

LA SATISFACCIÓN DEL APOYO SOCIAL Y SU IMPORTANCIA EN EL CONTEXTO DE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS¹

A SATISFAÇÃO COM O SUPORTE SOCIAL E SUA IMPORTÂNCIA NO CONTEXTO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM EDUCAÇÃO

SOCIAL SUPPORT AS A “BUFFER EFFECT” AND ITS IMPORTANCE IN THE CONTEXT OF TEACHER TRAINING



Leandra Vaz Fernandes Catalino PROCÓPIO

e-mail: leandra.procopio@uam.es



Marcos Rabelo PROCÓPIO

e-mail: marcos.rabelo@uclm.es



Anabela Maria de Sousa PEREIRA

e-mail: anabela.pereira@uevora.pt



Natalia Oliveira FERRAZ

e-mail: qualidaderesiliente@gmail.com

Cómo hacer referencia a este artículo:

PROCÓPIO, L. V. F. C.; PROCÓPIO M. V. R.; PEREIRA, A. M. S.; FERRAZ, N. O. La satisfacción del apoyo social y su importancia en el contexto de las prácticas educativas. **Rev. Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 12, n. esp. 1, e023016, 2022. e-ISSN: 2237-258X. DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v12in.esp.1.17110>



| **Presentado en:** 20/12/2021

| **Revisiones requeridas en:** 15/01/2022

| **Aprobado en:** 18/02/2022

| **Publicado en:** 22/04/2022

Editor: Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado

Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Este trabajo fue elaborado y financiado en el marco del proyecto «Profesionalización Docente: Discursos, políticas y prácticas. Nuevos enfoques y propuestas» (REF PID2020-112946GB-I00 / AEI / 0.13039/501100011033). Programa Estatal de Generación de Conocimiento y Fortalecimiento Científico y Tecnológico del Sistema de I+D+i, del Plan Estatal de Investigación Científica y Técnica y de Innovación 2017-2020. Ministerio de Ciencia e Innovación de España.

RESUMEN: El período de prácticas es un período de complejidad en la educación superior, pues integra nuevos desafíos que desencadenan un aumento paulatino de la sensación de estrés del estudiante. La satisfacción con el apoyo social se considera un factor de protección y adaptación y, por lo tanto, este estudio tiene como objetivo evaluar la satisfacción con el apoyo social y analizar variables sociodemográficas y académicas de los estudiantes en el contexto de prácticas en formación docente. La muestra contó con 966 pasantes (476 Portugal y 490 Brasil) de 8 instituciones de educación superior. Se aplicó la “Escala de satisfacción con el apoyo social de País Ribeiro (1999). Los resultados muestran que el apoyo social basado en la amistad y la intimidad son los más utilizados y que la población portuguesa está más satisfecha con el apoyo social que los brasileños. La satisfacción con el apoyo social y con los supervisores aumenta la satisfacción con las prácticas.

PALABRAS CLAVE: Prácticum. Académicos. Apoyo Social. Formación del Profesorado. Estrés.

RESUMO: O estágio supervisionado configura-se como o período de complexidade na formação superior por integrar novos desafios que desencadeiam um gradativo aumento na sensação de estresse no estudante. A satisfação com o suporte social é considerada como um fator de proteção e adaptação e, portanto, o presente pretende avaliar a satisfação com o suporte social e analisar as variáveis sociodemográficas e acadêmicas de estudantes em contexto de práticas na formação de professores. A amostra contou com 966 estagiários (476 Portugal e 490 Brasil) de 8 instituições de ensino superior. Se aplicou a “Escala de satisfação com o suporte social de País Ribeiro (1999). Os resultados evidenciam que o suporte social com base na amizade e na intimidade são os mais utilizados e que a população portuguesa apresenta maior satisfação com o suporte social que os brasileiros. A satisfação com o suporte social e com os supervisores aumenta a satisfação com as práticas.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado. Acadêmicos. Suporte Social. Formação de Professores. Estresse.

ABSTRACT: The supervised internship is a period of complexity in higher education, as it integrates new challenges that trigger a gradual increase in the student's sense of stress. Satisfaction with social support is considered a protection and adaptation factor and, therefore, this study aims to assess satisfaction with social support and analyze sociodemographic and academic variables of students in the context of practices in teacher training. The sample had 966 interns (476 Portugal and 490 Brazil) from 8 higher education institutions. The “Scale of satisfaction with social support by País Ribeiro (1999) was applied. The results show that social support based on friendship and intimacy are the most used and that the Portuguese population is more satisfied with social support than Brazilians. Satisfaction with social support and with supervisors increases satisfaction with practices.

KEYWORDS: Supervised Internship. Academics. Social Support. Teacher Training. Stress.

Introducción

La capacidad de vivir en sociedad es una de las habilidades humanas más importantes y saber utilizar este apoyo social como una herramienta para ayudar en situaciones estresantes ha sido cada vez más objeto de estudio entre los estudiosos, constituyendo parte integral de las investigaciones del área de psicología de la salud (DUNBAR; FORD; HUNT, 1998; PAIS RIBEIRO, 1999; PEREIRA *et al.*, 2006).

El interés de los investigadores por el constructo apoyo social se marca a partir de la década de 1970 debido a varios factores, como la relación entre el apoyo social e indicadores de presencia/ausencia de diversas enfermedades y la asociación del apoyo social con predicciones de salud, pronóstico y recuperación del individuo, habiéndose estudiado su relación con el autoconcepto y la autoestima (RIGOTTO, 2006), la calidad de vida, el proceso salud-enfermedad (VALLA; GUIMARÃES; LAC, 2006), bienestar físico y psicológico, entre otros. Sin embargo, por regla general, está fuertemente asociado con estudios que relacionan el apoyo social con factores que reducen el impacto causado por eventos estresantes (ANTUNES; FONTAINE, 2005; FRANCISCO; PEREIRA; PEREIRA, 2006; PEREIRA *et al.*, 2006) ya que en esta perspectiva, el apoyo social percibido es visto como un recurso sumamente significativo en la reducción del estrés y en la ampliación de los índices de calidad de vida del sujeto, teniendo estas buenas relaciones interpersonales un presumible efecto en la prevención y reducción de la severidad de las perturbaciones orgánicas y psíquicas derivadas de situaciones aversivas (FUSTER, 1997; DUNBAR; FORD; HUNT, 1998).

El estrés es fuertemente responsable del desequilibrio en el bienestar psicológico del profesional docente y varios autores (LIPP, 2005; ESTEVES, 1997; KYRIACOU, 2003; FRANCISCO, 2010; REINHOLD, 2003; NUNES SOBRINHO, 2006) entre otros, muestran la docencia como fuente de estrés debido a distintos factores: bajo salario, sobrecarga de trabajo, condiciones de trabajo, malas relaciones interpersonales, excesivo ruido en el aula, diferentes roles y posiciones del docente, inadecuada administración y gestión escolar, etc., la suma de tales eventos estresantes resulta en el bajo involucramiento de los trabajadores con su trabajo, hecho que compromete la calidad de la enseñanza.

La investigación realizada por Fernandes *et al.* (2012) muestra que, desde la formación inicial de los docentes, especialmente en el período de prácticas educativas, el estrés se manifiesta de forma moderada y severa entre los estudiantes universitarios y el apoyo social funciona como un “efecto amortiguador” del sentimiento del estrés percibido durante este período.

La experiencia de emprender una formación superior es para muchos un gran reto ya que requiere, además de nuevos aprendizajes académicos, una serie de aprendizajes sociales y relacionales que no están de todos preparados. En este sentido, el objetivo de esta investigación fue evaluar la satisfacción del soporte social y analizar la relación entre el soporte social y las variables sociodemográficas y académicas de los estudiantes en contexto del período de prácticas externas em Portugal y Brasil.

El importante papel del apoyo social como “efecto amortiguador” del estrés

Con el creciente interés en la investigación sobre este tema, varios estudios ya apuntan a una relación entre el apoyo social y los niveles de salud, demostrando científicamente que la presencia de apoyo social funciona como un agente protector contra el riesgo de enfermedades inducidas por el estrés. Los investigadores han notado que los pacientes con diversas enfermedades a menudo informaron la ausencia de una red social o la existencia de una pérdida significativa de lazos sociales (MATSKURA *et al.*, 2002; RIGOTTO, 2006). Así, como mencionan Rodin y Salovey (1989), el apoyo social funciona como un alivio al malestar en situaciones de crisis, pudiendo así inhibir el desarrollo de enfermedades y, en el caso del individuo ya enfermo, trabajar positivamente en la restauración del organismo.

Autores como Dunbar, Ford y Hunt (1998) describen tres hipótesis que explican por qué el apoyo social se asocia con angustia y malestar. El primero se basa en la hipótesis de la movilización del apoyo, interpretando como positiva la relación entre el apoyo recibido y el malestar psicológico, estando estas dos variables asociadas a una tercera, que son los eventos vitales estresantes. La segunda hipótesis, la de la desigualdad, sostiene que los individuos prefieren mantener relaciones sociales equilibradas ya que ambos sufrirían estrés si el desequilibrio ocurriera, es decir, la entrega o donación fuera más fuerte por parte de una de las partes involucradas. En este caso, el estrés se mantendría hasta que se restableciera el equilibrio. La tercera hipótesis, denominada amenaza a la estima, sostiene que tanto el apoyo social como la falta del mismo son una forma estresante de impactar en la autoestima.

Ante los acontecimientos, dificultades y limitaciones, es natural que el individuo recurra primero a su red social y esta red significa el apoyo social, afectivo o práctico obtenido por familiares y/o amigos recibidos en forma de compañía, cariño, asistencia y (en) formación, haciendo sentir al individuo valorado, cuidado, amado, valorado y seguro (ANTUNES; FONTAINE, 2005). Son estos apoyos, que podemos recibir en situaciones difíciles de nuestra

vida, los que se constituyen como recursos emocionales, materiales o informativos, en una estructura social que nos permite satisfacer necesidades en situaciones cotidianas y de crisis.

Para enfrentar de manera saludable y/o efectiva los eventos estresantes, los individuos reaccionan al estrés de diferentes maneras, las cuales son consideradas puntos importantes para los estudios. Comprender e identificar las estrategias de afrontamiento utilizadas por el sujeto, como la búsqueda de apoyo social, la religiosidad y la distracción (VALLA; GUIMARÃES; LAC, 2006; SANTOS; ALVES JUNIOR, 2007), son fundamentales para comprender las diferentes estrategias de afrontamiento que utiliza el individuo y cómo sus redes sociales influyen en su capacidad para responder a los desafíos cotidianos.

Algunas investigaciones han mostrado el apoyo social como un “amortiguador” del impacto del estrés sobre la salud, asociándose con una reducción del bienestar o con el empeoramiento del efecto de los estresores. Existen varios conceptos y modelos para evaluar el apoyo social (DUNBAR; FORD; HUNT, 1998; COSTA; LEAL, 2004), con el consenso general de que este tema es, como afirma Ribeiro (1999), multidimensional y que los diferentes aspectos del apoyo social producen diferentes impactos en individuos o grupos. Sin embargo, no hay consenso con respecto a las subdivisiones de dimensiones desarrolladas y presentadas por los académicos. En este sentido, la fundamentación pertinente para la comprensión del objeto de estudio se realizará de forma sucinta, evitando una sobrecarga teórica en el análisis del fenómeno estudiado.

Según Dunst y Trivette (1990), se distinguen dos fuentes de apoyo social: informal (familia, amigos, vecinos, colegas, etc.) y formal (clubes, iglesia, asociaciones, etc.). La primera red incluye individuos y grupos sociales que pueden brindar apoyo en las actividades del día a día, mientras que la segunda, que abarca tanto organizaciones sociales formales (hospitales, programas gubernamentales, servicios de salud) como profesionales (médicos, trabajadores sociales, psicólogos, etc.) se organizan para brindar asistencia o ayuda en momentos de necesidad.

Se puede distinguir entre múltiples tipos de apoyo social identifica el apoyo social entre: apoyo material, emocional y afectivo perciben el apoyo social como psicológico (brindar información) y no psicológico, refiriéndose al apoyo social que siente la persona.

En cuanto a las principales fuentes de apoyo social, Seidl *et al.* (2005) presentan 3 grupos. El primero, integrado por familiares u otras personas significativas de la red social (amigos y vecinos), el segundo que incluye profesionales o voluntarios involucrados en la prestación de cuidados y el último se refiere a la religión, en cuanto se refiere a miembros de la

comunidad religiosa e incluso entidades divinas como fuentes de apoyo. Costa y Leal (2004) concluyen que sentirse amado y tener amigos cercanos posibilita bajos niveles de ansiedad, evita la depresión y la somatización, desencadenando menores efectos de eventos vitales productores de estrés. Para Simão, Caetano y Flores (2005), el apoyo social se divide en apoyo emocional, instrumental o tangible e informativo. Dunst y Trivette (1990) consideran 11 dimensiones del apoyo social fundamentales para el bienestar del individuo:

1. El número de sujetos que forman parte de la red social;
2. La existencia de relaciones sociales tanto a nivel particular (matrimonio, familia [...]) como a nivel general (clubes, asociaciones, [...]);
3. La frecuencia con la que el sujeto establece contacto con miembros de la red social);
4. La necesidad de apoyo para establecer contacto con la red;
5. El tipo y cantidad de apoyo brindado por las personas que integran las redes sociales existentes;
6. Congruencia, para referirse a la medida en que el apoyo social disponible coincide con las necesidades del individuo;
7. Uso, para referirse a la medida en que el individuo utiliza las redes sociales cuando las necesita;
8. Dependencia, para expresar hasta qué punto el individuo puede contar con las redes de apoyo social cuando lo necesita;
9. Reciprocidad, para expresar el equilibrio entre el apoyo social recibido y el prestado;
10. Proximidad, que expresa la extensión sentida hacia los miembros;
11. Satisfacción y placer que obtiene el individuo del apoyo social.

Los estudios de Singer y Lord (1984), sobre la relación entre el apoyo social y la salud presentan cuatro amplias categorías: en el primero se entiende el apoyo social como protector, como mediador o moderador del estrés frente a los trastornos inducidos por el estrés, en la medida en que evita que el estrés afecte negativamente al individuo, mientras que en el segundo se afirma que el estrés afecta a todos los individuos, teniendo un efecto reducido en los casos en que exista apoyo social. En la segunda categoría, la ausencia de apoyo social es reconocida en la vida del individuo como fuente de estrés; En el tercero, la pérdida de apoyo social se convierte en fuente de estrés. Y finalmente, la cuarta y última categoría reconoce el apoyo social como beneficioso en la medida en que hace a las personas más resilientes y más capaces de enfrentar las adversidades de la vida. Esta es una perspectiva algo contradictoria, en la medida en que el apoyo social funciona como un recurso importante tanto en presencia como en

ausencia de estrés.

Apoyo social: implicaciones en el contexto universitario

En cuanto al apoyo social que brindan los padres y el impacto de esta intervención en sus hijos, varios investigadores explican que existe una fuerte relación entre los estilos de crianza y el desempeño de los niños en relación con su comportamiento y ajuste social (AUNOLA; STATTIN; NURMI, 2000), así como el rendimiento escolar (CHEN; LIU; LI, 2000; CONNELL; PRINZ, 2002).

En el ámbito de la Psicología Escolar, diversos estudios han ido relacionando el rendimiento académico de los alumnos con la competencia social y concluyeron que los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje son generalmente evaluados como: menos cooperativos, menos populares, siendo más rechazados por sus compañeros (WANSON; MALONE, 1992; KAVALE; FORNESS, 1996;). Todavía muestran poca empatía, poca competencia en la comunicación verbal y no verbal (WANSON; MALONE, 1992; KAVALE; FORNESS, 1996), además de presentar comportamientos con capacidad reducida en el curso de las relaciones interpersonales (MARTURANO *et al.*, 1997; BERNARDES-DA-ROSA *et al.*, 2000). En este contexto, existe un gran número de investigaciones sobre la asociación entre la baja competencia social y las dificultades de aprendizaje en los estudiantes. En este sentido, algunos autores (KAVALE; FORNESS, 1996; DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2003) destacan la necesidad de entender cómo se relaciona el rendimiento académico con las habilidades sociales y viceversa.

Una vez reconocida la importancia y las categorías del apoyo social, así como un factor de influencia en las diferentes fases y comportamientos de los individuos, es fundamental tener en cuenta cómo esta red es percibida por el sujeto, ya que no sirve de nada en sí misma. que existe, es fundamental que el sujeto la perciba y la reconozca como importante para su desarrollo personal y social.

Rigotto (2006) muestra que cuando se percibe apoyo social disminuye la probabilidad de ocurrencia de conductas disfuncionales, pues concluye que los individuos que perciben el apoyo social y familiar como satisfactorio presentan características positivas, tales como: simpatía, honestidad, sociabilidad, flexibilidad, madurez, facilidad para expresar sentimientos, responsabilidad, etc. Se puede distinguir el apoyo social percibido, como aquel que el sujeto percibe como disponible si lo necesita y como apoyo social recibido. Esto deja en claro que la percepción de apoyo es determinante en el comportamiento influenciado por este apoyo.

La amplitud de estudios que permiten correlacionar el apoyo social con otras variables demuestra claramente la importancia de este constructo para el desarrollo de la percepción del sujeto y la forma en que su relación con el mundo interfiere en su forma de ser.

El período de prácticas externas es el período más complejo en la educación superior, ya que integra una serie de nuevos desafíos que desencadenan un aumento gradual en la sensación de estrés del estudiante. Siendo la satisfacción con el apoyo social un factor de protección y adaptación la presente investigación se centra en el análisis del siguiente problema: ¿Qué tipo de soporte social los estudiantes en período de prácticas utilizan como estrategias para afrontar el estrés percibido a lo largo del prácticum? y ¿en qué medida las variables sociodemográficas (edad, sexo, genero,...) y las variables independientes vinculadas a las prácticas (distancia recorrida, carga de trabajo,...) influyen en los niveles y satisfacción con el apoyo social de los estudiantes de Portugal y Brasil?

Método

El presente trabajo es el resultado de una investigación inter y multicultural, de tipo transversal y de carácter comparativo entre Portugal y Brasil realizada con el objetivo de conocer los factores de estrés en académicos durante el período de prácticas tuteladas, así como analizar los tipos de apoyo social de los estudiantes y la relación entre el apoyo social y el estrés vivido en estos contextos educativos.

La investigación involucró dos países de habla portuguesa: Portugal y Brasil y tiene como universo de investigación académicos en la fase de Prácticas Educativas de 8 Instituciones de Educación Superior (IES). En Portugal participaron estudiantes de la Universidad de Aveiro, la Escola Superior (ESSE) de Coimbra, Leiria y Viseu, mientras que en Brasil estudiantes de la Pontificia Universidad Católica de Goiás (PUC Goiás), la Universidad Federal de Goiás (UFG), la Facultad Padrão (FP) y Facultad Araguaia (FA). Se aplicaron los correspondientes protocolos de solicitud de autorización y análisis por parte del Consejo de Ética de cada país.

Esta investigación tiene por base las concepciones y representaciones de los sujetos, y habiendo acudido a un área de aplicación dispersa, se justifica el uso de la encuesta-cuestionario como técnica de recolección de datos, ya que permite al investigador acceder a estas percepciones y representaciones (RAMOS; NARANJO, 2014), pudiendo así llegar a un número elevado de sujetos, “aunque estén dispersos en un área geográfica muy grande, ya que el

cuestionario puede enviarse por correo” (GIL, 1995, p. 125).

Participantes

Participaron de este estudio 966 estudiantes en prácticas, 476 portugueses y 490 brasileños, 162 (16,8%) hombres y 805 (83,2%) mujeres distribuidas entre países. El predominio del sexo femenino en una muestra de estudiantes en cursos del área de la educación ha sido más evidente, confirmando datos que caracterizan a la docencia como una profesión con marcada feminización (MOTA CARDOSO *et al.*, 2002).

En cuanto a la edad, varía de 19 a 49 años en Portugal, con una media de 23,75 años y en Brasil de 18 a 57 años, con una media de 27,25 años. Estableciendo otro análisis de edad como parámetro, teniendo ahora el criterio de ser menor de 23 años, es decir, cursando estudios superiores de manera regular al salir del Bachillerato/Formación Profesional o mayores de 23 años, estudiantes que se reincorporaron a los estudios más tarde o que están tomando más tiempo para completar el grado, encontramos una discrepancia en nuestra muestra. En Portugal, el 68,5% de los estudiantes tiene menos de 23 años y el 31,5% tiene más de 23 años, mientras que en Brasil el 47,9% tiene menos de 23 años, mientras que la mayoría, el 52,1%, son estudiantes con más de 23 años. En cuanto al estado civil, encontramos que en Portugal la mayoría 86,8% alumnos son solteros, el 12,6% están casados y el 0,6% están divorciados. En Brasil, encontramos mayores discrepancias con 63,3% solteros, 22,9% casados/unión de hecho, 2,1% divorciados y 0,2% viudos. En cuanto a tener hijos, encontramos que el 8,2% de los internos portugueses tienen hijos, mientras que en Brasil el 35,1% tienen hijos, de los cuales el 14,5% tienen más de 2 hijos.

A continuación, se presentan distintos datos de la distribución de la muestra por las diferentes IES, cursos e informaciones referentes a los estudiantes (tabla 1).

Tabla 1 – Distribución de las características académicas de los estudiantes de prácticas

| Variables | Grupos | | Total* |
|------------------------------------|------------------|----------------|-------------|
| | Portugal (n=476) | Brasil (n=490) | |
| Institución que estudia | | | |
| Aveiro - UA | 109 (22,9%) | - | 109 (11,3%) |
| ESE Viseu -ESEV | 191 (40,1%) | - | 191 (19,8%) |
| ESE Coimbra - ESEC | 65 (13,7%) | - | 65 (6,7%) |
| ESE Leiria - ESEL | 111 (23,3%) | - | 111 (11,5%) |
| Uni. Federal Goiás - UFG | - | 143 (29,2%) | 143 (15,4%) |
| Pont. Univ. Católica - PUCGO | - | 149 (30,4%) | 149 (14,8%) |
| Facultad Padrao - FP | - | 138 (28,2%) | 138 (14,3%) |
| Facultad Anhanguera - FA | - | 60 (12,2%) | 60 (6,2%) |
| Curso que frecuenta | | | |
| Educación Infantil | 239 (50,2%) | - | 239 (24,7%) |
| Educación Primaria | 140 (29,4%) | - | 140 (14,5%) |
| Pedagogía | - | 384 (58,0%) | 384 (29,4%) |
| Educación Física | 41 (8,6%) | 42 (8,6%) | 83 (8,6%) |
| Física/Química | 21(4,4%) | - | 21 (2,2%) |
| C. Biológicas/Geología | 11 (2,3%) | 38 (7,8%) | 49 (5,1%) |
| Matemáticas | 8 (1,7%) | 35 (7,1%) | 43 (4,5%) |
| Música | 12 (2,5%) | 30 (6,1%) | 42 (4,3%) |
| Letras | 4 (0,9%) | 20 (4,1%) | 24 (2,5%) |
| Geografía/Historia | - | 41 (8,3%) | 41 (4,2%) |
| Nivel de enseñanza | | | |
| Universitario | 109 (22,9%) | 292 (59,6%) | 401 (41,5%) |
| Politécnico/Facultad | 367 (77,1%) | 198 (40,4%) | 565 (58,5%) |
| Tipo de institución estudia | | | |
| Pública | 476 (100%) | 194 (39,6%) | 670 (69,4%) |
| Privada | - | 296 (60,4%) | 296 (39,6%) |
| Trabaja y estudia a la vez | | | |
| Sí | 67 (14,1%) | 337 (68,8%) | 404 (41,8%) |
| No | 409 (85,9%) | 133 (31,2%) | 562 (58,2%) |

* Nota: los porcentajes en la columna se refiere a las categorías de esta variable, excluyendo el grupo.

Fuente: Fernandes (2011, p. 181)

Procedimiento

Para llevar a cabo esta recolección de datos, hubo varios caminos, ya que, en cada una de las IES investigadas, la autorización para aplicar los instrumentos se refería a una estrategia diferente, que presentaremos brevemente.

En Portugal, en la Universidad de Aveiro contamos con la ayuda del Centro de Integrado de Formación del Profesorado (CIFOP) y del Departamento de Educación (DE) para la recolección de datos. Con base en la lista de información de pasantes proporcionada por CIFOP y con la ayuda financiera del Departamento de Educación. Se optó por enviar por correo a las escuelas donde los pasantes toman la disciplina de Práctica Pedagógica Supervisada/Pasantía, una carta conteniendo el cuestionario y el sobre con el sello postal para devolución sin costo para el estudiante. Esta realidad se debió a que la mayoría de los académicos en este período pasaban más tiempo en la escuela de campo que en la Universidad.

En las Escuelas de Educación Superior (ESE) de Coimbra, Leiria y Viseu, después de las autorizaciones necesarias y la información sobre el número de estudiantes por grupo de prácticas, se nos sugirió que el protocolo del cuestionario fuera aplicado por el equipo pedagógico. En este sentido, se organizaron bloques con la cantidad de cuestionarios por grupos de clases y una guía con las aclaraciones necesarias para la correcta aplicación.

En Brasil, dado a que los estudiantes, incluso durante el período de prácticas, asisten a clases teóricas en la Universidad, nos ha sido permitido aplicar el cuestionario durante estas clases teóricas en la Universidad.

Instrumento

Teniendo en cuenta la especificidad del estudio y su adecuación a la población diana, resultó más adecuado la aplicación de una metodología cuantitativa con la aplicación de un cuestionario que permita el análisis estadístico de los datos. Como afirma Gil, un cuestionario puede definirse “como una técnica de investigación compuesta por un número más o menos elevado de preguntas presentadas por escrito a las personas, con el objetivo de conocer opiniones, creencias, sentimientos, intereses, expectativas, situaciones vividas, etc.” (GIL, 1995, p. 124).

Para la evaluación de la satisfacción con el apoyo social se utilizó el cuestionario “Escala de Satisfacción con el Apoyo Social (ESSS)” de Pais Ribeiro (1999), que tiene una escala de auto cumplimentación compuesta por 15 frases que pretenden verificar el grado de acuerdo con cada una de las preguntas con espectro de respuestas de 4 subescalas: SA – Satisfacción con amistades; IN – Intimidad; SF – Satisfacción con la familia; AS – Actividades sociales.

A través de una escala tipo Likert con 5 posiciones de respuesta (A. “Totalmente de acuerdo”; B. “Muy de acuerdo”; C. “Ni de acuerdo ni en desacuerdo”; D. “Muy en desacuerdo”; y E. “Totalmente en desacuerdo”), es posible extraer cuatro dimensiones o factores: “Satisfacción con amigos/amistades (SA)”; “Intimidad (IN)”, “Satisfacción con la familia (SF)” y finalmente el factor “Actividades sociales (AS)”. Estos 4 (factores explican “63,1% de la variancia total del cuestionario” (PAIS RIBEIRO, 1999, p. 552). En esta escala (ESSS), la obtención de una puntuación global corresponde a calificaciones más altas y una percepción de mayor satisfacción con el apoyo social.

En cuanto al análisis factorial, la varianza explicada y la consistencia del instrumento teniendo en cuenta los dos países, el Alpha de Cronbach muestra valores medios de consistencia de .82 en Portugal y .80 en Brasil, demostrando que en ambos países la factibilidad del

cuestionario es alto, corroborando los valores obtenidos en el estudio realizado en estudiante de prácticas por Francisco, Pereira y Pereira (2006), que fue de .85 y por el propio autor con una consistencia interna de 0.85 (PAIS RIBEIRO, 1999). Esta escala también ya ha sido utilizada con otras poblaciones de estudiantes y docentes, mostrando propiedades métricas idénticas a las de la escala original. Este instrumento tiene 5 preguntas que deben ser invertidas, las cuales son presentadas por País Ribeiro (1999).

Análisis Estadístico

Para el tratamiento estadístico de los datos recolectados se utilizó el programa (SPSS Statistical Package for the Social Sciences) versión 24, en el cual se favoreció particularmente la verificación de los promedios de los ítems y de los factores del cuestionario, así como la comparación de las balanzas utilizadas, tratando de contar las muestras de ambos países. Las preguntas de investigación propuestas en este trabajo fueron contestadas mediante el proceso de tratamiento estadístico utilizando pruebas paramétricas, siempre que fue posible. Se utilizó la prueba t para comparar las medias entre dos grupos y ANOVA de una vía para el análisis de varianzas cuando se compararon las medias entre más de dos grupos. Para la correlación entre los instrumentos utilizados, así como entre los factores e ítems se utilizó la Correlación de Pearson.

Resultados

Para analizar el tipo de relación entre los estudiantes en prácticas de Portugal y Brasil con respecto a la satisfacción con su apoyo social, se realizó un análisis estadístico descriptivo e inferencial basado en la escala total. A continuación, se presentan los resultados sin añadir una discusión en cada resultado debido a las características comparativas del grupo muestral y las diferencias de estructura y organización de las prácticas en cada uno de los países. Se presentan las distintas diferencias en la discusión y conclusión.

Un primer análisis más detallado, basado en la puntuación total de la escala en los dos países, permitió comprobar la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($t = 3.400$; $p = .001$), mostrando que el promedio total obtenido por los estudiantes portugueses ($M = 50,96$; $SD = 9,85$) es superior a lo de los brasileños ($M = 48,72$; $SD = 10,63$). La Tabla 2 presenta los datos de los promedios generales de los ítems por país.

Tabla 2 – Apresentação de los ítems de la ESSS por país (Portugal (PT) y Brasil (BR))

| Ítems | Descripción dos Ítems | PT | | BR | | Total | |
|-------|---|-------------|------|-------------|------|-------|-------|
| | | Media | DP | Media | DP | Media | DP |
| 1 | A veces me siento solo en el mundo y sin apoyo | 3.38 | 1.25 | 3.25 | 1.46 | 3.31 | 1.361 |
| 2 | No salgo con amigos tan a menudo como me gustaría. | 2,27 | 1,25 | 2,44 | 1,37 | 2,35 | 1,316 |
| 3 | Los amigos no vienen a mí tan a menudo como me gustaría. | 3.35 | 1.25 | 3.10 | 1.36 | 3.22 | 1.307 |
| 4 | Cuando necesito desahogarme con alguien, encuentro fácilmente amigos con los que puedo hacerlo. | 3.92 | 1.20 | 3.42 | 1.43 | 3.67 | .345 |
| 5 | Incluso en las situaciones más embarazosas, si necesito apoyo de emergencia, tengo varias personas a las que puedo recurrir | 4.11 | 1.07 | 3.77 | 1.23 | 3.93 | 1.166 |
| 6 | A veces echo de menos a alguien verdaderamente íntimo que me entienda y con quien pueda hablar de cosas íntimas. | 3.40 | 1.50 | 3.00 | 1.64 | 3.20 | 1.585 |
| 7 | Extraño las actividades sociales que me satisfacen | 2.76 | 1.21 | 2.70 | 1.40 | 2.73 | 1.310 |
| 8 | Me gustaría participar más en actividades de organizaciones (por ejemplo, clubes deportivos, scouts, partidos políticos...) | 3.02 | 1.27 | 2.89 | 1.47 | 2.95 | 1.377 |
| 9 | Estoy satisfecho con la forma en que me relaciono con mi familia. | 4.26 | 0.99 | 3.94 | 1.26 | 4.10 | 1.147 |
| 10 | Estoy satisfecho con la cantidad de tiempo que paso con mi familia. | 2.64 | 1.37 | 2.98 | 1.48 | 2.81 | 1.435 |
| 11 | Estoy satisfecho con lo que hago junto con mi familia. | 3.47 | 1.35 | 3.34 | 1.43 | 3.40 | 1.392 |
| 12 | Estoy satisfecho con la cantidad de amigos que tengo. | 3.93 | 1.11 | 3.73 | 1.32 | 3.83 | 1.224 |
| 13 | Estoy satisfecho con la cantidad de tiempo que paso con mis amigos. | 2.86 | 1.27 | 2.89 | 1.38 | 2.87 | 1.326 |
| 14 | Estoy satisfecho con las actividades y cosas que hago con mi grupo de amigos | 3.41 | 1.21 | 3.18 | 1.35 | 3.30 | 1.285 |
| 15 | Estoy satisfecho con el tipo de amigos que tengo. | 4.18 | 1.05 | 4.08 | 1.14 | 4.13 | 1.096 |

Fuente: Fernandes (2011, p. 222)

Parece que, en cuanto a la satisfacción con el apoyo social, los ítems 15 y 9 (“Estoy satisfecho con el tipo de amigos que tengo” y “Estoy satisfecho con la forma en que me relaciono con mi familia”) respectivamente fueron los ítems con puntaje más alto en ambos países (M15= 4.13; DP= 1.096 y M9= 4.10; DP= 1.147).

Entre los estudiantes portugueses, el ítem 9 (“Estoy satisfecho con la forma en que me relaciono con mi familia”) tuvo el promedio más alto (M=4,26; DP= 0,99). En cuanto a los brasileños, el ítem 15 (“Estoy satisfecho con el tipo de amigos que tengo”) es el ítem con mayor promedio (M= 4,08; DP= 1,14). También se encontró que el ítem 2 (“No salgo con amigos tanto como me gustaría”) promedios más bajos en ambos países (M/PT = 2.27; DP/PT =1.25 y M/BR=2.44; DP/BR= 1.37).

Se realizó un análisis de la ESSS teniendo en cuenta sus 4 dimensiones (amistad, intimidad, familia y actividad social) y se verificó la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($t=2.614$; $p=.010$) en cuanto a la satisfacción con las amistades revelando que los

portugueses (M= 17.73; DP= 4.33) son más satisfechos con sus amistades que sus colegas brasileños (M= 16,99; DP= 4,50). También, se encontró diferencia estadísticamente significativa ($t = 6,014$; $p = 0,000$) con relación a la subescala de satisfacción con la intimidad, siendo los estudiantes portugueses los que obtuvieron promedios más elevados (M=14,81/DP = 3,35) que los brasileños (M=13,45/DP=3,75). (Tabla 3).

Tabla 3 – Análisis comparativo del apoyo social entre los estudiantes en prácticas de Portugal y Brasil.

| Apoyo Social | PT | | BR | | t-test | P |
|------------------|--------------|------|-------|------|--------|---------------|
| | M | DP | M | DP | | |
| Amistad | 17.73 | 4.33 | 16.99 | 4.50 | 2.614 | .010** |
| Intimidad | 14.81 | 3.35 | 13.43 | 3.75 | 6.016 | .000** |
| Familia | 10.38 | 2.90 | 10.26 | 3.25 | .580 | .563 |
| Actividad social | 8.05 | 2.72 | 8.02 | 3.14 | .170 | .865 |

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

Fuente: Fernandes (2011, p. 267)

En cuanto a la variable “sexo”, los análisis revelaron que hubo diferencias estadísticamente significativas con respecto al apoyo social en las subescalas de satisfacción con la amistad ($t=2.071$; $p= .040$), satisfacción con el apoyo familiar ($t=-2.337$); $p = .020$) y satisfacción con actividades sociales ($t =2.591$; $p =.010$).

Los resultados permiten concluir que los estudiantes del género masculino portugueses obtuvieron promedios más altos que sus compañeros brasileños en todos los ítems de la subescala, siendo más altos en la satisfacción con la amistad (M= 18,94; DP= 4,05) y en la subescala Intimidad (M= 15,08; SD= 3,51). De acuerdo con los resultados de la tabla 4 las mujeres portuguesas, también presentan resultados más elevados en 3 de las 4 subescalas (SA, IN y AS) mientras las brasileñas presentan solamente en la subescala Familia (M= 10,45; DP = 3,30).

Sin embargo, encontramos que, en cuanto a la satisfacción con el apoyo social familiar, se registraron diferencias entre los brasileños y sus colegas portugueses, que obtuvieron un promedio más alto (M = 10,45; SD = 3,30) (Tabla 4).

Tabla 4 – Análisis comparativo entre el apoyo social y el sexo por país

| Suporte social | Sexo | Estudiantes en Prácticas | | | | | | | |
|----------------------|-----------|--------------------------|------|--------|--------------|-------|------|--------|--------------|
| | | PT | | | | BR | | | |
| | | M | DP | t-test | P | M | DP | t-test | P |
| Amistad | Masculino | 18,94 | 4.05 | 2.071 | .040* | 16.96 | 4.10 | -.081 | .955 |
| | Femenino | 17,59 | 4.35 | | | 16.99 | 4.61 | | |
| Intimidad | Masculino | 15,08 | 3.51 | .606 | .545 | 13.49 | 3.30 | .188 | .851 |
| | Femenino | 14,78 | 3.33 | | | 13.41 | 3.88 | | |
| Familia | Masculino | 10,18 | 3.04 | -.490 | .625 | 9.64 | 3.02 | -2.337 | .020* |
| | Femenino | 10.40 | 2.89 | | | 10.45 | 3.30 | | |
| Actividades sociales | Masculino | 9,00 | 2.35 | 2.591 | .010* | 8.43 | 3.00 | 1.600 | .100 |
| | Femenino | 7.94 | 2.74 | | | 7.90 | 3.17 | | |

**p<.01; * p<.05

Fuente: Fernandes (2011, p. 267)

El análisis de la tabla 4 permite observar que en relación con los dos grupos de edad (<23 y >23) hubo diferencias estadísticamente significativas ($t_{<23} = 3.068$; $p = .002$; $t_{>23} = 5.704$; $p = .000$) entre internos portugueses y brasileños, solo en la subescala de satisfacción de la intimidad. También encontramos que los internos portugueses tenían promedios más altos en ambos niveles ($M_{<23} = 14,63$; $SD = 3,40$; $M_{>23} = 15,19$, $SD = 3,21$).

Tabla 5 – Análisis comparativo del apoyo social por edad y por país

| Apoyo social | Países | Estudiantes de Prácticum | | | | | | | |
|--------------|--------|--------------------------|------|--------|---------------|----------------|------|--------|---------------|
| | | Menos de 23 años | | | | Más de 23 años | | | |
| | | M | DP | t-test | P | M | DP | t-test | P |
| Intimidad | PT | 14.63 | 3.40 | 3.068 | .002** | 15.19 | 3.21 | 5.704 | .000** |
| | BR | 13.70 | 3.70 | | | 13.18 | 3.79 | | |

**p<.01; * p<.05

Fuente: Fernandes (2011, p. 268)

También se realizaron análisis entre las subescalas de satisfacción con el apoyo social y variables sociodemográficas y profesionales. En la tabla 6 se colocaron únicamente las variables con las que se encontraron diferencias estadísticamente significativas.

Con relación al estado civil, podemos observar que existen diferencias estadísticamente significativas en el grupo de solteros, a nivel de la subescala amistad ($t = 2.322$; $p = 0.020$) e intimidad ($t = 4.998$; $p = 0.000$). Los pasantes portugueses solteros estaban más satisfechos con sus amistades e intimidad que sus compañeros brasileños. También encontramos diferencias ($t = 2.745$; $p = 0.007$) relacionadas con la satisfacción con la intimidad en el grupo casado/unión estable al comparar los dos países. En este grupo, los portugueses estaban más satisfechos ($M = 14,80$; $SD = 3,28$) con sus relaciones íntimas que sus pares brasileños (Tabla 6).

Tabla 6 – Presentación resumida de los datos estadísticamente significativos del apoyo social con las variables por países (Portugal y Brasil)

| Variables | Ítem significativo | Apoyo social | Estudiantes de Prácticum | | | | t-test | P |
|-------------------------|--------------------|------------------|--------------------------|-------|-------|-------|--------|--------|
| | | | PT | | BR | | | |
| | | | M | DP | M | DP | | |
| Estado civil | Soltero | Amistad | 17,97 | 4,35 | 17,20 | 4,41 | 2,322 | .020* |
| | | Intimidad | 14,81 | 3,37 | 13,47 | 3,73 | 4,998 | .000** |
| | Casado/Pareja | Intimidad | 14,80 | 3,28 | 13,32 | 3,67 | 2,745 | .007** |
| Poseer hijos | Sí | Intimidad | 15,05 | 3,54 | 13,23 | 3,89 | 2,679 | .008** |
| | | Amistad | 17,91 | 4,32 | 17,06 | 4,36 | 2,661 | .008** |
| | No | Intimidad | 14,78 | 3,34 | 13,53 | 3,68 | 4,794 | .000** |
| Número de hijos | Solo 1 | Intimidad | 15,14 | 3,60 | 13,13 | 3,73 | 2,647 | .004** |
| Horas de prácticum | 1 a 6 horas | Amistad | 18,21 | 4,31 | 17,03 | 4,59 | 2,762 | .006** |
| | | Intimidad | 14,75 | 3,20 | 13,34 | 3,82 | 4,407 | .000** |
| | 7 a 13 horas | Familia | 10,98 | 2,64 | 9,65 | 3,25 | 2,781 | .006** |
| Trabajador - estudiante | Sí | Amistad | 14,83 | 3,47 | 13,56 | 3,66 | 4,006 | .000** |
| | | Amistad | 19,32 | 3,74 | 17,28 | 4,66 | 2,579 | .011* |
| | Intimidad | 14,52 | 3,42 | 13,10 | 3,99 | 2,058 | .041* | |
| | No | Familia | 11,43 | 2,26 | 10,22 | 3,30 | 2,228 | .027* |
| | | Actividad social | 9,36 | 2,29 | 7,98 | 3,13 | 2,647 | .009** |

**p<.01; * p<.05

Fuente: Fernandes (2011, p. 268)

La subescala de satisfacción con "Intimidad" es un apoyo social en el que los estudiantes portugueses y brasileños que tienen hijos muestran diferencias estadísticamente significativas ($t=2,679$; $p=0,008$). Aquí también se observó que los portugueses obtuvieron una media superior ($M = 15,05$; $SD = 3,54$). El grupo "No" de la variable "Tener hijos" tiene mayor media de satisfacción con el apoyo social entre los portugueses en la subescala "Amistad" ($M = 17,91$; $SD = 4,32$) e Intimidad ($M = 14,78$), $SD = 3,34$) en comparación con colegas en Brasil (Tabla 6).

La variable "Número de hijos" destacó diferencias ($t = 2.647$; $p = .004$) solo en el grupo de los que indicaron tener un solo hijo. En este grupo, los portugueses mostraron mayor satisfacción con el apoyo social en Intimidad ($M=15,14$; $DP= 3,60$) (Tabla 6).

Teniendo en cuenta las horas de pasantía, las subescalas "amistad" e "intimidad" fueron las que presentaron diferencias más evidentes. Y los promedios más altos ($M_{amistad}=18,21$; $DP= 4,31$ y $M_{intimidad}=14,75$; $DP= 3,20$) se obtuvieron entre los becarios portugueses que realizan prácticas de 1 a 6 horas. En el grupo de 7 a 13 horas, se observaron diferencias estadísticamente significativas ($t= 2,781$; $p=,006$) en la subescala familia, con mayor media entre los alumnos portugueses ($M=10,98$; $DP= 2,64$) (Tabla 6).

En cuanto a la variable "Trabajador-estudiante" y en el grupo "No", los portugueses presentan diferencias estadísticamente significativas y promedios superiores a los brasileños en

las 4 subescalas. Así, los internos portugueses están más satisfechos con los apoyos sociales de amistad ($M = 19,32$; $DP = 3,74$), intimidad ($M = 14,52$; $DP = 3,42$), familia ($M = 11,43$; $DP = 2,26$) y actividades sociales ($M = 9,36$; $DP = 2,29$) que sus homólogos brasileños (Tabla 6).

El análisis comparativo entre la variable “Desplazamiento” y la escala total de satisfacción con el apoyo social mostró la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($F = 3.408$; $p = .001$) solo en el grupo de distancias iguales o superiores a 15 km, en los cuales los alumnos portugueses obtuvieron promedios más altos ($M = 51,54$; $DP = 9,68$) (Tabla 7).

Tabla 7 – Análisis comparativo del apoyo social y el desplazamiento al centro de prácticas

| Desplazamiento | PT | | BR | | F | P |
|----------------|--------------|-------|-------|-------|-------|--------------|
| | Média | DP | Média | DP | | |
| < 3 km | 50,99 | 10,17 | 49,63 | 9,74 | .916 | .316 |
| 3 a 14 Km | 50,81 | 9,62 | 50,17 | 11,12 | .574 | .566 |
| >= 15 Km | 51,54 | 9,68 | 47,54 | 10,23 | 3,408 | .001* |

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

Fuente: Fernandes (2011, p. 270)

En un intento por comprender mejor el tipo de relación existente entre la satisfacción de los estudiantes con el prácticum y el apoyo social, se realizó un análisis correlacional. De este análisis evidenció la existencia de una relación directa, positiva y estadísticamente significativa ($r = .289$, $p < .01$) entre ambas variables (tabla 8). Este resultado indica que un aumento en la satisfacción con el apoyo social aumentará la satisfacción del aprendiz con el prácticum.

Además, se ha también realizado la verificación de la relación existente entre la satisfacción con otras variables relacionadas al prácticum (tutores, se utilizó un análisis de las correlaciones entre las variables (Tabla 8).

Tabla 8 – Correlaciones entre distintas variables y la satisfacción con el prácticum.

| Variables | Satisfacción con el prácticum |
|--|-------------------------------|
| Satisfacción del estudiante con el tutor académico | .397** |
| Satisfacción del estudiante con el tutor profesional | .508** |
| Estrés sentido a lo largo del prácticum | -.083** |
| Satisfacción con el apoyo social | .289** |

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

Fuente: Fernandes (2011, p. 270)

Analizando los resultados, y a pesar de que todas las variables se relacionaron de manera estadísticamente significativa, se nota que las variables de satisfacción con el tutor profesional ($r = .508$, $p < .01$), con el tutor profesional ($r = .397$, $p < .01$) y el apoyo social ($r = .289$, $p < .01$) se relacionan positiva y directamente con la satisfacción con las prácticas, mientras la del estrés sentido se relaciona de forma negativa con la satisfacción con el prácticum. A pesar de que las correlaciones son de moderadas a débiles, los resultados indican que el aumento de la satisfacción con el supervisor, con los tutores o incluso con el apoyo social influye en la satisfacción de los estudiantes con el prácticum, así como una percepción de estrés elevado que el período del prácticum conlleva a una baja satisfacción con el prácticum. Estos datos son corroborados por estudios como los de Singer y Lord, 1984 donde se verifican evidencias de que el apoyo familiar y el apoyo social mejoran el autoconcepto y la satisfacción, así como el de Francisco que confirma la relación positiva entre la satisfacción con los tutores y el prácticum, evidenciando la importancia de los tutores.

Discusión y conclusión

El resultado general de nuestro estudio evidencia que el apoyo social ayuda aumentar el grado de satisfacción personal y con el prácticum, y que estar satisfecho con los tutores influye en el grado de satisfacción con el prácticum.

En cuanto a la satisfacción con el apoyo social, tan necesario para el desarrollo emocional del individuo, fue posible verificar que los portugueses tienen, en general, un promedio más alto que los brasileños, siendo esta diferencia estadísticamente significativa. Se verificó igualmente que, relación a las amistades y actividades sociales, los hombres portugueses muestran promedios más altos en estas subescalas que los brasileños. Sin embargo, cuando el análisis se realiza con miras a la satisfacción con el apoyo social de la familia, las mujeres brasileñas presentan promedios significativamente más altos. Son los solteros portugueses quienes presentan un resultado estadísticamente significativo y promedios más altos de amistad e intimidad en comparación con los brasileños; Para aquellos que están casados/unión de facto, la diferencia es significativa en términos de intimidad, por lo que podemos ver que “Intimidad” es un apoyo social en el que los estudiantes portugueses y brasileños que tienen hijos muestran diferencias estadísticamente significativas, siendo los portugueses los que tienen mayor promedios.

Los datos también evidencian que: no tener hijos en Portugal muestra mayores promedios de satisfacción con el apoyo social basados en Amistad e Intimidad; tener un solo hijo en Portugal es una evidencia significativa de satisfacción con el apoyo social en Intimidad; En cuanto al hecho de ser trabajador-estudiante, los portugueses presentan promedios superiores a los brasileños en el apoyo social de la amistad; En general verificamos que los portugueses presentan promedios más altos en los apoyos sociales de intimidad, amistad y actividad social, así como diferencias significativas en relación a los estudiantes brasileños. Esto se puede explicar si analizamos las diferencias cuanto a la estructura de la formación del profesorado y la organización del prácticum.

En Portugal, el prácticum se realiza en el último año del grado y el estudiante queda haciendo las prácticas en el mismo centro escolar y con los mismos tutores todo el curso académico, mientras en Brasil, las prácticas son cuatrimestrales y les puede tocar diferentes centros y tutores en cada una de las prácticas. Hay incluso universidades en que desde el segundo curso académico el estudiante tiene que ir al centro 2 veces a la semana y aún seguir con las clases teóricas de distintas asignaturas en la Universidad. Al final de cada una de las prácticas hay que entregar una memoria de práctica o que conlleva un incremento de trabajo por parte del alumnado. Además, en Brasil, encontramos a un número de alumnado trabajador-estudiante mayor que en Portugal lo que conlleva a una sobrecarga mayor de trabajo y naturalmente más dificultad de tener una red de apoyo social tan presente en su día a día de prácticas. Esta baja percepción de apoyo social puede estar influyendo en los niveles de estrés sentidos y en la satisfacción con el prácticum.

En esta misma línea, Fernandes *et al.* (2012), refiere que cuanto mayor sea la percepción de la aceptación social disponible aceptación incondicional por parte de padres, amigos y familiares, ya sea la percepción de la red social, cuanto más positivas y satisfactorias serán las experiencias académicas de los estudiantes de educación superior, mejor será la adaptación al curso, institución y trayectoria académica, las relaciones interpersonales con compañeros y profesores y la percepción de su propio bienestar físico y psicológico.

También afirma Leal (2013), que es importante para el desarrollo psicológico del estudiante, un entorno familiar, escolar y grupal proveedor de modelos de referencia o una buena red de apoyo. El apoyo social ayuda a la persona a ser más fuertes y tener mejores condiciones para enfrentar las vicisitudes de la vida (PAIS RIBEIRO, 1999).

Ante estos resultados y los referentes teóricos que amparan este trabajo, sugerimos que los establecimientos educativos implementen, en especial la universidad, brinden medidas de

apoyo para el diagnóstico, intervención y seguimiento de los estudiantes con bajo apoyo social, previniendo conductas de riesgo y lesivas para la vida personal y académica, permitiéndoles el desarrollo de capacidades y potencialidades, promoviendo, en articulación con otros socios, medidas de apoyo en el ámbito psicológico y social. En contextos de insatisfacción con el apoyo social, es fundamental apoyar a los estudiantes en los múltiples desafíos que enfrentan durante su trayectoria en la educación superior; brindar orientación y apoyo socioeducativo, con incidencia en el bienestar psicológico y social, apoyándoles en toda su formación, pero aún más en el prácticum.

Además, es importante divulgar a los estudiantes de educación superior la importancia/influencia del apoyo social en la forma en que enfrentan las adversidades a lo largo de su vida académica, personal y familiar. La Organización Mundial de Salud (OMS, 1996) ha defendido, en materia de promoción de la salud, que se realicen acciones educativas de amplio alcance y que establezcan la creación de redes de apoyo social, programas de habilidades sociales en las escuelas, fortaleciendo así la comunidad acciones que mejoran las relaciones sociales en el contexto educativo (MATOS *et al.*, 2005).

Así podemos concluir que la existencia de un apoyo social satisfactorio y bien percibido por el sujeto es un fuerte aliado en el mantenimiento de niveles de estrés adecuados para mantener una vida saludable. Teniendo en cuenta el carácter comparativo de nuestra investigación entre Portugal y Brasil, hemos podido confirmar la importancia de las distintas dimensiones o subescalas del soporte social para el bien estar de los estudiantes en período de prácticum, teniendo en cuenta que las relaciones establecidas de forma más íntima, la familia y las amistades componen esta red social de apoyo satisfactorio del estudiante.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, C.; FONTAINE, A. Percepção de apoio social na adolescência: Análise fatorial confirmatória da escala Social Support Appraisals. **Paidéia**, v. 15, n. 32, p. 355-366, 2005. Disponible en:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/DtgSbgxMBdYKNNFqF5d8Lbv/?format=pdf&lang=pt>. Acceso en: 10 enero 2022.

AUNOLA, K.; STATTIN, H.; NURMI, J. Parenting styles and adolescents' achievement strategies. **Journal of Adolescence**, v. 23, n. 2, p. 205-222, 2000. Disponible en: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10831143/>. Acceso en: 10 enero 2021.

BERNARDES-DA-ROSA, L. *et al.* Caracterização do atendimento psicológico prestado por um serviço de psicologia a crianças com dificuldades escolares. **Revista Estudos de**

Psicologia, Campinas, v. 17, n. 3, p. 5-14, 2000. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/estpsi/a/kGRpCGnKxkSKv3s9K8RGh9N/?lang=pt>. Acesso em: 10 enero 2021.

CHEN, X.; LIU, M.; LI, D. Parental warmth, control, and indulgence and their relations to adjustment in chinese children: A longitudinal study. **Journal of Family Psychology**, v. 14, n. 3, p. 401-419, 2000. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2000-05423-006>. Acesso em: 10 enero 2021.

CONNELL, C. M.; PRINZ, R. J. The impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income African American children.

Journal of School Psychology, v. 40, n. 2, p. 177-193, 2002. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/2002-17050-005>. Acesso em: 10 enero 2021.

COSTA, E.; LEAL, I. Estratégias de *Coping* e saúde mental em estudantes universitários de Viseu. In: RIBEIRO, J.; LEAL, I. (org.). **Actas do 5º Congresso Nacional de psicologia da Saúde**. Lisboa: ISPA Edições, 2004.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. Aprendizagem socioemocional na infância e prevenção da violência: Questões conceituais e metodologia da intervenção. In: DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P (org.). **Habilidades sociais, desenvolvimento e aprendizagem: Questões conceituais, avaliação e intervenção**. Campinas, SP: Alínea, 2003.

DUNBAR, M.; FORD, G.; HUNT, K. Why is the receipt social support associated with increased psychosocial distress? An examination of three hypotheses. **Psychology and Health**, v. 13, p. 527-544, 1998. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0146167205279582>. Acesso em: 10 enero 2021.

DUNST, C.; TRIVETTE, C. Assessment of social support in early intervention programs. In: MEISELS, S.; SHONKOFF, J. (eds.). **Handbook of early childhood intervention**. New York: Cambridge University Press, 1990.

ESTEVES, J. **O mal-estar docente: A sala de aula e a saúde dos professores**. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FERNANDES, L. *et al.* Stress no estágio da prática pedagógica: Contributos do supervisor de Portugal e Brasil. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 15, n. 2, p. 323-337, 2012. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/2527/1574>. Acesso em: 10 enero 2021.

FRANCISCO, C. M. Escala de Avaliação do Stresse do aluno estagiário. In: LOPES, M.; GALINHA, S.; LOUREIRO, M. (org.). **Animação de Bem-estar Psicológico 309 – Metodologia de Intervenção Sociocultural e Educativa**. Lisboa: Editora Intervenção, 2010.

FRANCISCO, C.; PEREIRA, A. M. S.; PEREIRA, M. O *stresse* do aluno estagiário: Contributos da supervisão para o bem-estar do aluno. In: MARQUES, R.; LUIS, H.; HAMIDO, G.; RODÃO, M. (org.). **Transversalidade na Educação e na Saúde**. Porto: Porto Editora, 2006.

FUSTER, E. G. **El apoyo social em la intervención comunitária**. Barcelona: Paidós, 1997.

GIL, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas S.A. 1995.

KAVALE, K. A.; FORNESS, S. R. Social skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis. **Journal of Learning Disabilities**, v. 29, n. 3, p. 226-237, 1996. Disponible en: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8732884/>. Acceso en: 10 enero 2021.

KYRIACOU, C. El estrés em la enseñanza. Revisión histórica y estado actual. In: GARCÍA-VILLAMISAR, D.; FREIXAS GUINJOAN, T. (org.) **El estrés del profesorado**: Una perspectiva internacional. Promolibro. Valência: Promolibro, 2003.

LEAL, D. R. **Muertes maternas**: crisis familiares y fallos institucionales. 2013. Tesis (Doctorales) – Universidad de Alicante, Departamento de Enfermería Comunitaria, Medicina preventiva y Salud Publica e Historia de la Ciencia, 2013.

LIPP, M. **Manual do Inventário de sintomas de stress para Adultos de Lipp**. 3. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

MARTURANO, E. M. *et al.* A avaliação psicológica pode fornecer indicadores de problemas associados a dificuldades escolares? In: MARTURANO, E. M.; LOUREIRO, S. R.; ZUARDI, A. W. (org.). **Estudos em Saúde Mental**. Ribeirão Preto: Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto – USP, 1997.

MATOS, M. *et al.* **Entre pares ao longo da vida**. Lisboa: Junta de Freguesia de Santa Maria de Belém, 2005.

MATSUKURA, T. S. *et al.* O questionário de suporte social (SSQ): Estudos da adaptação para o português. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 10, n. 5, p. 675-681, 2002. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/rlae/a/5nMwBTmhJYQrH9Lvp5qgdMQ/?lang=pt>. Acceso en: 10 enero 2021.

MOTA CARDOSO, R. *et al.* **O stress nos professores portugueses**. Porto: Porto Editora, 2002.

NUNES SOBRINHO, F. P. O stress do professor do ensino fundamental: O enfoque da Ergonomia. In: LIPP, M. (org.). **O Stress do professor**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

OMS. **Manual de recusos de la OMS sobre Salud Mental, Derechos Humanos y Legislación**. Ginebra: OMS, 1996.

PAIS RIBEIRO, J. Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). **Análise Psicológica**, v. 3, p. 547-558, 1999. Disponible en: <https://core.ac.uk/download/pdf/143399459.pdf>. Acceso en: 10 enero 2021.

PEREIRA, A. *et al.* Sucesso e desenvolvimento psicológico no ensino superior: Estratégias de intervenção. **Análise Psicológica**, v. 24, n. 1, p. 51-59, 2006. Disponible en: <https://repositorio.ispa.pt/handle/10400.12/6008>. Acceso en: 10 enero 2021.

RAMOS, S.; NARANJO, E. **Metodologia da Investigação Científica**. Portugal: Escolar Editora, 2014.

REINHOLD, H. O Burnout. In: LIPP, M. (org.). **O Stress do Professor**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

RIBEIRO, J. Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). **Revista Análise Psicológica**, v. 3, p. 547-558, 1999. Disponível em:
<https://core.ac.uk/download/pdf/143399459.pdf>. Acesso em: 10 enero 2021.

RIGOTTO, D. **Evidências de validade entre suporte familiar, suporte social e autoconceito**. 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Universidade São Francisco, Itatiba, São Paulo, 2006.

SANTOS, A.; ALVES JÚNIOR, A. Estresse e estratégias de enfrentamento em mestrados de ciências da saúde. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 104-113, 2007. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/prc/a/BZq3LpVzvsBv8VfTXQwLk8r/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 enero 2021.

SEIDL, E. M. F. *et al.* Crianças e adolescentes vivendo com HIV/Aids e suas famílias: Aspectos psicossociais e enfrentamento. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 21, n. 3, p. 279–288, 2005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/ptp/a/dDG4sWZBFsRtgrB9xX86tXf/?lang=pt>. Acesso em: 10 enero 2021.

SIMÃO, A.; CAETANO, A.; FLORES, M. Contextos e processos de mudança dos professores: Uma proposta de modelo. **Educação e Sociedade**, v. 26, n. 90, p. 173-188, jan./abr. 2005. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/53SwdjSyHKwBgS7Cw757M9g/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 enero 2021.

SINGER, J. E.; LORD, D. The role of social support in coping with chronic or life-threatening illness. In: BAUM, A.; TAYLOR, S.; SINGER, J. (eds.). **Handbook of psychology and health**. New Jersey: Laurence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 1984.

VALLA, V.; GUIMARÃES, M.; LAC, A. A Busca da Saúde Integral por Meio do Trabalho Pastoral. **Ciências Sociais e Religião**, v. 8, p. 139-154, 2006. Disponível em:
<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/csr/article/view/8669509/28812>. Acesso em: 10 enero 2021.

WANSON, H.; MALONE, S. Social skills and learning disabilities: A metaanalysis of the literature. **School Psychology Review**, v. 21, n. 3, p. 427-443, 1992. Disponível em:
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02796015.1992.12085627>. Acesso em: 10 enero 2021.

Sobre os autores

Leandra Vaz Fernandes Catalino PROCÓPIO

Universidad Autónoma de Madrid (UAM), Madrid – Espanha. Docente del Departamento de Pedagogía. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Doctorado en Educación y Posdoctorado en Psicología (UAM).

Marcos Vinicios Rabelo PROCÓPIO

Universidad de Castilla la Mancha (UCLM), Toledo – España. Docente del Departamento de Didácticas de Matemáticas. Doctorado y Posdoctorado en Educación (PUC-Goiás).

Anabela Maria de Sousa PEREIRA

Universidade de Évora (EU) Évora – Portugal. Catedrática del Departamento de Psicología. Directora del Programa Doctoral en Psicología. Doctorado y Posdoctorado en Educación (UH-Inglaterra).

Natalia Oliveira FERRAZ

Centro de Empleo y Formación Profesional de Coimbra (IEFP), Coimbra – Portugal. Formadora e asesor/mediador de cursos y grupos de Educación y Formación de Adultos (EFA). Doctorado en Educación (Universidade de Coimbra - UA).

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

