con factores individuales y de la universidad, las relaciones con profesores y compañeros (solidaridad, compañerismo y apoyo social) son facilitadores detectados por los mismos estudiantes que les permiten hacer frente a los estudios, e incluso, a algunos factores que llegan a obstaculizar su dinámica como estudiantes.

Estos autores mencionan que el rendimiento está relacionado con el apoyo social por parte de compañeros, lo que puede incluir a algunos pares, pero también a algunos amigos (que son relaciones más cercanas como ya se mencionó anteriormente).

Además, hablan también del apoyo por parte de los docentes o profesores, lo que puede relacionarse con tutorías o asesorías académicas, en donde el apoyo percibido es de hecho recibido, o bien, puede estar refiriendo a relaciones más personales y cercanas, de confianza, en las que el adolescente se siente apoyado por parte del profesor, aunque no necesariamente dicho apoyo haya sido de hecho brindado en alguna ocasión.

En esta propuesta de Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, se detectan también las situaciones en las que se percibe el apoyo, las cuales son desde actividades cotidianas (los estudios) como situaciones fuera de lo normal que pueden estar causando estrés en el alumnado.

Además, Garbanzo (2007) encuentra que el apoyo institucional, como becas, préstamo de libros, asistencia médica, o apoyo psicológico, entre otros, pueden influir en el aprovechamiento académico de los estudiantes. Encuentra también que las relaciones que el estudiante establece con el profesor y con sus compañeros de clases afectan también los resultados académicos, así como las expectativas que el estudiante tenga sobre su relación con el profesorado, no solo didáctica, sino también afectiva (citando a Castejón y Pérez, 1998).

Este autor coincide con los mencionados anteriormente, en particular en lo referente al apoyo de compañeros y docentes, sin embargo agrega las expectativas que los alumnos tienen sobre su relación con sus profesores. Esto sin duda se relaciona con el ASP, pues nos habla de qué tanto los estudiantes consideran que pueden contar con sus docentes, como dice el autor, no solo para situaciones académicas, sino también personales. Además, Garbanzo agrega algunas características de la institución que los autores anteriores engloban como *factores de la universidad*.

Las propuestas de estos autores concuerdan también con lo mencionado en documentos oficiales de la EMS en México. Para lograr atender las necesidades de los estudiantes, al tiempo que se desarrollan competencias personales, educativas y laborales, en el Acuerdo 442 (SEP, 2008) se proponen, entre otras cosas, trabajar en la orientación, tutoría y atención a las necesidades de los alumnos, y mejorar las instalaciones y el equipamiento en las escuelas. En estos puntos se observa el apoyo de compañeros y docentes en las tutorías, y los factores de la universidad se reflejan en la mejora de las instalaciones y el equipo de las instituciones.

En el apartado de “*orientación, tutoría y atención a las necesidades de los alumnos*” se reconoce a la escuela, primeramente como un espacio privilegiado para atender a los estudiantes más allá del ámbito académico, y además, con un papel determinante en la atención integral a las necesidades de los jóvenes.

Finalmente, Adawiah y Aris (2009) en su revisión de literatura encuentran que el AS influye en la motivación sobre el aprovechamiento escolar de los estudiantes (citando a Wentzel, 1998), y que la falta de AS puede causar fracaso (citando a Quomma y Greenberg, 1994).

De esta forma, aunque aquellos jóvenes que tienen la oportunidad de ingresar a una institución educativa, en este caso de EMS, se encuentran en una posición de ventaja frente a los que no tienen esta posibilidad, es importante reconocer que el integrarse a un bachillerato, difícilmente es suficiente para que el adolescente alcance el éxito académico y pueda graduarse del nivel educativo en el que se encuentra.

Es importante, pues, identificar el compromiso que tienen las instituciones educativas para apoyar en la trayectoria del estudiante. Aunque el papel de la institución no está limitado al interior de la misma, si es donde se tiene mayor capacidad para impactar en sus estudiantes. De esta forma, se deben establecer las condiciones necesarias para mejorar el desempeño académico, y con ello aumentar la retención y graduación de los estudiantes (Tinto, 2012).

Tinto (2012) realiza una revisión de los aspectos que una institución educativa puede trabajar para impactar positivamente en sus estudiantes, y aunque su revisión es sobre educación superior, no es complicado reconocer su aplicabilidad en la EMS. Los aspectos reconocidos por el autor que se relacionan con el éxito de los estudiantes son: *expectativas, asesoramiento, retroalimentación e involucramiento y apoyo*.

El desempeño de los alumnos depende en cierta medida de las *expectativas* que tengan sobre su propio desempeño, las cuales están influidas por lo que la escuela espera de ellos, es decir, las expectativas escolares repercuten en las expectativas personales, y éstas en el desempeño de los estudiantes.

Los estudiantes realizan actividades constantes que van construyendo su paso por la institución educativa. El *asesoramiento y la retroalimentación* sobre su desempeño son

de suma importancia, pues así pueden saber los puntos específicos en los cuales mejorar y cómo.

El *involucramiento* o compromiso que los alumnos tengan hacia su vida laboral y social puede predecir con cierta claridad su éxito académico. Dicho compromiso aumenta el involucramiento en actividades académicas, y el aprendizaje que se produce de ellas, además de que ayuda al establecimiento de relaciones sociales importantes, las cuales son fuente de apoyo para el estudiante.

Aunado a lo anterior, muchas veces los estudiantes no tienen las habilidades suficientes para poder alcanzar el éxito esperado, por lo que la institución debe de brindarle el *apoyo* que necesite: *académico, social, e incluso financiero* (Tinto, 2012). Aquí es importante retomar un punto mencionado en el planteamiento del problema, que se refiere a los tres factores detectados por la Encuesta Nacional de Deserción de la Educación Media Superior (SEP, 2012) que influyen en la decisión de los adolescentes de abandonar la escuela; estos son los aspectos *socioeconómicos, individuales y educativos*.

Como se puede apreciar, existen dos coincidencias evidentes entre los factores que influyen en el abandono según la encuesta, y los tipos de apoyo que propician el éxito académico mencionados por Tinto: el apoyo financiero coincide con el aspecto socioeconómico, y el apoyo académico con el aspecto educativo. El apoyo social y el aspecto individual, aunque no se relacionan tan evidentemente, están vinculados también, pues las relaciones sociales pueden ofrecer apoyo en cuanto a los aspectos individuales que causen conflictos y a la larga, el abandono escolar.

De esta forma los tres tipos de apoyo mencionados por Tinto (2012) al interior de la escuela, ayudan al estudiante a permanecer y graduarse (no desertar como lo maneja la encuesta), sobre todo a aquellos con más necesidades, como los que ingresan poco preparados. Esto tiene mayor impacto durante el primer año (pues es el momento en el que más lo requieren) y en el salón de clases (que es el lugar donde se construye el éxito) (Tinto, 2012).

Además, dada la variedad, y en muchos casos, deficiencia, en cuanto a la preparación previa de los alumnos al entrar a un nuevo nivel educativo, el apoyo académico que ofrece la institución puede ser de mucha ayuda para mejorar el desempeño del estudiante. Tutorías, cursos remediales, grupos de estudio o cursos de herramientas básicas de aprendizaje son algunas formas detectadas para posibilitar el

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

éxito de los estudiantes (Barefoot, 1993; Blanc, DeBuhr y Martin, 1983; Blanc y Martin, 1994, citados por Tinto, 2012).

Por otro lado, el apoyo académico debe estar fuertemente ligado a las necesidades que el alumno tenga en el aula, pues los cursos que se alejan de la realidad cotidiana del estudiante tienen pocos frutos en su desempeño (Tinto, 2012).

Finalmente, es importante destacar el papel trascendental que tiene el apoyo académico en los primeros momentos del primer año escolar, pues un éxito temprano aumenta la posibilidad de éxito futuro, mientras que el fracaso temprano, la disminuye (Tinto, 2012).

La situación académica no es la única que define la permanencia del estudiante en la institución; su situación social también es importante, principalmente al momento del ingreso a la institución, pues es el momento en el que se dan una serie de ajustes sociales en sus relaciones familiares y de amistad (Gloria, Kurpius, Hamilton y Wilson, 1999; Gloria y Kurpius, 2001, Somera y Ellos, 1996; Skahill, 2002, citados por Tinto, 2012).

La afiliación social genera en el estudiante ciertos beneficios que contribuyen a la permanencia. Un mayor apoyo social disminuye el estrés y facilita el paso al nuevo nivel educativo (Rayle y Chung, 2007; Sand, Kurpius y Rayle, 2004; Torres y Solberg, 2001, citados por Tinto, 2012); establece las condiciones para el intercambio del conocimiento informal entre los estudiantes (Attinasi, 1989; Torres, 2004, citados por Tinto, 2012); aumenta la sensación de valor propio, lo cual influye en el desempeño académico (Rendon, 1994; Barnett, 2011, citados por Tinto, 2012); y mejora el compromiso que el estudiante establece con la institución, aumentando así la posibilidad de continuar estudiando (Karp, Hughes y O’Gara, 2010, citados por Tinto, 2012).

Dado que para muchos estudiantes es complicada la adaptación social necesaria para obtener los beneficios antes mencionados, la institución académica debe brindar apoyo, mediante tutorías por ejemplo, para evitar el abandono subsecuente a la falta de afiliación y adaptación social (Cabrera, Nora, Terenzini, Pascarella y Hagedorn, 1999; Gohn, Swartz y Donnelly, 2000; Jackson, Soderlind y Weiss, 2000, citados por Tinto, 2012).

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Vale la pena aclarar en este punto que no solo los docentes, académicos o trabajadores de la institución proveen apoyo social; también los pares, compañeros estudiantes, pueden brindar apoyo en grupos estudiantiles o comunidades escolares (Tinto, 2012).

Se ha encontrado que el apoyo financiero también se relaciona con una mayor retención de los alumnos, particularmente de aquellos con bajos ingresos (Gansermer-Topf y Schuh, 2005, 2008, citados por Tinto, 2012). Se ha demostrado que el apoyo financiero afecta directamente el compromiso del estudiante, y a través del mismo, en la retención (Cabrera, Nora y Castañeda, 1992, citados por Tinto, 2012).

Anteriormente se han mencionado las acciones que deben llevar a cabo las instituciones y sus trabajadores en pro del bienestar y del éxito educativo de los estudiantes. Ahondando un poco más, existen autores que identifican un papel más activo por parte del profesor, papel que va más allá de lo estipulado, y que se relaciona con la formación de valores, actitudes y habilidades, lo que exige una relación interpersonal más empática con los estudiantes (Ayala, 1999). Lo anterior se sustenta en la afirmación de que los jóvenes no solo asisten a asesorías o tutorías en busca de un apoyo académico, sino también para recibir ayuda en la solución de problemas personales (Ayala, 1999).

Algunos de los principales problemas académicos que los estudiantes buscan resolver mediante la asesoría o tutoría académica son reprobación, calificaciones bajas, rechazo hacia materias específicas, dificultad de poner atención en clase, o falta o deficiencia en sus métodos de estudio. Las problemáticas personales por las cuales acuden en busca de ayuda son los problemas con los miembros de su familia, orientación vocacional, la relación personal con algunos profesores, problemas propios de la etapa, o problemas afectivos como depresión o ansiedad (Ayala, 1999).

La revisión de la información planteada en este apartado nos lleva a la siguiente conclusión. Es importante reconocer que al interior de las aulas existen relaciones interpersonales, cuyo potencial supera el objetivo obvio de desarrollar conocimientos, y alcanza el ámbito personal. El ámbito personal se refleja, entre otras cosas, en el apoyo social existente en estas relaciones y, sobre todo, en aquel que llega a ser percibido por los individuos; el ámbito educativo se refleja, por supuesto, en el rendimiento académico. Estos dos aspectos se encuentran fuertemente relacionados, por ello es importante estudiarlos a ambos.

3. METODOLOGÍA

En el presente capítulo se aborda la metodología aplicada en el proceso de elaboración de ésta tesis. Primeramente se presenta el enfoque metodológico con el cual se abordó el trabajo; se menciona que es un acercamiento cuantitativo, cuya técnica de obtención de información fue la encuesta; al mismo tiempo que se describen estas características, se justifica la elección de las mismas, es decir, se relacionan las elecciones realizadas con los objetivos propuestos.

En el segundo apartado se mencionan las variables a abordar, así como la relevancia mayor o menor que tienen en la tesis; se abordan también las hipótesis que se tienen y que subyacen en la investigación, relacionadas con los objetivos mencionados anteriormente; además, hace una breve mención del instrumento de obtención de información, en el cual se ahonda en el tercer apartado.

Se mencionan los autores originales de los instrumentos que forman parte del cuestionario aplicado en este trabajo, así como el proceso que se llevó a cabo para corroborar la validez y confiabilidad de la información arrojada por el cuestionario, y las características del mismo; se plantea la versión final del instrumento aplicado.

También se describe el proceso de muestreo realizado, que es por conglomerados bietápico, así como la justificación de esta elección, y los cuidados que se tuvieron al realizarlo.

Así mismo, se presenta la forma en la que se tuvo contacto con los sujetos encuestados, y cuál es la diferencia entre la muestra diseñada y la lograda al término el trabajo de campo.

Se describe el procedimiento que se llevó a cabo para la realización de la base de datos, los cuidados que se tuvieron, las variables que se calcularon a partir de las respuestas de los alumnos, y finalmente, se menciona la estrategia de análisis seguida para responder a las preguntas de investigación.

3.1 ENFOQUE METODOLÓGICO: ACERCAMIENTO CUANTITATIVO MEDIANTE ENCUESTA

La presente investigación es un estudio cuantitativo extensivo, descriptivo-correlacional que aborda el Apoyo Social Percibido y el Bienestar Psicológico; compara estas variables y su relación entre estudiantes de Telebachillerato y Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Aguascalientes (CECyTEA).

Corresponde a un acercamiento extensivo de corte cuantitativo, pues busca realizar generalizaciones a partir de la selección de un número adecuado de sujetos con determinadas características que puedan representar a la población (Berg, 2001).

Los objetivos de este estudio se relacionan directamente con dos características que definen a las investigaciones cuantitativas. Por un lado, el énfasis que ponen en la medición (Denzin y Lincoln, 2005), y por otro, la búsqueda de relaciones entre las variables operacionalizadas (Flick, 2002, citado por Denzin y Lincoln, 2005).

De esta manera se hace evidente que los puntos fuertes de la investigación cuantitativa y que fundamentan la decisión de retomarla para la presente tesis son justamente la capacidad de identificar relaciones (a nivel estadístico), el poder observar y cuantificar las variables de interés (a través de un cuestionario estructurado validado) y la factibilidad de realizar generalizaciones.

Para alcanzar los objetivos planteados se utilizó el método de encuesta, pues, como se pretende en este trabajo de investigación, permite la recuperación de información de un amplio número de informantes de forma estandarizada (Cea D'Ancona, 2004).

Este tipo de acercamiento metodológico exige el cuidado de dos aspectos importantes: los sujetos considerados y el instrumento a aplicar. Es importante que las personas encuestadas sean representativas de la población sobre la que se pretende realizar inferencias, y que sean además, la mejor fuente de información a la que se pudiera tener acceso (Cea D'Ancona, 2004). Para cubrir lo anterior, en la presente investigación se realizó un muestreo por conglomerados al interior de las modalidades educativas de interés; y dado que las variables a indagar en el estudio son subjetivas, los informantes más fidedignos fueron los propios estudiantes. Estos dos últimos puntos se desarrollan más detenidamente en los siguientes apartados.

3.2 VARIABLES, HIPÓTESIS E INSTRUMENTOS DE OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN

Las variables centrales del estudio son el Promedio escolar reportado, el Bienestar Psicológico y el Apoyo Social Percibido. Es importante aquí mencionar que el promedio escolar reportado se aborda en el presente estudio por su relación y cercanía con el rendimiento académico, y por ser metodológicamente más accesible que éste.

Se retoman también otras variables que permiten contextualizar el estudio, y que se dividen en personales, socio-familiares y escolares. Dentro de las variables escolares se incluye el subsistema de Educación Media Superior.

Incluyendo estas variables, y relacionadas directamente con el problema de estudio, las hipótesis de las que se parte en esta investigación son las siguientes:

1. Los niveles en el Promedio escolar reportado, en el ASP y en el BP de los alumnos de CECyTEA y Telebachillerato serán altos de forma general.
2. Existirán correlaciones significativas entre los niveles de ASP, de BP y de Promedio escolar reportado tanto en los alumnos de CECyTEA como en los de Telebachillerato
3. La influencia de otras variables individuales, socio-familiares y escolares en los niveles mencionados será diferente entre los alumnos de ambos subsistemas

Para la medición de las variables de interés, y con el afán de corroborar o desechar las hipótesis propuestas, se diseñó un instrumento de obtención de información, el cual se describe en el siguiente apartado.

3.3 CUESTIONARIO DE BIENESTAR PSICOLÓGICO Y APOYO SOCIAL PERCIBIDO

La obtención de información en la presente tesis se realizó a partir de un instrumento de medición. Este surge tanto del diseño propio, como de cuestionarios y escalas validadas y utilizadas previamente por otros investigadores.

Se desarrolla en forma de cuestionario auto-administrado, cuya aplicación se llevó a cabo de forma colectiva, al interior de los grupos escolares elegidos para la investigación.

El cuestionario utilizado se compone de tres partes. La primera incluye los datos de identificación y contextualización de los sujetos, así como el promedio escolar reportado. La segunda parte mide el apoyo social percibido y corresponde al Cuestionario de Apoyo Social de Musitu y Cava (2003). La tercera parte, finalmente, mide el bienestar psicológico y equivale a la escala de Bienestar Psicológico de Ryff (1989).

En la presente investigación se cuidó que la información ofrecida por el cuestionario fuera válida y confiable. A continuación se presenta el proceso que se siguió para atender estos aspectos.

3.3.1 Validación por jueces y aplicación piloto del cuestionario

Una vez que se realizaron las preguntas referentes a las variables contextuales y se tuvieron tanto el Cuestionario de Apoyo Social como la escala de Bienestar Psicológico, se llevaron a cabo la validación por jueces, la aplicación piloto, y los análisis estadísticos requeridos. A continuación se presenta la descripción de este proceso, así como la forma final del cuestionario integrado.

El cuestionario se envió a tres jueces para su revisión. Las áreas de conocimiento en las que ellos son expertos y por lo que se consideró prudente solicitar sus observaciones son: actores de la Educación Media Superior, juventud y apoyo social.

A partir de la validación de los jueces, se recibieron distintas observaciones. Sobre el apartado de contextualización, los comentarios fueron referentes al orden de las preguntas, a la separación de algunas de ellas en dos o más, a la modificación de ciertas instrucciones para una mayor claridad, y a la eliminación de determinadas preguntas que podían ser repetitivas.

Sobre la segunda parte del instrumento para medir el apoyo social percibido, las observaciones giraron en torno a la forma del cuestionario. Particularmente se trabajó con el formato en el que se presentaban las preguntas (en forma de cuadro de llenado o la repetición de las preguntas en múltiples ocasiones), sobre la orientación de la hoja, la separación o unión de las preguntas según los distintos agentes de apoyo (familia, amigos y personal escolar), y también sobre la cantidad de personas que se incluirían por cada uno de ellos. Además, una recomendación puntual de una persona externa con conocimiento de Investigación Educativa, fue la de explicar verbalmente las instrucciones del cuestionario para evitar confusiones.

Finalmente, sobre la tercera parte del instrumento, la escala de bienestar psicológico, se obtuvieron observaciones particularmente de la traducción al español de las preguntas originales en inglés, de modo que se entendieran adecuadamente; esto a pesar de que se tomaron en cuenta traducciones ya realizadas y ofrecidas por la propia autora.

Además de la validación por jueces, esta misma versión del instrumento se aplicó a un *insider*, joven estudiante de 15 años de edad. A partir de ésta aplicación se realizaron observaciones sobre el tiempo que requirió para contestar, sobre dudas acerca de las instrucciones del instrumento en general o de preguntas en particular. Además, ésta aplicación única permitió planear los detalles para una posterior aplicación piloto.

Ante las observaciones recibidas por parte de los jueces y las observaciones realizadas en la aplicación al *insider*, se realizaron las modificaciones pertinentes para dar lugar a una versión nueva del cuestionario.

Esta segunda versión del instrumento se aplicó a 111 estudiantes de bachillerato general, en cinco grupos, uno de 2° y cuatro de 4° semestre, de entre 8 y 37 estudiantes. La aplicación piloto arrojó que el tiempo de aplicación va de 20 a 55 minutos incluyendo la lectura de la presentación y las instrucciones iniciales. Las recomendaciones obtenidas en la validación por jueces, y las observaciones realizadas en la aplicación piloto, se reportan más ampliamente en el Anexo 1.

Además de las observaciones cualitativas, con la base de datos realizada a partir de la aplicación piloto del cuestionario, se realizaron los análisis estadísticos correspondientes, para evaluar la confiabilidad y validez de la información que arroja el instrumento.

Tomando en cuenta todo lo anterior, se realizaron las correcciones necesarias, y se obtuvo la versión final del cuestionario, el cual se aplicó a la muestra seleccionada. Con la base de datos obtenida con la aplicación definitiva, se volvieron a correr los análisis estadísticos para corroborar y mejorar la confiabilidad y validez de la información arrojada. La versión final consta de tres partes, las cuales se mencionan a continuación.

3.3.2 Descripción del cuestionario final

La versión definitiva del cuestionario aplicado se presenta en el Anexo 2. A continuación se describen las tres partes del cuestionario, así como las dimensiones que mide cada una.

Parte 1: Datos de identificación y contextualización.

Como ya se mencionó, la primera parte del cuestionario incluye datos de identificación y contextualización de los sujetos participantes en el estudio. Las variables son de tres tipos: personales, socio-familiares y escolares. Estas variables se abordan en distintas preguntas como se muestra a continuación:

- *Variables personales:* edad (1 pregunta) y sexo (1)
- *Variables socio-familiares:* constitución familiar (2), nivel de escolaridad de los padres (2), actividad principal de los padres (2), proporción de tiempo trabajando (1)
- *Variables escolares:* semestre (1), grupo (1), atención escolar (2), promedio escolar reportado (1). Vale la pena mencionar que se toma como variable escolar el subsistema al que pertenecen las instituciones, pero no se incluye en el cuestionario, sino que lo controla el investigador.

Parte 2: Cuestionario de Apoyo Social Percibido (CAS)

La segunda parte del instrumento de obtención de información corresponde al Cuestionario de Apoyo Social percibido (CAS). Se incluyen preguntas sobre apoyo emocional, informacional y material, así como sobre la reciprocidad de estos tipos de apoyo. El cuestionario diferencia los agentes de apoyo: familia, amigos y personal escolar. La cantidad de personas incluidas en el formato son: de 1 a 5 familiares, de 1 a 6 amigos y de 1 a 6 miembros del personal escolar.

Para el uso y aplicación de éste cuestionario, cabe mencionar, se tuvo la autorización y la asesoría de uno de los autores, de modo que se contó con una guía para las modificaciones realizadas. Las características del cuestionario son las siguientes:

Ficha técnica:

- *Autor:* Musitu, García y Herrero
- *No de ítems:* 9 preguntas x 3 agentes = 27
- *Tiempo aproximado de aplicación:* 20-30 minutos
- *Población a la que va dirigida:* adolescentes

Codificación:

- *Red de apoyo:* Número de relaciones que indica la persona

Para el cálculo de los tres tipos de apoyo y de reciprocidad, las puntuaciones brindadas por los sujetos encuestados se convirtieron en Promedios Ponderados, dividiendo la respuesta entre la red de apoyo.

- *Apoyo emocional:* Se suman los promedios ponderados de las filas primera y segunda
- *Apoyo informacional o de consejo:* Se suman los promedios ponderados de las filas tercera y cuarta
- *Apoyo material o instrumental:* Se suman los promedios ponderados de las filas quinta y sexta
- *Apoyo funcional total:* (apoyo emocional + apoyo informacional + apoyo material)/3
- *Reciprocidad emocional:* Se suman los promedios ponderados de la séptima fila
- *Reciprocidad informacional o de consejo:* Se suman los promedios ponderados de la octava fila
- *Reciprocidad material o instrumental:* Se suman los promedios ponderados de la novena fila
- *Reciprocidad total:* (reciprocidad emocional + reciprocidad informacional + reciprocidad material)/3
- *Apoyo social percibido total:* (apoyo funcional total + reciprocidad total)/2

Esta información se obtiene de forma diferenciada según los agentes de apoyo: la familia, los amigos y el personal escolar.

Propiedades psicométricas:

- *Confiabilidad:* El Coeficiente alfa de Cronbach se presenta a continuación en la tabla 3.1:

Tabla 3.1 Alfa de Cronbach por agente del Cuestionario de Apoyo Social Percibido en la aplicación piloto y final

Agentes	Aplicación piloto	Aplicación final
Apoyo familiar	0.882	0.881
Apoyo de amigos	0.912	0.930
Apoyo del personal escolar	0.927	0.935

- *Validez:* La versión original demuestra validez discriminante (por ejemplo, discrimina las puntuaciones entre personas mayores de 64 años que viven en su hogar y aquellas personas mayores de 64 que viven en una residencia para la tercera edad).

Parte 3: Escala de Bienestar Psicológico (BIEPS)

La escala BIEPS para adolescentes explora auto-aceptación, dominio medioambiental, relaciones positivas con los demás, propósito de vida, crecimiento personal y autonomía. Las respuestas de los estudiantes que constituyeron la aplicación piloto se analizaron a partir del modelo de Rasch para validar el instrumento y detectar las preguntas que funcionaran mejor en las subescalas, de modo que de un total de 84 preguntas, se mantuvieron 46. La información sobre el análisis de Rasch se presenta en el Anexo 1. Con las preguntas definitivas, se corrió el alfa de Cronbach.

Ficha técnica:

- *Autor:* Ryff
- *No de ítems:* 46 validadas en la aplicación piloto; 39 en la aplicación final
- *Tiempo aproximado de aplicación:* 20-25 minutos
- *Población a la que va dirigida:* Población de 13 a 60 años

Codificación:

Para obtener las puntuaciones por dimensión, se realizaron dos procedimientos. Por un lado, se realizó la suma directa de las puntuaciones que corresponden a las respuestas de los sujetos. Además de ello, se obtuvieron índices estandarizados por dimensión, con media de cero y desviación estándar de uno, con el software WINSTEPS y a partir del modelo de Rasch. En ambos casos, el puntaje de Bienestar total se obtuvo sumando las puntuaciones de las seis dimensiones.

Propiedades psicométricas

- *Confiabilidad:* El Coeficiente alfa de Cronbach total y por dimensión se presentan en la tabla 3.2:

Tabla 3.2 Alfa de Cronbach total y por dimensión de la escala de Bienestar Psicológico en la aplicación piloto y final

Dimensión	Aplicación piloto	Aplicación final
Bienestar Psicológico total	0.928	0.886
Relaciones positivas con los demás	0.684	0.711
Autonomía	0.756	0.490
Control del entorno	0.662	0.591
Crecimiento personal	0.708	0.772
Propósito de vida	0.746	0.535
Auto-aceptación	0.852	0.702

- *Validez:* El instrumento tiene validez de constructo, pues los ítems responden a la operacionalización de base, según los resultados arrojados por el modelo de Rasch.

3.4 ALUMNOS DE CECYTEA Y TELEBACHILLERATO: POBLACIÓN Y SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Los sujetos de interés en el presente estudio son los estudiantes de CECyTEA y de Telebachillerato del estado de Aguascalientes. Como se puede observar en los objetivos planteados en el primer capítulo, se busca identificar los niveles de las variables de interés y la relación entre ellas, para posteriormente hacer una diferenciación y comparación entre los alumnos de los dos subsistemas mencionados, y detectando los aspectos más relevantes en cada uno de ellos.

Para la aplicación del cuestionario descrito en el apartado anterior, y lograr los objetivos establecidos, el tipo de muestreo realizado en el estudio fue por conglomerados bietápico. En la primera etapa se muestrearon instituciones educativas y en la segunda etapa, al interior de ellas, se muestrearon grupos.

Se seleccionó este tipo de muestreo ya que facilita la elaboración del marco muestral. Para su aplicación no se requiere de la información de cada uno de los sujetos de la población, sino únicamente la lista de los conglomerados de los que forman parte (Cea D'Ancona, 2004), en este caso, de instituciones y sus grupos. Dicha lista es el marco muestral del cual partió la selección.

Uno de los inconvenientes más importantes del muestreo por conglomerados es el aumento del error muestral, por la mayor homogeneidad al interior de los conglomerados y la heterogeneidad entre ellos (Cea D'Ancona, 2004), sin embargo, se tomaron en cuenta algunas características de los bachilleratos para garantizar la presencia en la muestra de los distintos grupos de la población. Además de la división por subsistema que separa en dos grandes grupos las instituciones que forman el marco muestral, se incluyó la diferenciación de las instituciones en cuanto a su ubicación, el tamaño de su matrícula y el turno en el que labora la institución. De este modo, se aseguró que existieran en la muestra, bachilleratos con distintas características.

Primera etapa del muestro por conglomerados: instituciones

La primera etapa del muestreo por conglomerados corresponde a la elección de las instituciones. Al respecto, es importante mencionar que las instituciones que se incluyeron como parte del marco muestral fueron aquellas que tuvieran organización completa, por lo que no se tomó en cuenta la totalidad de los bachilleratos, sino únicamente 28 Telebachilleratos y 20 CECyTEAs. En el Anexo 3, por razones de confidencialidad no se agregan los nombres de las instituciones, sino una numeración de las mismas.

A partir de la fórmula requerida para obtener el tamaño de la muestra se calculó que eran 14 los conglomerados necesarios en la presente investigación, sin embargo, para representar adecuadamente las características de la población en la muestra, las instituciones incluidas en el estudio fueron 16. A partir de este número se realizó la selección aleatoria de los bachilleratos participantes.

Segunda etapa del muestro por conglomerados: grupos

En la segunda etapa del muestreo por conglomerados se seleccionaron los grupos a encuestar al interior de las instituciones elegidas anteriormente. Para ello, se partió de la totalidad de grupos que tienen las 16 instituciones seleccionadas en la etapa anterior.

Estos grupos se separaron por estrato, y una vez que se tuvo el número de grupos y su distribución, se continuó aplicando la fórmula requerida, y se calculó que los grupos necesarios eran 31. Posteriormente, se realizó la selección aleatoria, que dio lugar a la muestra final de los grupos a los que se les aplicó el cuestionario.

Según los datos ofrecidos por la Dirección Académica de CECyTEA y de la Coordinación Estatal de Telebachilleratos, los 31 grupos seleccionados para encuestar tienen una matrícula que aumenta a 1102 estudiantes.

La distribución de las escuelas y los grupos elegidos en los dos subsistemas participantes, se describen a continuación en la tabla 3.3:

Tabla 3.3 Distribución en las modalidades de la población y la muestra de escuelas y de grupos

Subsistema	Total de escuelas		Escuelas elegidas		Total de grupos		Grupos elegidos	
	N	%	N	%	N	%	N	%
CECyTEA	20	41.66	7	43.75	80	66.11	19	61.29
Telebachillerato	28	58.33	9	56.25	41	33.88	12	40.84
Total	48	100	16	100	121	100	31	100

De forma general, se respetó la distribución de las escuelas y de los grupos, aunque como se puede ver, si se modificó en cierta medida. Esto ocurrió dado que se buscó respetar la distribución de las escuelas y los grupos y que la totalidad de ellos quedara representada en la muestra.

Según los datos brindados por las autoridades estatales de ambos subsistemas, se encuestarían a 1102 alumnos, 752 de CECyTEA y 350 de Telebachillerato. Sin embargo, los cuestionarios que finalmente se aplicaron fueron 1022, 698 de CECyTEA y 324 de Telebachillerato. La forma en la que se distribuyen los alumnos de ambos subsistemas en la población y en las diferentes etapas del muestreo, así como en el número de cuestionarios levantados se describe a continuación en la tabla 3.4:

Tabla 3.4 Porcentaje y números netos de estudiantes por subsistemas en la población total, en las escuelas y grupos encuestados, y en los cuestionarios finales

	Población		Escuelas		Grupos		Cuestionarios	
	N	%	N	%	N	%	N	%
CECyTEA	7955	72.7	3039	70.1	752	68.2	698	68.3
Telebachillerato	2979	27.2	1292	29.8	350	31.7	324	31.7
Total	10934	100	4331	100	1102	100	1022	100

Como se puede observar, la proporción de estudiantes en Telebachillerato y CECyTEA varió en las distintas etapas del muestreo y en la aplicación del cuestionario, alrededor de 4 puntos porcentuales. Esto probablemente se debió a la selección de

escuelas, ya que, como ya se mencionó, se buscó que existieran instituciones con características que representaran la diversidad del subsistema, y en ese afán, se tuvieron que aumentar la cantidad de escuelas, lo que se ve reflejado en la proporción de alumnos en la muestra. Otro aspecto que influyó fue que al interior de algunas instituciones, variaba la cantidad de alumnos matriculados en cada semestre, a pesar de que la selección fue aleatoria.

3.5 TRABAJO DE CAMPO: ACERCAMIENTO A LOS PARTICIPANTES

Para el ingreso a las instituciones y la aplicación del cuestionario a los participantes se realizaron varias gestiones institucionales. En primer lugar se estableció contacto con la Coordinación Estatal de Telebachilleratos y con la Dirección Académica de CECyTEA, tanto para presentar el proyecto de investigación y pedir el acceso a las instituciones educativas, como para, en caso de que se aceptara participar en el trabajo de tesis, solicitar la información requerida y reportada anteriormente.

En segundo lugar, se realizó el acercamiento con los directores de las instituciones seleccionadas, con el afán de solicitarle el ingreso a las mismas. A través de él y en un tercer momento, se tuvo contacto directamente con los estudiantes y se llevó a cabo la aplicación del cuestionario.

En cuanto a los conglomerados a encuestar se cubrió el 100%, es decir, las 16 instituciones y los 31 grupos que se seleccionaron. El trabajo de campo se realizó del 23 de octubre al 24 de noviembre de 2014. Se trabajó simultáneamente tanto con las instituciones pertenecientes al sistema de Telebachilleratos como con los CECyTEAs. Se respetaron los horarios de los bachilleratos, de modo que se aplicaron cuestionarios tanto en el turno matutino como en el turno vespertino, siempre en un horario de clases, pero con el correspondiente consentimiento y apoyo de las autoridades escolares y docentes encargados de grupo.

Al momento de la entrada a los grupos muestreados, el número reportado por la Dirección Académica de CECyTEA y por la Coordinación Estatal de Telebachillerato no corresponde al número real de alumnos en el aula, por lo que aunque el número de cuestionarios que se planeaba aplicar sumaban 1102, finalmente se aplicaron 1022. Con esta cantidad de cuestionarios se realizó la base de datos correspondiente y los análisis

que dan respuesta a las preguntas que fundamenta la presente tesis, abordados en el siguiente apartado.

3.6 ANÁLISIS

Una vez realizado el trabajo de campo, se prosiguió a realizar el análisis de la información. Para ello, se realizaron distintas actividades que buscaron disminuir los errores de captura, se revisó la consistencia en las respuestas de los encuestados, se revisaron las características de las variables y finalmente, se llevaron a cabo análisis que permitieron dar respuesta a las preguntas de investigación.

3.6.1 Construcción de la base de datos

Para la aplicación de los cuestionarios y el vaciado de la información, se utilizaron diferentes softwares que hicieron más eficiente el proceso. Primeramente el cuestionario base se ingresó en el gestor de encuestas LimeSurvey. Dicho gestor permitió la exportación del cuestionario a QueXML, software que ofrece una versión del instrumento en PDF. De esta manera, se posibilitó la impresión y aplicación del cuestionario en papel a los 1022 alumnos encuestados.

Posteriormente, los cuestionarios contestados se escanearon obteniéndose una versión digital de los mismos. En QueXF se realiza la lectura de los cuestionarios de forma individual, permitiendo también una revisión visual por parte del investigador. Dado que algunas de las preguntas del cuestionario aplicado en esta investigación no empatan completamente con las bondades ofrecidas por el programa QueXF, el vaciado se llevó a cabo de forma también manual.

Con la revisión individual de los cuestionarios, se buscó particularmente realizar el vaciado de las preguntas A1, A3, A6, y de las secciones C, D y E, que son aquellas en las que el encuestado escribía las respuestas. El resto de las preguntas se responden rellenando un campo y el programa está especializado en la lectura de este tipo de preguntas, razón por la cual únicamente se realizó una verificación rápida de ellas.

Una vez que se realizó la revisión de los cuestionarios y el vaciado de las preguntas que así lo requerían, se descargó de QueXF la base de datos en SPSS. Primeramente, se revisó la vista de variables de la base descargada. Los nombres de las variables se establecieron según su código en el cuestionario, más una guía de la

pregunta a la que se referían; los decimales se dejaron en 0, pues no eran necesarios; como etiquetas de las variables se escribieron las preguntas completas; los códigos de respuesta se acomodaron según las necesidades de las preguntas, algunas se dejaron como opción múltiple y otras como variables *dummys*; también se etiquetaron los datos perdidos, como "no contestó" o "no aplica"; y el nivel de medición de las variables se acomodó según correspondía.

Se revisó también la vista de datos. Dado que durante la revisión de los cuestionarios se encontró que el programa se saltaba algunos folios y que unas pocas preguntas, aún de relleno de campos, las detectaba erróneamente, se tomó la decisión de revisar la base de datos descargada de QueXF con las respuestas de los 1022 casos, para aumentar la veracidad de la información y disminuir los errores de captura.

Asimismo se trabajó con las respuestas discordantes ofrecidas por los respondientes. Lo anterior se requirió ya que existieron casos en los que el adolescente marcó que no tenía tutor y/o asesor (B1 y B2) y al mismo tiempo marcó que su tutor y/o su asesor le apoya en una o más actividades (B3).

Finalmente, se agregaron algunas variables que, si bien no se abordan en el cuestionario, si se controlaron en el trabajo de campo; particularmente, la escuela y la modalidad a la que pertenecen los alumnos encuestados.

Una vez que se tuvo la versión revisada de la base de datos, se prosiguió a la preparación de las variables para el análisis.

3.6.2 Preparando el análisis

Se realizaron algunos ajustes en las variables para poder realizar los análisis planeados y dar respuesta a las preguntas de investigación.

A partir de la fecha de nacimiento (A1) se calculó la edad de los alumnos al momento de la aplicación del cuestionario. Las respuestas a la pregunta ¿con quién vives? (A5) permitieron obtener una variable nominal sobre el tipo de familia. Con la pregunta sobre el nivel de escolaridad de los padres (A7), se obtuvo una variable ordinal más general. Se trabajó con la pregunta ¿cuántos semestres de tu bachillerato has tenido trabajo remunerado? (A9), la que se tradujo en la proporción de tiempo que se ha trabajado en relación a los semestres cursados.

Fueron distintas las razones de las modificaciones y recodificaciones mencionadas anteriormente. Algunas se realizaron dado que las variables a incluir en el análisis tenían que ser calculadas (edad y proporción de semestres trabajados). Otras, por su parte, se efectuaron con el afán de obtener información más fácilmente manejable (tipo de familia y nivel de escolaridad de los padres).

Además de las variables de contextualización, se codificaron también dos de las tres variables principales del estudio: apoyo social percibido y bienestar psicológico. Como se revisó en los capítulos teórico y metodológico, estos dos constructos incluyen distintas dimensiones, de forma que se obtuvieron numerosas variables.

Acerca del apoyo social percibido, se calcularon puntuaciones del apoyo por parte de tres agentes: familia, amigos y personal escolar. Se obtuvo el número de personas que el alumno considera que lo apoyan, tres tipos de apoyo: emocional, de consejo y material, así como el apoyo total, tres tipos de reciprocidad: emocional, de consejo y material, y la reciprocidad total, y finalmente el apoyo social percibido total. Para la obtención de estas puntuaciones, se calcularon y sumaron promedios ponderados, dividiendo las respuestas de los individuos entre el número de personas de las que percibe apoyo.

Sobre el bienestar psicológico se calcularon sumatorias de cada una de las dimensiones: autoaceptación, autonomía, control del entorno, crecimiento personal, propósito de vida y relaciones positivas, además de que se obtuvo una sumatoria total. Sobre estas variables se obtuvieron también índices estandarizados, con media de 0 y desviación estándar de 1, mediante el software WINSTEPS y el modelo de Rasch. Esto se realizó con el afán de evitar el problema metodológico de sumar variables que no son estrictamente escalares.

Una vez que se realizaron estas nuevas codificaciones y cálculos para la obtención de las variables definitivas, se pudieron comenzar los análisis estadísticos que darían respuesta a las preguntas de investigación.

3.6.3 Análisis realizados

Se realizaron los análisis estadísticos que se consideraron más oportunos para dar respuesta a las preguntas de investigación. Para ello, se retomaron las distintas variables obtenidas del instrumento y del control del investigador.

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Como ya se mencionó, primeramente se identificaron los niveles de ASP brindado por familia, amigos y personal escolar. Con los puntajes reportados por los adolescentes se obtuvieron promedios ponderados y se sumaron los correspondientes a cada tipo de apoyo y de reciprocidad. A partir de esas sumas se obtuvieron promedios de apoyo y de reciprocidad por separado y, finalmente, se calculó el promedio del apoyo y de la reciprocidad para obtener el ASP total, siempre distinguiendo entre los agentes mencionados.

Se buscó además identificar los niveles de BP que experimentan los sustentantes. Como se describió anteriormente, esto se realizó con dos procedimientos; por un lado, se sumaron directamente las puntuaciones indicadas por los alumnos, y por otro se obtuvieron índices con el programa WINSTEPS. Así se obtuvieron puntajes por cada subdimensión y, finalmente, se sumaron los valores obtenidos para llegar a una puntuación total de BP.

Se corrieron análisis que permitieron conocer detalladamente la muestra encuestada, tanto en relación a las variables dependientes como a las independientes. Para ello se obtuvieron estadísticos descriptivos y bivariados, como diferencias de medias.

Se buscó también la correlación existente entre los niveles de BP y de ASP, y entre éstos y el aprovechamiento escolar reportado, para lo cual se aplicaron análisis de correlación r de Pearson.

Para identificar el papel de otras características en los niveles de ASP y de BP se aplicaron distintos análisis dependiendo del nivel de medición de las variables a relacionar. Para identificar el papel del sexo o del subsistema se aplicó una t de Student; la influencia de la edad se identificó con una r de Pearson, y el papel del semestre cursado se identificó con un ANOVA.

Para identificar el papel de la modalidad en los resultados anteriores, se aplicó una t de Student, y finalmente, para observar si existía interacción entre las distintas variables independientes, se realizaron análisis multivariados de varianza MANOVA.

4. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En el presente capítulo se presentan los análisis que se realizaron con la información obtenida en el trabajo de campo. Lo anterior conforme a los objetivos planteados en capítulos anteriores, y de acuerdo con la naturaleza de las variables abordadas. De igual manera, se describen los resultados obtenidos una vez corridos los diferentes análisis estadísticos.

4.1 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA LOGRADA

A continuación se presentan los estadísticos descriptivos que expresan la distribución de la muestra encuestada. Se dividen los resultados en variables individuales, socio-familiares y escolares, y en cada caso se realiza el análisis de la diferencia de medias entre alumnos de un subsistema y otro.

Como ya se explicó anteriormente, en el trabajo de campo se aplicaron 1022 cuestionarios. De los sujetos encuestados, el 68.3% (698) pertenecen al subsistema de CECYTEA, y el 31.7% (324) al de Telebachillerato. Estos porcentajes difieren de la distribución de los estudiantes en uno y otro subsistema en la población total, según los datos ofrecidos por la Coordinación Estatal de Telebachilleratos y la Dirección Académica de CECyTEA; sin embargo, la selección de la muestra y la extensión de la misma, buscó representar a la población total al interior de cada uno de los subsistemas. Finalmente, es a partir de esta distribución que se realizan los análisis correspondientes.

A continuación se presenta la descripción de la muestra según su sexo, edad, el tipo de familia con la que vive, la escolaridad y actividad de sus padres o tutores, la proporción de tiempo que lleva trabajando, su promedio escolar reportado y si en su escuela cuenta con tutor y/o con asesor y a qué tantas actividades los ayudan estas figuras escolares.

4.1.1 Variables individuales

Sobre las características personales de los sujetos encuestados, se preguntó su sexo y su edad. La pregunta referente al sexo la contestaron únicamente 1007 sujetos; de ellos, 471 (46.1% del total) son mujeres y 536 (52.4% del total) son hombres. Dicha proporción es ligeramente diferente a la reportada por la ANUIES en 2012, que menciona que en el año 2010 eran 48.6% de hombres y 51.4% de mujeres. Esto puede deberse a que la información brindada por ANUIES es de cuatro años atrás; a que en realidad la

distribución se altera cuando tomamos únicamente estos dos subsistemas, que atienden en gran medida población de localidades rurales o semiurbanas; o bien, a una disposición ligeramente diferente por género, a responder el cuestionario. La distribución del sexo al interior del Telebachillerato y del CECyTEA, es diferente, siendo éste último el que presenta un porcentaje alto de varones; sin embargo, según la prueba de chi cuadrada, estas diferencias no son estadísticamente significativas (tabla 4.1).

En el cuestionario se preguntó por la fecha de nacimiento, a partir de la cual se calculó la edad, en años cumplidos, al momento de la encuesta. Este cálculo pudo realizarse con 938 casos, que fueron los estudiantes que contestaron adecuadamente a la fecha de nacimiento. El rango de edad de estos sujetos es de 14 a 25 años cumplidos.

El límite superior de éste rango supera la edad normativa para el último año de bachillerato, lo que podría deberse a una cada vez mayor absorción por parte de la EMS, hasta llegar a cifras aún mayores al 100% (INEE, 2014); esto se refiere a la reincorporación de alumnos que habían abandonado los estudios, los cuales se encuentran en extra-edad.

A partir de la información sobre la edad, se realizaron categorías para simplificar la información y poder identificar la diferencia entre los subsistemas con la chi cuadrada. Como se puede observar en la tabla 4.1, hay diferencias estadísticamente significativas en esta variable entre los estudiantes de ambos subsistemas.

Tabla 4.1 Distribución del Sexo y la Edad en rangos en los dos subsistemas de EMS

Subsistema	Sexo		Edad***		
	N	% hombres	N	% 14-15	% 16-17
CECyTEA	689	56.2	649	40.5	51.3
Telebachillerato	318	46.9	289	21.8	69.2
Total	1007	53.2	938	34.8	56.8

Chi cuadrada *** $p < 0.001$

Nota: se omitió de la tabla la categoría “% de mujer” de la variable “sexo”, y “% 18 y más” de la variable “edad”

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

Las edades de los estudiantes se distribuyen de forma diferente en ambos subsistemas, siendo mayores los alumnos de Telebachillerato. Esto va de la mano con la idea mencionada anteriormente de que la reincorporación de alumnos que habían dejado los estudios es la razón por la cual el rango de edad es mayor. Dado que el Telebachillerato se creó con el objetivo de ampliar la oferta educativa, llegando a localidades a las que anteriormente no lo hacía (IEA, 2014b), y de que actualmente, esta modalidad está en pleno desarrollo y ampliación (Coordinación Estatal de Telebachilleratos, 2014, en entrevista), es de esperarse que los alumnos de estas instituciones sean mayores que los de otros subsistemas, en este caso, los de CECyTEA.

Esta diferencia en las edades de un subsistema y otro, puede deberse también a una mayor reprobación en los alumnos del Telebachillerato, de forma tal que pasen más de los tres años normativos en la institución de EMS que los alumnos de CECyTEA. Esto se relaciona también con las condiciones escolares y sociales de los alumnos de Telebachillerato, que se ha detectado de desventaja o vulnerabilidad (INEE, 2013b; INEE, 2014), como ya se vio en el planteamiento del problema.

4.1.2 Variables sociofamiliares

Sobre las características sociofamiliares de los alumnos se indagó el tipo de familia con la que vive, la escolaridad y actividad de sus padres o tutores, así como la proporción de tiempo que el estudiante ha trabajado en relación con el tiempo que lleva en el bachillerato.

Se preguntó sobre las personas con las que vivían los jóvenes al momento de la aplicación, y sus respuestas se codificaron en las siguientes opciones: familia nuclear (únicamente con madre, padre y/o hermanos), propia (únicamente con pareja y/o hijos), extensa (únicamente con otros familiares), mixta (si combinaban en cualquier forma las opciones anteriores) y si vivían solos. De este modo se encuentra que 86.2% de los alumnos viven con su familia nuclear, 0.6% con familia propia, 1.2% con familia extensa, 11.9% en hogares mixtos y 0.1% viven solos.

Los análisis de chi cuadrada arrojan que no existe diferencia significativa entre cómo se distribuyen estas frecuencias en un subsistema y otro. Aun corriendo el análisis eliminando las categorías con frecuencias bajas, dicho resultado se mantiene. De esta forma se concluye que, en ambos subsistemas, la mayoría de los estudiantes se

encuentran aún protegidos por el núcleo familiar; además de que, contrario a lo que se podría esperar dadas las diferencias en cuanto a la edad, existe aproximadamente la misma proporción de alumnos que tienen familia propia o que viven solos.

En el cuestionario se preguntó sobre el tiempo que se ha tenido trabajo remunerado durante el bachillerato, sin embargo, las respuestas en sí mismas pueden no decir mucho. Por ello, se calculó la proporción de tiempo que han estado trabajando, en relación con la cantidad de semestres que tienen en el bachillerato.

Este cálculo se realizó en 983 casos, que fueron los que indicaron el número de semestres trabajados; se encuentra que 489 de ellos (49.7%) nunca han tenido trabajo remunerado, 268 (27.1%) han tenido trabajo de manera eventual (solo en vacaciones o menos de un semestre), 34 (3.4%) han trabajado aproximadamente una tercera parte del tiempo que llevan en el bachillerato, 47 (4.7%) han trabajado alrededor de dos terceras partes del tiempo que han estado en el bachillerato, y 150 (15.1%) han estado trabajando todo o casi todo el tiempo que han estado estudiando el bachillerato.

El análisis de chi cuadrada arroja que no existe diferencia entre los alumnos del CECyTEA y del Telebachillerato en cuanto a la proporción de tiempo que han trabajado, pues en ambos son casi iguales.

Aunque las instituciones de los dos subsistemas se encuentran ubicadas en comunidades rurales y semiurbanas (IEA, 2014b; DGTI, 2012; CECYTEA, 2015), los Telebachilleratos se encuentran en localidades de menos de 2500 habitantes (SEP y DGB, 2015; DGB, 2015). Esto nos podría hacer pensar que el nivel socioeconómico de los alumnos de Telebachillerato es menor que los del CECyTEA, sin embargo, aunque se podría tomar como indicador, no se encuentran diferencias significativas en cuanto a la proporción de tiempo que lleva trabajando el estudiante.

El resultado sobre la proporción de tiempo que se ha trabajado y el tipo de familia van de la mano al indicar que los estudiantes de ambos subsistemas, en su mayoría, se encuentran aún en una situación de protección al interior de la familia, y que no tienen responsabilidades económicas que los obliguen a trabajar.

Otra variable de interés relacionada con la situación socio-familiar del estudiante, se refiere a la escolaridad de los padres o tutores. Con las respuestas a esta pregunta, se

realizó una recodificación, quedando 4 categorías: primaria o menos, secundaria, bachillerato o carrera técnica, y licenciatura o posgrado.

El análisis de la chi cuadrada arroja que, tanto en la escolaridad de los padres (tabla 4.2), como en la escolaridad de las madres (tabla 4.3) de los estudiantes, existen diferencias significativas entre los alumnos de CECyTEA y Telebachillerato.

Tabla 4.2 Distribución en los subsistemas de la escolaridad máxima de los padres de los alumnos

Subsistema	Escolaridad máxima del padre o tutor***			Total (N)
	Máximo primaria	Secundaria	Bachillerato o carrera técnica	
CECyTEA	23.1%	43.1%	24.1%	635
Telebachillerato	46.0%	39.9%	11.6%	311
Total	30.7%	42.1%	20.0%	946

Chi cuadrada *** p<0.001

Nota: Se omitió de la tabla la categoría de "licenciatura o posgrado"

Tabla 4.3 Distribución en los subsistemas de la escolaridad máxima de las madres de los alumnos

Subsistema	Escolaridad máxima de la madre o tutora***			Total (N)
	Máximo primaria	Secundaria	Bachillerato o carrera técnica	
CECyTEA	24.7%	43.1%	23.2%	677
Telebachillerato	41.9%	43.2%	12.7%	315
Total	30.1%	43.1%	19.9%	992

Chi cuadrada *** p<0.001

Nota: Se omitió de la tabla la categoría de "licenciatura o posgrado"

Se puede observar que tanto los padres como las madres de los estudiantes de Telebachillerato tienen niveles más bajos de escolaridad, pues mientras más del 80% de ellos estudiaron como máximo la secundaria, solo el 66% de los padres y 67% de las

madres de los estudiantes de CECyTEA estudiaron estos niveles. La mayor diferencia porcentual en la escolaridad máxima de madres y padres es en el nivel de primaria, pues es aproximadamente el doble en Telebachillerato que en CECyTEA.

La diferencia estadísticamente significativa se mantiene cuando se analizan las actividades principales de los padres o tutores (tabla 4.4); existen diferencias tanto en la actividad de la madre como en la del padre entre los alumnos de las dos modalidades participantes.

Tabla 4.4 Diferencias en la actividad principal de los padres o tutores reportada por los estudiantes entre alumnos de CECyTEA y Telebachillerato

Actividad principal	Padre***			Madre***		
	CECyT	Tele	Total	CECyT	Tele	Total
Alto directivo o propietario a gran escala	0.6	0.3	0.5	0.3	0.3	0.3
Profesionista independiente	1.6	0.7	1.3	2.1	0.3	1.6
Profesionista empleado	9.5	5.1	8.1	5.5	2.0	4.4
Propietario a mediana escala	3.1	1.7	2.6	0.6	0.7	0.6
Empleado de nivel intermedio sin licenciatura	8.9	8.4	8.7	2.7	3.6	3.0
Técnico especializado	3.5	0.7	2.6	0.2	0.0	0.1
Propietario de pequeño negocio o taller	14.8	10.5	13.4	7.9	4.9	7.0
Empleado administrativo o de ventas	5.8	3.7	5.1	5.5	1.6	4.3
Exclusivamente al hogar	0.3	2.4	1.0	54.6	71.6	60.0
Trabajador semicalificado	28.7	32.1	29.8	9.6	5.2	8.2
Trabajador eventual	17.4	29.1	21.2	2.7	2.9	2.8
Jubilado	3.5	3.0	3.4	1.4	0.7	1.1
No trabaja	2.1	2.4	2.2	6.9	6.2	6.7
Total (N)	620	296	916	656	306	962

Chi cuadrada *** $p < 0.001$

Como se puede apreciar, hay actividades en las que las diferencias no son tan importantes, sin embargo, hay otras en las que las diferencias se acentúan entre los subsistemas, por ejemplo, ser trabajador semicalificado, dedicarse exclusivamente al hogar, ser empleado administrativo o de ventas, o ser profesionista.

Se muestra que en el subsistema de CECyTEA son mayores los porcentajes de padres y madres que tienen un trabajo que se pudiera considerar de alto rango, como profesionista o empleado administrativo o de ventas, mientras que, por el contrario, los padres de los alumnos de Telebachillerato son, en mayor porcentaje que los de CECyTEA, trabajadores semicalificados o no trabajadores.

Se observa claramente cómo los resultados del nivel de escolaridad y de actividad van de la mano, pues mientras los padres de los estudiantes de CECyTEA tienen niveles más altos de escolaridad, sus actividades son de alto rango y requieren de cierto nivel educativo, al contrario que los padres de los estudiantes de Telebachillerato.

De este modo, conjuntando los resultados de las variables socio-familiares se podría concluir que la diferencia más marcada se relaciona con el nivel sociocultural, del cual, la escolaridad de los padres es un indicador; y el nivel socioeconómico no necesariamente es distinto entre los alumnos de ambos subsistemas, si se toma como indicador la proporción de tiempo que los alumnos han trabajado.

4.1.3 Variables escolares

Acerca de la situación escolar de la muestra se indagó el semestre en el que se encuentran y si en su escuela cuentan con tutor y/o con asesor, así como a la cantidad de situaciones en las que les ayudan.

Se encuestaron estudiantes de todos los semestres existentes en el momento de la aplicación. Del total, 406 alumnos son de primer semestre, 328 de tercero y 288 de quinto. La distribución por subsistema se describe en la tabla 4.5:

Tabla 4.5 Diferencias en la distribución en los semestres de los alumnos de CECyTEA y Telebachillerato

Subsistema	Semestre***		
	1°	3°	Total
CECyTEA	45.4%	26.4%	698
Telebachillerato	27.5%	44.4%	324
Total	39.7%	32.1%	1022

Chi cuadrada *** $p < 0.001$

Nota: se omitió de la tabla la categoría "5° semestre"

En donde se encuentran las mayores diferencias es en los semestres 1° y 3°, pues los porcentajes en 5° son muy similares. Las diferencias mencionadas, según el análisis de la chi cuadrada, son estadísticamente significativas. Claramente, en el CECyTEA, el porcentaje de alumnos disminuye de 1° a 3°, mientras que en Telebachillerato, el porcentaje aumenta. Esto puede ir de la mano con una mayor deserción en CECyTEA, y una mayor reprobación en Telebachillerato, pero sin abandono. Una explicación alterna pudiera ser que en el CECyTEA cada vez ingresan más alumnos y en Telebachillerato cada vez menos, sin embargo, esta idea va en contra de los objetivos de este segundo subsistema, y de las acciones que se han llevado a cabo, pues si los alumnos de Telebachillerato estuvieran disminuyendo de manera importante, no se estarían abriendo cada vez más instituciones.

También se buscó identificar si los estudiantes reconocían tener en la institución escolar una figura que cumpliera las funciones de tutor y/o de asesor. Las respuestas de los jóvenes fueron las siguientes: 1010 alumnos contestaron la pregunta referente a si tenían tutor, de los cuales 798 dijeron que sí y 212 dijeron que no. De igual manera, 1010 alumnos respondieron a la pregunta de si tenían asesor, siendo en esta ocasión 868 los que respondieron que sí y 142 que no. En estas dos preguntas, el análisis de la chi cuadrada no muestra respuestas significativamente diferentes entre las de un subsistema y otro.

Como ya se mencionó, aunque la RIEMS propone que los estudiantes de todos los subsistemas deben egresar con las mismas competencias y tener una formación integral

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

(SEP, 2008; INEE, 2011; INEE, 2014; SEP, 2011a), los recursos humanos como docentes, tutores, asesores, directores o coordinadores con los que cuenta el Telebachillerato no son los mismos que con los que cuenta el CECyTEA (SEMS, DGB y DCA, 2014). Sin embargo, como se puede observar, estas diferencias no se ven reflejadas en la percepción que tienen los estudiantes de uno y otro subsistema, en cuanto a que pueden contar con una figura de asesor y tutor.

Es interesante cuestionar, por qué las diferencias en cuanto al personal entre uno y otro subsistema no se reflejan en la percepción de los adolescentes. Esto tal vez se deba a que otras características de las instituciones amortiguan el efecto de la falta de personal, como el tamaño de las escuelas y de los grupos, pues en general, los CECyTEAs son más grandes que los Telebachilleratos, de modo que probablemente podría estar facilitándose la interacción entre los alumnos y el personal escolar en estos últimos.

En la misma línea, se les preguntó a los jóvenes si las figuras de tutor y asesor les ayudaban a nueve actividades específicas, si algún otro docente lo hacía, o bien, si no recibían ayuda de nadie. Se realizó una codificación según la cantidad de actividades marcadas en cada una de las opciones (si les ayudaba el tutor, el asesor, algún otro personal, o bien, si nadie lo hacía); se codificó en “pocas” (si marcaban 0 a 3 actividades que los apoyaran o no), “regulares” (de 4 a 6 actividades) o muchas (si marcaban de 7 a 9 actividades). Aquí cabe destacar que cuando se habla sobre que “nadie” les ayuda, los niveles se deben observar en sentido negativo, es decir, si nadie les ayuda en pocas actividades, quiere decir que en el resto les ayuda alguien, ya sea tutor, asesor, o alguien más.

La distribución de las respuestas de los alumnos de ambos subsistemas en cuanto a la cantidad de actividades en las que les ayuda el asesor, o bien, en las que nadie los ayuda, se presentan a continuación en la tabla 4.6:

Tabla 4.6 Diferencias entre los estudiantes de los subsistemas en la cantidad de actividades que mencionan que no les ayuda nadie y que les ayuda su asesor

Subsistema	El asesor lo ayuda*			Nadie lo ayuda***		
	Pocas	Regulares	Total (N)	Pocas	Regulares	Total (N)
CECyTEA	61.6%	25.5%	679	68.9%	18.0%	678
Telebach	53.6%	29.6%	321	78.2%	16.5%	321
Total	59.0%	26.8%	1000	71.9%	17.5%	999

Chi cuadrada * $p < 0.05$ *** $p < 0.001$

Nota: se omitió de la tabla la categoría “mucho” tanto de la variable “el asesor lo ayuda” como de “nadie lo ayuda”

Al respecto se encontró que únicamente existen diferencias estadísticamente significativas entre los alumnos de ambos subsistemas en la ayuda que mencionan recibir por parte del asesor, además de aquellos que mencionan que nadie les ayuda. Nuevamente se puede observar que la percepción que reportan los estudiantes sobre la ayuda por parte de las figuras educativas no refleja la realidad de los subsistemas; incluso rebasan las diferencias entre ellos, y la percepción de los estudiantes se torna a favor de los alumnos de Telebachillerato. Puede ser que las relaciones más cercanas entre alumnos y docentes de Telebachillerato, propicien que los adolescentes se sientan más en confianza y apoyados por el personal escolar, a diferencia de la situación del CECyTEA.

4.2 ESTADÍSTICOS DESCRIPTIVOS DE LAS VARIABLES DEPENDIENTES

Como se describió en los apartados anteriores, son tres las variables centrales abordadas en el estudio: promedio escolar reportado, bienestar psicológico y apoyo social percibido, estas dos últimas desagregadas en diferentes dimensiones. A continuación se presentan las puntuaciones obtenidas por los alumnos de ambos subsistemas en estas variables.

El promedio escolar reportado se trabajó como una variable continua, en la que se obtuvieron puntuaciones de 54 a 100 con media de 82.43 en la muestra total, de 82.26 en los alumnos de CECyTEA y de 82.82 en los de Telebachillerato. Aunque estos resultados

parecen indicar que no hay grandes diferencias entre los estudiantes de uno y otro subsistema en cuanto al promedio escolar reportado, hay que tomar en cuenta que la calificación media reportada por los estudiantes no es un indicador directo de su aprendizaje o desempeño, pues dicha calificación depende de los aspectos que los docentes evalúan, de los docentes en sí, de la forma de enseñar, entre muchos otros aspectos, particularmente cuando se compara entre un subsistema y otro.

Estas calificaciones, sin embargo, si permiten establecer distintos niveles de rendimiento al interior de los subsistemas, es decir, para la comparación de los estudiantes de CECyTEA entre sí, y de Telebachillerato con ellos mismos; sobre todo en este último subsistema, pues todos los grupos comparten los mismos docentes.

Sobre el bienestar psicológico se obtiene una puntuación total, y seis de las dimensiones: autonomía, autoaceptación, control del entorno, propósito de vida, crecimiento personal y relaciones positivas con los demás. Como se mencionó anteriormente, se obtuvieron dos puntuaciones distintas: por un lado, la sumatoria de los valores que representan las respuestas brindadas por los alumnos y, por otro, índices estandarizados a partir del modelo de Rasch con el software WINSTEPS. En cuanto a la puntuación del Bienestar Psicológico en total, en ambos casos fue la sumatoria de lo obtenido en las dimensiones.

Dado que las puntuaciones obtenidas con ambos métodos correlacionan con mínimo 0.75, y metodológicamente puede ser cuestionada la decisión de sumar los puntajes de variables no estrictamente escalares, se optó por utilizar los índices obtenidos con el modelo de Rasch. Las medias de los puntajes obtenidos en la muestra total y por subsistema se presentan a continuación en la tabla 4.7:

Tabla 4.7 Medias de las puntuaciones obtenidas por los alumnos encuestados en su totalidad y por subsistema en las dimensiones del Bienestar Psicológico

Variable o dimensión	CECyTEA	Telebachillerato	Total
Autoaceptación	0.55	0.59	0.56
Autonomía	0.37	0.37	0.37
Control del entorno	0.15	0.16	0.15
Crecimiento personal	0.82	0.93	0.85
Propósito de vida	0.45	0.49	0.46
Relaciones positivas	0.95	1.23	1.04
Bienestar total	3.31	3.79	3.46

Como se puede observar, la forma en la que se ordenan las puntuaciones en las dimensiones son las mismas en ambos subsistemas: aquellas dimensiones con medias más bajas son *control del entorno* y *autonomía*, y las más altas son *relaciones positivas* y *crecimiento personal*. Esto corresponde a lo mencionado por Ryff y Singer (1996), que aunque no hablan particularmente de adolescencia, mencionan que el control ambiental aumenta con la edad, al contrario del crecimiento personal.

Las puntuaciones indican que los adolescentes se encuentran preocupados por lo que piensen los demás y los juicios que hagan, y se basan en esto para tomar sus decisiones, pues caen ante la presión social, además de que parecen percibir poco control ambiental, se les dificulta cumplir con las actividades diarias y se sienten incapaces de modificar su situación contextual por el poco control que perciben tener de su mundo exterior (Ryff y Keyes, 1995).

Esto puede deberse a las características de la etapa del desarrollo, pues los adolescentes se encuentran en el proceso de adquirir herramientas que permiten justamente controlar el medio en el que se desenvuelven y tomar decisiones más autónomas; esto se da cuando existe una separación de los padres, quienes pueden tener aún influencia importante en los adolescentes (Collins, 1997; Laursen y Collins, 2004; Steinberg, 2004, citados por Arnett, 2008). Por otro lado, también puede existir una fuerte influencia de los amigos, con la llamada presión de pares (Arnett, 2008).

Además, justamente la separación de los padres, y la consecuente unión y cercanía hacia los amigos (Richards, et al., 2002, citados por Arnett, 2008), va de la mano con las puntuaciones altas en relaciones positivas. La puntuación alta en esta dimensión indica que los adolescentes pueden establecer y mantener relaciones cercanas, calurosas, de confianza, empáticas, afectuosas y de reciprocidad (Ryff y Keyes, 1995), y aunque estas relaciones no excluyen las familiares, por la etapa, tienen mayor peso aquellas entre pares o amigos.

Las puntuaciones altas en la dimensión de crecimiento personal indican que los adolescentes se encuentran abiertos a nuevas experiencias, se sienten avanzando y explotando su potencial, y experimentando cambios constantes. Esto puede estar vinculado con la búsqueda de identidad de los adolescentes, proceso en el que experimentan sus distintas opciones y van estableciendo aspectos nuevos a su persona (Arnett, 2008).

Como se puede observar también, en todas las dimensiones, exceptuando Autonomía, las puntuaciones obtenidas son ligeramente más altas en los alumnos de Telebachillerato. Éstos resultados concuerdan con investigaciones previas que mencionan que ésta variable depende del nivel de ingresos únicamente en la medida en que se cubren las necesidades básicas (Myers y Diener, 1995, citados por García, 2002), aunque como ya se mencionó, no existe una clara diferencia en cuanto al nivel socioeconómico entre los alumnos de ambos subsistemas.

En cuanto a la tercera variable dependiente, se evaluó el apoyo social percibido proveniente de tres agentes: familia, amigos y personal escolar. Sobre cada uno de los agentes se obtuvieron 10 puntuaciones: tres tipos de apoyo y tres tipos de reciprocidad: emocional, de consejo y material; el apoyo total y la reciprocidad total; el apoyo social percibido, y finalmente, el número de personas de las cuales considera recibir apoyo. Las medias en las puntuaciones de estas dimensiones en la población total y por subsistema se presentan en la tabla 4.8:

Tabla 4.8 Medias de las puntuaciones obtenidas por los alumnos encuestados en su totalidad y por subsistema en las dimensiones del Apoyo Social Percibido

Variable o dimensión	CECyTEA	Telebach	Total
No de sujetos mencionados en apoyo familiar	3.31	3.32	3.31
Apoyo emocional familiar	6.42	6.14	6.33
Apoyo de consejo familiar	7.06	6.64	6.93
Apoyo material familiar	6.65	6.28	6.53
Apoyo familiar total	6.71	6.35	6.60
Reciprocidad emocional familiar	2.94	2.94	2.94
Reciprocidad de consejo familiar	2.86	2.80	2.84
Reciprocidad material familiar	3.13	3.07	3.11
Reciprocidad familiar total	2.97	2.94	2.96
<i>Apoyo social percibido total familiar</i>	4.84	4.64	4.78
No de sujetos mencionados en apoyo de amigos	4.21	4.10	4.18
Apoyo emocional de amigos	6.95	6.64	6.85
Apoyo de consejo de amigos	6.87	6.67	6.81
Apoyo material de amigos	6.41	6.07	6.30
Apoyo de amigos total	6.75	6.46	6.66
Reciprocidad emocional de amigos	3.33	3.20	3.29
Reciprocidad de consejo de amigos	3.30	3.22	3.27
Reciprocidad material de amigos	3.32	3.07	3.24
Reciprocidad de amigos total	3.32	3.16	3.27
<i>Apoyo social percibido total de amigos</i>	5.03	4.81	4.96
No de sujetos mencionados en apoyo escolar	2.65	2.99	2.76
Apoyo emocional escolar	4.74	4.77	4.75
Apoyo de consejo escolar	5.10	5.41	5.20
Apoyo material escolar	4.43	4.63	4.50

Apoyo escolar total	4.76	4.94	4.81
Reciprocidad emocional escolar	1.81	1.84	1.82
Reciprocidad de consejo escolar	1.79	1.83	1.80
Reciprocidad material escolar	1.73	1.72	1.73
Reciprocidad escolar total	1.77	1.80	1.78
<i>Apoyo social percibido total</i>	3.27	3.37	3.30

Se pueden observar las diferencias de las medias de los diferentes tipos de apoyo y reciprocidad entre los agentes de apoyo. De esta manera encontramos que en dos de los casos, en la muestra total y en los estudiantes de CECyTEA, es mayor el apoyo emocional y el apoyo total percibido por parte de los amigos, así como la reciprocidad emocional, de consejo, material y total hacia los amigos, además del apoyo social percibido total de amigos; en contraste, es mayor el apoyo de consejo y el apoyo material percibido de parte de los familiares. Los estudiantes de Telebachillerato difieren en que el apoyo de consejo es mayor por parte de los amigos en comparación con el de familia y escuela.

De forma general y exceptuando claramente el apoyo material, en ambos subsistemas es mayor el apoyo percibido por parte de los amigos. También es importante observar que en los dos subsistemas y en la muestra total, los valores menores son del apoyo y la reciprocidad con el personal escolar. En cuanto a la cantidad de personas de las cuales se percibe apoyo, nuevamente es mayor en los amigos, seguido de la familia, y menor del personal escolar. En resumen, los adolescentes perciben más relaciones y mayor apoyo por parte de su familia y amigos, y en realidad, son pocas las personas del contexto escolar a las que perciben como relaciones de apoyo.

Los resultados anteriores concuerdan, por un lado, con la estructura familiar de los estudiantes revisada en la descripción de la muestra, pues la mayoría vive con su familia nuclear aún, y es ésta la que les provee y cubre materialmente sus necesidades. Por otro lado, el hecho de que el apoyo y reciprocidad de y hacia los amigos sea mayor, concuerda con la característica del desarrollo de esta etapa, que es darle mucha

importancia a los pares y amigos y disminuir la importancia brindada a los padres (Richards, et al., 2002, citados por Arnett, 2008; Musitu y Cava, 2003).

Otro aspecto interesante a observar es que, mientras en el apoyo familiar y de amigos, obtienen de forma general mayores puntuaciones los alumnos de CECyTEA, cuando comparamos los puntajes de apoyo por parte de los miembros del personal escolar, esta tendencia se invierte, y obtienen puntuaciones mayores en general, los alumnos de Telebachillerato. Este resultado sigue la misma línea de la identificación de las figuras de asesor y de tutor, así como de la ayuda que éstos brindan, y con la idea de que la percepción de apoyo por parte de las figuras escolares va más allá de la estructura real interna de las instituciones escolares (SEMS, DGB y DCA, 2014; Gobierno del Estado de Aguascalientes, 2015). Los puntajes más altos de los alumnos de Telebachillerato en cuanto al apoyo escolar pueden deberse a que, por venir de núcleos familiares con niveles económicos, culturales y educativos más bajos que los de los alumnos de CECyTEA, el apoyo escolar llega a ser más significativo para ellos.

4.3 ANÁLISIS BIVARIADOS

Aunque, como se describe en el apartado anterior, los valores altos y bajos se distribuyen de manera similar, las medias de ambos subsistemas en las distintas variables no son las mismas. Por ello, se corrieron análisis de diferencias de medias (t de Student) para los valores de las variables dependientes, comparando entre los alumnos de CECyTEA y Telebachillerato. Los resultados significativos se presentan en la tabla 4.9.

Tabla 4.9 Diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones de Apoyo social percibido entre los estudiantes de los dos subsistemas

Variable	Media CECyTEA	Media Telebach	Significancia (p)
Apoyo de consejo familiar	7.06	6.64	0.015
Apoyo material familiar	6.65	6.28	0.022
Apoyo total familiar	6.71	6.35	0.022
Apoyo material de amigos	6.41	6.07	0.038
Reciprocidad material hacia los amigos	3.32	3.07	0.005

Como se puede observar, son pocas las variables que se relacionan significativamente con la pertenencia a un subsistema u otro. Sobre las variables que si hay diferencias significativas se encuentra que, en las dimensiones del apoyo social, los valores son mayores en los alumnos de CECyTEA y se relacionan con el apoyo por parte de la familia y amigos.

Como se revisó en la descripción de la muestra, los adolescentes de CECyTEA son más jóvenes, y sus padres tienen mayor escolaridad y trabajos de mayor nivel, lo que podría propiciar que las relaciones entre padres e hijos fueran más funcionales, positivas y de apoyo.

Al tener apoyo por parte de la familia, y establecer relaciones de amistad que también lo brindan, puede ser que los adolescentes de CECyTEA no tengan la necesidad de buscar apoyo en otros agentes, como los maestros del bachillerato.

En cuanto a las diferencias en las dimensiones del bienestar psicológico, son estadísticamente significativas en solo una dimensión: Relaciones positivas ($p=0.003$) siendo mayor en los alumnos de Telebachillerato (1.23) que en los de CECyTEA (0.95). Por la etapa del desarrollo en la que se encuentran, los estudiantes de Telebachillerato pueden establecer relaciones más cercanas con sus amigos y alejarse más de sus padres, lo que se relaciona también con los resultados encontrados en las dimensiones del ASP. Al mismo tiempo, las características del subsistema podrían relacionarse con estos mismos resultados; probablemente el menor tamaño de los grupos en el Telebachillerato podría estar permitiendo una mayor y mejor interacción; además de que, por encontrarse en comunidades de menos de 2500 habitantes, puede ser que los estudiantes convivan más al exterior de las instituciones educativas.

En cuando al promedio escolar reportado, no resultaron existir diferencias estadísticamente significativas si se comparan a los alumnos de los dos subsistemas de interés.

Con lo anterior se responde a la primera pregunta de investigación, relacionada con los niveles de las variables dependientes en los alumnos del CECyTEA y Telebachillerato. Para contestar a la segunda pregunta de investigación, referente a la relación existente entre las variables dependientes, se presentan los siguientes resultados.

En las tablas 4.10 a 4.12, se presentan las correlaciones entre las dimensiones del apoyo social (los tres tipos de apoyo y el apoyo total, los tres tipos de reciprocidad y la reciprocidad total, y el apoyo social percibido total) separadas por agentes.

Tabla 4.10 Correlaciones entre las dimensiones del apoyo familiar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Apoyo emocional	1	0.862	0.770	0.936	0.714	0.700	0.639	0.754	0.918
2. Apoyo de consejo		1	0.815	0.955	0.674	0.680	0.631	0.729	0.922
3. Apoyo material			1	0.919	0.686	0.675	0.637	0.734	0.900
4. Apoyo total				1	0.738	0.731	0.679	0.789	0.975
5. Reciprocidad emocional					1	0.874	0.663	0.927	0.844
6. Reciprocidad de consejo						1	0.672	0.931	0.841
7. Reciprocidad material							1	0.865	0.781
8. Reciprocidad total								1	0.906
9. Apoyo social percibido total									1

Nota: todas las correlaciones son significativas con una $p < 0.000$

Tabla 4.11 Correlaciones entre las dimensiones del apoyo de amigos

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Apoyo emocional	1	0.896	0.832	0.957	0.846	0.827	0.788	0.867	0.945
2. Apoyo de consejo		1	0.844	0.960	0.838	0.852	0.787	0.873	0.949
3. Apoyo material			1	0.937	0.819	0.815	0.822	0.866	0.931
4. Apoyo total				1	0.877	0.874	0.840	0.913	0.990
5. Reciprocidad emocional					1	0.896	0.807	0.952	0.921
6. Reciprocidad de consejo						1	0.823	0.957	0.921
7. Reciprocidad material							1	0.928	0.888
8. Reciprocidad total								1	0.962
9. Apoyo social percibido total									1

Nota: todas las correlaciones son significativas con una $p < 0.000$

Tabla 4.12 Correlaciones entre las dimensiones del apoyo del personal escolar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Apoyo emocional	1	0.899	0.862	0.961	0.746	0.743	0.721	0.767	0.943
2. Apoyo de consejo		1	0.867	0.965	0.682	0.689	0.673	0.709	0.927
3. Apoyo material			1	0.947	0.777	0.786	0.761	0.806	0.946
4. Apoyo total				1	0.765	0.770	0.748	0.792	0.979
5. Reciprocidad emocional					1	0.906	0.857	0.959	0.866
6. Reciprocidad de consejo						1	0.891	0.971	0.874
7. Reciprocidad material							1	0.953	0.852
8. Reciprocidad total								1	0.899
9. Apoyo social percibido total									1

Nota: todas las correlaciones son significativas con una $p < 0.000$

Como se puede observar, en los tres agentes, el apoyo total y la reciprocidad total correlacionan altamente (más de 0.85) con los tres tipos de apoyo y de reciprocidad respectivamente. Aunque diversos teóricos diferencian entre los tres tipos de apoyo y reciprocidad (Barrón, 1992; García, Herrero y Musitu, 1995, citados por Orcasita y Uribe, 2010; García, Herrero y Musitu, 2002), en la muestra analizada, el apoyo y la reciprocidad total correlacionan ampliamente con los tres tipos por separado, es decir, la percepción de los tres tipos de apoyo y reciprocidad van de la mano en los adolescentes encuestados.

Estas correlaciones altas permiten tomar la decisión metodológica de no incluir todas las dimensiones como variables independientes, por lo que en los análisis siguientes, se tomarán únicamente los valores de apoyo total y reciprocidad total por agentes, familia, amigos y personal escolar.

También se corrieron análisis para el bienestar psicológico. Las correlaciones de las puntuaciones de las dimensiones del bienestar y del puntaje general se presentan en la tabla 4.13.

Tabla 4.13 Correlaciones entre las dimensiones del bienestar psicológico

	1	2	3	4	5	6	7
1. Autoaceptación	1	0.530	0.453	0.562	0.557	0.410	0.783
2. Autonomía		1	0.322	0.493	0.411	0.376	0.680
3. Control del entorno			1	0.252	0.402	0.195	0.507
4. Crecimiento personal				1	0.498	0.569	0.823
5. Propósito de vida					1	0.342	0.706
6. Relaciones positivas						1	0.767
7. Bienestar psicológico							1

Nota: todas las correlaciones son significativas con una $p < 0.000$

Las correlaciones más bajas entre las dimensiones, todas menores a 0.4, son: relaciones positivas con autonomía, con control del entorno y con propósito de vida, y control del entorno, además, con autonomía y con crecimiento personal. Las correlaciones más fuertes, mayores a 0.5 son: auto-aceptación con autonomía, con crecimiento personal y con propósito de vida, y crecimiento personal con relaciones positivas con los demás.

Aunque las correlaciones entre el bienestar psicológico total y las dimensiones son altas, de 0.5 a 0.8, se decidió realizar los análisis tomando en cuenta todas las dimensiones por separado, pues no lo son tanto como para incluirlas en una sola puntuación como en el caso del apoyo y la reciprocidad total; de este modo, se justifica el uso de dimensiones al interior del constructo general.

Una vez realizados los análisis anteriores, se obtuvieron las correlaciones entre todas las variables de interés para la muestra total (tabla 4.14), y para los subsistemas de CECyTEA (tabla 4.15) y Telebachillerato (tabla 4.16).

Tabla 4.14 Correlaciones entre las variables dependientes para la muestra total

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
A	1	0.78**	0.58**	0.53**	0.38**	0.25**	0.21**	0.18**	0.20**	0.18**	0.21**	0.17**	0.26**	0.14**
B		1	0.51**	0.50**	0.37**	0.32**	0.16**	0.14**	0.17**	0.16**	0.16**	0.13**	0.21**	0.12**
C			1	0.91**	0.44**	0.32**	0.17**	0.17**	0.08**	0.21**	0.19**	0.30**	0.28**	0.12**
D				1	0.42**	0.35**	0.17**	0.16**	0.07*	0.21**	0.17**	0.29**	0.27**	0.12**
E					1	0.79**	0.13**	0.13**	0.07*	0.18**	0.22**	0.15**	0.21**	0.18**
F						1	0.04	0.07*	0.02	0.08**	0.10**	0.09**	0.10**	0.09**
G							1	0.53**	0.45**	0.56**	0.55**	0.41**	0.78**	0.12**
H								1	0.32**	0.49**	0.41**	0.37**	0.68**	0.14**
I									1	0.25**	0.40**	0.19**	0.50**	0.04
J										1	0.49**	0.56**	0.82**	0.17**
K											1	0.34**	0.70**	0.20**
L												1	0.76**	0.14**
M													1	0.19**
N														1

Nota 1. Las letras corresponden a las siguientes variables: A-apoyo familiar; B-reciprocidad familiar; C-apoyo de amigos; D-reciprocidad de amigos; E-apoyo escolar; F-reciprocidad escolar; G-autoaceptación; H-autonomía; I-control del entorno; J-crecimiento personal; K-propósito de vida; L-relaciones positivas; M-bienestar psicológico; N-promedio escolar reportado

Nota 2. ** p<0.01; * p<0.05

Al analizar las correlaciones existentes entre las variables dependientes en la muestra total encuestada, se puede observar que las correlaciones más altas son entre el bienestar psicológico total y las dimensiones de auto-aceptación, crecimiento personal, propósito de vida y relaciones positivas, así como entre el apoyo y la reciprocidad en los tres agentes.

El Bienestar psicológico total, con las otras dos dimensiones, autonomía y control del entorno, correlacionan con valores entre 0.5 y 0.7. Las seis dimensiones entre sí, correlacionan con niveles de entre 0.3 y 0.6, con excepción de dos cruces, cuyas

correlaciones son más bajas: control del entorno con relaciones positivas y con crecimiento personal.

Por otro lado, entre las dimensiones del apoyo social percibido de los tres agentes, la correlación más baja es entre la reciprocidad hacia la escuela y el apoyo familiar. El resto de los cruces en estas dimensiones tiene correlaciones entre 0.3 y 0.58.

Las correlaciones existentes entre el apoyo social percibido en todas sus dimensiones y agentes, y el bienestar psicológico total y sus seis dimensiones van de 0.1 a 0.3, aunque no son significativas las relaciones entre la reciprocidad de la escuela y los niveles de auto-aceptación y de control del entorno.

Finalmente, las relaciones existentes entre el promedio escolar reportado y el resto de las variables son bajas, pero, únicamente con excepción del control del entorno, todas son significativas.



Tabla 4.15 Correlaciones entre las variables dependientes para la muestra del CECyTEA

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
A	1	0.76**	0.54**	0.49**	0.35**	0.24**	0.23**	0.16**	0.21**	0.17**	0.19**	0.13**	0.24**	0.11**
B		1	0.47**	0.46**	0.34**	0.31**	0.17**	0.12**	0.19**	0.12**	0.12**	0.07	0.16**	0.09*
C			1	0.91**	0.39**	0.29**	0.14**	0.12**	0.08*	0.15**	0.14**	0.27**	0.23**	0.06
D				1	0.38**	0.32**	0.14**	0.11**	0.06	0.15**	0.12**	0.26**	0.21**	0.06
E					1	0.79**	0.15**	0.11**	0.07	0.16**	0.20**	0.14**	0.20**	0.13**
F						1	0.06	0.04	0.02	0.04	0.08*	0.07*	0.07*	0.08*
G							1	0.56**	0.45**	0.60**	0.57**	0.42**	0.81**	0.10**
H								1	0.35**	0.52**	0.39**	0.35**	0.68**	0.14**
I									1	0.26**	0.41**	0.22**	0.53**	0.04
J										1	0.50**	0.54**	0.82**	0.15**
K											1	0.35**	0.71**	0.18**
L												1	0.75**	0.11**
M													1	0.17**
N														1

Nota 1. Las letras corresponden a las siguientes variables: A-apoyo familiar; B-reciprocidad familiar; C-apoyo de amigos; D-reciprocidad de amigos; E-apoyo escolar; F-reciprocidad escolar; G-autoaceptación; H-autonomía; I-control del entorno; J-crecimiento personal; K-propósito de vida; L-relaciones positivas; M-bienestar psicológico; N-promedio escolar reportado

Nota 2. ** p<0.01; * p<0.05

En cuanto a las correlaciones existentes entre las variables dependientes en los estudiantes de CECyTEA, se puede observar que las correlaciones más altas son entre el bienestar psicológico total y las dimensiones de autoaceptación, crecimiento personal, propósito de vida y relaciones positivas, así como entre el apoyo y la reciprocidad en los tres agentes, al igual que en la muestra total.

Nuevamente, como en la muestra completa, el Bienestar psicológico total, con las otras dos dimensiones, autonomía y control del entorno, correlacionan con valores entre

0.5 y 0.7. Las seis dimensiones entre sí, correlacionan con niveles de entre 0.3 y 0.7, con excepción de dos cruces, cuyas correlaciones son más bajas: control del entorno con relaciones positivas y con crecimiento personal.

Por otro lado, entre las dimensiones del apoyo social percibido de los tres agentes, las correlaciones más bajas son entre la reciprocidad hacia la escuela y los niveles de apoyo familiar y apoyo de amistades. El resto de los cruces en estas dimensiones tiene correlaciones entre 0.31 y 0.55.

Las correlaciones existentes entre el apoyo social percibido en todas sus dimensiones y agentes, y el bienestar psicológico total y sus seis dimensiones, son bajas, pues van de 0.07 a 0.27, además de que no todas son significativas.

Finalmente, las relaciones existentes entre el promedio escolar reportado y el resto de las variables es baja, 0.08 y 0.18, y existen tres correlaciones no significativas: con el control del entorno, y el apoyo de amigos y la reciprocidad hacia los mismos.

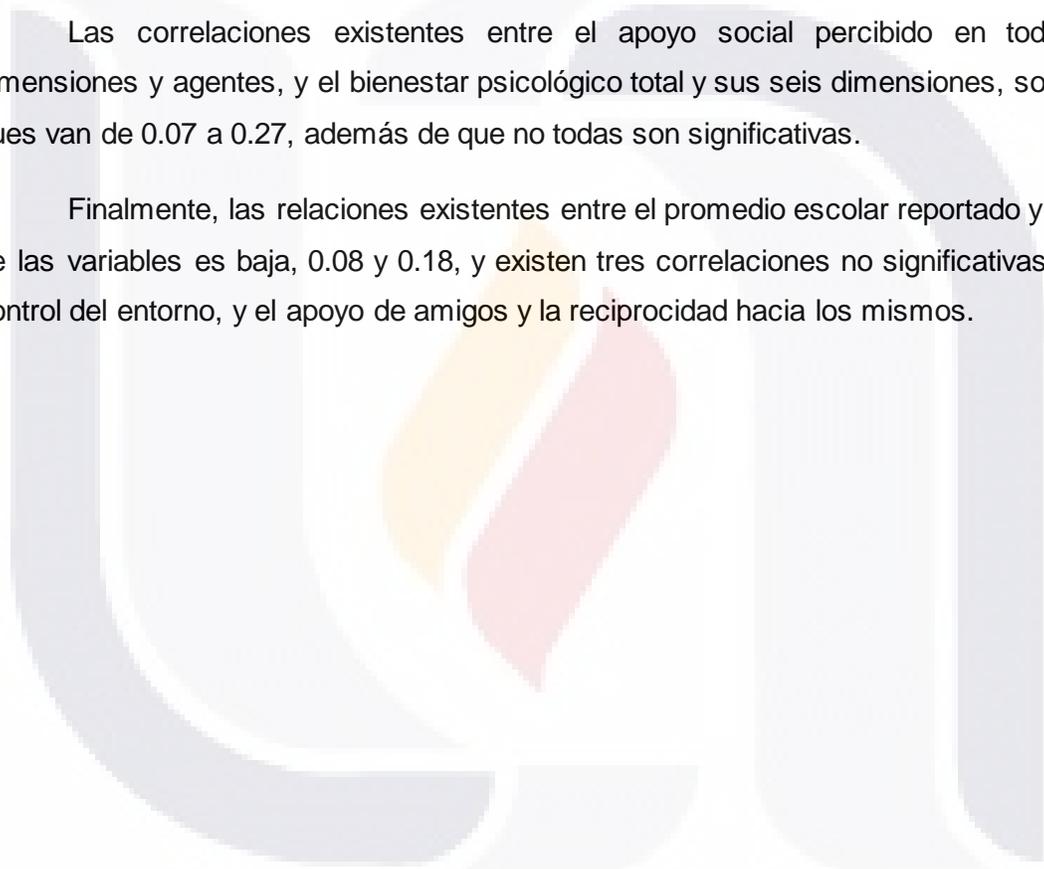


Tabla 4.16 Correlaciones entre las variables dependientes para la muestra del Telebachillerato

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
A	1	0.84**	0.64**	0.60**	0.43**	0.26**	0.18**	0.23**	0.18**	0.22**	0.27**	0.27**	0.32**	0.22**
B		1	0.60**	0.59**	0.45**	0.33**	0.14**	0.21**	0.13*	0.25**	0.26**	0.27**	0.31**	0.19**
C			1	0.90**	0.57**	0.41**	0.23**	0.27**	0.09	0.36**	0.31**	0.40**	0.43**	0.27**
D				1	0.53**	0.41**	0.26**	0.26**	0.09	0.34**	0.30**	0.38**	0.42**	0.26**
E					1	0.77**	0.07	0.19**	0.09	0.24**	0.26**	0.18**	0.25**	0.29**
F						1	0.01	0.14*	0.02	0.18**	0.16**	0.13*	0.17**	0.13*
G							1	0.43**	0.44**	0.45**	0.49**	0.36**	0.70**	0.16**
H								1	0.20**	0.43**	0.46**	0.43**	0.66**	0.15**
I									1	0.21**	0.37**	0.12*	0.42**	0.05
J										1	0.48**	0.62**	0.83**	0.21**
K											1	0.31**	0.68**	0.27**
L												1	0.79**	0.18**
M													1	0.25**
N														1

Nota 1. Las letras corresponden a las siguientes variables: A-apoyo familiar; B-reciprocidad familiar; C-apoyo de amigos; D-reciprocidad de amigos; E-apoyo escolar; F-reciprocidad escolar; G-autoaceptación; H-autonomía; I-control del entorno; J-crecimiento personal; K-propósito de vida; L-relaciones positivas; M-bienestar psicológico; N-promedio escolar reportado

Nota 2. ** p<0.01; * p<0.05

Sobre las correlaciones existentes entre las variables dependientes en la muestra de estudiantes de Telebachillerato, se puede observar que las correlaciones más altas son entre el bienestar psicológico total y las dimensiones de auto-aceptación, crecimiento personal y relaciones positivas, así como entre el apoyo y la reciprocidad en los tres agentes.

El Bienestar psicológico total, con las otras tres dimensiones, autonomía, control del entorno y propósito de vida, correlacionan con valores entre 0.4 y 0.7. Las seis dimensiones entre sí, correlacionan con niveles de entre 0.31 y 0.62, con excepción de

TESIS TESIS TESIS TESIS TESIS

tres cruces, cuyas correlaciones son más bajas: control del entorno con relaciones positivas, con crecimiento personal y con autonomía.

Por otro lado, entre las dimensiones del apoyo social percibido de los tres agentes, la correlación más baja es entre la reciprocidad hacia la escuela y el apoyo familiar. El resto de los cruces en estas dimensiones tiene correlaciones entre 0.33 y 0.64.

Las correlaciones existentes entre el apoyo social percibido en todas sus dimensiones y agentes, y el bienestar psicológico total y sus seis dimensiones, son bajas, pues van de 0.13 a 0.4, siendo las más fuertes las de apoyo de amigos y la reciprocidad hacia ellos, con el crecimiento personal, el propósito de vida y las relaciones positivas. Existen relaciones que no son significativas, particularmente entre autonomía y apoyo escolar y reciprocidad hacia la escuela, y entre control del entorno y promedio y reciprocidad de y hacia amigos, y de y hacia la escuela.

Finalmente, las relaciones existentes entre el promedio escolar reportado y el resto de las variables es baja también, pero, únicamente con excepción del control del entorno, todas son significativas, al igual que con la muestra total.

Aunque la fuerza y la significancia de las correlaciones son diferentes, se puede observar que en general, en la muestra total y en los subsistemas por separado, las tres variables y las dimensiones que conforman a dos de ellas, se encuentran relacionadas.

Se encuentran correlaciones entre el apoyo social percibido y el bienestar psicológico, al igual que Orcasita y Uribe (2010) y Barrera, Chassin y Rogosch (1993, citados por Sen Chu, Saucier y Hafner, 2010); entre el bienestar y el rendimiento académico, lo mismo que Velásquez, Montgomery, Montero, Pomalaya, Dioses, Velásquez, Araki y Reynoso (2008) y Oliver (2000, citado por Garbanzo, 2007); y entre apoyo social y rendimiento, de la misma manera que Adawiah y Aris (2009) y Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau (2005).

Por su parte, Sen Chu, Saucier y Hafner (2010) encontraron que el efecto que tiene el apoyo por parte de profesores y personal escolar en el bienestar es significativamente más fuerte que el efecto del apoyo de familiares y amigos, lo que no se observa en las correlaciones obtenidas, pues estas son mayores entre las dimensiones del bienestar y el apoyo y la reciprocidad de amigos y familia, que del personal escolar.

En general, se encuentra pues una correlación entre las tres variables de interés en el presente estudio, sin embargo, es importante aclarar que no se puede hablar de causalidad. Investigaciones previas han señalado la influencia que tiene el ASP en el BP, identificando esta última como variable dependiente, sin embargo, no es complicado imaginar que así como es posible que una persona que percibe apoyo social aumente su bienestar, también es probable que una persona con mayor bienestar tienda a percibir mayor apoyo social.

Lo mismo sucede con la relación entre éstas variables y el rendimiento académico, en este caso representado por el promedio escolar reportado. Entonces pues, aunque existen investigaciones que indican cierta dirección, habría que tomar estas conclusiones con cuidado y reconocer la posibilidad de una dirección inversa o bilateral.

Por otro lado, en cuanto a la tercera pregunta de investigación, que se refiere a la relación de las variables dependientes con las independientes, se realizaron distintos tipos de análisis. Para aquellas variables independientes dicotómicas se corrieron diferencias de medias con el análisis de t de Student; para las variables independientes politómicas se corrieron ANOVAS; finalmente, para la edad, que es la única variable independiente continua, se corrieron correlaciones. Los resultados significativos por variable, se presentan a continuación.

En la tabla 4.17 se observa que en los alumnos de CECyTEA el apoyo familiar percibido es mayor en los alumnos que mencionan no tener asesor que en aquellos que mencionan si tenerlo. Por otro lado, el apoyo familiar que perciben los estudiantes de Telebachillerato es más alto en los alumnos más grandes, y es significativamente mayor en los alumnos de 5° semestre que en los de 1° y 3°. Ambas relaciones van de la mano entre sí, pues la correlación entre semestre y edad es alta. Estos resultados se contraponen con lo propuesto por Musitu y Cava (2003), que asegura que la percepción de los adolescentes sobre el apoyo social de los padres disminuye con la edad, sin embargo, puede ser que el contexto de los estudiantes del Telebachillerato esté ayudando a que se den estos resultados, por ejemplo, el hecho de que son familias cuyos padres tienen trabajos de bajo nivel, pero que aún tienen a sus hijos como dependientes de la familia.

Tabla 4.17 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad entre apoyo familiar y las variables independientes

Variable dependiente	Variable independiente	Análisis	Significancia por muestra		
			Total	Telebach	CECyTEA
Apoyo familiar	Tener asesor	t de Student	0.038	---	0.006
	Semestre	ANOVA	0.008	0.001	---
	Edad	Corr	---	0.026 (0.131)	---

Nota 1. En los análisis de correlación, además de la significancia se muestra la fuerza de la correlación entre paréntesis

Nota 2. En los ANOVA se corrieron pruebas post-hoc tanto de Bonferroni como de Tukey's-B.

La percepción de la reciprocidad familiar, en los estudiantes de telebachillerato, es mayor en las mujeres, en los alumnos de 5° semestre y en los más grandes, lo que concuerda con lo encontrado en el apoyo familiar; por el contrario, en los estudiantes de CECyTEA, la reciprocidad familiar es mayor en los de 5° que en los de 1° y en los alumnos más grandes, al contrario de los hallazgos de Musitu y Cava (2003) mencionados anteriormente (tabla 4.18).

Tabla 4.18 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad entre reciprocidad familiar y las variables independientes

Variable dependiente	Variable independiente	Análisis	Significancia por muestra		
			Total	Telebach	CECyTEA
Reciprocidad familiar	Sexo	t de Student	0.021	0.003	---
	Semestre	ANOVA	0.000	0.003	0.003
	Edad	Corr	0.001 (0.107)	0.046 (0.117)	0.010 (0.102)
	Actividad de la madre	ANOVA	---	0.016	---

Nota 1. En los análisis de correlación, además de la significancia se muestra la fuerza de la correlación entre paréntesis

Nota 2. En los ANOVA se corrieron pruebas post-hoc tanto de Bonferroni como de Tukey's-B, sin embargo, en la variable Actividad de la madre no se identifican cuáles son las diferencias significativas.

El apoyo percibido por parte de amigos en los estudiantes de Telebachillerato es mayor en las mujeres, en los alumnos más grandes, en los de 5° semestre y en aquellos que no han tenido trabajo remunerado (en comparación con aquellos que han tenido trabajo eventual, o casi siempre); por el contrario, de los alumnos de CECyTEA, las mujeres perciben mayor apoyo de amigos (tabla 4.19).

La influencia de la edad en el apoyo percibido por parte de los amigos si concuerda con lo mencionado por Musitu y Cava (2003), y con las características del desarrollo mencionadas anteriormente sobre la cercanía con los amigos (Richards, et al., 2002, citados por Arnett, 2008).

El hecho de que sea mayor el apoyo percibido por parte de los amigos en aquellos que no han tenido trabajo remunerado podría deberse al tiempo del que disponen para dedicar a las relaciones sociales.

Tabla 4.19 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad entre apoyo de amigos y las variables independientes

Variable dependiente	Variable independiente	Análisis	Significancia por muestra		
			Total	Telebach	CECyTEA
Apoyo de amigos	Tipo de hogar	ANOVA	---	0.003	---
	Sexo	t de Student	0.000	0.000	0.000
	Semestre	ANOVA	0.002	0.002	---
	Proporción de tiempo trabajando	ANOVA	0.004	0.011	---
	Escolaridad de la madre	ANOVA	0.015	---	---
	Edad	Corr	---	0.050 (0.116)	---
	Actividad de la madre	ANOVA	0.015	0.048	0.009

Nota 1. En los análisis de correlación, además de la significancia se muestra la fuerza de la correlación entre paréntesis

Nota 2. En los ANOVA se corrieron pruebas post-hoc tanto de Bonferroni como de Tukey's-B, sin embargo, en las variables de Tipo de hogar y Actividad de la madre no se identifican cuáles son las diferencias significativas.

En la tabla 4.20 se observa que los niveles de reciprocidad hacia los amigos son mayores, en los estudiantes de Telebachillerato, en las mujeres, en los alumnos de 5° semestre, en aquellos que nunca han tenido trabajo remunerado (en comparación con los que han tenido trabajo eventual) y en aquellos cuya madre tiene el bachillerato o la carrera técnica, en comparación con aquellos cuya madre estudio hasta la primaria; como se puede observar, en contraste con las variables que influyen en el apoyo percibido de los amigos, en la reciprocidad hacia los mismos se incluye la escolaridad de la madre.

Mientras tanto, los estudiantes de CECyTEA con mayores niveles de reciprocidad son las mujeres. Nuevamente se ve que el sexo tiene influencia.

Tabla 4.20 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad entre reciprocidad hacia los amigos y las variables independientes

Variable dependiente	Variable independiente	Análisis	Significancia por muestra		
			Total	Telebach	CECyTEA
Reciprocidad hacia los amigos	Tipo de hogar	ANOVA	---	0.006	---
	Sexo	t de Student	0.000	0.000	0.000
	Semestre	ANOVA	0.005	0.007	---
	Proporción de tiempo trabajado	ANOVA	0.003	0.002	---
	Escolaridad de la madre	ANOVA	0.005	0.032	---
	Actividad del padre	ANOVA	---	0.047	---
	Actividad de la madre	ANOVA	0.005	0.020	0.008

Nota 1. En los análisis de correlación, además de la significancia se muestra la fuerza de la correlación entre paréntesis

Nota 2. En los ANOVA se corrieron pruebas post-hoc tanto de Bonferroni como de Tukey's-B, sin embargo, en las variables de Tipo de hogar, Actividad del padre y Actividad de la madre no se identifican cuáles son las diferencias significativas.

En los jóvenes de Telebachillerato, el apoyo escolar es mayor en los estudiantes que mencionan sí tener asesor, mujeres, de 5° semestre, y que no han tenido trabajo remunerado, en comparación con aquellos que tienen trabajo de forma eventual. En los estudiantes de CECyTEA son mayores los niveles de apoyo escolar percibido en aquellos alumnos que mencionan si tener tutor y en los que dicen si tener asesor (tabla 4.21).

Parece ser que el apoyo percibido por parte del personal escolar se relaciona con el percibir las figuras de asesor y tutor en las instituciones escolares. En el caso particular del Telebachillerato, el resto de las variables mencionadas influyen también.

Tabla 4.21 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad entre apoyo escolar y las variables independientes

Variable dependiente	Variable independiente	Análisis	Significancia por muestra		
			Total	Telebach	CECyTEA
Apoyo escolar	Tipo de hogar	ANOVA	---	0.015	---
	Tener tutor	t de Student	0.002	---	0.007
	Tener asesor	t de Student	0.000	0.000	0.003
	Sexo	t de Student	0.000	0.001	---
	Semestre	ANOVA	0.002	0.006	0.038
	Proporción de tiempo trabajando	ANOVA	0.048	0.004	---
	Actividad del padre	ANOVA	---	0.000	---
	Actividad de la madre	ANOVA	---	0.013	---

Nota 1. En los análisis de correlación, además de la significancia se muestra la fuerza de la correlación entre paréntesis

Nota 2. En los ANOVA se corrieron pruebas post-hoc tanto de Bonferroni como de Tukey's-B, sin embargo, en las variables de Semestre en los alumnos de CECyTEA, Tipo de hogar, Actividad del padre y Actividad de la madre no se identifican cuáles son las diferencias significativas.

En la tabla 4.22 se observan las variables que se relacionan significativamente con la reciprocidad hacia la escuela en la población total, y en los estudiantes de ambos subsistemas. La reciprocidad hacia la escuela es mayor, en los jóvenes de Telebachillerato, en las mujeres y en aquellos que nunca han tenido trabajo remunerado (en comparación con aquellos que han tenido trabajo eventualmente). En cuanto a esta última variable, tal vez aquellos que únicamente se dedican al estudio, podrían ser aquellos que se comprometen más con la institución y que se involucran más en la dinámica de la escuela (Tinto, 2012). En los jóvenes de CECyTEA, la reciprocidad hacia

la escuela es mayor en aquellos alumnos que mencionan si tener asesor y si tener tutor; lo mismo que en relación al apoyo escolar percibido.

Se encuentra entonces que, para los alumnos de CECyTEA, las variables contextuales que se encuentran relacionadas con los niveles del apoyo social en todas sus dimensiones son el tener asesor, tener tutor, el semestre, edad, sexo y actividad de la madre. Por su parte, en el caso de los alumnos de Telebachillerato, las dimensiones del ASP se relacionan con tener asesor, semestre, edad, sexo, actividad de la madre, tipo de hogar, proporción de tiempo trabajando, escolaridad de la madre y actividad del padre. Entonces, son más las variables contextuales que se relacionan con los niveles de apoyo social percibido en los alumnos de Telebachillerato que en los de CECyTEA.

Tabla 4.22 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad entre reciprocidad hacia la escuela y las variables independientes

Variable dependiente	Variable independiente	Análisis	Significancia por muestra		
			Total	Telebach	CECyTEA
Reciprocidad hacia la escuela	Tener tutor	t de Student	0.001	---	0.001
	Tener asesor	t de Student	0.008	---	0.020
	Sexo	t de Student	0.024	0.045	---
	Proporción de tiempo trabajando	ANOVA	0.023	0.008	---
	Actividad del padre	ANOVA	---	0.003	---

Nota 1. En los análisis de correlación, además de la significancia se muestra la fuerza de la correlación entre paréntesis

Nota 2. En los ANOVA se corrieron pruebas post-hoc tanto de Bonferroni como de Tukey's-B, sin embargo, en la variable Actividad del padre no se identifican cuáles son las diferencias significativas

Por otro lado, las variables de contextualización que influyen en las dimensiones del bienestar se presentan a continuación.

En el Telebachillerato, la auto-aceptación es más alta en los alumnos de 3° y 5° semestre, en los alumnos más grandes, y en aquellos alumnos que han tenido trabajo

entre 34 y 66% del tiempo que tienen en el bachillerato (en comparación con aquellos que han tenido siempre o que no han tenido nunca). Por su parte, en los estudiantes de CECyTEA, los niveles de auto-aceptación se relacionan con la actividad de la madre (tabla 4.23).

Tabla 4.23 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad entre auto-aceptación y las variables independientes

Variable dependiente	Variable independiente	Análisis	Significancia por muestra		
			Total	Telebach	CECyTEA
Auto-aceptación	Semestre	ANOVA	0.046	0.001	---
	Proporción de tiempo trabajando	ANOVA	---	0.013	---
	Escolaridad de la madre	ANOVA	---	0.046	---
	Edad	Corr	---	0.000 (0.207)	---
	Actividad de la madre	ANOVA	---	---	0.029

Nota 1. En los análisis de correlación, además de la significancia se muestra la fuerza de la correlación entre paréntesis

Nota 2. En los ANOVA se corrieron pruebas post-hoc tanto de Bonferroni como de Tukey's-B, sin embargo, en las variables Escolaridad de la madre y Actividad de la madre no se identifican cuáles son las diferencias significativas

Los niveles de autonomía de los jóvenes de Telebachillerato, son más altos en las mujeres, en los alumnos de 3° y 5° semestre, en los alumnos más grandes, y en aquellos que han trabajado entre 34 y 66% en comparación con aquellos que han trabajado más del 67% de su bachillerato. En los de CECyTEA los niveles de autonomía se relacionan con la actividad de la madre (tabla 4.24).

La relación entre la autonomía y la edad, la que puede estar relacionada al mismo tiempo con el semestre, puede deberse a la mayor capacidad de pensamiento crítico y la metacognición, características de la etapa de la adolescencia (Keating y Sasse, 1996; Keating, 2004, citados por Arnett, 2008), lo que permite que los adolescentes tomen

decisiones basados en sus propios pensamientos, considerando más aspectos de la situación.

En cuanto a la influencia del semestre (escolaridad) en el bienestar en general, se ha encontrado que es a través de otras variables, como los ingresos, el logro de metas personales y la adaptación a los cambios en la situación de vida (Cambell, 1981; Palmore, 1979, Toseland y Rasch, 1980, citados por García, 2002).

Tabla 4.24 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad entre autonomía y las variables independientes

Variable dependiente	Variable independiente	Análisis	Significancia por muestra		
			Total	Telebach	CECyTEA
Autonomía	Sexo	t de Student	---	0.001	---
	Semestre	ANOVA	---	0.004	---
	Proporción de tiempo trabajando	ANOVA	---	0.013	---
	Edad	Corr	---	0.040 (0.121)	---
	Actividad de la madre	ANOVA	---	---	0.003

Nota 1. En los análisis de correlación, además de la significancia se muestra la fuerza de la correlación entre paréntesis

Nota 2. En los ANOVA se corrieron pruebas post-hoc tanto de Bonferroni como de Tukey's-B, sin embargo, en la variable Actividad de la madre no se identifican cuáles son las diferencias significativas

El nivel de control del entorno es alto en los alumnos de Telebachillerato que dicen si tener asesor, mientras que en los alumnos de CECyTEA es alto en los hombres (tabla 4.25). Mientras que en los alumnos de Telebachillerato, su resultado pudiera estar relacionado con la confianza, apego o apoyo que brinda el asesor, en los alumnos del CECyTEA pudiera estar relacionado con el aprendizaje de la connotación social del género masculino, que establece justamente una cierta necesidad de control ambiental.

Tabla 4.25 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad entre control del entorno y las variables independientes

Variable dependiente	Variable independiente	Análisis	Significancia por muestra		
			Total	Telebach	CECyTEA
Control del entorno	Tener asesor	t de Student	---	0.047	---
	Sexo	t de Student	0.000	---	0.002

Los índices de crecimiento personal en los alumnos de Telebachillerato son altos en aquellos alumnos que dicen si tener asesor, en las mujeres, en los alumnos de 5° semestre, y en los más grandes. El crecimiento personal en los alumnos de CECyTEA no se relaciona con ninguna de las variables medidas en el estudio (tabla 4.26).

El hecho de que la edad correlacione positivamente con esta dimensión va en contra de lo establecido por Ryff y Singer (1996), quienes mencionan que esta variable disminuye con la edad. Los hallazgos relacionados con el sexo y con el semestre si concuerdan con los de otros autores (Ryff y Singer, 1996; Ryff y Magee, 1995; Carr, 1995, citados por Ryff y Singer, 1996).

Tabla 4.26 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad entre crecimiento personal y las variables independientes

Variable dependiente	Variable independiente	Análisis	Significancia por muestra		
			Total	Telebach	CECyTEA
Crecimiento personal	Tener asesor	t de Student	---	0.002	---
	Sexo	t de Student	---	0.006	---
	Semestre	ANOVA	0.004	0.000	---
	Proporción de tiempo trabajando	ANOVA	0.049	---	---
	Edad	Corr	0.002 (0.103)	0.000 (0.236)	---

Nota 1. En los análisis de correlación, además de la significancia se muestra la fuerza de la correlación entre paréntesis

Nota 2. En los ANOVA se corrieron pruebas post-hoc tanto de Bonferroni como de Tukey's-B, sin embargo, en la variable Proporción de tiempo trabajando no se identifican cuáles son las diferencias significativas

Los niveles de propósito de vida, en los jóvenes de Telebachillerato, son más altos en las mujeres, en los alumnos de 5° semestre, en aquellos de mayor edad, y en aquellos cuyas madres estudiaron hasta el bachillerato o la carrera técnica (en comparación con aquellos cuyas madres estudiaron máximo la primaria). En los alumnos de CECyTEA son altos los niveles de propósito de vida en aquellos que dicen si tener asesor (tabla 4.27).

En esta dimensión, nuevamente se encuentran las relaciones con variables como el nivel educativo (Cambell, 1981; Palmore, 1979, Toseland y Rasch, 1980, citados por García, 2002), la edad (Ryff y Singer, 1996) y el nivel educativo (Ryff y Magee, 1995; Carr, 1995, citados por Ryff y Singer, 1996).

Tabla 4.27 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad entre propósito de vida y las variables independientes

Variable dependiente	Variable independiente	Análisis	Significancia por muestra		
			Total	Telebach	CECyTEA
Propósito de vida	Tener asesor	t de Student	0.000	---	0.000
	Sexo	t de Student	---	0.046	---
	Semestre	ANOVA	---	0.000	---
	Proporción de tiempo trabajando	ANOVA	---	0.049	---
	Escolaridad de la madre	ANOVA	---	0.018	---
	Edad	Corr	---	0.044 (0.119)	---

Nota 1. En los análisis de correlación, además de la significancia se muestra la fuerza de la correlación entre paréntesis

Nota 2. En los ANOVA se corrieron pruebas post-hoc tanto de Bonferroni como de Tukey's-B, sin embargo, en la variable Proporción de tiempo trabajando no se identifican cuáles son las diferencias significativas

Los valores de las relaciones positivas con los demás, en los jóvenes de Telebachillerato son altas en las mujeres, en los alumnos de 5° semestre (en comparación con los de 1°), en los más grandes y aquellos que no han tenido trabajo remunerado (en comparación con aquellos que han tenido trabajo de forma eventual). En los alumnos de CECyTEA, los niveles de relaciones positivas son más altos en las mujeres y en aquellos alumnos más chicos (tabla 4.28). En ambos subsistemas se encuentra la fuerte influencia del sexo en esta dimensión, identificada por Ryff y Singer en 1996.

Tabla 4.28 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad entre relaciones positivas y las variables independientes

Variable dependiente	Variable independiente	Análisis	Significancia por muestra		
			Total	Telebach	CECyTEA
	Sexo	Corr	0.000	0.000	0.000
	Semestre	ANOVA	---	0.044	---
Relaciones positivas	Proporción de tiempo trabajando	ANOVA	0.022	0.005	---
	Edad	Corr	---	0.006 (0.161)	0.018 (-0.093)

Nota 1. En los análisis de correlación, además de la significancia se muestra la fuerza de la correlación entre paréntesis

En los jóvenes de Telebachillerato, los niveles de bienestar psicológico son altos en aquellos que mencionan si tener asesor, en las mujeres, en los alumnos de 5° semestre y en seguida los de 3°, y en aquellos más grandes. En los de CECyTEA los niveles de bienestar psicológico se relacionan con la actividad de la madre (tabla 4.29).

Tabla 4.29 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad entre bienestar psicológico y las variables independientes

Variable dependiente	Variable independiente	Análisis	Significancia por muestra		
			Total	Telebach	CECyTEA
Bienestar psicológico	Tener asesor	t de Student	---	0.030	---
	Sexo	t de Student	0.029	0.000	---
	Semestre	ANOVA	0.041	0.000	---
	Proporción de tiempo trabajando	ANOVA	---	0.006	---
	Edad	Corr	---	0.000 (0.223)	---
	Actividad de la madre	ANOVA	---	---	0.050

Nota 1. En los análisis de correlación, además de la significancia se muestra la fuerza de la correlación entre paréntesis

Nota 2. En los ANOVA se corrieron pruebas post-hoc tanto de Bonferroni como de Tukey's-B, sin embargo, en la variable Actividad de la madre no se identifican cuáles son las diferencias significativas

El bienestar psicológico y sus dimensiones se encuentran en general, relacionadas con menos variables de contextualización que el ASP, pero de igual manera, son más las variables que influyen en los alumnos de Telebachillerato que en los de CECyTEA. En el caso de éstos últimos, influyen en los niveles del BP la edad, sexo, el tener asesor y la actividad de la madre; en los alumnos de Telebachillerato son edad, sexo, tener asesor, proporción de tiempo trabajando, el semestre y la escolaridad de la madre.

Finalmente, el promedio escolar reportado, al interior del Telebachillerato, es más alto en los alumnos de 5° semestre, en las mujeres y en aquellos que han trabajado como máximo un 33% del tiempo que llevan estudiando la preparatoria que aquellos que han trabajado más. Los alumnos de CECyTEA que tienen más alto promedio escolar reportado son los alumnos de 1er semestre, los más chicos, las mujeres, los hijos de padres que son altos directivos o propietarios a gran escala (en comparación con aquellos desempleados o que se dedican exclusivamente al hogar), hijos de madres que

estudiaron mínimo el bachillerato o carrera técnica (en comparación con aquellos hijos de madres con escolaridad máxima de primaria), y aquellos que no han tenido trabajo remunerado (en comparación con aquellos que han tenido trabajo de forma eventual) (tabla 4.30).

Tabla 4.30 Relaciones significativas en la muestra total y en la muestra por modalidad entre promedio escolar reportado y las variables independientes

Variable dependiente	Variable independiente	Análisis	Significancia por muestra		
			Total	Telebach	CECyTEA
Promedio escolar reportado	Semestre	ANOVA	0.014	0.008	0.000
	Edad	Corr	0.000 (-0.123)	---	0.000 (-0.236)
	Sexo	t de Student	0.000	0.000	0.008
	Actividad del padre	ANOVA	---	---	0.047
	Escolaridad de la madre	ANOVA	0.021	---	0.002
	Proporción de tiempo trabajando	ANOVA	0.000	0.000	0.000

Nota 1. En los análisis de correlación, además de la significancia se muestra la fuerza de la correlación entre paréntesis

En contraste con las variables de BP y ASP y sus dimensiones, en el caso del promedio escolar reportado, las variables de contexto con las que se relaciona son más en el caso de los estudiantes de CECyTEA que en los de Telebachillerato.

4.4 ANÁLISIS MULTIVARIADO

Con el fin de observar cómo interactúan las variables independientes en su influencia hacia las dependientes, se llevaron a cabo análisis multivariados, MANOVAS, en dos de los cuales se obtuvieron resultados significativos. El primero de ellos incluyó como variables independientes la modalidad de bachillerato, la edad en rangos y el sexo del

alumno. En el segundo se incluyó la escolaridad de la madre y el sexo del alumno. Los resultados de estos MANOVAS se presentan a continuación.

Cabe mencionar que además de éstos MANOVAS, se realizaron ocho más, los cuales no se presentan debido a que no arrojaron resultados significativos; estos MANOVAS incluyeron, por ejemplo, las variables tipo de hogar y escolaridad del padre.

4.4.1 MANOVA 1. Variables dependientes y modalidad, edad y sexo

Se llevó a cabo un diseño factorial multivariado (MANOVA 2x3x2) con las siguientes variables dependientes: apoyo familiar, reciprocidad familiar, apoyo de amigos, reciprocidad de amigos, apoyo escolar, reciprocidad escolar, promedio escolar reportado, autonomía, autoaceptación, control del entorno, crecimiento personal, propósito de vida, relaciones positivas y bienestar psicológico. Las variables dependientes fueron modalidad, edad y sexo. Se establecieron tres rangos para la variable edad: de 14 a 15 (326 sujetos), de 16 a 17 (533), y de 18 y más (79).

Los resultados del MANOVA indicaron que existen diferencias significativas en las variables independientes estudiadas. El análisis de la interacción mostró un efecto estadísticamente significativo entre modalidad y edad, $\Lambda=0.938$; $F_{(26,1652)}=2,067$; $p=0.001$; $\eta^2=0.032$, y entre modalidad y sexo, $\Lambda=0.970$; $F_{(13,826)}=1.960$; $p=0.021$; $\eta^2=0.030$.

Posteriormente, se consideraron los efectos principales de las variables modalidad, $\Lambda=0.961$; $F_{(13,826)}=2.546$; $p=0.002$; $\eta^2=0.039$, edad, $\Lambda=0.946$; $F_{(26,1652)}=1.781$; $p=0.009$; $\eta^2=0.027$, y sexo $\Lambda=0.934$; $F_{(13,826)}=4.495$; $p=0.000$; $\eta^2=0.066$. También, se realizaron ANOVAS para analizar las diferencias en las variables dependientes evaluadas.

Modalidad

En la tabla 4.31 se muestran los resultados del ANOVA con CECYTEA y Telebachillerato, medias y desviaciones típicas correspondientes. Los resultados mostraron diferencias significativas en las variables apoyo familiar ($F_{(1,1020)}=5.287^*$, $\eta^2=0.005$) y relaciones positivas ($F_{(1,1020)}= 8.838^*$, $\eta^2=0.009$). Se puede observar que los alumnos de la modalidad del CECYTEA mostraron mayores puntuaciones en la variable de apoyo familiar que los alumnos de Telebachillerato, mientras que estos últimos mostraron mayores puntuaciones en la variable relaciones positivas que los alumnos del CECYTEA. Estos resultados confirman los arrojados por la t de Student reportada anteriormente, aunque el apoyo ya no se encuentra desagregado en los tres tipos como en los primeros análisis.

Tabla 4.31 Medias, Desviación típicas y resultados ANOVA entre modalidad y las variables independientes

	MODALIDAD		F	η^2
	CECYTEA	Telebachillerato		
Apoyo familiar	6.71 (2.26)	6.35 (2.42)	$F_{(1,1020)}=$ 5.287*	0.005
Relaciones positivas	0.95 (1.42)	1.23 (1.42)	$F_{(1,1020)}=$ 8.838*	0.009

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

$\eta^2 = .01 - .06$ (efecto pequeño†), $> .06 - .14$ (efecto mediano††), $> .14$ (efecto grande†††).

Edad

En la tabla 4.32 se muestran los resultados del ANOVA con los rangos de edad, medias y desviaciones típicas correspondientes. Los resultados arrojaron diferencias significativas en las variables reciprocidad hacia la familia ($F_{(2,935)}=5.276^*$, $\eta^2=0.011$), promedio escolar reportado ($F_{(2,854)}=12.669^{***}$, $\eta^2=0.029$), y crecimiento personal ($F_{(2,935)}=4.174^*$, $\eta^2=.009$). Se observó en los contrastes post-hoc realizados con la prueba de Bonferroni que los alumnos del rango de edad de 16 a 17 años obtuvieron puntuaciones estadísticamente mayores en la variable reciprocidad hacia la familia que los alumnos del rango de 14 a 15 años de edad. En la variable promedio escolar reportado, los alumnos del rango de edad de 14 a 15 años obtuvieron puntuaciones estadísticamente mayores que los alumnos del rango de 16 a 17 años y de 18 o más. Por último, los alumnos del rango de 16 a 17 años obtuvieron puntuaciones estadísticamente mayores que los alumnos del rango de 14 a 15 años en la variable de crecimiento personal. La influencia de la edad en estas variables también se mencionó anteriormente, en los análisis bivariados.

Tabla 4.32 Medias, Desviación típicas y resultados ANOVA entre edad y las variables independientes

	EDAD			F	η^2
	De 14 a 15 años	De 16 a 17 años	18 o más años		
Reciprocidad hacia la familia	2.80 b (1.23)	3.07 a (1.17)	3.00 (1.16)	$F_{(2,935)}=5.276^*$	0.011†
Promedio escolar reportado	84.23 a (7.69)	81.86 b (8.03)	79.96 b (7.16)	$F_{(2,854)}=12.669^{***}$	0.029†
Crecimiento personal	0.73 b (1.14)	0.94 a (1.09)	1.01 (1.19)	$F_{(2,935)}=4.174^*$	0.009

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

a>b

$\eta^2 = .01 - .06$ (efecto pequeño†), $> .06 - .14$ (efecto mediano††), $> .14$ (efecto grande†††).

Sexo

En la tabla 4.33 se muestran los resultados del ANOVA con el sexo, medias y desviaciones estándar correspondientes. Los resultados arrojaron diferencias significativas en las variables reciprocidad hacia la familia ($F_{(1,1005)}=5,334^*$, $\eta^2=0.005$), apoyo de amigos ($F_{(1,1005)}=49.273^{***}$, $\eta^2=0.047$), reciprocidad hacia los amigos ($F_{(1,1005)}=59.588^{***}$, $\eta^2=0.056$), apoyo escolar ($F_{(1,1005)}=12.638^{***}$, $\eta^2=0.012$), reciprocidad hacia la escuela ($F_{(1,1005)}=5.115^*$, $\eta^2=0.005$), promedio escolar reportado ($F_{(1,913)}=28.695^{***}$, $\eta^2=0.030$), control del entorno ($F_{(1,1005)}=12.513^{***}$, $\eta^2=0.012$), relaciones positivas ($F_{(1,1005)}=34.899^{***}$, $\eta^2=0.034$) y bienestar psicológico ($F_{(1,1005)}=4.846^*$, $\eta^2=0.005$). Se puede observar que las mujeres obtuvieron puntuaciones estadísticamente más altas en las variables de reciprocidad hacia la familia, apoyo de amigos, reciprocidad hacia los amigos, apoyo escolar, reciprocidad hacia la escuela, promedio escolar reportado, relaciones positivas y bienestar psicológico, que los hombres. Por el contrario, los hombres obtuvieron puntuaciones estadísticamente más altas en control del entorno que las mujeres. Como se puede observar en estos resultados, así como en los análisis bivariados, el sexo es una variable que influye fuertemente en distintas de las variables incluidas en el estudio, tanto en relación con el bienestar psicológico (Ryff y Singer, 1996) como con el apoyo social y el promedio escolar reportado.

Tabla 4.33 Medias, Desviación típicas y resultados ANOVA entre sexo y las variables independientes

	SEXO		F	η^2
	Femenino	Masculino		
Reciprocidad hacia la familia	3.06 (1.18)	2.88 (1.24)	F(1,1005)= 5.334*	0.005
Apoyo de amigos	7.22 (2.17)	6.18 (2.45)	F(1,1005)= 49.273***	0.047†
Reciprocidad hacia los amigos	3.59 (1.15)	2.99 (1.26)	F(1,1005)= 59.588***	0.056†
Apoyo escolar	5.15 (2.75)	4.53 (2.73)	F(1,1005)= 12.638***	0.012†
Reciprocidad hacia la escuela	1.88 (1.29)	1.70 (1.24)	F(1,1005)= 5.115*	0.005
Promedio escolar reportado	83.91 (8.07)	81.13 (7.64)	F(1,913)= 28.695***	0.030†
Control del entorno	0.09 (0.56)	0.21 (0.49)	F(1,1005)= 12.513***	0.012†
Relaciones positivas	1.33 (1.56)	0.81 (1.24)	F(1,1005)= 34.899***	0.034†
Bienestar psicológico	3.78 (4.17)	3.24 (3.73)	F(1,1005)= 4.846*	0.005

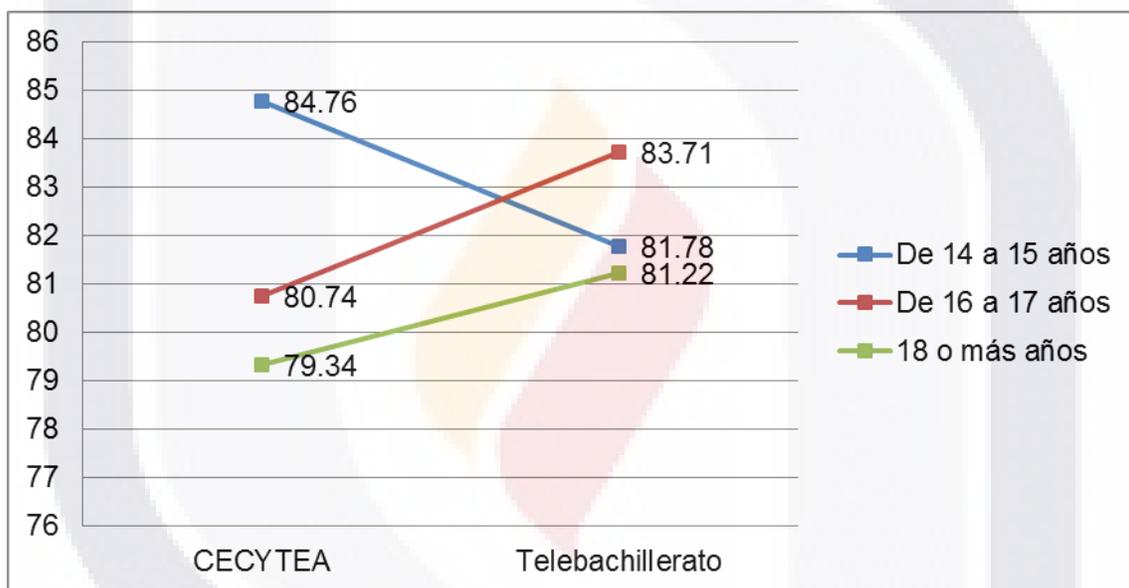
Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

$\eta^2 = .01 - .06$ (efecto pequeño†), $> .06 - .14$ (efecto mediano††), $> .14$ (efecto grande†††).

Efecto de interacción de modalidad y edad

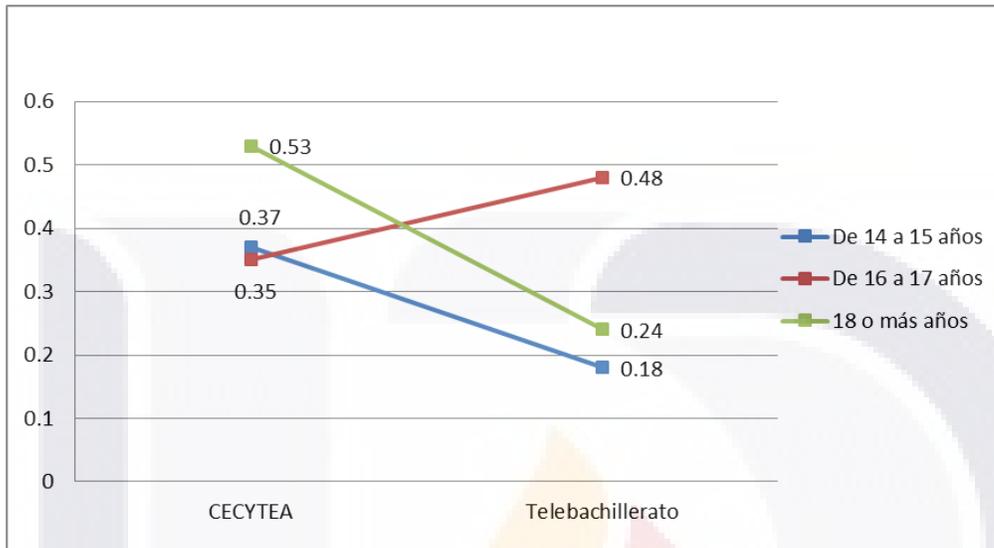
Se obtuvo un efecto de interacción estadísticamente significativo entre modalidad y edad en las variables: promedio escolar reportado ($F_{(5,851)}=10.035^{***}$; $\eta^2=0.056$), autonomía ($F_{(5,932)}=2.938^*$; $\eta^2=0.016$), relaciones positivas ($F_{(5,932)}=5.150^{***}$; $\eta^2=0.027$), y bienestar psicológico ($F_{(5,932)}=3.630^*$; $\eta^2=0.019$).

Como se observa en la gráfica 4.1, los alumnos de CECYTEA del rango de edad de 14 a 15 años y los alumnos de Telebachillerato de 16 a 17 años obtuvieron puntuaciones estadísticamente mayores en promedio escolar reportado que los alumnos de CECYTEA de los rangos de 16 a 17 años y de 18 o más años.



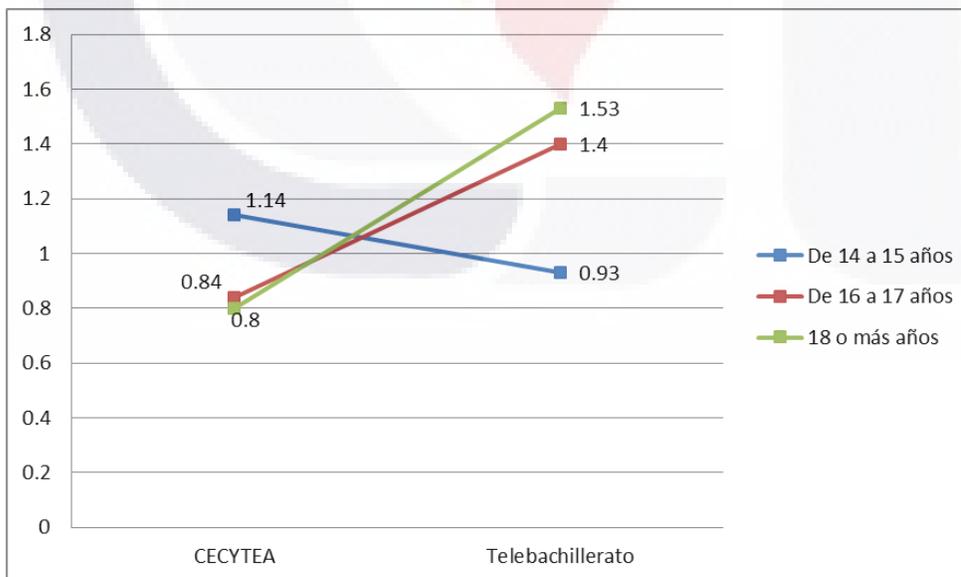
Gráfica 4.1 Media del promedio escolar reportado, por subsistema y rango de edad

Como se presenta en la gráfica 4.2, los alumnos de Telebachillerato del rango de 16 a 17 años informaron de puntuaciones estadísticamente mayores en autonomía que los alumnos de Telebachillerato de 14 a 15 años.



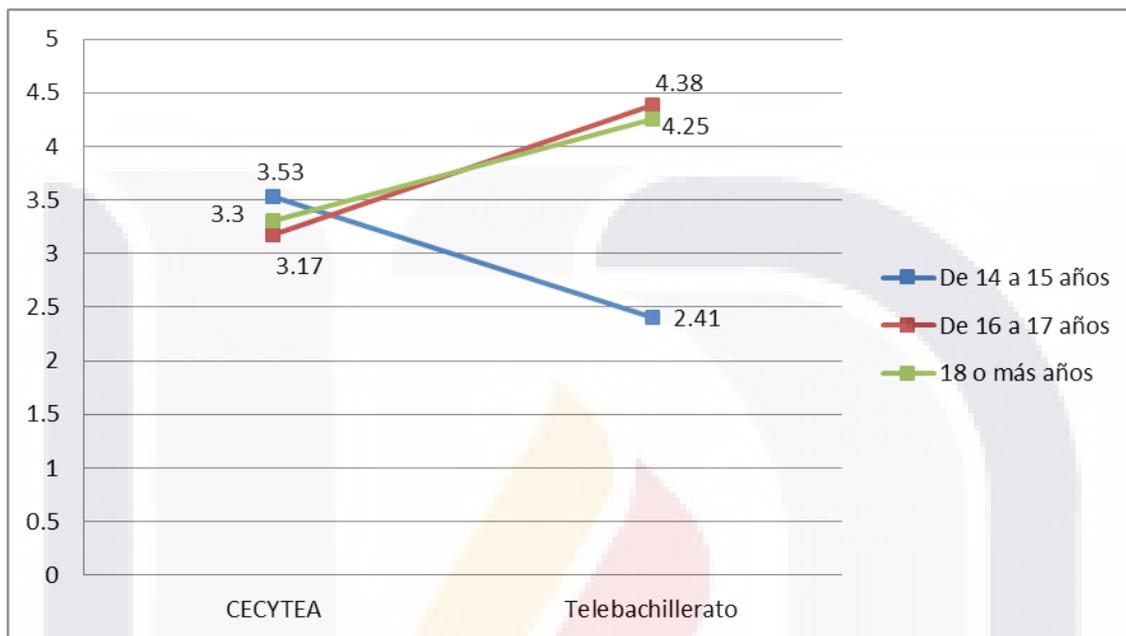
Gráfica 4.2 Media de autonomía, por subsistema y rango de edad

Además, los alumnos de Telebachillerato del rango de edad de 16 a 17 años mostraron puntuaciones estadísticamente mayores en relaciones positivas que los alumnos de CECYTEA de 16 a 17 años (gráfica 4.3).



Gráfica 4.3 Media de Relaciones positivas, por modalidad y rango de edad

Al mismo tiempo, los alumnos de Telebachillerato de 16 a 17 años presentan puntuaciones estadísticamente mayores en bienestar psicológico que los alumnos de CECYTEA de 15 a 16 años y que los alumnos de Telebachillerato de 14 a 15 años (gráfica 4.4).

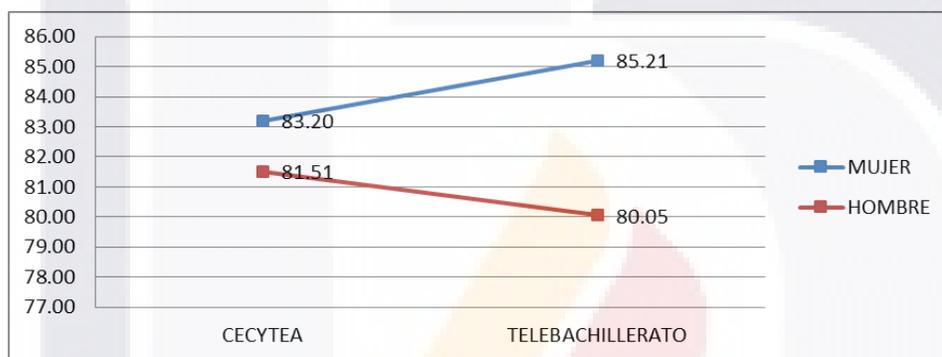


Gráfica 4.4 Media de Bienestar psicológico total, por modalidad y rango de edad

Efecto de interacción de modalidad y sexo

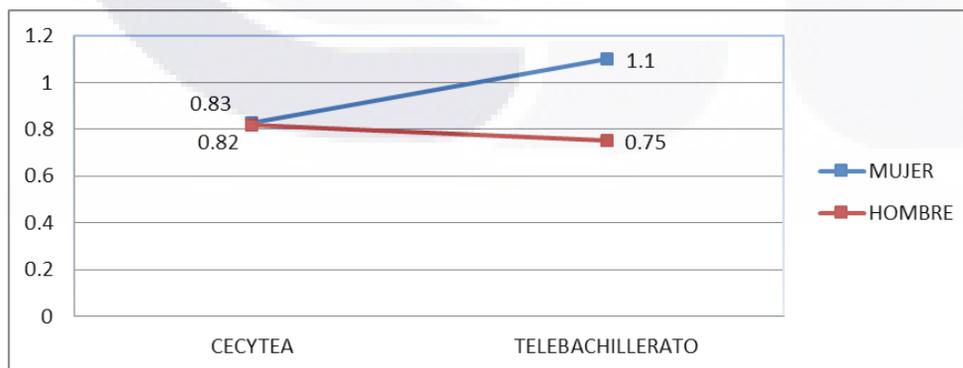
Se obtuvo un efecto de interacción estadísticamente significativo entre modalidad y sexo en las variables: promedio escolar reportado ($F_{(3,911)}=12.897^{***}$; $\eta^2=0.041$), crecimiento personal ($F_{(3,1003)}=3.389^*$; $\eta^2=0.010$), relaciones positivas ($F_{(3,1003)}=15.146^{***}$; $\eta^2=0.043$), y bienestar psicológico ($F_{(3,1003)}=4.621^*$; $\eta^2=0.014$).

Como se muestra en la gráfica 4.5, las mujeres de Telebachillerato y de CECYTEA presentan puntuaciones estadísticamente mayores en promedio escolar reportado que los hombres de CECYTEA y de Telebachillerato.



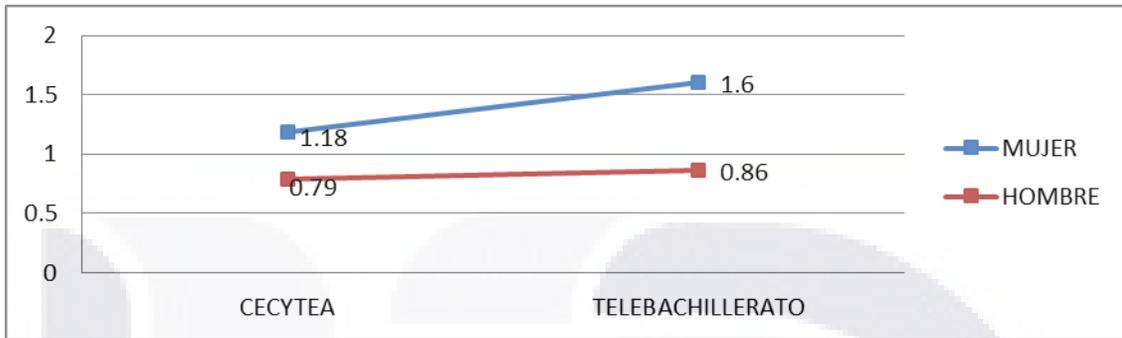
Gráfica 4.5 Media en promedio escolar reportado, por subsistema y sexo

Como se muestra en la gráfica 4.6, las mujeres de Telebachillerato obtuvieron puntuaciones estadísticamente mayores en crecimiento personal que los hombres de CECYTEA y Telebachillerato.



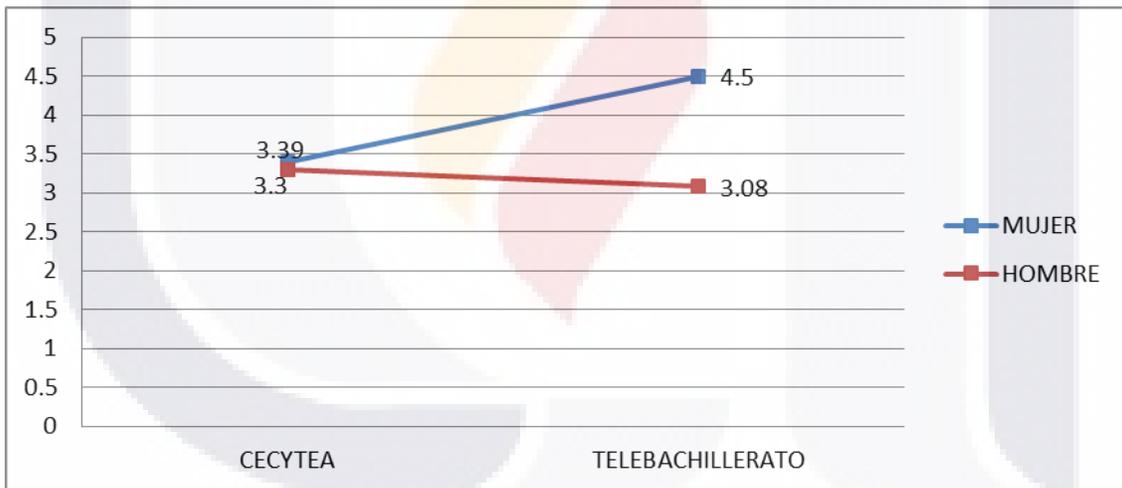
Gráfica 4.6 Media de crecimiento personal, por subsistema y sexo

Por otro lado, las mujeres de Telebachillerato presentan puntuaciones estadísticamente mayores en relaciones positivas que las mujeres y hombres de CECYTEA y que los hombres de Telebachillerato (gráfica 4.7).



Gráfica 4.7 Medias de Relaciones positivas, por subsistema y sexo

Del mismo modo, las mujeres de Telebachillerato presentan puntuaciones estadísticamente mayores en bienestar psicológico que las mujeres y hombres de CECYTEA y que los hombres de Telebachillerato (gráfica 4.8).



Gráfica 4.8 Medias de Bienestar Psicológico total, por subsistema y sexo

4.4.2 MANOVA 2. Variables dependientes y nivel de estudios de la madre y sexo

Se llevó a cabo un diseño factorial multivariante (MANOVA 4x2) con las siguientes variables dependientes: apoyo familiar, reciprocidad familiar, apoyo de amigos, reciprocidad de amigos, apoyo escolar, reciprocidad escolar, promedio escolar reportado, autonomía, autoaceptación, control del entorno, crecimiento personal, propósito de vida, relaciones positivas y bienestar psicológico. Las variables dependientes fueron nivel de estudios de la madre y sexo. El nivel de estudios de la madre se codificó en cuatro categorías: sin escolaridad o primaria (299 sujetos), secundaria (428), bachillerato o carrera técnica (197) y licenciatura o posgrado (68).

Los resultados del MANOVA indicaron que existen diferencias significativas en las variables independientes estudiadas. El análisis de la interacción resultó no significativo, por lo que se consideraron únicamente los efectos principales de las variables nivel de estudios de la madre, $\Lambda=0.921$; $F_{(39,2585,887)}=1.880$; $p=0.001$; $\eta^2=0.027$, y sexo, $\Lambda=0.882$; $F_{(13,873)}=8.947$; $p=0.000$; $\eta^2=0.118$. Posteriormente, se realizaron ANOVAS para analizar las diferencias en las variables dependientes evaluadas.

Nivel de estudios de la madre

En la tabla 4.34 se muestran los resultados del ANOVA con el nivel de estudios de la madre, medias y desviaciones típicas correspondientes. Los resultados arrojaron diferencias significativas en las variables reciprocidad hacia los amigos ($F_{(3,988)}=4.239^*$, $\eta^2=0.013$) y promedio escolar reportado ($F_{(3,896)}=3.274^*$, $\eta^2=0.011$).

Se observó en los contrastes post-hoc realizados con la prueba de Bonferroni que los alumnos que marcaron como escolaridad máxima de sus madres el bachillerato o carrera técnica, o bien, la licenciatura o el posgrado tienen puntuaciones estadísticamente más altas en reciprocidad hacia los amigos que aquellos alumnos que marcaron que sus madres no tienen escolaridad, o bien, tienen solo la primaria. Además, los estudiantes que marcaron que sus madres estudiaron hasta el bachillerato o carrera técnica tienen un promedio escolar reportado estadísticamente mayor que aquellos alumnos que señalaron que sus madres no tiene escolaridad o tienen solo la primaria.

Tabla 4.34 Medias, Desviación típicas y resultados ANOVA entre sexo y las variables independientes

	NIVEL DE ESTUDIOS DE LA MADRE				F	η^2
	Sin escolaridad o primaria	Secundaria	Bachillerato o carrera técnica	Licenciatura o posgrado		
Reciprocidad hacia los amigos	3.13 b (1.27)	3.27 (1.17)	3.46 a (1.30)	3.59 a (1.16)	F(3,988)= 4.239*	0.013 †
Promedio escolar reportado	81.56 b (8.07)	82.46 (7.74)	83.57 a (8.06)	84.23 (7.93)	F(3,896)= 3.274*	0.011 †

Nota. *** $p < .001$; ** $p < .01$; * $p < .05$

a>b

$\eta^2 = .01 - .06$ (efecto pequeño†), $> .06 - .14$ (efecto mediano††), $> .14$ (efecto grande†††).

Sexo

En la tabla 4.33 ya se mostraron los resultados del ANOVA con el sexo, medias y desviaciones estándar correspondientes, pues la variable fue incluida en el MANOVA 1. Los resultados arrojaron diferencias significativas en las variables: reciprocidad hacia la familia ($F_{(1,1005)}=5.334^*$, $\eta^2=0.005$), apoyo de amigos ($F_{(1,1005)}=49.273^{***}$, $\eta^2=0.047$), reciprocidad hacia los amigos ($F_{(1,1005)}=59.588^{***}$, $\eta^2=0.056$), apoyo escolar ($F_{(1,1005)}=12.638^{***}$, $\eta^2=0.012$), reciprocidad hacia la escuela ($F_{(1,1005)}=5.115^*$, $\eta^2=0.005$), promedio escolar reportado ($F_{(1,913)}=28.695^{***}$, $\eta^2=0.030$), control del entorno ($F_{(1,1005)}=12.513^{***}$, $\eta^2=0.012$), relaciones positivas ($F_{(1,1005)}=34.899^{***}$, $\eta^2=0.034$) y bienestar psicológico ($F_{(1,1005)}=4.846^*$, $\eta^2=0.005$).

Aunque en general, se encuentra que existe poca interacción entre las distintas variables contextuales al momento de influir a las variables centrales del estudio, la interacción encontrada es con el subsistema. De este modo se puede entender, pues, no solo que existen diferencias entre los alumnos de CECyTEA y Telebachillerato, sino que el hecho de pertenecer a uno u otro subsistema afecta la forma en la que las variables contextuales se relacionan con el BP, el ASP y el promedio escolar reportado.

5. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En este último capítulo se presentan las conclusiones de este trabajo de investigación, con base en el planteamiento del problema, la fundamentación teórica, los objetivos, preguntas e hipótesis, y los resultados descritos.

Como se mencionó en apartados anteriores, las variables de mayor interés en este trabajo se relacionan de forma importante con el contexto en el que se estudien. Esta fue una importante razón por la que, en la investigación, se realizó un contraste entre dos subsistemas de bachillerato del estado. Por lo anterior, un aspecto importante en el desarrollo de este trabajo fue la contextualización de dichos subsistemas.

En este afán se compararon a los estudiantes de ambos subsistemas en cuanto a aspectos individuales, sociofamiliares y escolares. La edad y el sexo fueron las variables individuales incluidas. En lo referente al sexo no se encuentran diferencias significativas entre alumnos del Telebachillerato y del CECyTEA, pues mientras en el primero es ligeramente mayor la proporción de mujeres, en el segundo es levemente más alto el porcentaje de hombres. Esto nos indica que su integración de la mujer en la educación es importante en estos contextos, aunque levemente mayor en los telebachilleratos.

Por el contrario la edad de los alumnos de ambos subsistemas si es distinta. Aunque en los dos casos el rango de edad es el mismo, los alumnos de Telebachillerato son más grandes en su conjunto. Esto puede relacionarse con el hecho de que este último subsistema nació con el objetivo de ampliar la cobertura llegando a aquellas localidades que se encontraban desprovistas de instituciones de EMS. Entonces, al estar llegando a sujetos que han estado fuera del sistema educativo, la edad promedio de sus estudiantes tiende a subir.

Un posible tema de interés para los investigadores educativos podría ser justamente la edad de los alumnos de los distintos subsistemas de EMS, si se distingue entre ellos y sus características, estudiando éstas al interior de las instituciones. De este modo, tal vez, se podría identificar cómo influyen las características de los subsistemas y sus entornos específicos, en que exista o no extraedad de sus alumnos.

Las variables socio-familiares incluidas en el estudio fueron, el tipo de hogar, la proporción de tiempo que el alumno ha trabajado, y la escolaridad y la actividad de padres y madres de los alumnos. No se encuentran diferencias en cuanto al tipo de hogar ni la

proporción de tiempo trabajado, aunque si son diferentes la escolaridad y la actividad principal de los padres. Esto indica que los alumnos de ambos subsistemas se encuentran, al interior de la familia, en una situación de poca responsabilidad económica, independientemente de la escolaridad y actividad de los padres. En donde sí parece haber diferencias, es en el nivel sociocultural al interior de los hogares de los alumnos de uno y otro subsistema, indicado por la escolaridad y la actividad de los padres. Esto probablemente se encuentre relacionado con las características de las localidades en las que se encuentran los dos tipos de instituciones, particularmente tomando en cuenta que los Telebachilleratos se encuentran en localidades semiurbanas de menos de 2500 habitantes (SEP y DGB, 2015; DGB, 2015).

En cuanto a las variables escolares, además del subsistema, se tomó en cuenta el semestre, tener tutor, tener asesor, y el número de actividades en las que ayudan estos y otros miembros del personal escolar. La distribución de los alumnos en los distintos semestres es diferente en uno y otro subsistema.

Las respuestas de los alumnos referentes a si cuentan con tutor y asesor son las mismas en ambos, sin embargo, la cantidad de actividades en las que ayuda el asesor es mayor en Telebachillerato, y la cantidad de actividades en las que no reciben ayuda es mayor en CECyTEA. De este modo se encuentra que, a pesar de los pocos recursos humanos con los que cuentan las instituciones de Telebachillerato, sus alumnos identifican en los maestros figuras de ayuda ante distintas situaciones.

Un tema de estudio a futuro podría indagar cuáles son las expectativas de los adolescentes al elegir ingresar a un Telebachillerato, o hacer un esfuerzo en buscar otro tipo de institución educativa, tomando en consideración que, probablemente, las características de este subsistema sean percibidas como positivas por los futuros estudiantes.

Una investigación cualitativa que ahonde en este tema, puede ayudar en gran medida para identificar cuál es la situación en los Telebachilleratos, en comparación con los CECyTEA, que hace que las diferencias reales no se manifiesten en la percepción de los estudiantes, es decir, que a pesar de contar con menos docentes, se percibe mayor apoyo. Una vez detectados los aspectos que permiten que los alumnos consideren tener

ayuda de parte de los agentes escolares, se pueden mantener en el Telebachillerato, y buscar replicar en otros subsistemas, en caso de que fuera conveniente.

En resumen, las características de los estudiantes de los subsistemas son las siguientes. Los alumnos de Telebachillerato se pueden describir como sujetos de entre 14 y 25 años, siendo proporcionalmente un poco más mujeres que hombres, que en su mayoría viven con su familia nuclear, y de forma general no han trabajado o han trabajado poco en el tiempo que han estudiado el bachillerato; sus padres tienen máximo la escolaridad básica y tienen trabajos de bajo rango; al interior de las instituciones perciben figuras de asesor y tutor así como la ayuda de estos y otros miembros del personal escolar en distintas situaciones.

Los alumnos de CECyTEA tienen entre 14 y 25 años, aunque de forma general son más jóvenes que los de Telebachillerato; son ligeramente más hombres que mujeres, la mayor parte de ellos vive con su familia nuclear, además de que son pocos los que han trabajado toda o casi toda su estancia en el bachillerato; la escolaridad de los padres de los alumnos se distribuye en básica, media y superior, aunque una cantidad importante se queda en el primer nivel; los trabajos en los que se desenvuelven son mejores en comparación con los padres de los alumnos de Telebachillerato; además, aunque los alumnos de este subsistema perciben en sus instituciones las figuras de asesor y tutor, no consideran contar con su ayuda ni con la de otro personal escolar.

De esta forma, una vez contextualizada la situación de los alumnos de Telebachillerato y CECyTEA se estudiaron directamente las variables centrales, buscando responder a las preguntas de investigación. La primera de ellas, “*¿cuáles son los niveles de apoyo social percibido, de bienestar psicológico y de promedio escolar reportado de los alumnos de CECyTEA y de Telebachillerato?*”, de la mano con el objetivo específico 1, tiene como hipótesis subyacente que los niveles de estas variables serán altos en ambos subsistemas.

En cuanto a la primera variable, que es el promedio escolar reportado, no se perciben diferencias significativas entre un subsistema y otro. En ambos subsistemas, la media es de 8.2. Aunque esta variable se incluye en el estudio como representativa del rendimiento académico, no es completamente equiparable a ésta; de hecho, como ya se mencionó en los resultados, por diversas razones, no se puede llegar a la conclusión de

que los alumnos de Telebachillerato y de CECyTEA tienen el mismo desempeño o alcanzan los mismos aprendizajes.

Dado que el rendimiento académico es una variable con una larga tradición en la investigación educativa, puede ser de gran interés realizar una investigación comparativa sobre la forma de evaluación de uno y otro subsistema, con el fin de indagar las razones por las que el promedio escolar reportado es igual en ambos, y si es real que los aprendizajes son los mismos o, en caso contrario, cuáles son los niveles en cada subsistema. Aunque no es un objetivo del presente estudio, este resultado establece una duda al respecto.

En cuanto a los niveles de BP, en su totalidad y por dimensión, se encuentra lo siguiente. El control del entorno y la autonomía son dimensiones del BP en las que los alumnos, tanto de Telebachillerato como de CECyTEA, obtienen resultados bajos. Por su lado, las dimensiones de relaciones positivas y crecimiento personal obtienen resultados altos. Finalmente, las dimensiones de propósito de vida y autoaceptación obtienen puntuaciones intermedias. De este modo, el BP total obtiene niveles medios, pues los puntajes de las dimensiones se compensan entre sí. Esta distribución se da en los alumnos de ambos subsistemas.

Como se analizó anteriormente, estos resultados se relacionan con la etapa del desarrollo en el que se encuentran los participantes, pues, mientras en la adolescencia se establecen interacciones importantes de amistad y el individuo se percibe en pleno desarrollo, no se tienen las herramientas suficientes para ser totalmente autónomo ni para tener un control importante de las situaciones contextuales. Un estudio longitudinal sobre este tema, podría ofrecer información valiosa sobre la evolución del BP y sus dimensiones.

Por otro lado, el nivel de BP se divide en dimensiones y agentes. En general son altos los niveles de apoyo, reciprocidad, el apoyo social percibido total y el número de sujetos mencionados, tanto por parte de la familia como de los amigos. Por el contrario, son bajos estos niveles por parte del personal escolar.

Comparando entre agentes, las dimensiones que obtienen puntuaciones más altas cuando se refieren a los amigos son el número de sujetos mencionados, el apoyo emocional, el apoyo total, la reciprocidad emocional, de consejo, material y total, y el

apoyo social percibido total; las dimensiones que son más altas en relación con la familia son el apoyo material y el apoyo de consejo, este último exceptuando a los estudiantes de Telebachillerato, en los que es mayor por parte de los amigos también.

Comparando entre los subsistemas, los alumnos de CECyTEA obtienen mayores puntuaciones en el apoyo familiar y de amigos, sin embargo, son menores sus puntajes de apoyo por parte del personal escolar. Podría ser de gran interés investigar cuáles son las características de las relaciones que se reconocen como de apoyo, es decir, qué características tienen los docentes, los familiares y los amigos que se identifican de apoyo. Particularmente los aspectos de los docentes, al ser estimulados y desarrollados, podrían propiciar una mayor percepción de apoyo en los estudiantes y, de esta forma, mejorar otros aspectos escolares y personales.

Aunque ya se mencionaron los niveles de las variables en sí mismas en cada una de las dimensiones, al realizar análisis de diferencias de medias se encuentra que, aquellas significativamente distintas entre un subsistema y otro, son apoyo de consejo familiar, apoyo material familiar, apoyo total familiar, apoyo material de amigos y reciprocidad material hacia los amigos a favor de los alumnos de CECyTEA, y relaciones positivas a favor de los de Telebachillerato.

Esta información nos muestra que no se puede calificar el promedio escolar reportado, el BP o el ASP como alto o bajo, bueno o malo en su totalidad. Por el contrario, es necesario describir cada una de las dimensiones de las dos últimas, e indagar más a profundidad la primera, con el afán de que el conocimiento sobre estas variables sea más detallado. La información que se obtiene demuestra que dos dimensiones del BP y dos agentes del ASP obtienen puntuaciones altas, y dos dimensiones y un agente, puntuaciones bajas, tanto en los estudiantes de Telebachillerato como en los de CECyTEA.

El segundo objetivo específico de esta investigación, “*buscar la correlación existente entre los niveles de promedio escolar reportado, BP y ASP, diferenciando entre subsistemas*”, tiene como hipótesis subyacente el que existirán correlaciones significativas entre estas variables en ambos subsistemas. De forma general se puede decir que la investigación corroboró dicha hipótesis, pues todas las dimensiones de las variables correlacionan significativamente con al menos alguna del resto.

Sobre el apoyo social, las dimensiones correlacionan entre sí alta y significativamente al interior de los agentes; esto nos podría indicar que la persona tiende a percibir el apoyo social por parte de los distintos agentes, ya sea su presencia o su ausencia. Lo mismo pasa entre las dimensiones de BP, incluido el BP total.

Por otro lado, aunque al relacionar las dimensiones de una y otra variable, no todas las correlaciones resultan significativas, si gran parte de los cruces lo es, y únicamente en algunos esto no se mantiene. Esto es un hallazgo significativo, y aunque es importante aclarar que no se detecta una relación causal entre las variables, es válido recomendar el fomento de relaciones de apoyo, tanto entre estudiantes como entre ellos y los docentes y directivos, pues de esta manera se estaría creando un ambiente más propicio para el aprendizaje, y mejorando el BP en sus distintas dimensiones.

Como se puede observar, entonces, aunque hay correlaciones no significativas, no hay ninguna dimensión que no correlacione con ninguna otra, por lo que, como ya se mencionó, se puede aceptar de forma general la hipótesis planteada en este trabajo de investigación.

La tercera y última pregunta de investigación es “*¿cómo se relacionan otras variables individuales, socio-familiares y escolares con los niveles de promedio escolar reportado, BP y ASP en los alumnos de Telebachillerato y CECyTEA?*”; la hipótesis que va de la mano con esta pregunta propone que la influencia de otras variables individuales, socio-familiares y escolares en los niveles mencionados será diferente entre los alumnos de ambos subsistemas.

Al igual que en las dos primeras preguntas de investigación, en ésta última no se habla de BP y ASP de forma global, sino que se detallan las distintas dimensiones de estas dos variables, junto con el promedio escolar reportado. En todas estas dimensiones y variables se acepta la hipótesis mencionada anteriormente, según lo que se describe a continuación.

En cuanto a las dimensiones del BP, los niveles de apoyo familiar en los alumnos de Telebachillerato se relacionan con el semestre y la edad, y en los de CECyTEA con el tener asesor. La reciprocidad familiar se relaciona en los primeros con el sexo, semestre, la edad y la actividad de la madre, mientras que en los de CECyTEA, solo con el semestre y la edad.

El apoyo de amigos se relaciona con el tipo de hogar, sexo, semestre, edad, proporción de tiempo trabajando, escolaridad y actividad de la madre en los alumnos de Telebachillerato, y únicamente con el sexo y la actividad de la madre en los de CECyTEA. La reciprocidad hacia los amigos, por otro lado, en los estudiantes de Telebachillerato se relaciona con el tipo de hogar, el sexo, el semestre, la proporción de tiempo trabajando, la escolaridad y la actividad de la madre, y la actividad del padre; en los alumnos de CECyTEA se relaciona con el sexo y la actividad de la madre únicamente.

El apoyo escolar, en los alumnos de Telebachillerato, se relaciona con el tipo de hogar, tener asesor, sexo, semestre, proporción de tiempo trabajando, actividad del padre y de la madre; en los de CECyTEA se relaciona con el tener tutor, tener asesor y el semestre. La reciprocidad hacia la escuela se relaciona con el sexo, la proporción de tiempo trabajando y la actividad del padre en los alumnos de Telebachillerato, mientras que en los de CECyTEA se relaciona con el tener tutor y asesor.

Por otro lado están las dimensiones del BP. Primeramente, la autoaceptación se encuentra relacionada, en los alumnos de Telebachillerato, con el semestre, la edad, la proporción de tiempo trabajando y la escolaridad de la madre, mientras que en los de CECyTEA se relaciona con la actividad de la madre.

La autonomía se relaciona con el sexo, la edad, el semestre y la proporción de tiempo trabajando en los alumnos de Telebachillerato, mientras que en los de CECyTEA se relaciona con la actividad de la madre.

El control del entorno se relaciona con solo una variable contextual, que es el tener asesor en el caso de los alumnos de Telebachillerato, y el sexo en el de los alumnos de CECyTEA.

El crecimiento personal se relaciona, en los alumnos de Telebachillerato, con tener asesor, el sexo, el semestre y la edad; en los estudiantes de CECyTEA no se relaciona con ninguna de las variables de contextualización incluidas en el estudio.

El propósito de vida se encuentra relacionado con el sexo, semestre, edad, proporción de tiempo trabajando y escolaridad de la madre en los alumnos de Telebachillerato, y únicamente con el tener asesor en los de CECyTEA.

El nivel de relaciones positivas se relaciona, en los alumnos de Telebachillerato, con el sexo, el semestre, la edad y la proporción de tiempo trabajando, mientras que en los de CECyTEA, solo con el sexo y la edad.

Los niveles totales de BP en los alumnos de Telebachillerato se relacionan con tener asesor, el sexo, la edad, el semestre y la proporción de tiempo que tienen trabajando, mientras que en los de CECyTEA se relacionan con la actividad de la madre.

Finalmente, el promedio escolar reportado se relaciona, en los alumnos de Telebachillerato, con el semestre, el sexo y la proporción de tiempo trabajando; en los alumnos de CECyTEA se relaciona con el semestre, la edad, el sexo, la actividad del padre, la escolaridad de la madre y la proporción de tiempo trabajando. Como se puede observar, esta última variable se relaciona con más variables de contextualización en los alumnos de CECyTEA, lo que es contrario al resto de las variables centrales.

Para responder a la tercera pregunta, se corrieron también análisis que identificaron las interacciones entre las variables de identificación. Las únicas interacciones que se encontraron fueron entre la modalidad y la edad, y entre la modalidad y el sexo, encontrándose diferencias estadísticamente significativas en las puntuaciones de promedio escolar reportado, autonomía, relaciones positivas y BP total en la primera, y promedio escolar reportado, crecimiento personal, relaciones positivas y BP total en la segunda. Esto hace evidente que, las características personales de los alumnos, particularmente el sexo y la edad, ligadas al hecho de pertenecer a un subsistema u otro, influyen de determinada manera en algunas de las dimensiones y variables estudiadas. Lo anterior está relacionado al mismo tiempo, con otros aspectos personales y sociales que hacen que el ser mujer u hombre, o tener cierta edad en un subsistema y otro, tengan implicaciones distintas también.

Para finalizar se puede resumir lo siguiente. Las instituciones y los alumnos que forman parte de los subsistemas de Telebachillerato y de CECyTEA de la EMS tienen características disímiles. Estas diferencias se reflejan en las variables que se relacionan con el bienestar psicológico, el apoyo social percibido y el promedio escolar reportado, de forma tal que, mientras en los estudiantes de Telebachillerato son unas las variables relacionadas, en los alumnos de CECyTEA son otras distintas.

Existen diferencias entre los subsistemas en los niveles de las propias variables, como el apoyo familiar que perciben los alumnos, o el bienestar referente al establecimiento de relaciones positivas con los demás. La mayor consistencia entre ambos subsistemas se refiere a la distribución de las variables y a las correlaciones existentes entre estas.

Un hallazgo importante e innovador se relaciona con la diferenciación entre los subsistemas en cuanto a las variables que influyen en el bienestar, el apoyo y el rendimiento. En las investigaciones realizadas hasta el momento, no se realizaban diferenciaciones en diferentes contextos, algo que la presente investigación sí ha realizado.

Al respecto se ha encontrado que, efectivamente, ninguna de las variables de interés, así como ninguna de las dimensiones de éstas, está influenciada por las mismas variables de contextualización en un subsistema y otro. De esta forma se concluye, pues, que aunque los niveles de bienestar y apoyo sean, en general, muy parecidos, y pocos tengan diferencias estadísticamente significativas, las variables con las cuales se relacionan para unos y otros sujetos, sí son diferentes.

De este modo se puede identificar qué aspectos se deben trabajar más en un subsistema y otro, si lo que se busca es mejorar el apoyo social percibido, el bienestar psicológico y el promedio escolar reportado de los estudiantes. De este modo, dado que las características y necesidades de los alumnos son distintas, idealmente, la atención brindada será distinta también.

Realizar investigaciones cualitativas, que permitan conocer más a fondo los fenómenos revisados en esta tesis, sería de gran riqueza e importancia para el conocimiento de las variables incluidas. Además, investigar estas mismas en otros subsistemas con características diferentes podría también ofrecer información nueva al conocimiento de la educación y los fenómenos relacionados con ella. También realizar más análisis multivariados, podría brindar información valiosa al respecto, sobre todo para tomar en cuenta diversas variables al unísono.

La información presentada en esta tesis pretende ofrecer un mayor conocimiento sobre los fenómenos estudiados, no solo para otros investigadores, sino también, para los miembros de las instituciones escolares, estudiantes, familiares y miembros de los

bachilleratos. Esto, idealmente, podrá permitirles guiar las acciones en pro de los estudiantes, como alumnos miembros de una institución escolar, como sujetos dentro de una sociedad, como parte de las familias y, sobre todo, como individuos en desarrollo y constante crecimiento.



6. GLOSARIO

Agentes de apoyo. Personas que brindan apoyo a otros individuos, ya sea real o potencialmente.

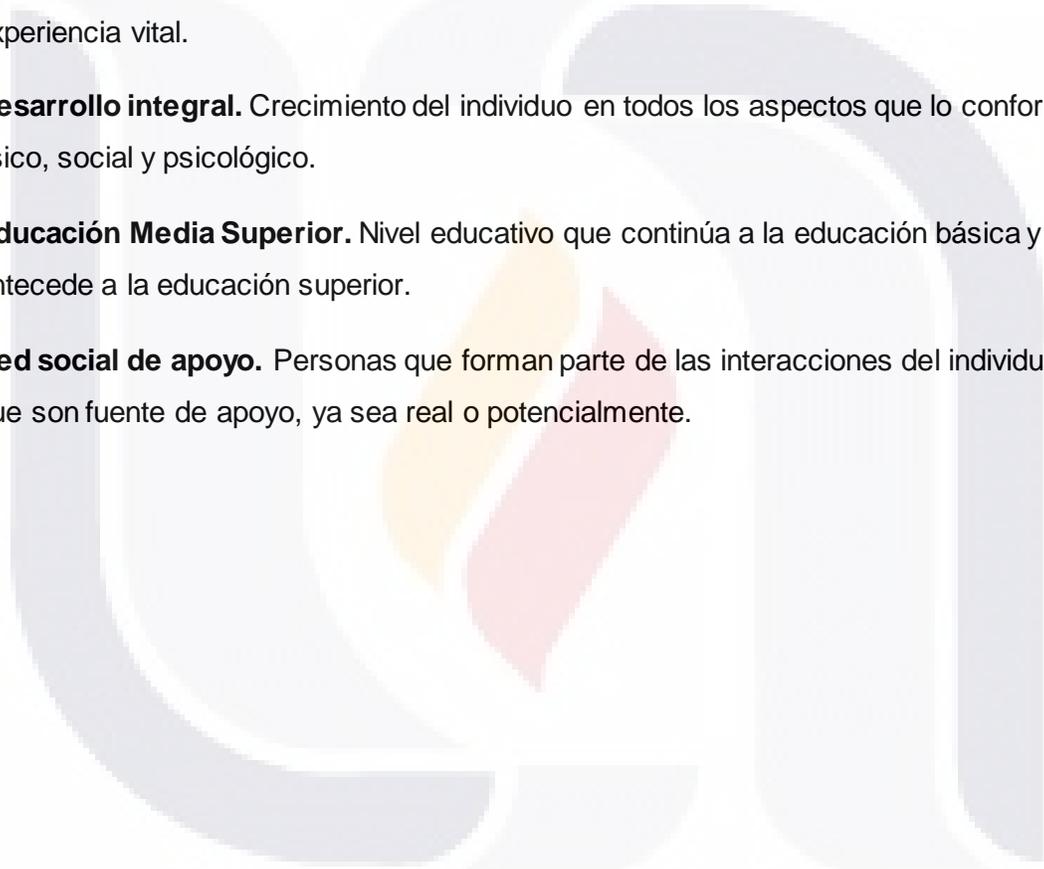
Apoyo social percibido. Información que tienen las personas que les permite creer que otros les otorgarán recursos psicológicos o materiales que les ayudarán a hacer frente a diversas situaciones.

Bienestar psicológico. Percepción subjetiva que realiza el individuo acerca de su experiencia vital.

Desarrollo integral. Crecimiento del individuo en todos los aspectos que lo conforman: físico, social y psicológico.

Educación Media Superior. Nivel educativo que continúa a la educación básica y antecede a la educación superior.

Red social de apoyo. Personas que forman parte de las interacciones del individuo, y que son fuente de apoyo, ya sea real o potencialmente.



7. BIBLIOGRAFÍA

- Adawiah, M. y Aris, M. (2009). The effect of social support and psychological problems on students academic performance. *Proceedings of the 2nd international conference of teaching and learning*. University college, Malaysia. Disponible en: [https://my.laureate.net/Faculty/docs/Faculty%20Documents/INTI%20Conferences/Parallel%20Sessions%205/5C/5C-02-P181%20\(Malaysia\).pdf](https://my.laureate.net/Faculty/docs/Faculty%20Documents/INTI%20Conferences/Parallel%20Sessions%205/5C/5C-02-P181%20(Malaysia).pdf)
- ANUIES, (2012). *Anuario estadístico 2011. Población escolar y personal docente en la educación media superior y superior. Ciclo escolar 2010-2011*. México: ANUIES.
- Arnett, J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente. Un enfoque cultural*. México: Pearson Educación.
- Ayala, F. (1999). *La función del profesor como asesor*. México: Trillas
- Balcázar, P., Loera, N., Gurrola, G., Bonilla, M. y Trejo, L. (2009). Adaptación de la escala de bienestar psicológico de Ryff en adolescentes preuniversitarios. *Revista científica electrónica de psicología*. ICSa-UAEH. (7). Disponible en: <http://dgsa.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/psicologia/article/view/115/106>
- Benatuil, D. (2004). El bienestar psicológico en adolescentes desde una perspectiva cualitativa. *Psicobate*. Vol. 3. Disponible en: <http://www.palermo.edu/cienciassociales/psicologia/publicaciones/pdf/Psico3/3Psico%2004.pdf>
- Berg, B. (2001). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.
- Blanco, A. y Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*. Vol. 17 (4). Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/3149.pdf>
- Brito, R. (1998). Hacia una sociología de la juventud. Algunos elementos para la deconstrucción de un nuevo paradigma de la juventud. *Última década*. Vol. 1 (9), pp. 1-7. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/195/19500909.pdf>
- Castro, A. (comp). (2010). *Fundamentos de psicología positiva*. Paidós: Buenos Aires.
- Castro, R., Campero, L. y Hernández, B. (1997). La investigación sobre el apoyo social en salud: situación actual y nuevos desafíos. *Revista de Salud Pública*. Vol. 31 (4). Disponible en: <http://www.scielosp.org/pdf/rsp/v31n3/2277.pdf>

- Cea D'Ancona, M. (2004). *Métodos de encuesta. Teoría y práctica, errores y mejora*. España: Síntesis.
- CECYTEA (2015). *CECyTEA. Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Aguascalientes*. Disponible en: <http://cecytea.galeon.com/>
- Coleman, J. y Hendry, L. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Ediciones Morata.
- Coordinación de Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos (2014). *Coordinación Nacional de CECyTE*. Disponible en: <http://www.cecyte.sems.gob.mx/index.html>
- Cuadra, H. y Florenzano, R. (2003). El bienestar subjetivo: hacia una psicología positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*. Vol. 12 (1). Disponible en: <http://www.revistapsicologia.uchile.cl/index.php/RDP/article/viewFile/17380/18144>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Ediciones UNESCO: México.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. 3a edición. Thousand Oaks CA: Sage Publications.
- Dirección General de Bachillerato DGB (2015). *Dirección General de Bachillerato. Telebachillerato comunitario*. Disponible en: <http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/02-subsistemas/telebachillerato.php>
- DGETI (2012). *Coordinación de ODES de Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos*. Disponible en: http://www.dgeti.sep.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=196&Itemid=122&hitcount=0
- Dominguez, L. (2008). La adolescencia y la juventud como etapas del desarrollo de la personalidad. Distintas concepciones en torno a la determinación de sus límites y regularidades. *Boletín electrónico de investigación de la asociación oaxaqueña de psicología*. Vol. 4 (1). Disponible en: http://www.conductitlan.net/notas_boletin_investigacion/50_adolescencia_y_juventud.pdf
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud mental*. Vol. 28 (4). Disponible en: <http://www.medigraphic.com/pdfs/salmen/sam-2005/sam054i.pdf>

- Ferragut, M. y Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y aprovechamiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol. 44 (3). Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/805/80525022008.pdf>
- Figueroa, M., Contini, N., Lacunza, A., Levín, M. y Estévez, A. (2005). Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucumán (Argentina). *Anales de psicología*. Vol. 21 (1). Disponible en: <http://digitum.um.es/jspui/bitstream/10201/8048/1/Las%20estrategias%20de%20afrontamiento%20y%20su%20relacion%20con%20el%20nivel%20de%20bienestar%20psicologico.pdf>
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al aprovechamiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*. Vol. 31 (1). Pp. 43-63. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/440/44031103.pdf>
- García, E., Herrero, J. y Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. España: Ed. Síntesis.
- García, M. (2002). El bienestar subjetivo. *Escritos de psicología*. Vol. 6 (1). Pp. 18-39.
- Giménez, M. (2009). *La medida de las fortalezas psicológicas en adolescentes (VIA-Youth): relación con el clima familiar, psicopatología y bienestar psicológico*. [Tesis doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. Facultad de psicología.
- Gobierno del Estado de Aguascalientes (2014). *Portal de Gobierno del Estado de Aguascalientes*. Consultado en septiembre de 2014 de: <http://www.aguascalientes.gob.mx/cecytea/>
- Gobierno del estado de Aguascalientes (2015). *Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Aguascalientes*. Consultado en marzo de 2015, en: <http://www.aguascalientes.gob.mx/cecytea/>
- González, R., Montoya, I., Casullo, M. y Bernabéu, V. (2002). Relación entre estilos y estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en adolescentes. *Psicothema*. Vol. 14 (2). Disponible en: <http://www.unioviado.net/reunido/index.php/PST/article/view/8028/7892>

IEA (2014a). *Educación Media Superior. Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos del Estado de Aguascalientes (CECyTEA)*. Consultado en marzo de 2015, en: <http://www.ems.hdt.mx/oferta-educativa/bachillerato-tecnologico/cecytea/>

IEA (2014b). *Instituto de Educación de Aguascalientes IEA*. Consultado en mayo de 2014, de: http://www.iea.gob.mx/webiea/sistema_educativo/sistema_teleb_inicial.aspx

INEE (2011). *La educación media superior en México. Informe 2010-2011*. México: INEE. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/sitioinee10/Publicaciones/InformesTematicos/P1D236INF OANU2010-2011.pdf>

INEE. (2013a). *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación INEE México. Cifras básicas por entidad federativa*. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/mapa2013/pdfestados/Aguascalientes.pdf>

INEE (2013b). *Panorama educativo de México 2012. Indicadores del sistema educativo nacional. Educación básica y media superior*. México: INEE. Disponible en: <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2013/publicaciones/Panorama2012/Panorama2012260613.pdf>

INEE (2014). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2013. Educación Básica y Media Superior*. México: INEE.

INEGI (2013). *Instituto nacional de estadística y geografía INEGI*. Consultado en septiembre de 2013, de: <http://www.inegi.org.mx/default.aspx>

INEGI (2014). *Instituto Nacional de Estadística y Geografía. Bienestar subjetivo*. Consultado en mayo de 2014, de: <http://www.inegi.org.mx/inegi/contenidos/investigacion/experimentales/bienestar/default.aspx>

Inhelder, B. y Piaget, J. (1985). *De la lógica del niño a la lógica del adolescente*. Paidós: México.

López, A. y Sánchez, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*. Vol. 13 (1). Disponible en: <http://www.psicothema.com/pdf/408.pdf>

López-Sánchez, M. y Jiménez-Torres, M. (2013). Estudio de la relación entre el bienestar personal y la adaptación de conducta en el marco de la escuela salugénica.

Educar. Vol. 49 (2). Disponible en: http://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2013m7-12v49n2/educar_a2013m7-12v49n2p303.pdf

Lozano, M. (2003). Nociones de juventud. *Última década*. Vol. Abril (18), pp. 11-19. Disponible en: <http://site.ebrary.com/lib/univeraguascalientessp/docDetail.action?docID=10148152&p00=nociones%20juventud>

Mansilla, M. (2000). Etapas del desarrollo humano. *Revista de investigación en psicología*. Vol. 2 (2). Disponible en: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v03_n2/pdf/a08v3n2.pdf

Martín-Albo, J., Nuñez, J., Navarro, J. y Grijalvo, F. (2009). Un modelo motivacional explicativo del bienestar psicológico en la universidad. *Revista Mexicana de Psicología*. Vol. 26 (1). Pp. 41-50.

McKinney, J., Fitzgerald, H. y Strommen, E. (2000). *Psicología del desarrollo. Edad adolescente*. México: Manual moderno.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: UNESCO.

Musitu, G. y Cava, M. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención psicosocial*. Vol. 12 (2). Disponible en: <http://www.uv.es/~lisis/mjesus/8cava.pdf>

Nicolas, A. (1978). *Jean Piaget*. Fondo de Cultura Económica: México.

Nuñez, J., León, J., González, V. y Martín-Albo, J. (2011). Propuesta de un modelo explicativo del bienestar psicológico en el contexto deportivo. *Revista de psicología del deporte*. Vol. 20 (1). Pp. 224-242.

OCDE (2013). *Guidelines on measuring subjective well-being*. OCDE Publishing. Disponible en: <http://www.oecd.org/statistics/Guidelines%20on%20Measuring%20Subjective%20Well-being.pdf>

OMS (2013). *Organización Mundial de la Salud*. Consultado en mayo de 2013, de: http://www.who.int/features/factfiles/mental_health/es/

- Orcasita, L. y Uribe, A. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia: avances de la disciplina*. Vol. 4 (2). Disponible en: <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Psychologia/article/view/182/159>
- Pérez, J., Valdez, M., Gauthier, M y Gravel, P. (Coord.) (2003). *Nuevas miradas sobre los jóvenes*. México: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Piaget, J. (1977). *Seis estudios de psicología*. Seix Barral: México.
- Ryff, C. y Keyes, C. (1995). Th structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*. Vol. 69 (4).
- Ryff, C. y Singer, B. (1996). Psychological well-being: Meaning, measurement, and implications for psychotherapy research. *Psychother psuchosom*. Vol. 65 (1).
- Sánchez, M., Parra, J. y Rosa, A. (2003). El bienestar subjetivo, su relación con la salud e incidencias en la educación. *Revista de Investigación Educativa*. Vol. 21 (2). Disponible en: <http://www.doredin.mec.es/documentos/007200430173.pdf>
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología*. Vol. 21 (1). Pp. 170-180. Disponible en: http://www.um.es/analesps/v21/v21_1/16-21_1.pdf
- Secretaría de Educación Pública (26 de septiembre de 2008). Acuerdo número 442 por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato en un marco de diversidad. *Diario Oficial de la Federación*. Poder Ejecutivo. Disponible en: http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5061936&fecha=26/09/2008
- Secretaría de Educación Pública SEP (2011a). Documento base del bachillerato general. Secretaría de Educación Pública SEP, Subsecretaría de Educación Media Superior, Dirección General del Bachillerato. Disponible en: http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/03-iacademica/01-programasdeestudio/documentobase/doc_base_032012_rev01.pdf
- Secretaría de Educación Pública SEP (2011b). *SINATA. Síguete, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes*. México: SEP, SEMS. Disponible en: <http://www.dgb.sep.gob.mx/04-m2/02-programas/siguete/SINATA.pdf>

Secretaría de Educación Pública SEP (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. México: SEP. Disponible en: <http://www.siguele.sems.gob.mx/encuesta.php>

Secretaría de Educación Pública SEP (2015). *Yo no abandono*. México: SEP. Consultado en julio de 2015, en: http://www.dgb.sep.gob.mx/04-m2/02-programas/yo_no_abandono.php

Secretaría de Educación Pública SEP y Dirección General de Bachillerato DGB (2015). *Bachillerato escolarizado. Telebachillerato comunitario*. Consultado en marzo de 2015, en: http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/telebachillerato_comunitario

Secretaría de Educación Pública SEP y Gobierno Federal (2010). *Encuesta nacional de juventud 2010*. SEP y Gobierno Federal. Disponible en: http://www.imjuventud.gob.mx/imgs/uploads/Presentacion_ENJ_2010_Dr_Tuiran_V4am.pdf

Secretaría de Educación Pública SEP y Subsecretaría de Educación Media Superior SEMS (2011). *Síguele, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes. Sistema Nacional de Tutorías Académicas. Educación Media Superior*. México: SEP. Disponible en: <http://www.dgb.sep.gob.mx/04-m2/02-programas/siguele/SINATA.pdf>

Secretaría de Educación Pública SEP y Subsecretaría de Educación Media Superior SEMS (2012a). *Síguele, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes. Programa Síguele, caminemos juntos*. México: SEP. Disponible en: <http://www.copeems.mx/docs/conaedu/PROGRAMA%20SIGUELE%20mayo12.pdf>

Secretaría de Educación Pública SEP y Subsecretaría de Educación Media Superior SEMS (2012b). *Síguele, caminemos juntos. Acompañamiento integral para jóvenes. Sistema de Alerta Temprana*. México: SEP. Disponible en: http://www.copeems.mx/docs/conaedu/SIAT_mayo.pdf

SEMS, DGB y DCA (2014). *Documento base para el servicio educativo de Telebachillerato Comunitario*. México: SEMS. Disponible en: http://www.dgb.sep.gob.mx/02-m1/02-subsistemas/telebachillerato/NORMATIVIDAD/DOCUMENTO_BASE_TELEBACHILLERATO_COMUNITARIO_2014_COMPLETO.pdf

- Sen Chu, P., Saucier, D. y Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of social and clinical psychology*. Vol. 29 (6). Consultado en septiembre de 2013, de: <http://web.ebscohost.com.dibpxy.uaa.mx/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=ca161386-9b07-4b6f-b39c-e030847e7067%40sessionmgr12&vid=1&hid=23>
- Tinto, V. (2012). *Completing college. Rethinking institutional action*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Torres, G. (2010). *Bienestar subjetivo en América Latina. Prodavinci. Ideas para el progreso*. Consultado en octubre de 2013, de: <http://prodavinci.com/2010/01/29/economia-y-negocios/bienestar-subjetivo-en-america-latina/>
- UNESCO (2011). *Innovando en educación para prevenir la exclusión. "Construye T", una alternativa para la juventud mexicana*. UNESCO: México. Disponible en: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Mexico/pdf/Construyet_seguridad.pdf
- Velásquez, C., Montgomery, U., Montero, V., Pomalaya, V., Dioses, A., Velásquez, N., Araki, R. y Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y aprovechamiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista IIPSI*. Vol. 11 (2). Disponible en: <http://revistas.concytec.gob.pe/pdf/rip/v11n2/a09v11n2.pdf>
- Vélez y Ramírez (2011). *Catálogo de pruebas psicológicas*. Recuperado en octubre de 2013, de: <http://www.funlam.edu.co/modules/facultadpsicologia/visit.php?fileid=541>

8. ANEXOS



ANEXO A. REPORTE DE LAS VERSIONES DEL CUESTIONARIO

A. Reporte de la validación por jueces y de la aplicación piloto del cuestionario

a) Observaciones recibidas en la validación por jueces y en la aplicación piloto del cuestionario

Sección	Validación por jueces	Aplicación piloto
Preguntas de contextualización	<p>Observaciones generales: Algunas formas de elaborar las preguntas, particularmente las referentes a la escolaridad y ocupación de los padres, puede causar dudas. Se ofrecieron modelos de preguntas que se han encontrado funcionales.</p> <p>1. Edad (agregar años cumplidos)</p> <p>2. Separar grado y grupo</p> <p>5. La opción de respuesta “otras personas no familiares” no es conveniente</p> <p>6. Incluyéndote a ti ¿Cuántas personas viven en tu casa?</p> <p>7 y 8. Marcar que se habla sobre la institución escolar. Además, incluir a qué se refiere por “asesor” y por “tutor”</p> <p>10, 11 y 12, 13. Quitar los filtros y agregar las preguntas 10 y 12 y 11 y 13.</p>	<p>7 y 8. Preguntan qué responder (explican lo que son sus padres o lo que hacen)</p> <p>9. Preguntan qué es “remunerado” aunque está en paréntesis “pagado”</p> <p>10 y 11. Quitar los filtros no necesarios</p> <p>12. En la opción “h” redactar en general (para asesor, tutor y otros docentes), pues va dirigida a las actividades únicamente del asesor</p>

Cuestionario de Apoyo Social Percibido

Observaciones generales: El cuestionario tiene mejor presentación en forma de tabla que en preguntas desglosadas, pues de esta segunda manera, se torna muy repetitivo. No es necesario preguntar el nombre o las siglas de la persona como en el cuestionario original. Las instrucciones pueden prestarse a confusión, por lo que hay que explicarlas verbalmente. Se acomoda mejor la tabla del cuestionario si la orientación de la hoja es horizontal.

Observaciones generales: hay quien entiende que “el que más te apoya” varía en cada pregunta; es decir, no se entiende que se refiere a una sola persona en las preguntas de un renglón. Varios alumnos escriben a quién se refieren aunque no se les pida.

Escala de Bienestar Psicológico

Observaciones generales: Realizar una traducción propia, compararla con traducciones hechas anteriormente por otros autores, y seleccionar la más adecuada o, en su defecto, integrarla.

2. “las personas que me rodean” cambiarlo por “próximas a mí” o “con las que me junto”

10, 21 y 42. Ortografía

B. Reporte del análisis de Rasch a la escala BIEPS en la aplicación piloto

A continuación se muestran las tablas resultado del proceso de validación de la aplicación piloto de las subdimensiones de la escala de Bienestar Psicológico, en donde se muestran los datos arrojados al realizar el análisis de Rasch.

b) Resultados del análisis de Rasch en la dimensión de Relaciones positivas con los demás en la aplicación piloto

No REACTIVO	NOMBRE REACTIVO	PRIMER FILTRO					SEGUNDO FILTRO				
		INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC	INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC
		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP	
11	61	1.53	2.70	1.79	2.80	0.18					
13	73	1.06	0.40	1.21	0.90	0.94	1.20	2.30	1.35	2.30	0.74
6	31	0.98	-0.10	1.01	0.10	1.06	1.03	0.40	1.03	0.30	0.99
8	43	0.77	-1.50	0.73	-1.30	1.39					
2	7	0.96	-0.30	0.90	-0.40	1.14	0.96	-0.40	0.88	-0.80	1.15
1	1	1.09	0.50	1.22	1.00	0.84	1.11	1.20	1.26	1.80	0.81
3	13	0.93	-0.40	0.88	-0.40	1.11	0.95	-0.50	0.84	-0.90	1.11
7	37	0.92	-0.40	0.97	-0.10	1.05	0.84	-1.60	0.94	-0.40	1.11
10	55	0.71	-1.80	0.66	-1.30	1.30					
4	19	0.99	0.00	1.00	0.00	1.00	0.96	-0.20	0.91	-0.30	1.03
9	49	0.99	0.00	1.12	0.50	0.96	0.99	0.00	1.03	0.30	0.99
12	67	1.06	0.30	1.07	0.30	1.00	0.96	-0.40	0.89	-0.50	1.09
14	79	0.99	0.00	0.95	-0.20	1.02	0.95	-0.40	0.94	-0.30	1.02
5	25	1.21	0.70	1.18	0.50	0.92	1.14	0.90	1.07	0.40	0.95

Nota: Los valores aceptados de las columnas de MNSQ son los que se encuentran entre 0.7 y 1.3; y los de las columnas de valores ZEMP, son los que van de -2 a 2

b) Resultados del análisis de Rasch en la dimensión de Relaciones positivas con los demás en la aplicación piloto (continuación)

No REACTIVO	NOMBRE REACTIVO	TERCER FILTRO					CUARTO FILTRO				
		INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC	INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC
		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP	
11	61										
13	73										
6	31	1.11	1.50	1.14	1.20	0.90	1.14	1.90	1.27	2.40	0.81
8	43										
2	7	1.01	0.20	0.92	-0.60	1.06	1.02	0.30	0.96	-0.30	1.03
1	1	1.11	1.50	1.29	2.40	0.78					
3	13	1.00	0.10	0.88	-0.80	1.06	1.00	0.10	0.89	-0.80	1.06
7	37	0.85	-1.80	0.91	-0.70	1.11	0.86	-1.50	0.95	-0.30	1.06
10	55										
4	19	0.87	-0.90	0.84	-0.80	1.07	0.91	-0.60	0.95	-0.20	1.02
9	49	1.00	0.10	1.02	0.20	0.98	1.06	0.70	1.12	1.00	0.90
12	67	0.94	-0.60	0.86	-0.80	1.11	0.91	-0.90	0.82	-1.20	1.14
14	79	0.96	-0.30	0.97	-0.20	0.99	0.95	-0.50	0.97	-0.20	0.99
5	25	1.15	1.10	1.03	0.30	0.95	1.16	1.10	1.05	0.40	0.95

Nota: Los valores aceptados de las columnas de MNSQ son los que se encuentran entre 0.7 y 1.3; y los de las columnas de valores ZEMP, son los que van de -2 a 2

b) Resultados del análisis de Rasch en la dimensión de Relaciones positivas con los demás en la aplicación piloto (continuación)

No REACTIVO	NOMBRE REACTIVO	QUINTO FILTRO				ESTIM DE DISC
		INFIT		OUTFIT		
		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP	
11	61					
13	73					
6	31					
8	43					
2	7	1.15	1.50	1.18	1.70	0.81
1	1					
3	13	1.11	1.00	1.01	0.10	0.94
7	37	0.83	-1.50	0.91	-0.80	1.11
10	55					
4	19	0.95	-0.20	1.09	0.60	0.99
9	49	1.04	0.40	1.05	0.50	0.95
12	67	0.89	-0.90	0.74	-1.90	1.17
14	79	0.94	-0.40	0.96	-0.30	1.01
5	25	1.25	1.30	1.10	0.70	0.94

Nota: Los valores aceptados de las columnas de MNSQ son los que se encuentran entre 0.7 y 1.3; y los de las columnas de valores ZEMP, son los que van de -2 a 2

c) Resultados del análisis de Rasch en la dimensión de Autonomía con los demás en la aplicación piloto

No REACTIVO	NOMBRE REACTIVO	PRIMER FILTRO					SEGUNDO FILTRO				
		INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC	INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC
		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP	
3	14	1.04	0.30	1.35	1.00	0.91	1.06	0.70	1.38	1.50	0.85
13	74	0.82	-1.30	0.80	-0.80	1.41	0.87	-1.40	0.82	-0.90	1.33
10	56	1.35	2.30	2.06	2.60	0.32					
4	20	0.96	-0.20	1.07	0.20	1.03	1.06	0.60	1.25	1.00	0.85
11	62	0.86	-1.00	0.79	-0.70	1.30	0.91	-0.90	0.85	-0.70	1.19
6	32	1.03	0.30	1.02	0.10	0.98	1.14	1.40	1.15	0.70	0.77
12	68	1.20	1.20	1.55	1.60	0.67					
2	8	0.83	-1.20	0.84	-0.50	1.22	0.91	-0.90	0.95	-0.20	1.11
7	38	1.11	0.70	1.41	1.10	0.85	1.11	0.90	1.42	1.60	0.85
14	80	0.91	-0.50	1.11	0.30	1.10	0.93	-0.50	1.09	0.40	1.09
8	44	0.94	-0.40	1.07	0.20	1.12	0.99	0.00	1.43	1.60	0.99
1	2	1.18	1.10	1.32	0.80	0.86	1.22	1.80	1.33	1.00	0.82
5	26	0.83	-0.90	0.78	-0.60	1.17	0.83	-1.20	0.76	-0.90	1.17
9	50	0.91	-0.40	0.92	-0.20	1.05	0.96	-0.20	0.98	0.00	0.99

Nota: Los valores aceptados de las columnas de MNSQ son los que se encuentran entre 0.7 y 1.3; y los de las columnas de valores ZEMP, son los que van de -2 a 2

c) Resultados del análisis de Rasch en la dimensión de Autonomía con los demás en la aplicación piloto (continuación)

No REACTIV O	NOMBRE REACTIV O	TERCER FILTRO					CUARTO FILTRO				
		INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC	INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC
		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP	
3	14										
13	74	0.91	-0.80	0.90	-0.70	1.21	1.03	0.40	1.05	0.60	0.96
10	56										
4	20	1.08	0.70	1.15	0.90	0.85	1.17	1.70	1.20	1.60	0.71
11	62	0.99	0.00	0.97	-0.10	1.01	1.10	1.00	1.05	0.50	0.85
6	32	1.27	2.30	1.41	2.60	0.51					
12	68										
2	8	0.89	-0.90	0.95	-0.30	1.09	0.85	-1.50	0.87	-1.10	1.15
7	38										
14	80	0.94	-0.40	0.95	-0.20	1.09	0.92	-0.60	0.89	-0.80	1.11
8	44										
1	2										
5	26	0.89	-0.70	0.90	-0.50	1.12	0.89	-0.80	0.81	-1.30	1.15
9	50	0.99	0.00	1.03	0.30	0.95	1.02	0.20	1.08	0.70	0.91

Nota: Los valores aceptados de las columnas de MNSQ son los que se encuentran entre 0.7 y 1.3; y los de las columnas de valores ZEMP, son los que van de -2 a 2

d) Resultados del análisis de Rasch en la dimensión de Control del entorno con los demás en la aplicación piloto

No REACTIVO	NOMBRE REACTIVO	PRIMER FILTRO					SEGUNDO FILTRO				
		INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC	INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC
		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP	
5	27	1.13	1.10	1.19	0.80	0.77	1.12	1.00	1.19	1.20	0.80
2	9	1.07	0.60	1.12	0.60	0.87	1.07	0.60	1.15	1.00	0.84
8	45	1.11	1.00	1.14	0.60	0.83	1.11	0.90	1.10	0.60	0.87
11	63	0.86	-1.30	0.81	-0.90	1.41	0.79	-1.90	0.75	-1.70	1.52
7	39	0.94	-0.50	0.90	-0.40	1.15	1.00	0.00	0.97	-0.20	1.07
9	51	0.93	-0.60	0.90	-0.40	1.17	0.98	-0.10	0.95	-0.30	1.08
1	3	1.13	1.00	1.12	0.50	0.84	1.24	1.70	1.25	1.40	0.70
4	21	0.75	-1.90	0.74	-1.10	1.25	0.78	-1.60	0.77	-1.30	1.22
3	15	1.03	0.30	1.21	0.90	0.88	1.06	0.60	1.19	1.20	0.85
10	57	0.98	-0.10	0.99	0.00	1.01	1.10	0.80	1.12	0.80	0.82
13	75	0.97	-0.20	0.95	-0.20	1.09	0.96	-0.30	0.94	-0.30	1.11
14	81	1.07	0.60	1.87	2.60	0.80					
12	69	0.86	-1.10	0.81	-0.90	1.26	0.94	-0.40	0.89	-0.70	1.13
6	33	1.29	-1.70	1.44	1.20	0.81					

Nota: Los valores aceptados de las columnas de MNSQ son los que se encuentran entre 0.7 y 1.3; y los de las columnas de valores ZEMP, son los que van de -2 a 2

d) Resultados del análisis de Rasch en la dimensión de Control del entorno con los demás en la aplicación piloto (continuación)

No REACTIVO	NOMBRE REACTIVO	TERCER FILTRO				ESTIM DE DISC
		INFIT		OUTFIT		
		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP	
5	27	1.05	0.80	1.07	0.70	0.93
2	9	1.03	0.60	1.08	1.00	0.92
8	45	1.08	1.40	1.07	0.70	0.92
11	63					
7	39	0.99	-0.10	0.94	-0.60	1.09
9	51	0.95	-0.90	0.95	-0.50	1.10
1	3					
4	21					
3	15	1.01	0.30	1.13	1.30	0.93
10	57	1.12	1.90	1.18	1.70	0.78
13	75	0.96	-0.70	0.91	-0.80	1.12
14	81					
12	69	0.92	-1.30	0.87	-1.30	1.17
6	33					

Nota: Los valores aceptados de las columnas de MNSQ son los que se encuentran entre 0.7 y 1.3; y los de las columnas de valores ZEMP, son los que van de -2 a 2

e) Resultados del análisis de Rasch en la dimensión de Crecimiento personal con los demás en la aplicación piloto

No REACTIVO	NOMBRE REACTIVO	PRIMER FILTRO					SEGUNDO FILTRO				
		INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC	INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC
		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP	
6	34	1.22	1.70	1.50	1.90	0.55					
10	58	1.25	1.90	1.40	1.60	0.49					
14	82	1.24	1.80	1.37	1.20	0.74					
4	22	1.04	0.40	1.00	0.00	1.02	1.22	1.60	1.21	0.76	0.76
13	76	0.82	-1.40	0.81	-0.70	1.23	0.95	-0.30	1.04	1.05	1.05
1	4	1.10	0.70	1.49	1.40	0.87	1.33	2.30	1.42	0.67	0.67
9	52	0.90	-0.50	0.80	-0.70	1.13	0.90	-0.50	0.84	1.11	1.11
2	10	0.92	-0.30	0.87	-0.30	1.05	0.95	-0.20	0.95	1.05	1.05
12	70	0.98	-0.10	1.16	0.50	1.01	1.03	0.20	1.41	0.93	0.93
5	28	0.94	-0.30	1.25	0.80	0.94	0.96	-0.20	1.36	0.87	0.87
7	40	0.89	-0.50	0.67	-0.90	1.13	0.86	-0.70	0.70	1.13	1.13
8	46	0.80	-1.10	0.72	-0.90	1.19	0.76	-1.40	0.68	1.23	1.23
11	64	0.88	-0.50	0.76	-0.70	1.12	0.87	-0.60	0.77	1.13	1.13
3	16	1.02	0.20	1.01	0.10	0.99	1.08	0.50	1.11	0.93	0.93

Nota: Los valores aceptados de las columnas de MNSQ son los que se encuentran entre 0.7 y 1.3; y los de las columnas de valores ZEMP, son los que van de -2 a 2

e) Resultados del análisis de Rasch en la dimensión de Crecimiento personal con los demás en la aplicación piloto (continuación)

No REACTIVO	NOMBRE REACTIVO	TERCER FILTRO				ESTIM DE DISC
		INFIT		OUTFIT		
		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP	
6	34					
10	58					
14	82					
4	22					
13	76	1.07	0.90	1.25	0.95	
1	4					
9	52	0.90	-0.90	0.94	1.07	
2	10	0.86	-1.20	0.84	1.13	
12	70	1.02	0.30	1.14	1.03	
5	28	1.01	0.30	1.35	0.82	
7	40	1.06	0.70	0.92	1.02	
8	46					
11	64	0.89	-1.00	0.84	1.11	
3	16	1.17	1.90	1.36	0.78	

Nota: Los valores aceptados de las columnas de MNSQ son los que se encuentran entre 0.7 y 1.3; y los de las columnas de valores ZEMP, son los que van de -2 a 2

f) Resultados del análisis de Rasch en la dimensión de Propósito de vida con los demás en la aplicación piloto

No REACTIVO	NOMBRE REACTIVO	PRIMER FILTRO					SEGUNDO FILTRO				
		INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC	INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC
		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP	
6	35	0.88	-0.60	0.87	-0.40	1.24	1.13	0.80	1.10	0.60	0.84
2	11	1.51	2.40	2.17	2.90	-0.30					
5	29	1.21	1.10	1.25	0.80	0.61					
3	17	0.99	0.00	1.00	0.00	1.07	1.26	1.60	1.39	2.00	0.52
14	83	1.05	0.30	1.16	0.40	0.97	1.19	1.20	1.13	0.60	0.88
11	65	1.35	1.80	1.81	1.70	0.53					
4	23	0.90	-0.50	1.00	0.00	1.09	0.93	-0.30	1.00	0.00	1.02
12	71	0.80	-1.00	0.79	-0.60	1.19	0.72	-1.70	0.77	-1.10	1.22
10	59	0.86	-0.60	0.82	-0.40	1.13	0.83	-0.90	0.87	-0.50	1.13
7	41	0.91	-0.40	0.93	-0.10	1.14	1.08	0.50	1.16	0.70	0.96
13	77	0.94	-0.20	1.03	0.10	1.12	0.94	-0.30	0.93	-0.30	1.15
1	5	1.02	0.10	1.10	0.20	0.99	1.18	0.80	1.54	1.60	0.87
8	47	0.75	-1.00	0.65	-0.90	1.27					
9	53	0.81	-0.80	0.78	-0.60	1.26	0.83	-0.90	0.79	-1.00	1.13

Nota: Los valores aceptados de las columnas de MNSQ son los que se encuentran entre 0.7 y 1.3; y los de las columnas de valores ZEMP, son los que van de -2 a 2

f) Resultados del análisis de Rasch en la dimensión de Propósito de vida con los demás en la aplicación piloto (continuación)

No REACTIVO	NOMBRE REACTIVO	TERCER FILTRO					CUARTO FILTRO				
		INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC	INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC
		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP	
6	35	1.21	1.60	1.21	1.40	0.68					
2	11										
5	29										
3	17										
14	83	1.16	1.20	1.17	0.90	0.89	1.29	1.70	1.15	0.80	0.82
11	65										
4	23	0.92	-0.60	0.96	-0.20	1.03	1.02	0.10	1.09	0.60	0.85
12	71										
10	59	0.85	-1.00	0.89	-0.50	1.11	0.83	-1.00	0.75	-1.40	1.18
7	41	1.06	0.50	1.08	0.50	0.98	1.15	0.90	1.12	0.70	0.87
13	77	0.94	-0.40	0.95	-0.30	1.12	0.94	-0.30	0.96	-0.20	1.07
1	5	1.14	0.80	1.43	1.60	0.89					
8	47										
9	53	0.79	-1.40	0.74	-1.50	1.16	0.81	-1.10	0.75	-1.50	1.13

Nota: Los valores aceptados de las columnas de MNSQ son los que se encuentran entre 0.7 y 1.3; y los de las columnas de valores ZEMP, son los que van de -2 a 2

g) Resultados del análisis de Rasch en la dimensión de Autoaceptación con los demás en la aplicación piloto

No REACTIVO	NOMBRE REACTIVO	PRIMER FILTRO					SEGUNDO FILTRO				
		INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC	INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC
		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP	
4	24	1.56	2.30	1.62	2.00	0.34					
10	60	0.96	-0.20	1.04	0.20	1.00	1.24	1.70	1.41	1.60	0.67
14	84	1.30	1.40	1.76	1.90	0.65					
3	18	1.28	1.30	1.27	0.90	0.64					
2	12	0.92	-0.30	0.86	-0.40	1.15	0.95	-0.20	0.98	0.00	1.07
12	72	0.97	-0.10	1.28	0.90	1.01	1.06	0.40	1.36	1.30	0.91
9	54	0.99	0.00	1.06	0.20	1.04	1.16	1.00	1.16	0.60	0.86
11	66	0.70	-1.70	0.70	-1.00	1.36	0.82	-1.30	0.90	-0.30	1.20
1	6	1.11	0.50	1.18	0.60	0.83	1.22	1.40	1.37	1.40	0.68
7	42	0.80	-0.90	0.83	-0.60	1.26	0.90	-0.60	0.91	-0.30	1.15
6	36	1.08	0.30	1.32	1.00	0.92	1.06	0.40	1.41	1.40	0.87
13	78	0.86	-0.50	0.81	-0.50	1.15	0.86	-0.80	0.80	-0.60	1.15
5	30	1.02	0.10	0.90	-0.30	1.10	1.05	0.30	0.88	-0.40	1.06
8	48	0.75	-0.90	0.64	-1.30	1.38	0.74	-1.50	0.62	-1.50	1.38

Nota: Los valores aceptados de las columnas de MNSQ son los que se encuentran entre 0.7 y 1.3; y los de las columnas de valores ZEMP, son los que van de -2 a 2

g) Resultados del análisis de Rasch en la dimensión de Autoaceptación con los demás en la aplicación piloto (continuación)

No REACTIVO	NOMBRE REACTIVO	TERCER FILTRO					CUARTO FILTRO				
		INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC	INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC
		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP	
4	24										
10	60										
14	84										
3	18										
2	12	1.15	1.10	1.23	0.90	0.86	1.13	0.90	1.17	1.00	0.88
12	72	1.00	0.10	1.29	1.20	0.92	0.96	-0.20	1.19	1.10	0.96
9	54	1.26	1.80	1.30	1.20	0.74	1.22	1.60	1.23	1.30	0.80
11	66	0.87	-1.00	0.96	-0.10	1.14	0.82	-1.50	0.88	-0.70	1.21
1	6										
7	42	0.95	-0.30	1.08	0.40	1.05	0.92	-0.60	1.00	0.10	1.10
6	36	1.06	0.40	1.38	1.50	0.85	1.01	0.20	1.25	1.50	0.90
13	78	0.87	-0.90	0.82	-0.70	1.14	0.84	-1.10	0.76	-1.30	1.17
5	30	1.09	0.60	0.95	-0.20	0.97	1.11	0.80	0.94	-0.30	0.97
8	48	0.75	-1.50	0.65	-1.70	1.35					

Nota: Los valores aceptados de las columnas de MNSQ son los que se encuentran entre 0.7 y 1.3; y los de las columnas de valores ZEMP, son los que van de -2 a 2

C. Reporte del análisis de Rasch a la escala BIEPS en la aplicación final

A continuación se muestran las tablas resultado del proceso de validación de la aplicación final de las subdimensiones de la escala de Bienestar Psicológico, en donde se muestran los datos arrojados al realizar el análisis de Rasch.

h) Resultados del análisis de Rasch en la dimensión de Autoaceptación con los demás en la aplicación final

No REACTIVO	NOMBRE REACTIVO	PRIMER FILTRO					ESTIM DE DISC
		INFIT		OUTFIT			
		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP		
7	38	1.15	1.5	1.26	1.9	0.77	
4	22	1.04	0.4	1.05	0.4	0.96	
6	34	1.01	0.1	1.02	0.1	1.02	
3	17	0.98	-0.2	1.03	0.2	0.99	
2	16	0.8	-1.8	0.78	-1.7	1.19	
8	43	1.02	0.2	1.08	0.6	0.99	
1	5	0.87	-1.2	0.9	-0.7	1.1	
5	29	1.12	1.1	1.09	0.6	0.92	

Nota: Los valores aceptados de las columnas de MNSQ son los que se encuentran entre 0.7 y 1.3; y los de las columnas de valores ZEMP, son los que van de -2 a 2

i) Resultados del análisis de Rasch en la dimensión de Autonomía con los demás en la aplicación final

No REACTIV O	NOMBRE REACTIV O	PRIMER FILTRO					SEGUNDO FILTRO				
		INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC	INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC
		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP	
5	32	1.18	2	1.22	2.2	0.63					
2	10	0.99	-0.1	1.02	0.2	1.01	1.09	0.9	1.11	1	0.83
6	39	1.01	0.1	1.03	0.3	1	1.14	1.4	1.17	1.6	0.78
1	2	0.94	-0.7	0.95	-0.5	1.1	0.93	-0.7	0.97	-0.3	1.08
7	45	1.08	0.8	1.12	1	0.92	1.07	0.7	1.13	1	0.93
4	25	0.92	-0.8	0.91	-0.8	1.09	0.88	-1.1	0.88	-1.1	1.13
3	13	0.88	-1.2	0.95	-0.4	1.12	0.87	-1.1	0.94	-0.5	1.13

Nota: Los valores aceptados de las columnas de MNSQ son los que se encuentran entre 0.7 y 1.3; y los de las columnas de valores ZEMP, son los que van de -2 a 2

j) Resultados del análisis de Rasch en la dimensión de Control del entorno con los demás en la aplicación final

No REACTIVO	NOMBRE REACTIVO	PRIMER FILTRO					SEGUNDO FILTRO				
		INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC	INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC
		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP	
3	14	0.98	-0.3	0.99	-0.1	1.05	0.95	-0.7	0.96	-0.5	1.11
5	23	0.98	-0.3	1	0	1.03	0.94	-0.8	0.94	-0.7	1.11
1	3	0.96	-0.8	0.96	-0.6	1.08	0.94	-0.9	0.95	-0.7	1.11
4	19	1.02	0.3	1.06	0.7	0.95	1.11	1.4	1.16	1.7	0.81
6	26	0.96	-0.6	0.97	-0.4	1.06	1.04	0.6	1.05	0.5	0.94
2	7	1.04	0.8	1.06	0.8	0.93	1.04	0.5	1.07	0.8	0.94
9	40	0.92	-1.5	0.93	-0.9	1.15	0.9	-1.5	0.91	-1	1.17
7	30	1.15	2.2	1.24	2.6	0.77					
8	36	1.01	0.1	1.01	0.1	1	1.11	1.2	1.15	1.5	0.87

Nota: Los valores aceptados de las columnas de MNSQ son los que se encuentran entre 0.7 y 1.3; y los de las columnas de valores ZEMP, son los que van de -2 a 2

k) Resultados del análisis de Rasch en la dimensión de Crecimiento personal con los demás en la aplicación final

No REACTIV O	NOMBRE REACTIV O	PRIMER FILTRO					SEGUNDO FILTRO				
		INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC	INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC
		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP	
8	41	1.54	2.4	1.76	2.4	0.24					
3	15	1.06	0.3	1.09	0.3	0.95	1.13	1.3	1.14	1.1	0.88
5	27	0.86	-0.6	0.85	-0.6	1.13	0.95	-0.5	0.94	-0.4	1.04
4	20	1.06	0.3	1.22	0.7	0.92	1.17	1.6	1.32	2	0.83
2	8	0.94	-0.3	0.98	-0.1	1.07	1.05	0.5	1.1	0.7	0.96
7	37	0.81	-0.8	0.79	-0.7	1.16	0.89	-1	0.91	-0.7	1.08
6	33	0.82	-0.8	0.83	-0.6	1.17	0.87	-1.2	0.86	-1	1.12
1	4	0.87	-0.5	0.88	-0.4	1.12	0.96	-0.3	0.99	-0.1	1.05

Nota: Los valores aceptados de las columnas de MNSQ son los que se encuentran entre 0.7 y 1.3; y los de las columnas de valores ZEMP, son los que van de -2 a 2

l) Resultados del análisis de Rasch en la dimensión de Propósito de vida con los demás en la aplicación final

No REACTIVO	NOMBRE REACTIVO	PRIMER FILTRO				ESTIM DE DISC
		INFIT		OUTFIT		
		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP	
6	46	1.14	1.5	1.15	1.4	0.86
4	31	0.97	-0.3	0.99	-0.1	1.05
1	11	0.89	-1	0.92	-0.8	1.07
2	21	1.14	1.3	1.15	1.4	0.85
3	28	0.94	-0.6	0.95	-0.5	1.03
5	42	0.9	-0.8	0.88	-1.1	1.09

Nota: Los valores aceptados de las columnas de MNSQ son los que se encuentran entre 0.7 y 1.3; y los de las columnas de valores ZEMP, son los que van de -2 a 2

m) **resultados del análisis de Rasch en la dimensión de Relaciones positivas con los demás en la aplicación final**

No REACTIV O	NOMBRE REACTIV O	PRIMER FILTRO					SEGUNDO FILTRO				
		INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC	INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC
		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP	
6	24	1.01	0.1	1.03	0.1	0.95	1.23	2.1	1.26	2	0.7
2	6	1.28	1.4	1.38	1.5	0.54					
1	1	1.41	2	1.53	2	0.37					
5	18	0.83	-0.8	0.85	-0.7	1.23	1	0.1	1.03	0.3	0.99
8	44	0.85	-0.6	0.83	-0.6	1.14	0.93	-0.6	0.93	-0.5	1.06
7	35	0.82	-0.8	0.79	-0.8	1.22	0.92	-0.7	0.87	-0.9	1.13
3	9	0.89	-0.4	0.87	-0.4	1.11	1.05	0.4	1.05	0.3	0.98
4	12	0.89	-0.4	0.82	-0.6	1.12	0.92	-0.7	0.87	-0.9	1.09

Nota: Los valores aceptados de las columnas de MNSQ son los que se encuentran entre 0.7 y 1.3; y los de las columnas de valores ZEMP, son los que van de -2 a 2

m) Resultados del análisis de Rasch en la dimensión de Relaciones positivas con los demás en la aplicación final (continuación)

No REACTIV O	NOMBRE REACTIV O	TERCER FILTRO					CUARTO FILTRO				
		INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC	INFIT		OUTFIT		ESTIM DE DISC
		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP		MNSQ	ZEMP	MNSQ	ZEMP	
6	24										
2	6										
1	1										
5	18	1.03	0.6	1.05	0.6	0.94	1.06	1.1	1.04	0.7	0.93
8	44	0.98	-0.3	0.98	-0.2	1	0.96	-0.6	0.96	-0.6	1
7	35	0.96	-0.6	0.9	-1.1	1.09	0.94	-1.1	0.89	-1.7	1.09
3	9	1.13	1.9	1.14	1.5	0.89					
4	12	0.94	-0.9	0.9	-1.1	1.06	1.07	1.2	1	0.1	0.96

Nota: Los valores aceptados de las columnas de MNSQ son los que se encuentran entre 0.7 y 1.3; y los de las columnas de valores ZEMP, son los que van de -2 a 2

ANEXO B. VERSIÓN DEFINITIVA DEL CUESTIONARIO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE AGUASCALIENTES
CENTRO DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

Cuestionario de Bienestar y Apoyo Social

El presente cuestionario forma parte de una investigación que se está realizando por parte de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes y permite conocer el grado de satisfacción o bienestar que experimentas con tu vida, y las fuentes de apoyo que percibes, así como el nivel de apoyo que te brindan.

La información que proporcionas es confidencial y anónima y nadie podrá saber qué fue lo que contestaste en el cuestionario.

Recuerda que no hay respuestas correctas ni incorrectas, pues lo que interesa es tu valoración de diferentes aspectos de tu vida, y del apoyo que recibes de las personas con las que convives.

Se te agradece de antemano tu disposición a responder el cuestionario y el tiempo que le vas a dedicar.

Por favor, lee las instrucciones y contesta todas las preguntas.

Para mayor información, comunícate con la Lic. Diana Leticia Moreno Tamariz al correo electrónico inv_mie@hotmail.com



Section A: DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Proporciona los datos que se te piden a continuación, escribe o marca rellenando el cuadro según corresponda

A1. Fecha de nacimiento (dd/mm/aaaa):

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

A2.

Semestre

Grupo

A3. Promedio de calificaciones en el último semestre terminado:

--	--	--	--

A4. Sexo:

Femenino

Masculino

A5. ¿Con quién vives? (marca las que sean necesarias):

Mamá

Papá

Hermanos y/o hermanas

Otros familiares

Solo

Con amistades

Con tu pareja

Con tus hijos

En casa de asistencia

A6. ¿Cuántas personas viven en tu casa (incluyéndote a ti)?

--	--	--



A7. Señala el nivel máximo de escolaridad de tus padres o tutores:

	Padre o tutor	Madre o tutora
Sin escolaridad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Primaria incompleta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Primaria completa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secundaria incompleta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Secundaria completa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bachillerato incompleto	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bachillerato completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Carrera técnica incompleta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Carrera técnica completa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura incompleta	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Licenciatura completa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Posgrado incompleto (especialidad, maestría o doctorado)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Posgrado completo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A8. Señala la actividad principal de tus padres o tutores:

	Padre o tutor	Madre o tutora
Alto directivo o propietario a gran escala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profesionista independiente con consultorio, despacho, oficina o similares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Profesionista empleado en el sector público o privado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propietario a mediana escala	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empleado de nivel intermedio, sin estudios de licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Técnico especializado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Propietario de pequeño negocio o taller	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Empleado administrativo (secretaria(o), recepción, auxiliar, etcétera) o ventas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Exclusivamente al hogar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajador semi-calificado (obrero, transporte, servicio doméstico, intendencia)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trabajador eventual (industria, servicios, construcción, agricultura)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jubilado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No trabaja (desempleado)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



B3. Marca las personas que consideres cumplen con las frases siguientes (puedes marcar las opciones que requieras de las primeras tres; si eliges la cuarta opción: “nadie”, las tres primeras deberán quedar vacías):

	Tutor	Asesor	Otro docente o personal escolar	Nadie
Te ayuda a establecer metas académicas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Te ayuda a identificar dificultades en el aprendizaje	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Realiza actividades para ayudarte a solucionar problemas escolares (de convivencia, desempeño académico, etcétera)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Te ayuda a desarrollar habilidades de estudio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Da seguimiento a tu rendimiento escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Promueve actividades de aprendizaje para ayudarte a superar deficiencias en el aprovechamiento escolar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Te ayuda a seleccionar actividades extraescolares	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planea actividades a favor de tu educación contigo y tus padres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sugiere la trayectoria académica más adecuada a tus capacidades y expectativas de vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Section C: APOYO FAMILIAR

C1. Piensa en mínimo uno y máximo cinco MIEMBROS DE TU FAMILIA que te brinden apoyo.

Escribe en la línea el parentesco (p. ej. "hermano"), y contesta las preguntas escribiendo el número que corresponde a la frecuencia con la que se darían las situaciones planteadas.

Escribe 1 si tu respuesta es "nunca", 2 si es "pocas veces, 3 si es "algunas veces", 4 si es "muchas veces" y 5 si es "casi siempre":

	Primer familiar que te apoya:	Segundo familiar:	Tercer familiar:	Cuarto familiar:	Quinto familiar:
¿Qué tan a menudo podrías compartir y expresar libremente tus sentimientos con esta persona?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si te sintieras deprimido(a) o tuvieras problemas personales ¿qué tan a menudo te ayudaría ésta persona?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Qué tan a menudo te serviría de ayuda esta persona si tuvieras que tomar una decisión importante?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Qué tan a menudo te serviría esta persona de ayuda si necesitaras consejo o una sugerencia útil para resolver un problema?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si estuvieras enfermo y necesitaras ponerte al día con las actividades escolares ¿qué tan a menudo esta persona te ayudaría?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si necesitaras dinero, que te cuidaran a tu mascota o que te hicieran algún favor ¿qué tan a menudo esta persona te ayudaría?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si esta persona estuviera preocupada, deprimida, tuviera problemas personales o familiares ¿acudiría a ti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si esta persona necesitara consejo, resolver algún problema o tomar alguna decisión importante ¿acudiría a ti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si esta persona necesitara dinero, que la acompañaran a algún sitio, ponerse al día con sus actividades, o que cuidaran a su mascota ¿acudiría a ti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Section D: APOYO DE AMIGOS

D1. Piensa en mínimo uno y máximo tres amigos DENTRO DE TU ESCUELA y mínimo uno y máximo tres amigos FUERA DE TU ESCUELA que te brinden apoyo.

Escribe en la línea las iniciales del nombre de tu amigo (p. ej. si su nombre es Carlos Alfredo escribe "CA"), y contesta las preguntas escribiendo el número que corresponde a la frecuencia con la que se darían las situaciones planteadas.

Escribe 1 si tu respuesta es “nunca”, 2 si es “pocas veces, 3 si es “algunas veces”, 4 si es “muchas veces” y 5 si es “casi siempre”:

	Primer amigo de la escuela que te apoya:	Segundo amigo:	Tercer amigo:	Primer amigo de fuera de la escuela que te apoya:	Segundo amigo:	Tercer amigo:
¿Qué tan a menudo podrías compartir y expresar libremente tus sentimientos con esta persona?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si te sintieras deprimido(a) o tuvieras problemas personales ¿qué tan a menudo te ayudaría ésta persona?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Qué tan a menudo te serviría de ayuda esta persona si tuvieras que tomar una decisión importante?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Qué tan a menudo te serviría esta persona de ayuda si necesitaras consejo o una sugerencia útil para resolver un problema?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si estuvieras enfermo y necesitaras ponerte al día con las actividades escolares ¿qué tan a menudo esta persona te ayudaría?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si necesitaras dinero, que te cuidaran a tu mascota o que te hicieran algún favor ¿qué tan a menudo esta persona te ayudaría?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si esta persona estuviera preocupada, deprimida, tuviera problemas personales o familiares ¿acudiría a ti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si esta persona necesitara consejo, resolver algún problema o tomar alguna decisión importante ¿acudiría a ti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si esta persona necesitara dinero, que la acompañaran a algún sitio, ponerse al día con sus actividades, o que cuidaran a su mascota ¿acudiría a ti?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Section E: APOYO ESCOLAR

E1. Piensa en mínimo uno y máximo tres MAESTROS y mínimo uno y máximo tres MIEMBROS DEL PERSONAL ESCOLAR (asesor, tutor, psicólogo, trabajador social, etcétera) que te brinden apoyo.

Escribe en la línea el puesto que desempeña (p. ej. "mro de mate" o "tutor"), y contesta las preguntas escribiendo el número que corresponde a la frecuencia con la que se darían las situaciones planteadas.

Escribe 1 si tu respuesta es "nunca", 2 si es "pocas veces, 3 si es "algunas veces", 4 si es "muchas veces" y 5 si es "casi siempre":

	Primer maestro que te apoya:	Segundo maestro:	Tercer maestro:	Primer personal escolar que te apoya:	Segundo personal escolar:	Tercer personal escolar:
¿Qué tan a menudo podrías compartir y expresar libremente tus sentimientos con esta persona?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si te sintieras deprimido(a) o tuvieras problemas personales ¿qué tan a menudo te ayudaría ésta persona?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Qué tan a menudo te serviría de ayuda esta persona si tuvieras que tomar una decisión importante?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
¿Qué tan a menudo te serviría esta persona de ayuda si necesitaras consejo o una sugerencia útil para resolver un problema?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si estuvieras enfermo y necesitaras ponerte al día con las actividades escolares ¿qué tan a menudo esta persona te ayudaría?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si necesitaras dinero, que te cuidaran a tu mascota o que te hicieran algún favor ¿qué tan a menudo esta persona te ayudaría?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si esta persona estuviera preocupada, deprimida, tuviera problemas personales o familiares ¿acudiría a ti?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si esta persona necesitara consejo, resolver algún problema o tomar alguna decisión importante ¿acudiría a ti?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si esta persona necesitara dinero, que la acompañaran a algún sitio, ponerse al día con sus actividades, o que cuidaran a su mascota ¿acudiría a ti?	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Section F: BIENESTAR PSICOLÓGICO

F1. Rellena el cuadro que corresponda al grado de acuerdo o desacuerdo que mejor describa tu opinión sobre las siguientes afirmaciones

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Me es difícil y frustrante mantener relaciones personales estrechas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tengo confianza al expresar mis opiniones, incluso cuando van en contra de lo que mayoría de la gente piensa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Las exigencias de la vida diaria a menudo me abruman	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En general, siento que conforme pasa el tiempo voy aprendiendo más de mí mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En general me siento seguro y optimista conmigo mismo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muchas veces me siento solo porque tengo pocos amigos íntimos con los cuales compartir mis preocupaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tiendo a desenchajar en la comunidad en la que vivo y con la gente que me rodea	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soy del tipo de personas que les gusta intentar cosas nuevas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Disfruto las conversaciones personales que tengo con mi familia y mis amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suele preocuparme lo que otras personas piensan de mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reconozco la dirección y el propósito que tiene mi vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para mí, es importante saber escuchar cuando mis amigos cercanos me hablan sobre sus problemas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me parece más importante sentirme bien conmigo mismo que tener la aprobación de los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A menudo me siento agobiado por mis responsabilidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Creo que es importante tener nuevas experiencias que cuestionen lo que uno piensa sobre sí mismo y sobre el mundo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gusta la mayoría de los aspectos de mi personalidad	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
He cometido algunos errores en el pasado, pero siento que al final todo ha funcionado de la mejor forma para mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento que obtengo mucho de mis amistades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Generalmente administro bien mis finanzas y mi economía	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



F2. Rellena el cuadro que corresponda al grado de acuerdo o desacuerdo que mejor describa tu opinión sobre las siguientes afirmaciones

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Desde mi punto de vista, las personas de cualquier edad pueden continuar desarrollándose y creciendo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Solía ponerme metas a mí mismo, pero ahora me parece una pérdida de tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En muchos sentidos, me siento decepcionado de lo que he logrado en la vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es estresante para mí no poder hacer todo lo que tengo que hacer cada día	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La gente me describiría como una persona generosa y que está dispuesta a compartir su tiempo con los demás	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Confío en mis opiniones, incluso si son contrarias al acuerdo general	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soy bueno organizando mi tiempo para poder llevar a cabo todo lo que hay que hacer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento que con el tiempo me he desarrollado mucho como persona	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soy una persona que actúa para llevar a cabo los planes que se propone	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Envidio a mucha gente por la vida que llevan	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mi vida diaria es atareada, pero me hace sentir bien mantenerme al corriente con mis ocupaciones	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Algunas personas van por la vida sin rumbo, pero ese no es mi caso	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
A menudo cambio de opinión sobre mis decisiones si mi familia o amigos están en desacuerdo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para mí la vida ha sido un proceso continuo de aprendizaje, cambio y crecimiento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Continuamente me despierto sintiéndome decepcionado sobre la forma en la que he vivido	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sé que puedo confiar en mis amigos y ellos saben que pueden confiar en mí	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis esfuerzos por encontrar el tipo de actividades y relaciones que necesito han sido bastante exitosos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gusta ver cómo mis opiniones han cambiado y madurado con los años	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En mi pasado hubo altibajos, pero en general no quisiera cambiar nada	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



F3. Rellena el cuadro que corresponda al grado de acuerdo o desacuerdo que mejor describa tu opinión sobre las siguientes afirmaciones

	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo
Me preocupa la forma en la que otros evalúan las decisiones que he tomado en mi vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me resulta difícil manejar mi vida de forma satisfactoria	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dejé de intentar hacer grandes mejoras o cambios a mi vida desde hace mucho tiempo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me satisface pensar en lo que he logrado en la vida	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando me comparo con mis amigos y conocidos me siento bien por ser quien soy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mis amigos y yo comprendemos los problemas por los que pasamos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me juzgo a mí mismo por lo que yo pienso que es importante, no por lo que los demás piensan que lo es	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En el análisis final, dudo que mi vida haya valido mucho la pena	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Te reiteramos que tu participación es importante para nosotros y para la realización de la investigación.

Una vez más, en caso de que tengas cualquier duda o comentario, puedes comunicarte con la Lic. Diana Leticia Moreno Tamariz.

Correo electrónico inv_mie@hotmail.com

¡MUCHAS GRACIAS POR TUS RESPUESTAS, TU TIEMPO Y TU ATENCIÓN!

ANEXO C. MUESTREO POR CONGLOMERADOS EN DOS ETAPAS

n) Marco muestral de instituciones de CECyTEAs y Telebachilleratos del estado de Aguascalientes para el ciclo escolar agosto-diciembre de 2014

Institución de Bachillerato	Municipio	Turno	Grupos	Matrícula
CECyTEA 1	Aguascalientes	Mat	7**	300
CECyTEA 2	Aguascalientes	Vesp	7	239
CECyTEA 3	Aguascalientes	Vesp	9**	353
CECyTEA 4	Aguascalientes	Mat	12	509
CECyTEA 5	Aguascalientes	Mat	13**	580
CECyTEA 6	Aguascalientes	Mat	17	611
CECyTEA 7	Aguascalientes	Vesp	13	501
CECyTEA 8	Aguascalientes	Vesp	16**	516
CECyTEA 9	Externo	Mat	9	232
CECyTEA 10	Externo	Mat	9	309
CECyTEA 11	Externo	Mat	11	334
CECyTEA 12	Externo	Mat	11	366
CECyTEA 13	Externo	Mat	10**	417
CECyTEA 14	Externo	Vesp	8	265
CECyTEA 15	Externo	Vesp	9	329
CECyTEA 16	Externo	Vesp	9	344
CECyTEA 17	Externo	Vesp	10**	393
CECyTEA 18	Externo	Mat	10	425
CECyTEA 19	Externo	Mat	10	452
CECyTEA 20	Externo	Mat	17**	480
Telebachillerato 1	Aguascalientes	Mat	4**	123
Telebachillerato 2	Aguascalientes	Vesp	3	56
Telebachillerato 3	Aguascalientes	Vesp	3**	70
Telebachillerato 4	Aguascalientes	Vesp	3	102
Telebachillerato 5	Aguascalientes	Vesp	3	119
Telebachillerato 6	Aguascalientes	Vesp	8**	289
Telebachillerato 7	Externo	Mat	3	75
Telebachillerato 8	Externo	Mat	3	78

Telebachillerato 9	Externo	Mat	3	92
Telebachillerato 10	Externo	Mat	3**	82
Telebachillerato 11	Externo	Mat	4	119
Telebachillerato 12	Externo	Mat	3**	94
Telebachillerato 13	Externo	Mat	4	108
Telebachillerato 14	Externo	Mat	3	106
Telebachillerato 15	Externo	Mat	5	153
Telebachillerato 16	Externo	Vesp	3	50
Telebachillerato 17	Externo	Vesp	3	37
Telebachillerato 18	Externo	Vesp	3**	44
Telebachillerato 19	Externo	Vesp	3	48
Telebachillerato 20	Externo	Vesp	3	85
Telebachillerato 21	Externo	Vesp	3	60
Telebachillerato 22	Externo	Vesp	3**	67
Telebachillerato 23	Externo	Vesp	3	70
Telebachillerato 24	Externo	Vesp	4**	106
Telebachillerato 25	Externo	Vesp	3	73
Telebachillerato 26	Externo	Vesp	5	129
Telebachillerato 27	Externo	Vesp	5	127
Telebachillerato 28	Externo	Mat	10**	417
		N (total)	121*	10905
		Media armónica	33.0622*	74.8972
		Promedio	36.5206*	206

Nota: el total, la media armónica y el promedio (*) de la columna de "grupos" son resultado del cálculo únicamente de los grupos de las escuelas seleccionadas, marcadas con celdas blancas y doble asterisco (**).

Elaboración propia a partir de información proporcionada por la Dirección General de Telebachilleratos y la Dirección Académica de CECyTEA en el estado de Aguascalientes.

o) Muestra de instituciones y grupos seleccionados

Institución de Bachillerato	Municipio	Turno	Grupos
CECyTEA 1	Aguascalientes	Mat	2
CECyTEA 3	Aguascalientes	Vesp	2
CECyTEA 5	Aguascalientes	Mat	3
CECyTEA 8	Aguascalientes	Vesp	3
CECyTEA 13	Externo	Mat	3
CECyTEA 17	Externo	Vesp	2
CECyTEA 20	Externo	Mat	4
Telebachillerato 1	Aguascalientes	Mat	1
Telebachillerato 3	Aguascalientes	Vesp	1
Telebachillerato 6	Aguascalientes	Vesp	2
Telebachillerato 10	Externo	Mat	1
Telebachillerato 12	Externo	Mat	1
Telebachillerato 18	Externo	Vesp	1
Telebachillerato 22	Externo	Vesp	1
Telebachillerato 24	Externo	Vesp	1
Telebachillerato 28	Externo	Mat	3
		N (total)	31

Elaboración propia a partir de información proporcionada por la Coordinación Estatal de Telebachilleratos y la Dirección Académica de CECyTEA en el estado de Aguascalientes.