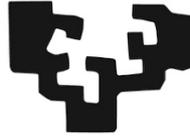


eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y DEPORTE
HEZKUNTZA ETA KIROL FAKULTATEA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN
PSICODIDÁCTICA

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AJUSTE ESCOLAR
EN LA ADOLESCENCIA Y JUVENTUD**

Autora

Oihane Fernández Lasarte

Dirección

Eider Goñi Palacios
Igor Camino Ortiz de Barrón

Vitoria-Gasteiz, 2018

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

Universidad del País Vasco
Euskal Herriko Unibertsitatea

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y DEPORTE
HEZKUNTZA ETA KIROL FAKULTATEA

PROGRAMA DE DOCTORADO EN
PSICODIDÁCTICA

**INTELIGENCIA EMOCIONAL Y AJUSTE ESCOLAR
EN LA ADOLESCENCIA Y JUVENTUD**

Autora

Oihane Fernández Lasarte

Dirección

Eider Goñi Palacios
Igor Camino Ortiz de Barrón

Vitoria-Gasteiz, 2018

"Eman ta zabal zazu munduan frutua"
"Da y difunde tu fruto por el mundo"
(Gernikako Arbola, Iparragirre, 1853)

Víctor H.,
aita eta ama,
Ainhoa eta Esti,
Milesker guztiagatik!
Maite zaituztet!

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer a todas las personas presentes en mi vida personal y profesional, en la actualidad o en el pasado, que habéis marcado vuestra impronta en mí, y habéis hecho posible ser quién soy y llegar hasta donde he llegado. Solo espero que si alguna o alguno no sois mencionada/o de forma explícita en estos agradecimientos sepáis disculparme.

En primer lugar, me gustaría agradecer a mi directora y director de tesis por vuestro trabajo, paciencia, ayuda, cercanía y confianza depositada en mí tanto en el momento en el que me decidí a realizar esta tesis como cuando opté por retomarla hasta finalizarla. A mi directora, Eider Goñi Palacios, te agradezco tu gran labor de corrección, síntesis, organización y previsión, además de la calidez humana que me has demostrado cuando la he necesitado. A mi director, Igor Camino Ortiz de Barrón, y también mi profesor de Magisterio, gracias por apostar y creer en mí desde el principio, por tu apoyo, tus correcciones y tu mayor experiencia. Gracias por formar un buen equipo de dirección.

Asimismo, agradezco al grupo de investigación Psikor de la Universidad del País Vasco, por acogerme y ayudarme, y porque vuestro recorrido y gran trabajo me ha facilitado un valioso conocimiento para poder avanzar en esta tesis. A Alfredo Goñi Grandmontagne, mi profesor en la facultad de Psicología y, posteriormente, en el máster de Psicodidáctica, gracias porque me guiaste al comienzo de esta tesis y porque me permitiste unir en esta tesis mis dos formaciones, Psicología y Educación, además de tus ánimos, siendo visionario en que podría haber un lugar para mí en la universidad. A Javier Goikoetxea Piérola, porque, siendo mi profesor en la facultad de Magisterio, fuiste el primero en orientarme y animarme a emprender esta trayectoria profesional universitaria, me diste a conocer el máster de Psicodidáctica y me guiaste a entrar en las bolsas de trabajo de la universidad. Al departamento de Didáctica y Organización Escolar, en el que trabajo en la actualidad, en especial a Pili Aristizabal Llorente porque, siendo la coordinadora del departamento, me ofreciste un cálido recibimiento y la imprescindible ayuda para poder compatibilizar los horarios de la universidad con los de educación, milesker ateaq zabaltzeagatik! A Elena, por tu humanidad y empatía, porque me ayudaste a dar mi primera asignatura relacionada con las nuevas tecnologías en la que era inexperta, eskerrik asko zure laguntzagatik! A Esther y Alaitz, con vosotras compartí mi primera vez en la asignatura de Didáctica General, además de mis primeras reflexiones en la universidad sobre nuestro gran lema "eman ta zabal zazu". A AnaLu, una gran compañera que me has demostrado siempre tu disposición a ayudarme e incluso asumir mayor carga docente para que se me pudiera completar la jornada. A Aingeru, compañero de máster, asignatura y antiguo despacho, gracias por estar dispuesto a ayudarme con el intercambio de las asignaturas. A Jose Antonio Ibarrola, coordinador del departamento, y al resto de compañeras y compañeros, eskerrik asko guztiagatik! Al departamento de Psicología de la Educación, con quienes comparto grupo e investigación. A los otros departamentos y compañeras/os de la facultad de Educación y Deporte, con quienes tengo la suerte de poder disfrutar un trabajo interdisciplinar y un privilegiado ambiente de trabajo. Milesker bihotzez Uzuri, Andere, Nerea eta, bulegokide eta lagun maitea, Eider!

En segundo lugar, gracias a todo el profesorado que me ha contagiado con su ilusión y pasión por el conocimiento. Al igual que animo a mi alumnado en la asignatura función docente del grado de educación primaria a realizar la reflexión personal del profesorado que ha dejado huella en ellas y ellos, yo también quisiera agradecer: a Justa y Ángel, en mi educación primaria y secundaria, por vuestra curiosidad constante y vuestro espíritu crítico; a Aintzane, por suspenderme por primera vez y ayudarme a lidiar con la frustración; a Alberto Espina, en la facultad de Psicología, con quien pude disfrutar

la beca de colaboración, gracias por contagiarme la pasión por la psicoterapia; a Ainhoa y Txabi, en Magisterio, por despertar en mí el entusiasmo por el arte y la literatura infantil y juvenil. Al mismo tiempo, a todos los profesionales con los que he tenido la suerte de compartir mi trayectoria profesional como: monitora y coordinadora de tiempo libre y comedores escolares, profesora de educación para adultos/os en el euskaltegi Udaberria y en el centro penitenciario de Nanclares de la Oca, así como profesora de educación infantil y primaria y consultora en la red de centros de educación pública de Vitoria-Gasteiz, eskerrik asko guztioi por enseñarme a valorar y tener sensibilidad hacia el gran trabajo que llevamos a cabo los diferentes colectivos de la educación formal y no formal y la necesidad del trabajo conjunto. Milesker bereziki Maixabel, por permitirnos el acceso a la educación secundaria para la recogida de la muestra necesaria para la tesis y tu espléndida disposición para organizar a todo el profesorado y el alumnado. Y, por supuesto, mil gracias a la colaboración desinteresada de todo el profesorado y el alumnado de los centros públicos y privados de Vitoria-Gasteiz: Koldo Mitxelena, Miguel de Unamuno, Federico Baraibar, Francisco de Vitoria, Ikastola Armentia, Ikastola Ikasbidea, San Prudencio, San Viator y Vera Cruz. Igualmente, eskerrik asko a todas y todos los compañeros docentes y no docentes de la Universidad del País Vasco y a todo el alumnado por vuestra paciencia y colaboración desinteresada en esta investigación.

En tercer y último lugar, pero no por ello menos importante, mil gracias a mi compañero de vida, Víctor, por apoyarme, comprenderme, darme paz y equilibrio, cuidarme y cocinarme, porque crecemos y aprendemos juntos día a día. A mi padre y a mi madre, por vuestro amor y apoyo incondicional, por enseñarme buenos valores, como la bondad y la entrega, la comunicación y el valor de las emociones, la importancia del trabajo y el esfuerzo, así como vuestras expectativas positivas sobre mí, tanto académicas como personales, que han guiado siempre mi camino. A mi hermana y gran amiga Ainhoa, por tu amor y devoción desde siempre hacia mí, tu disponibilidad absoluta, por tu ternura y paciencia, porque siempre serás mi compañera de vida. A Esti, mi gran amiga y compañera, porque en poco tiempo, desde que nos conocimos en el máster de Psicodidáctica y recogimos juntas la muestra para nuestros trabajos finales de máster y nuestras tesis, hemos compartido las diferentes facetas de nuestras vidas convirtiéndote junto a Antton en mi familia y un gran apoyo a todos los niveles, espero de todo corazón que siempre viajes en el asiento de al lado y compartamos el mismo vagón de tren. A Tere y Carol, mis grandes amigas y confidentes, que sois como mis hermanas mayores, desde que nos conocimos estudiando Psicología habéis sido mis modelos a seguir por vuestro conocimiento y capacidad de análisis, gracias por compartir conmigo vuestras vivencias, ayudarme a crecer y esperarme siempre que lo he necesitado, espero que sigamos compartiendo nuestros encuentros de sabiduría y terapia personal. A mi amiga Eva, por ayudarme en mi trayectoria y en las oposiciones de educación, por los constantes ánimos a seguir en esta apuesta universitaria y porque siempre puedo contar contigo, también espero mantenerte como amiga a lo largo de mi vida. A Ainize, porque compartimos nuestro comienzo docente en la facultad de magisterio, nuestra pasión por la inteligencia emocional, me ayudaste en el inicio de la tesis, y hoy día te considero una buena amiga y compañera de trabajo, eskerrik asko! A Iratxe, por ayudarme en el inicio de la parte práctica estadística, dedicarme tu tiempo para resolver las dudas y darme las explicaciones necesarias, milesker! A Miriam y Ales, por nuestros años de convivencia y porque sé que siempre estáis ahí y os llevo conmigo; al igual que Laura, por nuestros años de trabajo compartido y porque a pesar de tener más o menos tiempo siempre volvemos a juntarnos y el tiempo no ha pasado. Y al resto de amistades y familiares con quienes comparto experiencias y recuerdos con cariño.

Milesker bihotz-bihotzez guztioi!

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCCIÓN..... | 17 |
| <u>PARTE I. MARCO TEÓRICO</u> | |
| CAPÍTULO 1. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL..... | 27 |
| 1. La inteligencia emocional..... | 29 |
| 1.1. Definición de la inteligencia emocional: concepto y desarrollo teórico..... | 29 |
| 1.2. Principales modelos explicativos de la inteligencia emocional..... | 33 |
| 1.2.1. Las inteligencias múltiples de Gardner (1983)..... | 34 |
| 1.2.2. El modelo de Salovey y Mayer (1990), y Mayer y Salovey (1997)..... | 35 |
| 1.2.3. La inteligencia emocional de Goleman (1995, 1998)..... | 37 |
| 1.2.4. El modelo de Bar-On (1997a)..... | 37 |
| 1.2.5. El modelo de Petrides y Furnham (2001)..... | 38 |
| 1.2.6. El modelo de inversión multinivel de Zeidner, Matthews, Roberts y MacCann (2003)..... | 40 |
| 1.2.7. El modelo de Mikolajczak (2009)..... | 41 |
| 1.3. Modelos relacionados con la inteligencia emocional..... | 42 |
| 1.3.1. Los avances de la neurociencia y el modelo de Panksepp (1998)..... | 42 |
| 1.3.2. El modelo de la competencia emocional de Saarni (1999)..... | 44 |
| 1.3.3. El modelo de personalidad <i>the big five</i> y la inteligencia emocional..... | 45 |
| 1.4. Medición de la inteligencia emocional..... | 46 |
| 1.5. Variabilidad de la inteligencia emocional..... | 50 |
| 1.5.1. Inteligencia emocional en función del sexo..... | 50 |
| 1.5.2. Inteligencia emocional en función de la edad..... | 52 |
| 2. Síntesis..... | 53 |
| CAPÍTULO 2. VARIABLES DE AJUSTE ESCOLAR..... | 55 |
| 1. El ajuste escolar..... | 57 |
| 1.1. El ajuste en el desarrollo humano..... | 57 |
| 1.2. El concepto del ajuste escolar..... | 59 |
| 1.3. Los indicadores del ajuste escolar..... | 60 |
| 1.3.1. El rendimiento escolar..... | 63 |
| 1.3.1.1. Modelos explicativos del rendimiento escolar..... | 64 |
| 1.3.2. Las expectativas académicas..... | 67 |
| 1.3.2.1. Modelos explicativos de las expectativas académicas..... | 68 |
| 1.3.3. La integración escolar..... | 69 |
| 1.3.3.1. Problemas de integración escolar..... | 70 |
| 1.4. Medición del ajuste escolar..... | 74 |
| 1.5. Variabilidad del ajuste escolar..... | 77 |
| 1.5.1. Diferencias en función del sexo..... | 77 |
| 1.5.2. Diferencias en función de la edad..... | 79 |
| 2. La implicación escolar: indicador del ajuste escolar..... | 80 |
| 2.1. Concepto y desarrollo teórico..... | 81 |
| 2.2. Estructura interna de la implicación escolar..... | 88 |
| 2.2.1. Modelo bidimensional de Finn (1989)..... | 88 |
| 2.2.1.1. Identificación: Implicación afectiva..... | 88 |
| 2.2.1.2. Participación: Implicación conductual..... | 89 |
| 2.2.1.3. Modelo de frustración-estima..... | 90 |

| | |
|--|-----------|
| 2.2.2. Modelo tridimensional de Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004)..... | 90 |
| 2.2.2.1. Implicación conductual..... | 90 |
| 2.2.2.2. Implicación emocional..... | 91 |
| 2.2.2.3. Implicación cognitiva..... | 91 |
| 2.2.3. Modelo tetradimensional de Appleton, Christenson, Kim y Reschly (2006)..... | 91 |
| 2.2.3.1. Implicación conductual..... | 91 |
| 2.2.3.2. Implicación psicológica..... | 92 |
| 2.2.3.3. Implicación cognitiva..... | 92 |
| 2.2.3.4. Implicación académica..... | 92 |
| 2.3. Medición de la implicación escolar..... | 93 |
| 2.4. Variabilidad de la implicación escolar..... | 96 |
| 2.4.1. Diferencias en función del sexo..... | 96 |
| 2.4.2. Diferencias en función de la edad..... | 98 |
| 3. Síntesis..... | 99 |

CAPÍTULO 3. VARIABLES RELACIONADAS CON LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL AJUSTE ESCOLAR.....103

| | |
|---|------------|
| 1. El autoconcepto..... | 105 |
| 1.1. Antecedentes, definición y características..... | 105 |
| 1.2. Estructura interna del autoconcepto..... | 108 |
| 1.2.1. La concepción unidimensional del autoconcepto..... | 108 |
| 1.2.2. La concepción multidimensional del autoconcepto..... | 109 |
| 1.3. Los dominios del autoconcepto..... | 111 |
| 1.3.1. El autoconcepto académico..... | 111 |
| 1.3.2. El autoconcepto físico..... | 113 |
| 1.3.3. El autoconcepto social..... | 115 |
| 1.3.4. El autoconcepto personal..... | 116 |
| 1.4. Medición del autoconcepto..... | 117 |
| 1.5. Variabilidad del autoconcepto..... | 121 |
| 1.5.1. Diferencias en función del sexo..... | 121 |
| 1.5.2. Diferencias en función de la edad..... | 125 |
| 2. El apoyo social..... | 128 |
| 2.1. Origen y definición del apoyo social..... | 129 |
| 2.2. Funciones del apoyo social..... | 132 |
| 2.3. Fuentes del apoyo social..... | 133 |
| 2.4. Modelos del apoyo social..... | 134 |
| 2.5. Medición del apoyo social..... | 136 |
| 2.6. Variabilidad del apoyo social..... | 139 |
| 2.6.1. Diferencias en función del sexo..... | 139 |
| 2.6.2. Diferencias en función de la edad..... | 140 |
| 3. Síntesis..... | 142 |

CAPÍTULO 4. APOYO SOCIAL, VARIABLES PSICOLÓGICAS Y VARIABLES DE AJUSTE ESCOLAR.....145

| | |
|---|------------|
| 1. Apoyo social asociado a variables psicológicas y variables de ajuste escolar..... | 147 |
| 1.1 Apoyo social y variables psicológicas..... | 147 |
| 1.1.1. Apoyo social e inteligencia emocional..... | 147 |

| | |
|---|------------|
| 1.1.2. Apoyo social y autoconcepto..... | 149 |
| 1.2. Apoyo social y variables de ajuste escolar..... | 151 |
| 1.2.1. Apoyo social y ajuste escolar..... | 151 |
| 1.2.2. Apoyo social e implicación escolar..... | 154 |
| 2. Variables psicológicas y variables de ajuste escolar..... | 155 |
| 2.1. Inteligencia emocional y variables de ajuste escolar..... | 156 |
| 2.1.1. Inteligencia emocional y ajuste escolar..... | 156 |
| 2.1.2. Inteligencia emocional e implicación escolar..... | 157 |
| 2.2. Autoconcepto y variables de ajuste escolar..... | 159 |
| 2.2.1. Autoconcepto y ajuste escolar..... | 159 |
| 2.2.2. Autoconcepto e implicación escolar..... | 161 |
| 3. Modelos estructurales sobre apoyo social, variables psicológicas y variables de ajuste escolar..... | 162 |
| 4. Síntesis..... | 165 |

PARTE II. ESTUDIO EMPÍRICO

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 5. MÉTODO..... | 169 |
| 1. Objetivos..... | 171 |
| 2. Hipótesis..... | 172 |
| 3. Relevancia de la investigación..... | 173 |
| 4. Variables e instrumentos de medida..... | 174 |
| 4.1. Variables sociopersonales..... | 174 |
| 4.2. El apoyo social..... | 175 |
| 4.2.1. El apoyo familiar y de las amistades..... | 175 |
| 4.2.2. El apoyo del profesorado..... | 176 |
| 4.3. La inteligencia emocional..... | 176 |
| 4.4. El autoconcepto..... | 177 |
| 4.5. El ajuste escolar..... | 178 |
| 4.6. La implicación escolar..... | 179 |
| 5. Participantes..... | 181 |
| 6. Procedimiento..... | 181 |
| 7. Análisis estadísticos..... | 182 |
| CAPÍTULO 6. RESULTADOS..... | 187 |
| 1. Variabilidad de la inteligencia emocional, el ajuste escolar y la implicación escolar en función de las características sociopersonales..... | 189 |
| 1.1. Inteligencia emocional y características sociopersonales..... | 189 |
| 1.2. Ajuste escolar y características sociopersonales..... | 194 |
| 1.3. Implicación escolar y características sociopersonales..... | 198 |
| 2. Relaciones entre el apoyo social percibido, el autoconcepto, la inteligencia emocional, el ajuste escolar y la implicación escolar..... | 203 |
| 2.1. Relaciones entre las variables..... | 203 |
| 2.2. Ajuste escolar e implicación escolar en función del apoyo social..... | 209 |
| 2.2.1. Ajuste escolar y apoyo social..... | 210 |
| 2.2.2. Implicación escolar y apoyo social..... | 213 |
| 2.3. Ajuste escolar e implicación escolar en función del autoconcepto..... | 216 |
| 2.3.1. Ajuste escolar y autoconcepto..... | 217 |

| | |
|---|------------|
| 2.3.2. Implicación escolar y autoconcepto..... | 222 |
| 2.4. Ajuste e implicación escolar en función de la inteligencia emocional..... | 229 |
| 2.4.1. Ajuste escolar e inteligencia emocional..... | 230 |
| 2.4.2. Implicación escolar e inteligencia emocional..... | 234 |
| 3. El ajuste escolar y la implicación escolar en función de las variables psicológicas y contextuales..... | 239 |
| 3.1. Predicción del apoyo social sobre las variables psicológicas..... | 239 |
| 3.1.1. Efecto del apoyo social sobre la inteligencia emocional..... | 239 |
| 3.1.2. Influencia del apoyo social sobre el autoconcepto..... | 241 |
| 3.2. Predicción del apoyo social sobre las variables de ajuste escolar..... | 243 |
| 3.2.1. Influencia del apoyo social sobre el ajuste escolar..... | 243 |
| 3.2.2. Efecto del apoyo social sobre la implicación escolar..... | 246 |
| 3.3. Predicción de la inteligencia emocional sobre las variables de ajuste escolar..... | 247 |
| 3.3.1. Influencia de la inteligencia emocional sobre el ajuste escolar..... | 248 |
| 3.3.2. Efecto de la inteligencia emocional sobre la implicación escolar..... | 250 |
| 3.4. Predicción del autoconcepto sobre las variables de ajuste escolar..... | 252 |
| 3.4.1. Influencia del autoconcepto sobre el ajuste escolar..... | 252 |
| 3.4.2. Efecto del autoconcepto sobre la implicación escolar..... | 254 |
| 3.5. Modelo estructural sobre apoyo social, inteligencia emocional, autoconcepto, ajuste escolar e implicación escolar..... | 257 |
| 3.5.1. Modelo de regresión estructural inicial..... | 257 |
| 3.5.1.1. Análisis de regresión estructural del modelo inicial..... | 258 |
| 3.5.2. Modelo de regresión estructural ajustado..... | 261 |
| 3.5.2.1. Análisis factorial confirmatorio..... | 261 |
| 3.5.2.2. Análisis de regresión estructural del modelo ajustado..... | 266 |
| 4. Síntesis..... | 270 |
| | |
| CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS..... | 273 |
| | |
| 1. Aportación al conocimiento e implicaciones educativas..... | 275 |
| 1.1. Variabilidad de la inteligencia emocional, el ajuste escolar y la implicación escolar en función de las características sociopersonales..... | 275 |
| 1.1.1. Inteligencia emocional en función del sexo y la edad..... | 275 |
| 1.1.2. Ajuste escolar en función del sexo y la edad..... | 277 |
| 1.1.3. Implicación escolar en función del sexo y la edad..... | 278 |
| 1.2. Relaciones entre las variables..... | 281 |
| 1.2.1. Variables contextuales y variables psicológicas..... | 281 |
| 1.2.1.1. Apoyo social e inteligencia emocional..... | 281 |
| 1.2.1.2. Apoyo social y autoconcepto..... | 283 |
| 1.2.2. Variables contextuales y variables de ajuste escolar..... | 284 |
| 1.2.2.1. Apoyo social y ajuste escolar..... | 284 |
| 1.2.2.2. Apoyo social e implicación escolar..... | 286 |
| 1.2.3. Variables psicológicas y variables de ajuste escolar..... | 287 |
| 1.2.3.1. Inteligencia emocional y ajuste escolar..... | 287 |
| 1.2.3.2. Inteligencia emocional e implicación escolar..... | 289 |
| 1.2.3.3. Autoconcepto y ajuste escolar..... | 290 |
| 1.2.3.4. Autoconcepto e implicación escolar..... | 292 |
| 1.3. Valoración conjunta de las relaciones entre todas las variables..... | 293 |

| | |
|---|-----|
| 2. Limitaciones y perspectivas de futuro | 296 |
| ANEXOS | 301 |
| ANEXO I. Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional (TMMS-24)..... | 303 |
| ANEXO II. Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10)..... | 304 |
| ANEXO III. Cuestionario de Implicación Escolar (SEM)..... | 305 |
| ANEXO IV. Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional (AUDIM 33)..... | 306 |
| ANEXO V. Escala de Apoyo Social Familiar y de Amistades (AFA)..... | 307 |
| ANEXO VI. Escala de Apoyo de Profesorado del instrumento Teacher and Classmate Support Scale (TCMS)..... | 308 |
| ANEXO VII. Datos sociopersonales..... | 309 |
| REFERENCIAS | 313 |
| RELACIÓN DE CUADROS | |
| CUADRO 1. Evolución del concepto de la Inteligencia Emocional..... | 33 |
| CUADRO 2. Relación entre principales autores, modelos e instrumentos de la IE..... | 50 |
| CUADRO 3. Indicadores del ajuste escolar..... | 61 |
| CUADRO 4. Factores personales y sociales-contextuales del rendimiento académico.... | 64 |
| CUADRO 5. Relación de instrumentos y dimensiones del ajuste escolar..... | 77 |
| CUADRO 6. Revisión de autores, definiciones y estructura de la implicación escolar.... | 87 |
| CUADRO 7. Relación de instrumentos y dimensiones de la implicación escolar..... | 95 |
| CUADRO 8. Relación de instrumentos y dimensiones del autoconcepto..... | 121 |
| CUADRO 9. Modelos del apoyo social..... | 136 |
| CUADRO 10. Relación de instrumentos y dimensiones del apoyo social..... | 138 |
| CUADRO 11. Relación de instrumentos y variables del estudio..... | 180 |
| RELACIÓN DE FIGURAS | |
| FIGURA 1. Modelo de ajuste escolar de Ladd (1989) | 59 |
| FIGURA 2. Dimensiones y medidas del ajuste escolar (Martínez-Ferrer, 2009)..... | 62 |
| FIGURA 3. Modelo de ecuaciones estructurales para la predicción del rendimiento académico..... | 65 |
| FIGURA 4. Modelo cognitivo social del rendimiento académico..... | 66 |
| FIGURA 5. Modelo estructural de las influencias sociocognitivas en las expectativas académicas..... | 69 |
| FIGURA 6. Modelo de participación-identificación de Finn (1989)..... | 89 |
| FIGURA 7. Modelo de asociación entre contexto, implicación escolar y resultados..... | 92 |
| FIGURA 8. Subescalas de las tres dimensiones de la implicación escolar..... | 96 |
| FIGURA 9. Modelo del autoconcepto de Shavelson, Hubner y Stanton (1976)..... | 109 |
| FIGURA 10. Modelo del autoconcepto multidimensional del AUDIM..... | 110 |
| FIGURA 11. Modelo del autoconcepto académico (Marsh, 1990)..... | 112 |
| FIGURA 12. Modelo estructural de variables contextuales, psicológicas y de ajuste escolar..... | 173 |
| FIGURA 13. Modelo de regresión estructural inicial..... | 257 |
| FIGURA 14. Resultados del análisis del modelo de regresión estructural inicial..... | 258 |
| FIGURA 15. Análisis factorial confirmatorio de la escala de apoyo de profesorado..... | 262 |
| FIGURA 16. Análisis factorial confirmatorio de la escala de apoyo familiar y de amistades..... | 263 |
| FIGURA 17. Análisis factorial confirmatorio de la escala de inteligencia emocional.... | 264 |
| FIGURA 18. Análisis factorial confirmatorio del cuestionario de autoconcepto..... | 264 |

FIGURA 19. Análisis factorial confirmatorio de la escala de ajuste escolar.....265
 FIGURA 20. Análisis factorial confirmatorio del cuestionario de implicación escolar..265
 FIGURA 21. Resultados del análisis del modelo de regresión estructural ajustado.....266

RELACIÓN DE TABLAS

TABLA 1. Distribución de los participantes según sexo y edad.....181
 TABLA 2. Inteligencia emocional en función del sexo.....189
 TABLA 3. Inteligencia emocional en función de la edad.....190
 TABLA 4. Contrastes post hoc para la inteligencia emocional en función de la edad...191
 TABLA 5. Inteligencia emocional en función del sexo y la edad.....192
 TABLA 6. Tamaño del efecto del sexo y la edad sobre la inteligencia emocional.....193
 TABLA 7. Ajuste escolar en función del sexo.....194
 TABLA 8. Ajuste escolar en función de la edad.....195
 TABLA 9. Contrastes post hoc para el ajuste escolar en función de la edad.....195
 TABLA 10. Ajuste escolar en función del sexo y la edad.....196
 TABLA 11. Tamaño del efecto del sexo y la edad sobre el ajuste escolar.....197
 TABLA 12. Implicación escolar en función del sexo.....198
 TABLA 13. Implicación escolar en función de la edad.....199
 TABLA 14. Contrastes post hoc para la implicación escolar en función de la edad.....200
 TABLA 15. Implicación escolar en función del sexo y la edad.....200
 TABLA 16. Tamaño del efecto del sexo y la edad sobre la implicación escolar.....202
 TABLA 17. Correlaciones bivariadas de Pearson entre todas las variables.....204
 TABLA 18. Descriptivos de las dimensiones del apoyo social.....209
 TABLA 19. Rangos de las dimensiones del apoyo social.....210
 TABLA 20. Ajuste escolar en función del apoyo social.....211
 TABLA 21. Contrastes post hoc para el ajuste escolar en función del apoyo social.....212
 TABLA 22. Implicación escolar en función del apoyo social.....213
 TABLA 23. Contrastes post hoc para la implicación escolar en función del apoyo social.....215
 TABLA 24. Descriptivos de las dimensiones del autoconcepto.....216
 TABLA 25. Rangos de las dimensiones del autoconcepto.....216
 TABLA 26. Rendimiento escolar en función del autoconcepto.....217
 TABLA 27. Contrastes post hoc para el rendimiento escolar en función del autoconcepto.....218
 TABLA 28. Expectativas académicas en función del autoconcepto.....218
 TABLA 29. Contrastes post hoc para las expectativas académicas en función del autoconcepto.....219
 TABLA 30. Problemas de integración en función del autoconcepto.....220
 TABLA 31. Contrastes post hoc para los problemas de integración en función del autoconcepto.....220
 TABLA 32. Ajuste escolar en función del autoconcepto.....221
 TABLA 33. Contrastes post hoc para el ajuste escolar en función del autoconcepto.....222
 TABLA 34. Implicación conductual en función del autoconcepto.....223
 TABLA 35. Contrastes post hoc para la implicación conductual en función del autoconcepto.....224
 TABLA 36. Implicación emocional en función del autoconcepto.....224
 TABLA 37. Contrastes post hoc para la implicación emocional en función del autoconcepto.....225

| | |
|--|-----|
| TABLA 38. Implicación cognitiva en función del autoconcepto..... | 226 |
| TABLA 39. Contrastes post hoc para la implicación cognitiva en función del autoconcepto..... | 227 |
| TABLA 40. Implicación escolar en función del autoconcepto..... | 227 |
| TABLA 41. Contrastes post hoc para la implicación escolar en función del autoconcepto..... | 228 |
| TABLA 42. Descriptivos de las dimensiones de la inteligencia emocional..... | 229 |
| TABLA 43. Rangos de las dimensiones de la inteligencia emocional..... | 229 |
| TABLA 44. Rendimiento escolar en función de la inteligencia emocional..... | 230 |
| TABLA 45. Contrastes post hoc para el rendimiento escolar en función de la inteligencia emocional..... | 230 |
| TABLA 46. Expectativas académicas en función de la inteligencia emocional..... | 231 |
| TABLA 47. Contrastes post hoc para las expectativas académicas en función de la inteligencia emocional..... | 231 |
| TABLA 48. Problemas de integración en función de la inteligencia emocional..... | 232 |
| TABLA 49. Contrastes post hoc para los problemas de integración en función de la inteligencia emocional..... | 232 |
| TABLA 50. Ajuste escolar en función de la inteligencia emocional..... | 233 |
| TABLA 51. Contrastes post hoc para el ajuste escolar en función de la inteligencia emocional..... | 233 |
| TABLA 52. Implicación conductual en función de la inteligencia emocional..... | 234 |
| TABLA 53. Contrastes post hoc para la implicación conductual en función de la inteligencia emocional..... | 235 |
| TABLA 54. Implicación emocional en función de la inteligencia emocional..... | 235 |
| TABLA 55. Contrastes post hoc para la implicación emocional en función de la inteligencia emocional..... | 236 |
| TABLA 56. Implicación cognitiva en función de la inteligencia emocional..... | 236 |
| TABLA 57. Contrastes post hoc para la implicación cognitiva en función de la inteligencia emocional..... | 237 |
| TABLA 58. Implicación escolar en función de la inteligencia emocional..... | 237 |
| TABLA 59. Contrastes post hoc para la implicación escolar en función de la inteligencia emocional..... | 238 |
| TABLA 60. Capacidad predictiva del apoyo social sobre la inteligencia emocional..... | 240 |
| TABLA 61. Capacidad predictiva del apoyo social sobre el autoconcepto..... | 241 |
| TABLA 62. Capacidad predictiva del apoyo social sobre el ajuste escolar..... | 244 |
| TABLA 63. Modelo de regresión corregido del apoyo social sobre las expectativas académicas..... | 245 |
| TABLA 64. Capacidad predictiva del apoyo social sobre la implicación escolar..... | 246 |
| TABLA 65. Capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre el ajuste escolar..... | 248 |
| TABLA 66. Modelo de regresión corregido de la inteligencia emocional sobre el rendimiento escolar..... | 249 |
| TABLA 67. Capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre la implicación escolar..... | 250 |
| TABLA 68. Modelo de regresión corregido de la inteligencia emocional sobre la implicación cognitiva..... | 251 |
| TABLA 69. Capacidad predictiva del autoconcepto sobre el ajuste escolar..... | 252 |
| TABLA 70. Modelo de regresión corregido del autoconcepto sobre las expectativas académicas..... | 253 |
| TABLA 71. Capacidad predictiva del autoconcepto sobre la implicación escolar..... | 254 |

| | |
|---|-----|
| TABLA 72. Modelo de regresión corregido del autoconcepto sobre la implicación conductual y emocional..... | 255 |
| TABLA 73. Modelo de regresión corregido del autoconcepto sobre la implicación emocional..... | 256 |
| TABLA 74. Coeficientes estandarizados beta en el modelo estructural inicial..... | 259 |
| TABLA 75. Efectos directos e indirectos entre las variables del modelo inicial..... | 260 |
| TABLA 76. Índices de ajuste del modelo estructural inicial..... | 261 |
| TABLA 77. Pesos factoriales bajos en el análisis factorial confirmatorio..... | 262 |
| TABLA 78. Coeficientes estandarizados beta en el modelo estructural ajustado..... | 267 |
| TABLA 79. Efectos directos e indirectos entre las variables del modelo ajustado..... | 268 |
| TABLA 80. Índices de ajuste del modelo estructural inicial vs ajustado..... | 269 |

INTRODUCCIÓN

INTRODUCCIÓN

La relación de la ciencia con el conocimiento de la emoción y la concesión de importancia a los afectos para comprender y explicar el funcionamiento humano, es bastante reciente. Durante un largo periodo de tiempo la sociedad siguió la tradición filosófica de Descartes, quien consideraba que sólo existía una ciencia, la de la razón, dejando así de lado la emoción, por considerarla perturbadora de la mente humana.

En la actualidad, resulta indiscutible la relevancia que tienen las emociones en nuestra vida y su influencia en nuestro comportamiento. En este sentido, son especialmente reseñables las aportaciones, por un lado, de Salovey y Mayer (1990), quienes formalizaron el concepto de la inteligencia emocional (IE) como la capacidad para comprender las emociones propias y las de los demás, discriminar y usar la información para guiar el pensamiento y la acción; y, por otro lado, es también destacable la aportación de Damasio (1994), quien escribió *El error de Descartes*, aportando, desde la neurociencia, evidencias empíricas sobre el funcionamiento del cerebro.

No obstante, a pesar del reconocimiento del valor de las emociones por parte de la sociedad en general, y de la educación en particular, a diario presenciamos conductas muy ligadas al mundo de los afectos, desgraciadamente muchas de ellas disruptivas, que ocasionan inseguridad e inestabilidad, remordimientos y vergüenzas. La agresividad, la ira, la violencia física y verbal, las faltas de respeto y disciplina, el nerviosismo, el descontrol de impulsos, la ansiedad, la depresión, el estrés y la tensión tienen su origen en el analfabetismo emocional; concretamente, suponen carencias en la educación emocional, la percepción, la comprensión y las estrategias de regulación emocional.

Goleman (1995) en su obra *Inteligencia Emocional* afirma que estudios llevados a cabo con el alumnado en las escuelas mostraron que las elevadas puntuaciones en las habilidades lingüísticas y lógico-matemáticas no garantizaban un buen rendimiento académico, e incluso podían ir acompañadas de fracaso escolar. Por tanto, además de la inteligencia académica, existe la infravalorada inteligencia emocional, tan necesaria para la escuela y la vida, para lograr el bienestar personal y el ajuste escolar. En efecto, la IE ayuda a afrontar de manera adaptativa las situaciones difíciles, aumentando las posibilidades de éxito y evitando el fracaso. Es por ello que, teniendo en cuenta los problemas del alumnado, la enseñanza no se puede limitar a las habilidades académicas, sino que debe atender y fortalecer las dificultades emocionales, siendo necesario el entrenamiento del profesorado y su apoyo al alumnado, y la consideración de la

relevancia que adquieren otras variables psicológicas, como el autoconcepto, y contextuales, como el apoyo social familiar y de las amistades.

El concepto y la investigación de la IE muestra una evolución desde la patología y la curación hacia indicadores de normalidad y ajuste, que priorizan la prevención, sobre todo en el ámbito educativo; de ahí la proliferación de programas educativos destinados a mejorar las habilidades o capacidades emocionales. Así, es de destacar la importancia que ha ido adquiriendo la IE, aunque aún quede un largo camino por recorrer.

Por lo tanto, se defiende que la IE es una variable crucial en el ajuste escolar del alumnado. Es por ello que su estudio debe ser uno de los objetivos de la investigación psicoeducativa, con la finalidad última de diseñar e implementar programas de intervención en la escuela destinados a optimizar la competencia emocional y garantizar el ajuste escolar del alumnado.

Así, el título de esta tesis refleja la importancia y la necesidad de analizar, junto con la IE, las variables de ajuste escolar -el ajuste escolar y la implicación escolar-. De hecho, actualmente, los sistemas educativos se enfrentan a los problemas de fracaso y abandono escolar, que tienen su origen en la falta de ajuste escolar e implicación escolar.

El ajuste escolar es un índice de adaptación positivo, que requiere no solo la competencia cognitiva, sino también la competencia social para afrontar adecuadamente las tareas evolutivas propias de las etapas educativas correspondientes (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga, Arrivillaga, y Galende, 2016). La conceptualización del ajuste escolar, así como los indicadores que permiten medirlo, están sometidos a un amplio debate. Aunque el rendimiento académico constituye una variable de suma relevancia a considerar en el ajuste escolar, hoy en día nadie duda del papel crucial que cumplen las relaciones con los diferentes agentes educativos. Así, se acepta la estructura multidimensional del ajuste escolar, a pesar de que quede por aclarar cuáles son los indicadores más determinantes en su operativización. Una propuesta es la de Moral de la Rubia, Sánchez-Sosa y Villarreal-González (2010), quienes establecen dentro del ajuste escolar, el rendimiento escolar, las expectativas académicas y la integración escolar.

Por su parte, la implicación escolar es también un indicador de ajuste en la escuela, cuya naturaleza multifactorial cuenta con el apoyo consensuado de la comunidad científica. En concreto, abarca la dimensión conductual, de participación en la escuela, la dimensión emocional, de identificación y vinculación escolar, y la dimensión cognitiva, de esfuerzo e inversión en el aprendizaje escolar (Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004).

En definitiva, pese a que los diversos autores y autoras defienden la relación entre

las variables psicológicas y las variables educativas, se precisa un mayor número de estudios que ayuden a esclarecer dichas relaciones.

Otra variable psicológica asociada a las variables anteriormente descritas y objeto de estudio en la presente tesis, es el autoconcepto. Desde el inicio el autoconcepto despierta el interés de la psicología y se reconoce su trascendencia en educación. El autoconcepto evoluciona desde la concepción unidimensional hasta la actualmente aceptada naturaleza multidimensional, gracias a la formulación de Shavelson, Hubner y Stanton (1976). Los citados autores lo definen formalmente como la percepción que tiene la persona de sí misma, que está formada a partir de las experiencias y las relaciones con los demás. Esta percepción alude al concepto global personal y a la autoevaluación que realiza la propia persona en los diferentes dominios. Siguiendo la misma línea que el planteamiento inicial de Shavelson y colaboradores (1976), la literatura científica evidencia un frecuente uso de los dominios académico y no académico -personal, social y físico- del autoconcepto. Sin embargo, existen otros dominios como el artístico, y es preciso puntualizar que los dominios no son definitivos.

Por último, este trabajo aborda también las variables contextuales; su introducción responde al hecho de que no se puede obviar que el alumnado se desarrolla y se ajusta en el contexto educativo rodeado de diferentes personas cuya influencia es decisiva, como son el profesorado, la familia y las amistades. De hecho, los investigadores y las investigadoras aceptan la importancia del apoyo de la comunidad escolar en el alumnado.

El apoyo social desde el principio es atendido por diferentes disciplinas, entre ellas psicología y educación, y ha estado ligado a la salud psicológica y emocional, como factor protector ante las situaciones de crisis y estrés. Su conceptualización también se remonta a los años 70, siendo definido como la percepción de la persona de sentirse cuidada, valorada, querida y parte de una red social en la que comparte obligaciones (Cobb, 1976). En su definición aparecen como aspectos relevantes la percepción de la disponibilidad de las fuentes de apoyo social y la satisfacción del apoyo percibido (Sarason, Levine, Basham, y Sarason, 1983). Por otro lado, destacan las diferentes funciones del apoyo social -emocional, instrumental e informativa-, así como que la efectividad del apoyo social requiere la adecuación del apoyo a la necesidad concreta o al estresor específico.

Así, con el fin de aportar un conocimiento global y completo que obedezca a la naturaleza compleja y multicausal humana, se propone un modelo estructural con las variables contextuales -apoyo social percibido-, las variables psicológicas -inteligencia emocional y autoconcepto- y las variables de ajuste escolar -ajuste escolar e implicación

escolar-. Cabe destacar que este trabajo parte de estudios anteriores (Rodríguez-Fernández, Droguett, y Revuelta, 2012) y continúa la misma línea de investigación. Aunque cada vez son más frecuentes los planteamientos estructurales, se observa la necesidad de llevar a cabo más investigaciones que estudien simultáneamente las variables contextuales, psicológicas y educativas para esclarecer las relaciones existentes.

Por consiguiente, los objetivos generales de esta tesis son los siguientes: 1) analizar las diferencias de la inteligencia emocional, el ajuste escolar y la implicación escolar en función de las características sociopersonales; 2) examinar las relaciones entre el apoyo social percibido, el autoconcepto, la inteligencia emocional, el ajuste escolar y la implicación escolar; y 3) someter a prueba un modelo estructural en el que el ajuste escolar y la implicación escolar dependen de la inteligencia emocional y el autoconcepto, teniendo efecto directo el apoyo social percibido sobre las variables psicológicas, e indirecto sobre las variables de ajuste escolar e implicación escolar.

Para ello, en esta investigación se emplean seis instrumentos de medida: la Escala de Apoyo de Profesorado del instrumento Teacher and Classmate Support Scale (TCMS) de Torsheim, Wold y Samdal (2000), desarrollada para el estudio Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC); la Escala de Apoyo Social de Familia y Amistades (AFA) de Landero y González (2008); la Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional del grupo de investigación de Salovey y Mayer (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995) en su versión reducida y modificada adaptada al castellano por Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) (Trait Meta-Mood Scale, TMMS-24); el Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional (AUDIM) de Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández y Goñi (2015); la Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10) de Moral de la Rubia, Sánchez-Sosa y Villarreal-González (2010); y el Cuestionario de Implicación Escolar (SEM) de Fredricks, Blumenfeld, Friedel y Paris (2005).

En cuanto a la muestra, en este estudio participan 1894 estudiantes de centros públicos y privados concertados de educación secundaria y universidad de la Comunidad Autónoma Vasca. Se establecen los siguientes grupos de edad: adolescencia –temprana (12-14 años), media (15-17 años) y tardía (18-20 años)- y juventud o adultez temprana (21-40 años), también denominada adultez joven o juventud adulta (Feldman, 2007). En este punto cabe señalar que la adolescencia y la juventud representan etapas evolutivas con gran cantidad de cambios a diferentes niveles, que pueden conllevar riesgo de desajuste y la necesidad de adaptación personal, social y escolar.

Con el propósito de analizar el primer objetivo, la variabilidad de la inteligencia emocional, el ajuste escolar y la implicación escolar en función de las características sociopersonales, se llevan a cabo las pruebas estadísticas *t* de *student* y análisis de varianza o ANOVA. En cuanto al segundo objetivo, las relaciones entre las variables de esta tesis se examinan a través de las correlaciones de Pearson y, más específicamente, los ANOVAS permiten estudiar el ajuste escolar y la implicación escolar en función del apoyo social, el autoconcepto y la inteligencia emocional. Respecto al tercer y último objetivo, la regresión lineal múltiple posibilita establecer la capacidad predictiva de las variables apoyo social, autoconcepto e inteligencia emocional sobre el ajuste escolar y la implicación escolar, y, finalmente, todas las variables en conjunto son analizadas al someter a prueba el modelo estructural explicativo propuesto.

Por tanto, la estructura de la tesis queda configurada de la siguiente manera: capítulo 1, la inteligencia emocional; capítulo 2, variables de ajuste escolar -el ajuste escolar y la implicación escolar-; capítulo 3, variables relacionadas con la inteligencia emocional y el ajuste escolar -el autoconcepto y el apoyo social-; capítulo 4, apoyo social, variables psicológicas y variables de ajuste escolar; capítulo 5, método; capítulo 6, resultados; y capítulo 7, discusión de los resultados.

Primera parte
MARCO TEÓRICO

Capítulo 1

LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

1. La inteligencia emocional

- 1.1. Definición de la inteligencia emocional: concepto y desarrollo teórico
- 1.2. Principales modelos explicativos de la inteligencia emocional
- 1.3. Modelos relacionados con la inteligencia emocional
- 1.4. Medición de la inteligencia emocional
- 1.5. Variabilidad de la inteligencia emocional

2. Síntesis

Capítulo 1. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

1. LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

1.1. Definición de la inteligencia emocional: concepto y desarrollo teórico

Los orígenes de la IE se remontan a la Antigua Grecia: Sócrates, Platón y Aristóteles ya hacían referencia a la felicidad al gobernar inteligentemente nuestra vida emocional con sabiduría, puesto que el problema radicaba en la conveniencia y en la expresión de la emoción. Aristóteles estuvo siempre preocupado por las habilidades emocionales y el autocontrol. Los antiguos griegos hablaban de templanza como la contención del exceso emocional, no como la represión o evitación de las emociones, porque creían en el valor de las mismas y en el equilibrio de las emociones positivas y las negativas para el bienestar. El indicador de la autorregulación es la consciencia de saber cuándo la emoción es demasiado intensa.

Darwin (1872) publicó su trabajo de más de treinta años, en el que habló de las emociones y su expresión facial en humanos y en animales, cumpliendo estas una función adaptativa necesaria para asegurar la supervivencia de la existencia humana, debido a su predisposición a la acción. Por ejemplo, emociones como el enfado, la ira y el miedo permiten de forma innata y automática activar la lucha y la huida para protegernos del peligro y salvarnos la vida, por lo que si no se espera a la actuación del cerebro más desarrollado y racional, el neocórtex, el resultado puede ser una respuesta pasional, impulsiva, primitiva y desproporcionada. Darwin defendía que la expresión emocional es innata y universal, y las emociones son producto de la evolución.

Un siglo más tarde, Ekman (1972) profundizaba en las teorías de Darwin sobre las expresiones faciales, compartiendo descubrimientos, pero también avanzando y descartando algunas afirmaciones incorrectas. En su investigación identificó seis emociones básicas: felicidad, tristeza, enojo, sorpresa, miedo y disgusto, unidas a expresiones faciales concretas; Ekman defendía la alfabetización emocional.

Por su parte, Thorndike (1920) fue pionero en definir la inteligencia social, distinguiéndola de otras formas de inteligencia, como la habilidad para percibirse a uno mismo y a los estados internos de los otros, sus motivos y sus comportamientos, y actuar hacia ellos de manera adecuada a partir de esa información.

Dos décadas después, Wechsler (1940) describió la influencia de los factores no intelectivos sobre el comportamiento inteligente y sostuvo que los test de inteligencia no serían completos hasta no describir e integrar estos factores.

Capítulo 1. La inteligencia emocional

Aún atendiendo a los antecedentes descritos, el concepto de la inteligencia emocional (IE) es un término relativamente joven si se considera que aparece formalmente definido en la última década del siglo XX (Salovey, 2007). Desde entonces se ha convertido en un ámbito de estudio que genera amplia investigación en la actualidad. Respecto al campo teórico, existe una evolución del concepto de la IE. Precusores de las teorías de la IE son los planteamientos de Gardner y Sternberg, puesto que ambos contribuyen a la conceptualización posterior de la IE.

Gardner (1983) desarrolla la teoría de las siete inteligencias múltiples: la lingüística, la lógico-matemática, la espacial, la musical, la cinético-corporal, la intrapersonal y la interpersonal. Es así como incluye la inteligencia personal, compuesta por las inteligencias intrapersonal e interpersonal, precursora de la IE. La inteligencia intrapersonal se centra en el conocimiento emocional de uno mismo, mientras que la inteligencia interpersonal se refiere al conocimiento emocional del otro. Gardner (1993) plantea que las inteligencias personales varían en función de las diferentes culturas.

La teoría triárquica de Sternberg (1985) aboga también por ampliar el concepto de la inteligencia humana, limitado e incompleto hasta el momento, al no atender al contexto. Así pues, explica la inteligencia como una capacidad adaptativa que depende del mundo externo, del mundo interno y de la interacción entre ambos. Distingue tres dimensiones de la inteligencia: el contexto en el que aparece, la experiencia que se tiene y los componentes que la integran. Sternberg aporta el concepto de inteligencia social, definida como la habilidad para descodificar mensajes no verbales en situaciones interpersonales. Esta inteligencia exitosa permite alcanzar el triunfo en la vida (1997).

No obstante, si bien los trabajos de Sternberg sobre la inteligencia social no son concluyentes, Marlowe (1986) parte de un análisis factorial para demostrar que la inteligencia social es un constructo multidimensional constituido por cinco dominios: actitud prosocial, habilidades sociales, habilidades empáticas, emocionalidad y ansiedad social. Asimismo, Marlowe define la inteligencia social como la habilidad para entender los sentimientos, pensamientos y conductas de las personas, incluido uno mismo, en situaciones interpersonales, y actuar apropiadamente a partir de tal entendimiento.

Por su parte, Payne (1985) en su tesis sobre la emoción y el desarrollo de la IE utiliza de manera sistematizada el concepto de la IE, y sugiere que se le otorgue un papel importante a la emoción dentro de las habilidades humanas, en contraposición a la tradición existente de considerarla como turbadora de la razón, para evitar así problemas humanos y de las sociedades derivados de la ignorancia emocional.

Sin embargo, el término de IE es definido formalmente a comienzos de la década de los 90 como "la capacidad para comprender las emociones y sentimientos de uno mismo y de los demás, discriminar entre ellas y usar la información para guiar el pensamiento y la acción" (Salovey y Mayer, 1990, p.189). Años más tarde, estos autores reformulan la definición de la IE, destacando en ella cuatro habilidades: percibir, valorar y expresar las emociones; usarlas para facilitar el pensamiento; comprenderlas; y gestionarlas en uno y en los demás para promover el crecimiento emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997).

La IE se da a conocer mundialmente gracias a la publicación del *best seller* de Goleman (1995). Desde entonces, la IE ha suscitado el interés de muchos intelectuales, científicos, medios de comunicación y profesionales de diversos ámbitos. Goleman plantea que la IE predice la salud mental, la adaptación escolar o laboral. Una de las principales críticas vertidas hacia esta publicación es su tendencia a considerar la IE como rasgo de personalidad y panacea para predecir el éxito personal, escolar y/o profesional.

Goleman define la IE a través de las dos dimensiones de inteligencia personal, la intrapersonal y la interpersonal. En la competencia personal, en el trato con uno mismo, sitúa la autoconciencia, el autocontrol y la automotivación. En la competencia social, en el trato con los demás, establece la empatía y las habilidades sociales (Goleman, 1998).

Goleman diferencia la IE de la inteligencia cognitiva, defendiendo que existe una débil correlación entre ambas puesto que son independientes. Al respecto, existen autores que defienden que la cognición y la emoción son complementarias, se interrelacionan y pueden predecir el éxito escolar, profesional y vital, mediante el desarrollo de estrategias que permiten mejor adaptación, afrontamiento del estrés, trabajo en equipo y rendimiento (Danvila del Valle y Sastre, 2010). La teoría de Goleman es cuestionada por la falta de apoyo empírico, ser literatura comercial y no científica.

Bar-On (1997a), a su vez, en su tesis definió el concepto de coeficiente emocional (EQ), distinguiéndolo del coeficiente intelectual (IQ), como el conjunto de habilidades sociales y emocionales, incluyendo las intrapersonales, las interpersonales, la adaptabilidad, el manejo del estrés y el estado de ánimo, las cuales en su conjunto influyen en la capacidad de afrontar adecuadamente las demandas del medio ambiente.

LeDoux (1996) descubrió que el primer lugar al que llegaban las señales sensoriales desde el tálamo, que las traduce al lenguaje del cerebro en una sola sinapsis, era la amígdala antes que el neocórtex; de ahí la reacción emocional impulsiva, primitiva e intensa, lo cual también lleva a la grabación de estas situaciones y sus asociaciones

emocionales que nos pueden llevar a respuestas inconscientes futuras. De hecho, en el niño la amígdala es la que madura más rápidamente.

Panksepp (1998) propone la teoría de las emociones básicas basadas en el cerebro. Este autor parte de Darwin para defender que, para entender las bases cerebrales de la emoción, hay que comenzar entendiendo las que intervienen en las emociones básicas que compartimos con el resto de los mamíferos. Este autor afirma que los afectos humanos se complican al intervenir la corteza cerebral.

Petrides y Furnham (2001) definen la IE como una constelación de autopercepciones emocionales y disposiciones conductuales, situadas en los niveles inferiores de la jerarquía de las estructuras de la personalidad. La IE engloba tendencias de la personalidad como la empatía, la impulsividad y la asertividad, elementos de la inteligencia social y de la inteligencia personal, como habilidades autopercebidas (reconocer, procesar y utilizar información emocional).

A su vez, Zeidner, Matthews, Roberts y MacCan (2003) plantean tres niveles de desarrollo jerárquico de la IE: el temperamento, las habilidades y la regulación emocional, que posteriormente se desarrollarán en su modelo correspondiente.

Si la mayor parte de literatura científica había establecido la clasificación de las diferentes definiciones de la IE como conjunto de capacidades cognitivas -Salovey y Mayer, y Mayer y Salovey- o como conjunto de rasgos de personalidad relacionados con el afecto -Petrides y Furnham-, Mikolajczak (2009) defiende unificarlas mediante un modelo mixto, en el que la IE integra los tres niveles de conocimiento, capacidades y disposiciones.

Por último, existen diferentes relaciones que se le han atribuido a la IE: por un lado, la relación entre la IE y la competencia emocional, que se refleja en el modelo de Saarni (1999) basado en la adquisición de ocho habilidades; por otro lado, la correspondencia entre la IE y los cinco grandes rasgos de personalidad -apertura, responsabilidad, extraversión, amabilidad y neuroticismo-.

Antes de dar comienzo a los modelos teóricos, en el cuadro 1 se muestra la evolución del concepto de la IE donde se recogen las contribuciones de los diferentes autores.

Cuadro 1

Evolución del concepto de la Inteligencia Emocional

| Autor/a y año | Contribución a la conceptualización de la Inteligencia Emocional |
|---------------------------|--|
| Darwin (1872) | Función adaptativa de las emociones y sus expresiones faciales. |
| Thorndike (1920) | Primera definición formal de la Inteligencia Social. |
| Wechsler (1940) | Influencia de los factores no intelectivos y su integración en los test. |
| Ekman (1972) | Seis emociones básicas y sus expresiones faciales universales. |
| Gardner (1983) | Teoría de las inteligencias múltiples, las personales precursoras de la IE. |
| Payne (1985) | Utilización sistemática del concepto de IE en su tesis sobre las emociones. |
| Sternberg (1985) | Teoría triárquica: la inteligencia depende del contexto exterior, la experiencia interna y la interacción. La inteligencia exitosa (1997). |
| Marlowe (1986) | La inteligencia social es multidimensional. |
| Salovey y Mayer (1990) | IE como capacidad para valorar, utilizar y regular las emociones en uno mismo y en los demás. |
| Goleman (1995) | Difusión mundial del concepto de IE. |
| LeDoux (1996) | Base cerebral de la emoción, procesada por el sistema límbico y el córtex. |
| Mayer y Salovey (1997) | IE capacidad compuesta por cuatro habilidades: percepción, evaluación, comprensión y gestión de las emociones personales y las de los otros. |
| Bar-On (1997a) | Coefficiente emocional EQ diferenciado del coeficiente intelectual IQ. |
| Panksepp (1998) | Teoría de las emociones básicas en el cerebro. |
| Petrides y Furnham (2001) | IE como rasgo de personalidad, frente a los modelos de la IE como capacidad. |
| Zeidner et al. (2003) | Tres niveles jerárquicos en el desarrollo de la IE: el temperamento, las habilidades y la regulación emocional. |
| Mikolajczak (2009) | Modelo mixto de la IE: el conocimiento, las capacidades y las disposiciones. |

1.2. Principales modelos explicativos de la inteligencia emocional

Tres de las teorías sobre la IE que han creado mayor seguimiento en la investigación han sido la de Salovey y Mayer, la de Goleman y la de Bar-On. No obstante, no podemos obviar teorías precursoras, como la de Gardner, así como otras posteriores, como la de Petrides y Furnham, y la de Mikolajczak. Estos modelos son clasificados como de capacidad cognitiva, el de Salovey y Mayer, de rasgo de personalidad como el de Petrides y Furnham, o mixtos, como el de Mikolajczak. Asimismo, se muestran los avances desde la neurociencia y, dentro de ellos, el modelo de Panksepp, y la relación de la IE con los cinco grandes rasgos de la personalidad.

1.2.1. Las inteligencias múltiples de Gardner (1983)

Gardner desarrolló un modelo más amplio de la inteligencia, que fue más allá del test de inteligencia que medía el coeficiente intelectual (CI) defendido por los estudios cognitivos, el cual ofrecía una visión limitada al atender solo a las tradicionales habilidades académicas, lingüísticas y matemáticas. De este modo, formula una visión pluralista de la inteligencia, según la cual defiende que todas las inteligencias tienen la misma relevancia y estas, a su vez, se descomponen en varios subcomponentes. Asimismo, destaca el valor independiente y adaptativo de las mismas.

- La *inteligencia lingüística* es la capacidad de comprensión y construcción, oral o escrita, de palabras y oraciones gramaticales, así como de signos y símbolos.

- La *inteligencia lógico-matemática* hace referencia a la capacidad lógica, matemática y científica. Esta inteligencia capacita para la resolución de problemas, partiendo del manejo simultáneo de diferentes variables y la formulación de hipótesis.

- La *inteligencia espacial* es la habilidad para representarse un modelo mental espacial y funcionar atendiendo al mismo, permitiendo resolver problemas espaciales, mediante el cálculo y la orientación espacial, el reconocimiento y el dibujo espacial.

- La *inteligencia musical* dota a la persona de habilidad en la percepción y producción musical, bien sea en la composición de una obra o al tocar un instrumento.

- La *inteligencia corporal y cinética* es la capacidad para dominar los movimientos del cuerpo, y usar el mismo para manipular objetos y expresar emociones.

- La *inteligencia personal*, a su vez, la forman dos inteligencias. Mientras que la *interpersonal* permite comprender y responder adecuadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de los otros, así como el trabajo cooperativo, la *intrapersonal* posibilita elaborar un modelo de la propia persona y actuar eficazmente en la vida valiéndose del mismo. Es esta última la que permite el acceso al mundo de las emociones, a discriminarlas, nombrarlas y utilizarlas para entender y guiar la conducta.

Posteriormente, Gardner (1999) incluye una octava inteligencia, la *naturalista*, que manifiestan las personas que tienen un amplio conocimiento de los seres vivos y les permite distinguir, clasificar, reconocer e incluso interactuar con los organismos.

Gardner defiende que es imprescindible que la escuela se centre en educar a los niños en el desarrollo de las inteligencias personales. Finalmente, destacar que uno de los aspectos más criticados de su teoría es la independencia entre las diferentes inteligencias,

ante lo cual existe investigación que corrobora la correlación entre las mismas (Visser, Ashton, y Vernon, 2006).

1.2.2. El modelo de Salovey y Mayer (1990), y Mayer y Salovey (1997)

Salovey y Mayer (1990) definen la IE como la capacidad para supervisar las emociones y sentimientos propios y de los otros, discriminar entre ellas y usar esta información para guiar el pensamiento y las acciones. Según estos autores, la IE se construye atendiendo a tres dimensiones: la valoración y expresión de las emociones en uno mismo y en los otros, la regulación emocional en el yo y en los demás, y la utilización de las emociones de manera adaptativa. Se trata de un conjunto de procesos mentales que incluyen información emocional, son comunes a todas las personas, pero existen diferencias individuales en los estilos y habilidades de procesamiento, que pueden ser aprendidas y entrenadas.

La *valoración y expresión de las emociones* en uno mismo incluye el canal verbal y el no verbal, y en los otros la percepción no verbal y la empatía. En la vía verbal el lenguaje constituye un medio a través del cual las emociones son valoradas y expresadas, de ahí que el aprendizaje emocional dependa de hablar con claridad sobre las emociones y de la habilidad para practicar la capacidad introspectiva. Por otro lado, el canal no verbal ha sido explorado por muchos investigadores, desde Darwin (1872) hasta los estudios clásicos de las expresiones faciales. Mucha comunicación emocional ocurre a través de este canal no verbal, y por ello la percepción no verbal de las emociones en las otras personas facilita las relaciones interpersonales y la cooperación. Asimismo, la empatía, definida como la habilidad para comprender las emociones de los otros y experimentarlas en la propia persona, está muy relacionada con la valoración y la expresión emocional. Salovey y Mayer defienden que puede que sea la empatía la característica central del comportamiento inteligente emocional y motivadora para la acción altruista. Existen estudios que sugieren que la valoración emocional de uno mismo y de los otros está altamente relacionada.

La *regulación de las emociones* se produce en el yo y en el otro. Existe una gran variedad de experiencias personales sobre los estados de ánimo como resultado de un sistema regulador que controla, supervisa, evalúa y en ocasiones actúa para cambiarlo. Esto ocurre a veces de manera automática y, en otras ocasiones, de forma consciente. La tendencia general es que las personas intentan mantener las emociones positivas y evitar o reparar las negativas, empleando diversas estrategias como recordar vivencias bonitas.

Capítulo 1. La inteligencia emocional

A su vez, la IE incluye la regulación emocional de los otros. Por ejemplo, un orador emocionalmente inteligente que tiene carisma puede lograr reacciones emocionales fuertes en los oyentes. Muchas personas regulan las emociones en sí mismas y en los otros; la IE permite mejorar los estados de ánimo propios y de los demás, manejar las emociones y motivar a los otros a alcanzar metas.

Por último, la *utilización de las emociones* contempla la planificación flexible, el pensamiento creativo, la atención redirigida y la motivación. La planificación flexible se traduce en que la gente con buen humor percibe los eventos positivos como más probables de que ocurran, este humor positivo les influye y ayuda cuando piensan en el futuro y consideran una amplia variedad de resultados, y así muestran mayor tendencia a organizar gran cantidad de planes futuros y estar preparados ante las oportunidades. Asimismo, el pensamiento creativo también se relaciona con el estado de ánimo positivo; esto es debido a que el buen humor ayuda a organizar, usar y recordar la información de manera clara en la memoria y a la resolución creativa de problemas. La atención redirigida ocurre cuando al entender las propias emociones se cambia el foco de atención de un estímulo o problema a otro nuevo que es más importante. De esta manera, el afecto ayuda a las personas a priorizar y adecuar las demandas de atención. Finalmente, las emociones pueden ser usadas para motivar tareas constantes y exigentes, por ejemplo cuando la ansiedad ante un examen activa para prepararlo mejor.

Posteriormente, estos autores formulan "el modelo de las cuatro ramas": la IE está formada por el conjunto de cuatro habilidades (Mayer y Salovey, 1997); estas habilidades se estructuran de forma jerárquica, es decir, las primeras son necesarias para conseguir las siguientes y las superiores, a su vez, se apoyan en las inferiores.

La *percepción, valoración y expresión de las emociones* se refiere a la habilidad de percibir, identificar, discriminar y responder a las emociones propios y de los demás. Esta habilidad supone atender, decodificar y expresar afectos verbal y no verbalmente.

La *facilitación emocional del pensamiento* hace referencia a la acción de la emoción sobre la inteligencia, dirigiendo la atención hacia lo importante, permitiendo el recuerdo, la anticipación, la toma de decisiones, los pensamientos positivos y la creatividad en el caso del buen humor, y el pesimismo ante el mal humor.

Comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional se relaciona con la capacidad para etiquetar las emociones, interpretar su significado, comprender sentimientos complejos -amor y odio- y transiciones -ira a vergüenza-.

La *regulación reflexiva de las emociones para fomentar el crecimiento emocional e intelectual* es la habilidad para estar abiertos a los sentimientos, atraerlos o distanciarse de ellos, reflexionar sobre los mismos, regularlos mitigando los negativos e intensificando los placenteros, sin reprimirlos o exagerarlos, en uno mismo y los demás.

1.2.3. La IE de Goleman (1995, 1998)

Goleman define la IE como el conjunto de capacidades o habilidades entre las que destacan cinco dimensiones, tres de ellas en la competencia personal -la autoconciencia, el autocontrol y la automotivación- y otras dos en la competencia social -la empatía y las habilidades sociales- (Bisquerra y Pérez, 2007).

- El *autoconocimiento*, o la conciencia de uno mismo, es la capacidad para identificar las propias emociones, valorarlas adecuadamente y confiar en uno mismo.

- El *autocontrol* permite expresar de forma controlada los sentimientos. Es la habilidad de controlar los impulsos y posponer la gratificación. Así pues, representa la capacidad de manejar las sensaciones de tensión y ansiedad, regular nuestros propios estados de ánimo, y evitar que la angustia nos domine; es transparencia y adaptabilidad.

- La *automotivación* requiere el entusiasmo, el optimismo, la iniciativa, la perseverancia y la capacidad para motivarse a uno mismo. Perseverar en el empeño afrontando las posibles frustraciones en el camino hasta alcanzar el logro.

- La *empatía*, supone la conciencia social, comprender los sentimientos de los demás. La raíz del altruismo radica en la empatía, en la habilidad para comprender las emociones de los demás.

- Las *habilidades sociales* posibilitan la gestión adecuada de las relaciones: confiar en los demás, el arte de escuchar, llevarnos bien con los demás, establecer vínculos, resolver los conflictos, el trabajo en equipo y la colaboración con los demás.

Goleman plantea que son capacidades que pueden enseñarse a los niños y que pueden brindarles la oportunidad de sacar el mayor rendimiento intelectual; es así como defiende que las personas pueden aprender a desarrollar las habilidades emocionales.

1.2.4. El modelo de Bar-On (1997a)

El modelo de inteligencia no cognitiva de Bar-On (1997a) parte de la teoría de la expresión emocional de Gardner, de la inteligencia social de Thorndike y de los factores no intelectivos de Weschler (Bar-On, 2006). Este modelo de Inteligencia Emocional-Social (IES) se define como un conjunto de habilidades emocionales, personales y

sociales, que influye en la capacidad de la persona para hacer frente eficazmente a las demandas ambientales. Las cinco escalas que agrupa la IES son las habilidades intrapersonales, las habilidades interpersonales, la adaptabilidad, el manejo del estrés y el estado de ánimo.

- Las *habilidades intrapersonales* constituyen la capacidad de ser consciente, comprender y expresar las propias emociones e ideas.

- Las *habilidades interpersonales* hacen referencia a la capacidad de percibir, entender y valorar los sentimientos de las otras personas. Resulta preciso comprobar los sentimientos en función de la información externa objetiva y medir con precisión la situación inmediata.

- La *adaptabilidad* es la flexibilidad para transformar los propios sentimientos y pensamientos en función de las situaciones cambiantes para resolver los problemas personales e interpersonales.

- Las estrategias de *manejo del estrés* requieren ser capaz de lidiar con el estrés y de controlar las emociones fuertes.

- El *estado de ánimo* o el humor en general representa la habilidad de ser optimista, de saber gozar de la propia persona y de los demás, y de sentir y expresar sentimientos positivos.

Bar-On desarrolla las cinco escalas a través de quince subescalas. Las habilidades intrapersonales incluyen la autoestima, la asertividad, la autoconciencia emocional, la independencia y la autorrealización. Las habilidades interpersonales abarcan la responsabilidad social, las relaciones interpersonales y la empatía. La adaptabilidad engloba la prueba de la realidad, la flexibilidad y la solución de problemas. El manejo del estrés contiene la tolerancia al estrés y el control de impulsos. Por último, el estado de ánimo requiere del optimismo y la felicidad.

No obstante, se ha de destacar que análisis posteriores determinan 6 subescalas en lugar de las 15 iniciales (Palmer, Manocha, Gignac, y Stough, 2003). Además, se le critica que atiende a dimensiones prescindibles y que no contempla otras prioritarias.

1.2.5. El modelo de Petrides y Furnham (2001)

Petrides y Furnham (2001) analizan la bibliografía existente más destacada sobre la IE, y la definen como rasgo de personalidad partiendo de elementos presentes en las teorías de Gardner (1983), Thorndike (1920), Salovey y Mayer (1990), Goleman (1995) y Bar-On (1997a). Estos autores diferencian entre IE rasgo o autoeficacia emocional, medida

mediante cuestionario de autoinforme, e IE capacidad cognitiva emocional, medida a través de test de rendimiento. Por lo tanto, distinguen entre IE rasgo e IE capacidad considerando el instrumento de medida empleado y no los elementos que se miden.

Sin embargo, se plantea que los modelos mixtos atienden a los elementos medidos y que son independientes del método de medida empleado, puesto que atienden a las capacidades cognitivas junto a los rasgos de personalidad y las miden mediante autoinformes, a pesar de no ser lo más apropiado medir las capacidades a través de cuestionarios de autopercepción (Pérez-González, Petrides, y Furnham, 2007).

En este modelo en cuestión la IE integra los aspectos afectivos de la personalidad, a través de quince facetas del rasgo IE o rasgo autoeficacia emocional, que se agrupan en: bienestar -autoestima, optimismo rasgo y felicidad rasgo-, autocontrol -control emocional, manejo del estrés e impulsividad-, emocionalidad -percepción emocional, expresión emocional, relaciones y empatía rasgo-, sociabilidad -conciencia social, manejo emocional y asertividad- y facetas independientes -adaptabilidad y automotivación- (Petrides, Siegling, y Saklofske, 2016).

- La *autoestima* está relacionada con la percepción de éxito y seguridad personal.
- El *optimismo rasgo* es tener confianza, esperanza, y ver el lado bueno de la vida.
- La *felicidad rasgo* representa la alegría y la satisfacción con la propia vida.
- La *regulación emocional* es la capacidad de controlar las propias emociones.
- El *manejo del estrés* implica ser capaz de resistir la presión y regular el estrés.
- La *impulsividad* (baja) se refiere a actuar de forma reflexiva y poco impulsiva.
- La *percepción emocional* (personal y de los demás) es la claridad de los sentimientos propios y de los otros.
- La *expresión emocional* supone ser competente para comunicar los propios sentimientos a las otras personas.
- Las *habilidades de relación* requieren la aptitud para tener relaciones personales satisfactorias.
- La *empatía rasgo* hace referencia a la capacidad de tomar la perspectiva del otro.
- La *competencia social* significa estar dotado de habilidades sociales excelentes.
- La *gestión de las emociones* (de los otros) es la capacidad de influir en los sentimientos de las otras personas.
- La *asertividad* es ser directo, sincero y dispuesto a defender los propios derechos.
- La *adaptabilidad* implica ser flexible y adecuarse a las nuevas condiciones.
- La *automotivación* exige tener el impulso y no renunciar ante la adversidad.

En resumen, a pesar de que este modelo contribuye a diferenciar la IE rasgo de la IE capacidad, definiendo las dimensiones presentes en la IE rasgo a partir de los modelos anteriores más destacables, es preciso matizar que en la literatura existente los dominios presentes en ambos modelos teóricos coinciden, como es la autopercepción y la autorregulación emocional que aparecen tanto en modelos de capacidad como de rasgo (Bisquerra, Pérez, y García, 2015).

1.2.6. El modelo de inversión multinivel de Zeidner, Matthews, Roberts y MacCann, (2003)

Zeidner et al. (2003) proponen tres niveles en el desarrollo evolutivo de la IE. Las dimensiones del nivel inferior constituyen la base que posibilita desarrollar una regulación emocional más compleja en el nivel superior, con competencias emocionales cada vez más diferenciadas en el tiempo y en las personas.

El primer nivel corresponde al *temperamento*. Durante la infancia el temperamento está predeterminado por los genes e influenciado por la interacción con el ambiente, por ejemplo del niño con su cuidador. Las cualidades temperamentales que marcan las diferencias individuales son: la intensidad emocional, la emocionalidad positiva y negativa, y la inhibición. Existe continuidad entre el temperamento de la infancia y de la adultez. El temperamento está relacionado con las estructuras cerebrales que controlan la emoción, tales como la amígdala y la corteza, e influye en el comportamiento emocional y en la autorregulación.

En el segundo nivel de la función emocional se sitúa la adquisición de *habilidades basadas en reglas*. Este aprendizaje de reglas para la regulación emocional ocurre durante la socialización: primeramente tiene lugar gracias a mecanismos de refuerzo e imitación; posteriormente, la comunicación emocional con los padres, las madres y las personas cercanas permite aprender habilidades según las normas de la cultura.

Por último, en el tercer nivel se encuentran la *autorregulación*, la *autoconciencia* y la *competencia emocional*. Este nivel necesita del desarrollo de habilidades metacognitivas y de la socialización. Así, entre otros contextos, en la escuela también el niño podría ser capaz de comprender cómo las emociones afectan a los pensamientos.

Existen autores que establecen la relación de estos tres niveles con la IE de la siguiente manera: el temperamento del primer nivel como la IE rasgo, las habilidades para la regulación emocional del segundo nivel como la IE capacidad, y la autoconciencia de

la regulación emocional del tercer nivel como la competencia emocional (Pérez-González y Sánchez-Ruiz, 2014).

1.2.7. El modelo de Mikolajczak (2009)

Mikolajczak plantea un modelo unificador de los planteamientos existentes sobre la IE como capacidad y como rasgo, puesto que defiende el hecho de que ambas perspectivas han contribuido a la conceptualización de la IE. Este modelo establece tres niveles en la IE: conocimiento, capacidades y disposiciones.

El primer nivel de *conocimiento* es el que las personas disponen sobre las emociones y sobre cómo lidiar con las situaciones afectivas mostrando eficacia con las estrategias de regulación emocional. El conocimiento, explícito o implícito, va más allá de las estrategias eficaces o no eficaces, e integra la semántica -lo que la gente dice que debería hacer en una situación emocional- y el conocimiento de la situación -el recuerdo de la experiencia personal en el pasado-. Existen evidencias de que hay grandes diferencias individuales en este conocimiento relacionado con la emoción; por ejemplo, mucha gente desconoce que la reevaluación funciona mejor que la supresión.

El segundo nivel de *capacidades* implica la puesta en marcha de una estrategia en una situación afectiva. La clave no es lo que la gente conoce, sino lo que puede hacer, la prueba es que aunque la mayoría de la gente sabe que la distracción temporal es una estrategia eficaz para regular el enfado, muchas personas no son capaces de distraerse cuando se encuentran enojadas.

El tercer nivel de *disposiciones* representa la tendencia a comportarse de una determinada forma ante una situación emocional. Estas disposiciones están relacionadas con los rasgos. La cuestión no es lo que la gente puede hacer, sino lo que hace; por ejemplo, ser capaz de distraerse y no hacerlo por falta de motivación para ello.

La estructura de los tres niveles es jerárquica, es decir, el conocimiento subyace a la capacidad y esta a las disposiciones. La muestra es que, para mantener la calma ante situaciones emocionales de estrés, es necesaria la capacidad de poner en funcionamiento las estrategias de regulación, y estas, a su vez, requieren del conocimiento, explícito o implícito, de que dichas estrategias son más funcionales que otras ante esa situación.

Por último, la autora plantea que la relación entre los tres niveles es débil: existe disociación entre los niveles de conocimiento, capacidad y disposición. Esto explica que el conocimiento no siempre lleva a ser capaz, y ser capaz no asegura actuar de esa manera. La demostración es que, ante un examen, aún sabiendo que lo mejor es la revaloración

positiva de la situación para calmarse, la persona puede ser incapaz de hacerlo; o, al ver un insecto, a pesar de conocer que no existe peligro real, puede ser inevitable sentir miedo.

1.3. Modelos relacionados con la inteligencia emocional

1.3.1. Los avances de la neurociencia y el modelo de Panksepp (1998)

La neurociencia ha contribuido a la comprensión de la IE aportando evidencias empíricas sobre la base biológica existente en el cerebro, el conjunto de estructuras y procesos que tienen lugar para la existencia de las emociones y de la IE. La neurociencia está en continuo desarrollo y las tecnologías de neuroimagen han permitido analizar el cerebro en tiempo real; sin embargo, aún precisa de mayor avance.

Esta disciplina surge de la unión entre diversos campos de estudio, y tiene como foco de estudio la estructura y la función del sistema nervioso y, sobre todo, del cerebro. Los descubrimientos de la neurociencia cognitiva, afectiva, social y educativa han llevado a destacar el papel de la educación en el desarrollo y fortalecimiento de estos sistemas neuronales -neuroplasticidad-, que forman la base del comportamiento emocional y social producido por la IE (Bechara, Damasio, y Bar-On, 2007).

En cuanto a la estructura del cerebro, en el ser humano coexisten los tres cerebros animales: reptil, mamífero y mamífero superior. El intermedio o mamífero, visceral o límbico, está compuesto por el hipocampo y la amígdala, y es conocido como el cerebro emocional. Actualmente, existe fuerte evidencia para defender que las estructuras de los procesos cognitivos están localizadas en el córtex, y las de los procesos emocionales en el sistema límbico. De hecho, se sabe que existen mayor número de vías nerviosas desde el sistema límbico hacia la corteza que al revés, lo cual implica una mayor influencia de la emoción sobre el pensamiento que viceversa. El sistema límbico continúa siendo la principal explicación de que el cerebro interviene en la emoción (LeDoux, 2010).

En el cerebro emocional se han investigado la amígdala y el córtex. En relación a la corteza, se ha demostrado que interviene en el procesamiento, la valoración y la autorregulación de la emoción. Respecto a la amígdala, se sabe que participa ante la percepción de posible amenaza, y activa al cercano hipocampo que dirige la acción (Davidson y Begley, 2012). Es así como la atención y el aprendizaje disminuyen si esas estructuras están centradas en el peligro que conlleva el estrés, la ansiedad y el miedo. Hace poco se ha demostrado que la activación de neuronas en la amígdala produce la sensación de frío o la elevada tasa cardíaca que sentimos junto con el miedo.

Capítulo 1. La inteligencia emocional

La investigación ha corroborado que existen dos rutas, tálamo-amígdala-hipocampo y tálamo-corteza-amígdala, y que esta última es la que corresponde a la IE porque el córtex permite la consciencia y el control emocional. Por ello la primera vía rápida aún siendo la adaptativa porque nos puede salvar la vida ante un peligro, también puede ocasionar una respuesta irracional ante la percepción de una amenaza irreal.

Trabajos existentes muestran que las personas con nivel más alto de IE rasgo -experimental, atender, identificar, regular y utilizar las emociones propias y de los demás- presentan una asimetría cortical izquierda, es decir, los individuos con mayor rasgo IE tienen mayor activación frontal izquierda en el reposo electroencefalográfico (EEG) (Mikolajczak, Bodarwé, Laloyaux, Hansenne, y Nelis, 2010).

Otro estudio demuestra que el estrés parece aumentar varias zonas de la amígdala, mientras que en el hipocampo y en la corteza prefrontal ocurre lo contrario. Para tratar y prevenir tanto el estrés como otros trastornos, se han observado los efectos de la terapia cognitiva y la meditación sobre las estructuras y funciones del cerebro, y parece que podrían mejorar el bienestar y la conducta prosocial (Davidson y McEwen, 2012).

En la misma línea, investigaciones en pacientes con daño cerebral en la amígdala y córtex han mostrado alteraciones en la experiencia emocional.

Respecto a la química del cerebro, está comprobado que nuestro pensamiento y sentimiento tiene como base la intervención de componentes químicos, como los neurotransmisores y las hormonas.

Panksepp (1998) es precursor de los avances posteriores en el campo y en su teoría de las emociones básicas basadas en el cerebro propone siete sistemas emocionales básicos que conectan la amígdala, la corteza y el tálamo: la búsqueda, la ira, el miedo, la lascivia, el cuidado, el pánico y el juego. Más tarde, este autor plantea un modelo jerárquico según el cual existen tres niveles de emociones. En el nivel primario se encuentran las emociones básicas más instintivas de placer y displacer como el hambre, la sed, el deseo, el miedo y la rabia; en el nivel secundario están las emociones conscientes fruto del aprendizaje y la memoria, como el rencor o la nostalgia; y en el nivel terciario las emociones corticales y exclusivamente humanas relacionadas con el lenguaje y el pensamiento, como la rumiación, la regulación y la planificación. Cada nivel incluye los siguientes tanto para arriba como hacia abajo, es decir, los procesos primarios son la base para los superiores y los terciarios influyen sobre los inferiores. A este modelo se le reconoce como "modelo jerárquico anidado de control emocional dentro del cerebro" (Panksepp y Watt, 2011). Las emociones del proceso primario han sido heredadas y,

aunque pueden ser esenciales para la supervivencia, también pueden ser un infierno de sufrimiento. El conocimiento de los procesos primarios en los animales es fundamental porque de ellos surgen los procesos psicológicos superiores humanos (Panksepp, 2012).

1.3.2. El modelo de competencia emocional de Saarni (1999)

A pesar de que existen autores que no lo consideran como modelo de la IE (Bisquerra et al., 2015), autores como Zeidner et al. (2003) establecen la correspondencia entre las habilidades de la competencia emocional de Saarni (1999) y las cuatro ramas de la IE de Mayer y Salovey (1997). La competencia emocional es definida como la demostración de la autoeficacia en las tareas emocionales y su práctica en la interacción social, y puede lograrse mediante la adquisición de ocho habilidades:

- La primera habilidad es la percepción emocional en la propia persona.
- La segunda habilidad se refiere a la percepción de las emociones en los otros.
- La tercera habilidad es la capacidad de conocer y usar el vocabulario emocional.
- La cuarta habilidad se relaciona con la capacidad de empatía y simpatía.
- La quinta habilidad supone darse cuenta de que el estado emocional interno puede no coincidir con la expresión externa, diferenciar la emoción real y la simulada.
- La sexta habilidad es la capacidad para hacer frente de manera adaptativa a los sucesos emocionalmente angustiosos a través de la autorregulación.
- La séptima habilidad corresponde al conocimiento de la estructura de una relación interpersonal y cómo se comunican las emociones en esa relación.
- La octava habilidad hace referencia a la capacidad para la autoeficacia emocional, sentir de la manera que la persona desea sentir.

La primera, segunda y quinta habilidades se corresponden con la rama de la *percepción, valoración y expresión de las emociones*. La octava habilidad guarda relación con la segunda rama de la *facilitación emocional del pensamiento*. La tercera habilidad se relaciona con la tercera rama de *comprender y analizar las emociones empleando el conocimiento emocional*. Y la sexta habilidad se corresponde con la cuarta rama de la *regulación reflexiva de las emociones en uno mismo y en los otros*.

Los autores que defienden las competencias emocionales se apoyan en que estas se pueden entrenar, aprender y educar, es decir, en su potencial educativo; mientras que la IE como rasgo de personalidad, es a priori una cualidad estable y por tanto más difícilmente modificable. En cualquier caso, la relación entre la IE y los componentes de la competencia emocional es importante, puesto que la IE puede ayudar o dificultar el

aprendizaje de las competencias emocionales, y la investigación de la competencia emocional puede ser relevante para la IE (Bisquerra et al., 2015).

Diversos investigadores definen la IE como el funcionamiento emocional adaptativo que requiere de las competencias de percepción, comprensión, utilización y regulación de emociones en la propia persona y en los otros, habilidades que pueden y deben ser entrenadas para la mejora de la IE. Por lo tanto, reconocen la importancia de las competencias emocionales en la educación de la IE (Schutte, Malouff, y Thorsteinsson, 2013).

1.3.3. El modelo de personalidad *the big five* y la inteligencia emocional

La inteligencia y la personalidad son constructos independientes, es decir, ninguno de los dos se relaciona ni explica el otro. Por ello pueden darse todas las combinaciones posibles, tales como que una persona sea inteligente y al mismo tiempo introvertida, o bien sea inteligente y, simultáneamente, extrovertida.

Sin embargo, se acepta que una persona emocionalmente inteligente cuente con determinados niveles en los rasgos de personalidad, que a continuación se explican desde el modelo de los cinco grandes.

De hecho, se encuentran correlaciones que varían en intensidad de moderadas a altas entre la IE rasgo y los factores de personalidad. Es por ello que apoyan la idea de que la IE se encuentre dentro de la estructura de la personalidad (Pérez-González y Sánchez-Ruiz, 2014).

Los rasgos de personalidad dotan a la persona de una predisposición de pensamiento, sentimiento y comportamiento. Si bien la persona nace con una determinada personalidad e inteligencia, ambas se pueden aprender y mejorar.

Actualmente se acepta la teoría de los cinco grandes rasgos de personalidad:

- La *apertura* es ante la curiosidad, la imaginación, la creatividad, el arte y lo no convencional. La obtención de puntuaciones bajas indica resistencia al cambio.

- La *responsabilidad* indica esfuerzo, rendimiento, organización, autodisciplina y deber.

- La *extraversión* se relaciona con la inteligencia social, la sociabilidad, la comunicación verbal e interpersonal, las emociones y la energía positiva. El polo opuesto es la *introversión*.

- La *amabilidad* también implica inteligencia social, además de simpatía, generosidad y cooperación.

- El *neuroticismo* o inestabilidad emocional, se asocia a la ansiedad, al miedo, al estrés, al perfeccionismo exagerado, a la alta exigencia y a experimentar emociones negativas como la ira. El polo opuesto es la estabilidad emocional, la calma y el bienestar.

Las personas emocionalmente inteligentes tienden a presentar niveles bajos de neuroticismo y medios-altos de apertura, amabilidad, extraversión y responsabilidad.

1.4. Medición de la inteligencia emocional

A medida que en los últimos años han ido incrementando los modelos teóricos sobre la IE, han ido aumentando también las medidas de la IE. Existe una diferenciación entre medidas de auto-informe y de habilidad de la IE. En las medidas de auto-informe se pide a los sujetos que estimen su nivel de IE, es por ello que aportan una medida de IE percibida (IEP). En cambio, las pruebas de rendimiento o capacidad evalúan los niveles de ejecución de las personas en las tareas emocionales y proporcionan una medida de la IE como habilidad en la ejecución real de ese momento.

Las medidas de auto-informe son las más utilizadas por ser las más fáciles de administrar, rápidas al conseguir puntuaciones y porque defienden los procesos introspectivos como la manera más eficaz de evaluar las emociones de la propia persona. Para obtener su índice de IEP en el cuestionario, el sujeto ha de autoevaluar su grado de acuerdo o desacuerdo en los ítems que hacen referencia a sus capacidades de atender, comprender y regular sus emociones.

Existen diversos instrumentos para medir la IE, pero uno de los más utilizados en lengua castellana es la escala rasgo de metaconocimiento emocional (Trait Meta-Mood Scale) del grupo de investigación de Salovey y Mayer, adaptado al castellano (Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004) en su versión reducida y modificada, la cual tiene adecuadas características psicométricas. El TMMS-24 es una medida de IEP que recoge las creencias de las personas sobre su propia IE en cuanto a las dimensiones de atención, comprensión y regulación. La *atención* es el grado en el que los individuos tienden a observar y pensar en sus sentimientos, la *claridad* mide la comprensión del sujeto sobre sus estados emocionales, y la *regulación* es la eficacia de acabar con los afectos negativos y mantener los positivos. Como limitación se puede destacar que no mide la IE interpersonal; a pesar de ello, es la prueba más usada, tanto en español como en otras lenguas (Fernández-Berrocal, Berrios-Martos, Extremera, y Augusto, 2012), ya que aporta datos fiables al administrarla a partir de los 12 años.

Capítulo 1. La inteligencia emocional

En su origen, abogaron por una medida para detectar las diferencias individuales en las creencias sobre la capacidad para atender a las emociones, discriminar con claridad los sentimientos y regular los estados de ánimo (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995). Estas tres escalas o factores son la atención, claridad y regulación emocional. Los mencionados autores, en un principio, describieron la escala de la experiencia Meta-Mood, SMMS, que medía el efecto de los pensamientos sobre el estado de ánimo en continuo desarrollo debido a la constante reflexión, supervisión, evaluación y regulación emocional. Posteriormente, definieron la medida TMMS para referirse a las diferencias individuales estables en cuanto a la tendencia a atender, discriminar con claridad y regular las emociones. La escala inicial constaba de 48 ítems, pero más tarde recomendaron el uso de la versión reducida; no aporta puntuación global de la IE.

Por otro lado, el Test de IE de Mayer, Salovey y Caruso MSCEIT (2002) mide la IE como rendimiento o capacidad. Los resultados hacen referencia a las cuatro habilidades para resolver los problemas emocionales planteadas desde el modelo de las cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997): percepción, facilitación, comprensión y manejo de las emociones. Además, permite obtener una puntuación total de la IE y puntuaciones en las dos áreas experiencial -percepción y facilitación- y estratégica -comprensión y gestión-. Cada puntuación se obtiene a partir de dos criterios: experto (respuestas de los 21 miembros de la Sociedad Internacional de Investigación sobre la emoción) y consenso (respuestas de una muestra grande y diversa). Cada rama cuenta con dos subescalas: la *percepción* se mide a través de las pruebas de las caras y de las imágenes, la *facilitación* mediante las sensaciones y las facilitaciones, la *comprensión* a partir de las combinaciones y los cambios, y la *reparación* de emociones a través de la gestión emocional y las relaciones (Mayer, Salovey, Caruso, y Sitarenios, 2003).

El test de IE de Mayer, Salovey y Caruso MSCEIT ha sido adaptado y traducido al castellano (Extremera, Fernández-Berrocal, y Salovey, 2006). Esta prueba se basa en la originaria escala de IE multifactorial MEIS, que dio lugar a la primera versión del MSCEIT, y más tarde derivó a su segunda versión, que mejoraba y acertaba la anterior. Aunque su ventaja principal es que mide la capacidad actual de ejecución del sujeto y no sólo su creencia sobre dicha capacidad, es un instrumento estandarizado laborioso y muy costoso. Además, evalúa a jóvenes mayores de 16 años.

Otro auto-informe de la IE es el Inventario de Cociente Emocional de Bar-On (EQ-i), adaptado a lengua castellana (Ugarriza y Pajares, 2005), basado en los cinco factores y las quince subescalas del modelo teórico: intrapersonal -autoestima,

autoconciencia emocional, asertividad, independencia y autoactualización-, interpersonal -empatía, responsabilidad social y relaciones interpersonales-, adaptabilidad -comprobación de la realidad, flexibilidad y solución de problemas-, manejo del estrés -tolerancia al estrés y control de impulsos- y estado de ánimo general -optimismo y felicidad-.

El EQ-i permite obtener una estimación general de la IE atendiendo al desarrollo afectivo y social (Bar-On, 2006). Mide el comportamiento emocional y socialmente inteligente en diferentes contextos, tales como el educativo. El manual técnico aporta información sobre la administración, puntuación, interpretación y desarrollo del EQ-i (Bar-On, 1997a, 1997b). Esta prueba se recomienda aplicarla a partir de los 17 años. No obstante, existe una versión infantil -EQ-i:YV- que abarca las edades comprendidas entre los 7 y 18 años, esto es, niños -7 y 12 años- y adolescentes -13 y 18 años- (Bar-On y Parker, 2000). Una de las críticas que recibe esta versión es la existencia de análisis factoriales no concluyentes.

Boyatzis y Burckle (1999) parten del modelo teórico de Goleman (1998) para elaborar el inventario de competencia emocional ECI. Esta medida de auto-informe se basa en la definición de la IE como el conjunto de las competencias en el funcionamiento emocional, social y laboral. Si bien la primera versión estaba compuesta de veinticinco subescalas, que se agrupaban en las cinco dimensiones de Goleman, dichos autores propusieron posteriormente (Boyatzis, Goleman, y Rhee, 2000) una segunda versión abreviada de veinte competencias en cuatro escalas: el *autoconocimiento* -conciencia emocional, autovaloración adecuada y autoconfianza-, la *autogestión* -autocontrol, fidelidad, coherencia, adaptabilidad, orientación al logro e iniciativa-, la *conciencia social* -empatía, comprensión organizativa y orientación al cliente- y las *habilidades sociales* -liderazgo, comunicación, influencia, impulso del cambio, manejo de conflictos, desarrollo de los demás, trabajo en equipo y colaboración-. Si bien esta versión, cuya utilización se recomienda a partir de los 16 años, ha sido muy empleada en el campo de los recursos humanos, al parecer existe escasa información sobre sus propiedades psicométricas.

Petrides y Furnham (2003) elaboran el cuestionario de IE rasgo TEIQue, compuesto de quince escalas: adaptabilidad, asertividad, expresión emocional, manejo de las emociones (otros), percepción emocional, autorregulación emocional, empatía, felicidad, impulsividad (baja), optimismo, habilidades de relaciones interpersonales, autoestima, automotivación, competencia social y tolerancia al estrés. Estas quince

escalas corresponden a los cuatro factores de bienestar, autocontrol, emocionalidad y sociabilidad. El cuestionario permite obtener una puntuación total de la IE rasgo; esta prueba ha sido adaptada al castellano (Pérez, 2003). La versión más corta TEIQue-SF (Petrides, 2009) también aporta una medida global de la IE rasgo; es necesario señalar que existen también versiones para la niñez, adolescencia y adultez.

Mikolajczak y su grupo de investigación han elaborado un auto-informe, denominado EC o PEC, para medir las dimensiones de su perfil de competencia emocional: la identificación, la expresión, la comprensión, la regulación y el uso de las emociones. Estas cinco dimensiones se desarrollan en diez escalas atendiendo a los niveles intrapersonal e interpersonal (Brasseur, Grégoire, Bourdu, y Mikolajczak, 2013); los cinco factores hacen referencia al modelo de las cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997), por lo que esta prueba se asemeja al MSCEIT. Sin embargo, al ser auto-informe y, teniendo en cuenta la medida global que aporta, se parece también al TEIQue.

Por último, existen otros instrumentos de IE que han tenido repercusión en la investigación, tales como la escala de IE de Schutte SEIS, o también conocida como el inventario de auto-informe de Schutte SSRI, el cual atiende al modelo inicial de Salovey y Mayer (1990) mediante las tres dimensiones de la valoración y la expresión emocional, la regulación y la utilización de las emociones para resolver problemas, en la propia persona y en los demás (Schutte et al., 1998). Se puede administrar a partir de los 16 años. Existe la adaptación al castellano (Chico, 1999). A esta prueba se le atribuye ofrecer una visión reducida de la IE, y se ha utilizado como una medida breve.

Finalmente, en España el grupo de investigación de Mestre (2003) elabora el Cuestionario de Inteligencia Emocional CIE, que consta de cuatro escalas: el *autoconocimiento/bienestar psicológico* -dinamismo, apertura a los demás, perseverancia en los objetivos y demora en la gratificación al conseguir las metas-, la *autorregulación* -control y manejo de emociones e impulsos-, la *autoeficacia* -expectativas para lograr los objetivos personales y grupales- y la *empatía* -comprensión de las emociones de los demás-. Además, permite obtener una puntuación global. Presenta una consistencia y una fiabilidad aceptables.

A modo de síntesis, parece que la elección del instrumento de medida de la IE debe corresponder con el modelo teórico que mejor represente los intereses de la investigación. Asimismo, se constata la necesidad de desarrollar pruebas fiables para las edades anteriores a la adolescencia, es decir, de contar con versiones adecuadas para evaluar la IE en la niñez.

Capítulo 1. La inteligencia emocional

En el cuadro 2 se muestra el resumen de la relación entre los principales autores, los modelos teóricos y los instrumentos de medida de la IE.

Cuadro 2

Relación entre las y los principales autores, modelos e instrumentos de la IE

| Autor/a y año | Modelo de la IE (Dimensiones) | Instrumento de medida de la IE |
|---------------------------|--|---|
| Salovey y Mayer (1990) | Atención emocional Comprensión de las emociones Regulación de las emociones | TMMS (Salovey et al., 1995. Adaptado al castellano por Fernández-Berrocal et al., 2004) |
| Goleman (1995) | Autoconocimiento Autocontrol Automotivación Empatía Habilidades sociales | ECI (Boyatzis y Burckle, 1999. Existe versión castellana: distribuidora HayGrop) |
| Mayer y Salovey (1997) | Percepción emocional Facilitación del pensamiento Comprensión de las emociones Regulación emocional | MSCEIT (Mayer et al., 2002. Adaptación al castellano por Extremera et al., 2006) |
| Bar-On (1997b) | Intrapersonal Interpersonal Adaptación Manejo del estrés Estado de ánimo general | EQ-i (Bar-On, 2006. Existe adaptación al castellano por Ugarriza y Pajares, 2005) |
| Petrides y Furnham (2001) | Bienestar Autocontrol Emocionalidad Sociabilidad | TEIQue (Petrides y Furnham, 2003. Adaptada al castellano por Pérez, 2003) |
| Mikolajczak (2009) | Identificación Expresión Comprensión Regulación Uso de las emociones | EC o PEC (Brasseur et al., 2013. Existe versión castellana: Páez et al., 2016) |

1.5. Variabilidad de la inteligencia emocional

1.5.1. Inteligencia emocional en función del sexo

Respecto a las diferencias en función del sexo existe la necesidad de aclarar el papel de la genética, de la educación y de la relación entre ambas.

En cuanto a las diferencias de sexo en el uso, comprensión y manejo de las emociones, a lo largo del tiempo se ha defendido (Knapp, Hall, y Horgan, 2013) una mayor competencia por parte de las mujeres en la expresión verbal y en la comprensión de las emociones, en las expresiones faciales, y del lenguaje no verbal en general. Parte

de la explicación parece residir en las pautas diferenciales de cuidado a niñas y niños desde la infancia. En concreto, las diferencias en el envío y juicio de las señales no verbales de la emoción, la expresión facial, la mirada, la distancia interpersonal, el tacto, el movimiento del cuerpo y las características del habla no verbal justificarían un mayor desarrollo de las habilidades no verbales y del estilo expresivo en las mujeres. Es así como las chicas jóvenes disponen de mayor interacción social con sus madres, y tienden a mantener una mayor proximidad con los adultos. Son diferencias sexuales no verbales en función de la cultura y del aprendizaje social.

Además de la interacción no verbal, se sostiene que el discurso narrativo parental es decisivo al intentar entender las diferencias del género en el comportamiento emocional (Brody y Hall, 2010). Las madres y los padres utilizan un mayor número de palabras al hablar con sus hijas que con sus hijos, y en especial las relacionadas con las emociones. Concretamente, hablan más sobre la tristeza y la ansiedad con las niñas, y sobre el enfado con los niños. Asimismo, se dialoga más acerca de las otras personas y de las relaciones interpersonales con las niñas que con los niños. De esta forma, al final de la educación infantil las niñas hablan más tiempo sobre las emociones. Estas autoras destacan que, en cuanto al grupo de iguales, los niños tienden a relacionarse en grupos más grandes de amigos y padecer más agresiones físicas. Las niñas tienden a hacer vínculos reducidos y más íntimos de amistad, revelando más sus sentimientos y mostrando mayor número de conductas prosociales, pero también padecen más estrés en la amistad. Todos estos factores podrían explicar la facilidad de las chicas al expresar y comprender las emociones y, en especial, los sentimientos que implican vulnerabilidad.

Por otra parte, se han encontrado diferencias en el desarrollo de las áreas cerebrales implicadas en el procesamiento de las emociones entre hombres y mujeres, que podrían estar asociadas al diferente comportamiento emocional en función del sexo. En efecto, los hallazgos muestran un mayor volumen de corteza que se encarga de modular las emociones en las mujeres (Gur, Gunning-Dixon, Bilker, y Gur, 2002).

No obstante, a pesar de que los resultados de las investigaciones, en su mayor parte, resulten favorables a las mujeres, también se encuentran diferencias a favor de los hombres. Al parecer, aunque las chicas dispongan de mayor calidad en el procesamiento de información, la mayor cantidad de pensamientos podría producir una sobrecarga de información que ocasionaría una peor facilitación y regulación. De esta forma, las mujeres presentan una mayor atención a las emociones, pero también mayor rumiación y

análisis continuo de las emociones que puede afectarlas y llevarlas a la depresión (Mestre, Núñez-Vázquez, y Guil, 2007).

Por otro lado, las mujeres informan de mayor IE interpersonal -empatía, relaciones interpersonales y responsabilidad social- (Matalinares et al., 2005).

Por último, se advierte sobre la necesidad de tener precaución al afirmar que el sexo afecta a la IE, puesto que pueden existir otros factores asociados al sexo que pueden resultar influyentes. Aunque la mayoría de los estudios muestran en las pruebas de habilidad MSCEIT que las mujeres obtienen resultados superiores en IE, estas investigaciones analizan el sexo como variable secundaria. Cuando se ha considerado el sexo como variable principal y se han obtenido diferencias significativas en la IE, variables mediadoras como la edad podrían ocasionar que esas diferencias disminuyeran o desaparecieran (Fernández-Berrocal, Cabello, Castillo, y Extremera, 2012).

1.5.2. Inteligencia emocional en función de la edad

En relación al desarrollo emocional de la persona, la mayoría de las emociones aparecen a partir de los primeros meses de vida, y evolucionan gracias a la interacción social. Desde el nacimiento el recién nacido está predispuesto a atender la cara humana. Esta habilidad en la percepción está acompañada por la expresión facial a través de la imitación del adulto. Se trata de capacidades innatas que le permiten adaptarse al medio (Darwin, 1872; Ekman, 1972); esta aparición es progresiva y cada vez más precisa.

Aunque existen diferencias entre los autores, se defiende que durante el primer año surgen las emociones básicas y el reconocimiento de estas en los cuidadores (Del Barrio, 2005). Más tarde, a partir de los dos años, aparecen las emociones secundarias, cuya expresión y comprensión requieren de un mayor desarrollo cognitivo y social, de la inteligencia verbal y de la consciencia de las emociones propias y de los demás, que se adquiere del todo a los siete años. Hacia los diez años se consolida la metacognición.

De esta manera, se considera que la IE aparece a partir del primer año, coincidiendo con el lenguaje y la capacidad de percibir e identificar la expresión emocional. Durante la edad escolar hacia la adolescencia continúa este perfeccionamiento, gracias al proceso madurativo y la estimulación del ambiente. En la adolescencia se desarrollan los motivos personales y la intrasubjetividad. Existen evidencias de que, durante este desarrollo en la percepción, expresión y comprensión emocional, influyen factores como las normas culturales de la expresión emocional, el

papel de los iguales durante el proceso de socialización, el nivel socioeconómico y la personalidad (Mestre et al., 2007).

En cuanto a la regulación emocional, durante los primeros meses de vida el niño es capaz de regular emociones mediante las expresiones faciales de contención. Más tarde, entre los 2-3 y los 5 años puede ejercer el autocontrol, ocultando las emociones según las normas sociales, y regulándolas valiéndose del juego para distraerse. Hacia los 10 años puede esconder sus sentimientos y además razonarlos. A mayor edad emplea más habilidades cognitivas que conductuales, como la reflexión y la metacognición. En la adolescencia, la capacidad de razonamiento abstracto hipotético-deductivo le permite ser más competente y, en la adultez, es aún más experto en la regulación emocional. La IE quedaría bastante definida al comienzo de la adolescencia.

En esta línea, respecto al desarrollo evolutivo de la IE, se postula que la IE aumenta con la edad y la experiencia (Extremera et al., 2006). En una investigación, se corrobora que los participantes de mayor edad son los que consiguen puntuaciones superiores en la mayoría de los componentes de la IE como habilidad del MSCEIT, concretamente en la facilitación, la comprensión y el manejo de las emociones (Kafetsios, 2004). Sin embargo, existen estudios que muestran declives de la IE en la adultez a los 35-44 años, alrededor de los 50 años y una vez alcanzados los 60-64 años (Bisquerra et al., 2015).

Asimismo, se encuentran resultados contradictorios en relación a la edad y la IE, no solo respecto a la percepción emocional, sino también entre la edad y la facilitación emocional, e incluso se hallan relaciones no significativas entre la edad y las dimensiones de la IE (Fernández-Berrocal, Cabello et al., 2012).

En general se evidencia la necesidad de una mayor investigación sobre el desarrollo evolutivo de la IE y, en concreto, se detecta la falta de estudios longitudinales.

2. SÍNTESIS

La inteligencia emocional podría considerarse un término joven si se tiene en cuenta que es definida formalmente hace solo varias décadas. Salovey y Mayer (1990) son quienes la definen por primera vez como la capacidad para comprender, discriminar y usar las emociones. Más tarde, los mismos autores, Mayer y Salovey (1997), la reformulan a través de cuatro habilidades: percepción, facilitación del pensamiento, comprensión y manejo de las emociones. Pero es Goleman (1995) quien la populariza mundialmente.

Capítulo 1. La inteligencia emocional

Entre los modelos que contribuyen a la conceptualización de la inteligencia emocional, se podrían distinguir: los modelos basados en capacidades cognitivas o habilidades, como el de Salovey y Mayer o el de Mayer y Salovey, los modelos basados en rasgos de personalidad, como el de Petrides y Furnham (2001), y los modelos mixtos, como el de Mikolajczak (2009). Los modelos de capacidades o habilidades defienden el potencial educativo de la inteligencia emocional, que puede ser aprendida, entrenada y educada. Los modelos que defienden la inteligencia emocional dentro de la estructura de la personalidad asumen que es más difícil modificarla. Por su parte, los modelos mixtos pretenden unificar los anteriores modelos formulando la inteligencia emocional como el conjunto de conocimientos, capacidades y disposiciones. En cualquier caso, conviene destacar que la escuela debe educar el desarrollo de la inteligencia emocional.

Por otra parte, se diferencian las medidas de autoinforme, basadas en la percepción subjetiva de la persona, y las pruebas de ejecución, que miden la capacidad real de la persona en un momento determinado. Los autoinformes son más fáciles de administrar que las pruebas de rendimiento, las cuales son más laboriosas y costosas. Existe diversidad de pruebas en función de las y los investigadores y los modelos que defienden; sin embargo, las dimensiones tienden a repetirse.

Finalmente, la variabilidad de la inteligencia emocional en función del sexo es explicada atendiendo al diferente cuidado, educación y socialización vivenciada por niños y niñas. El estereotipo ligado a las chicas es de mayor expresión emocional. La mayor calidad de procesamiento emocional femenino podría llevar consigo una sobrecarga de pensamiento perjudicial para la facilitación y la regulación. Esta mayor atención femenina puede estar unida a una mayor rumiación y depresión (Mestre et al., 2007).

No obstante, en la inteligencia emocional existen otras variables influyentes como la edad. Se asume que a mayor edad, mayor inteligencia emocional; no obstante, hay declives a lo largo de la vida. Los resultados imprecisos requieren una mayor investigación.

Capítulo 2

VARIABLES DE AJUSTE ESCOLAR

1. El ajuste escolar

- 1.1. El ajuste en el desarrollo humano
- 1.2. El concepto del ajuste escolar
- 1.3. Los indicadores del ajuste escolar
- 1.4. Medición del ajuste escolar
- 1.5. Variabilidad del ajuste escolar

2. La implicación escolar

- 2.1. Concepto y desarrollo teórico
- 2.2. Estructura interna de la implicación escolar
- 2.3. Medición de la implicación escolar
- 2.4. Variabilidad de la implicación escolar

3. Síntesis

Capítulo 2. VARIABLES DE AJUSTE ESCOLAR

1. EL AJUSTE ESCOLAR

1.1. El ajuste en el desarrollo humano

Durante las últimas décadas la visión que ha prevalecido en la investigación sobre el ajuste social de adolescentes y jóvenes ha priorizado las carencias en el desarrollo, dejando de lado las capacidades y potencialidades. Concretamente, desde el enfoque centrado en los déficits, se han abordado los problemas de aprendizaje, las discapacidades, los trastornos de déficit de atención e hiperactividad, las conductas antisociales, el abuso de drogas, la baja motivación y el bajo logro. No obstante, hoy en día se ha recuperado la necesidad de atender al desarrollo positivo como proceso de crecimiento y aumento de la competencia social en los diferentes contextos para promover el éxito social y académico.

Se plantea un enfoque con tres áreas a considerar en el desarrollo positivo: el primero, la naturaleza del niño/a; el segundo, la interacción del niño/a con su comunidad; y, en último lugar, el crecimiento moral (Damon, 2004). Se defiende la naturaleza resiliente del niño/a, quien posee el potencial para desarrollar resistencia, a pesar de estar expuesto a situaciones que conllevan riesgo de desajuste, tales como la separación de los padres y las madres, la pubertad, los cambios a los nuevos ambientes y centros educativos; esta fortaleza de adaptación se puede aprender para lograr el éxito escolar.

Asimismo, resulta fundamental la interacción del niño/a y la comunidad; es decir, del niño y la niña con la madre y el padre, la familia, el profesorado y los iguales. Se deben fortalecer los contextos de desarrollo a través de intervenciones con los diferentes agentes de la comunidad, tanto dentro como fuera de la institución educativa, y no solo atender a las patologías de aislamiento, comportamientos disruptivos y violentos. Se trata de reconocer las oportunidades de aprendizaje, motivación, esfuerzos y reformas en los centros educativos; igualmente, se debe considerar que los niños y niñas necesitan el apoyo de la familia, el profesorado, los iguales y adultos/as de la comunidad educativa. Así, se concibe el desarrollo como un proceso o esfuerzo de superación del déficit y del riesgo de desajuste.

El tercer área, la identidad moral, supone adquirir las creencias, metas, valores y normas morales. La igualdad y la justicia social, la conducta prosocial, el altruismo, los derechos y las responsabilidades son parte del proceso de desarrollo y ajuste.

Además, existe un amplio grupo de adolescentes aburridos, desmotivados y sin entusiasmo (Larson, 2000). Este autor se centra en dichas deficiencias en el desarrollo positivo, a pesar de encontrar también psicopatología, uso de drogas, sexo prematuro y delincuencia; achaca el aburrimiento y la ausencia de compromiso en el alumnado a la incapacidad de motivarse intrínsecamente. Esta falta de motivación se traduce en la dificultad de dirigir la atención y el esfuerzo hacia una meta y mantenerse en el desafío a pesar de los obstáculos. Estas afecciones se intensifican en la adolescencia, hallando cada vez menor motivación y concentración en el alumnado. Como limitación existente se señala el gran tamaño de las clases y, como consecuencia, la dificultad de conceder al alumnado la iniciativa de implicarse como agente activo. A su vez, destaca el hecho de que las actividades juveniles voluntarias y estructuradas, como el deporte, la música o las artes plásticas, permiten al alumnado compensar y adquirir la motivación intrínseca y la iniciativa, relacionadas con el logro, el ajuste y el desarrollo positivo.

Por último, cabe resaltar un modelo compuesto por cinco competencias que agrupan 27 competencias específicas y definen el desarrollo positivo adolescente: el desarrollo personal, el emocional, el social, el cognitivo y el moral (Oliva et al., 2010). Estos autores ponen de manifiesto el error de identificar el desarrollo positivo con la no existencia de problemas. Es así como su modelo refuerza las potencialidades y reduce las carencias y los problemas, pero sin eliminarlos. En este sentido, se critica la concepción de la adolescencia como etapa evolutiva dramática y llena de desajuste, y se aboga por la visión actual de normalizarla (Casco y Oliva, 2004). Si bien es cierto que durante la adolescencia aumenta el riesgo de inestabilidad y desajuste, visión que tienen los educadores de forma más intensa, esto deriva en expectativas negativas que pueden llevar a prestar mayor atención a lo negativo y reforzar el comportamiento desajustado.

No obstante, a pesar de que en la actualidad la psicología positiva se centre en el modelo de desarrollo positivo psicosocial de la juventud frente al anterior enfoque que priorizaba la patología (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000), es preciso adoptar una visión mixta que atienda a ambas realidades, tanto al ajuste como al desajuste. Por lo tanto, aunque convenga enfatizar las competencias y el desarrollo positivo, no se puede obviar el déficit y el desajuste. De hecho, el desajuste escolar se ha relacionado con una mayor probabilidad de mostrar conductas antisociales agresivas: las conductas disruptivas, el acoso y el absentismo pueden ser predictoras de violencia y delincuencia (Wallinius et al., 2016). Por ello, resulta fundamental detectar de forma temprana al alumnado en riesgo y desarrollar intervenciones preventivas junto con sus familias.

1.2. El concepto del ajuste escolar

La perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979) sostiene que el desarrollo cognitivo, social y afectivo de los jóvenes tiene lugar en los contextos en los que estos se encuentran: escolar, familiar y comunitario. Por lo tanto, el ajuste en el contexto escolar resulta fundamental para el desarrollo integral del alumnado.

Una de las definiciones más aceptadas del ajuste escolar está hecha en términos de las capacidades que necesita el alumnado para afrontar las tareas o demandas del contexto escolar de forma exitosa; o, dicho de otro modo, la capacidad de adaptación de la niñez a las demandas cognitivas e interpersonales correspondientes al contexto escolar (Ladd, 1989). La adaptación escolar es un proceso complejo que depende de muchos factores; este enfoque (figura 1) tiene en cuenta a Bronfenbrenner al recoger la interacción del alumnado con los diferentes ambientes: escuela, familia y comunidad.

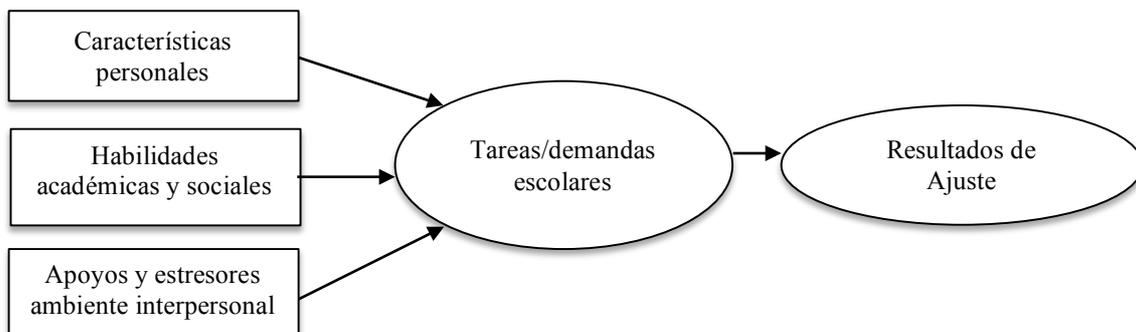


Figura 1. Modelo de ajuste escolar de Ladd (1989).

Este modelo explica el ajuste escolar como resultado de la relación entre las características personales -género e inteligencia-, las habilidades académicas y sociales, los apoyos y estresores -en la escuela, familia y comunidad-, y las demandas escolares.

En cuanto al ambiente escolar son importantes la experiencia escolar previa, la participación en la escuela, las expectativas y el apoyo percibido en la relación con el profesorado, y las relaciones de aceptación o rechazo por parte de los compañeros; en el contexto familiar influyen los acontecimientos de la vida familiar y la participación parental en la escuela; y en la comunidad son relevantes las amistades y la red de relaciones. Todas ellas son experiencias que preparan y apoyan. Por último, respecto a las demandas escolares, la entrada y el progreso en las diferentes etapas educativas requieren ganar la aceptación de los nuevos grupos de iguales y profesorado, conseguir la adaptación en el contexto escolar y desarrollar las habilidades para el éxito en las tareas. El modelo de comportamiento del alumnado depende de las relaciones con sus iguales y

profesorado en el aula; estos comportamientos y relaciones tienen efectos en el ajuste escolar (Ladd, Kochenderfer-Ladd, y Rydell, 2011).

En la actualidad, el concepto de ajuste continúa asociado a la adaptación y relacionado con la competencia social que permite llevar a cabo conductas de éxito respecto a las tareas que se presentan durante el desarrollo de la persona (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga et al., 2016). Así, el ajuste escolar es un indicador de adaptación social a las exigencias y características del sistema educativo que representa el grado en el que el alumnado se percibe satisfecho, integrado y comprometido con la escuela (Azpiazu, Esnaola, y Ros, 2014).

1.3. Los indicadores del ajuste escolar

El alumnado muestra su adaptación al sistema escolar a través del rendimiento académico, las altas expectativas educativas y el comportamiento adecuado con los iguales y el profesorado (Rodríguez-Fernández et al., 2012). Desde una conceptualización negativa, esto se traduce en que existen factores que amenazan el ajuste escolar: el fracaso escolar, las expectativas negativas y los problemas interpersonales y de integración, la conducta violenta y la victimización (Estévez, Murgui, Ruiz, Moreno, y Musitu, 2007). Sobresale el hecho de que el desajuste escolar se halla menos investigado y es examinado mediante la variable de *burnout* escolar. Se considera válido este término de agotamiento en la escuela y la universidad porque el alumnado está expuesto a presiones, por parte del profesorado, la familia y los iguales, para conseguir el éxito académico. Concretamente, las fuertes demandas de rendimiento, a través de la asistencia obligatoria a las clases, la realización de trabajos y exámenes, la composición de nuevos grupos y la relación con las nuevas figuras de autoridad, pueden ir acompañadas por la falta de recursos individuales, y todo ello puede llevar a padecer estrés y desgaste escolar (Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen, y Salmela-Aro, 2008).

Pero volviendo a la visión positiva del ajuste, diferentes autores/as investigan el papel de las expectativas educativas por parte del alumnado adolescente en relación con el ajuste escolar (Kiuru, Aunola, Vuori, y Nurmi, 2007). Las expectativas relacionadas con la trayectoria académica futura, es decir, la esperanza de continuar o no con la formación académica, son similares entre los miembros del mismo grupo y se relacionan con el ajuste escolar. En concreto, las expectativas educativas se asocian al logro académico y a las conductas desadaptadas; es decir, a mayores expectativas educativas, mayor logro académico y menor número de comportamientos problemáticos. Y, por el

Capítulo 2. Variables de ajuste escolar

contrario, a más bajas expectativas educativas mayor número de conductas problema y menor rendimiento académico.

Asimismo, se evalúa el ajuste escolar a partir de tres indicadores: el logro académico, la satisfacción con la escuela y la implicación escolar. Se defiende que el alumnado bien adaptado a la escuela valora el aprendizaje, se muestra comprometido, mantiene buenas interacciones con el profesorado y los compañeros, y no tiende a presentar conductas disruptivas (Kiuru, Nurmi, Aunola, y Salmela-Aro, 2009).

También se define el ajuste escolar por medio de los tres factores: buen rendimiento escolar, altas expectativas de continuar y acabar los estudios, y ausencia de problemas de integración escolar (Moral de la Rubia et al., 2010).

Por último, además del rendimiento o la competencia académica, se aboga por la integración social en la escuela, la calidad de las relaciones entre el alumnado y el profesorado, así como la implicación familiar (Cava, Povedano, Buelga, y Musitu, 2015).

En resumen, como puede verse en el cuadro 3, las diferentes dimensiones consideradas, las cuales interactúan e influyen en el alumnado, tienden a repetirse.

Cuadro 3
Indicadores del ajuste escolar

| Autores/as y año | Indicadores del ajuste escolar |
|--|--|
| Estévez, Murgui, Ruiz, Moreno y Musitu (2007) | Fracaso escolar Expectativas negativas Problemas interpersonales |
| | Problemas de integración Conducta violenta Victimización |
| Kiuru, Aunola, Vuori y Nurmi (2007) | Expectativas educativas del alumnado Logro o rendimiento académico Conductas desadaptadas |
| Kiuru, Aunola, Nurmi, Leskinen y Salmela-Aro (2008) | <i>Burnout</i> escolar |
| Kiuru, Nurmi, Aunola y Salmela-Aro (2009) | Logro académico Satisfacción con la escuela Implicación escolar |
| Moral de la Rubia, Sánchez-Sosa y Villarreal-González (2010) | Rendimiento escolar Expectativas académicas Integración escolar |
| Rodríguez-Fernández, Droguett y Revuelta (2012) | Rendimiento escolar Expectativas académicas Integración escolar |
| Cava, Povedano, Buelga y Musitu (2015) | Rendimiento o competencia académica Integración escolar Relaciones del alumnado con el profesorado Implicación familiar |

Si bien en la literatura científica no existe acuerdo en la conceptualización del constructo, actualmente se constata la estructura multidimensional del ajuste escolar. Hay autoras que destacan los factores cognitivos, actitudinales y conductuales del ajuste escolar (Harrison, Clarke, y Ungerer, 2007). Según el modelo estructural del ajuste psicosocial en la adolescencia elaborado por el grupo consolidado Psikor de la Universidad del País Vasco, el ajuste escolar estaría medido por el Rendimiento Académico (RA), la Adaptación a la Escuela (AE), la Implicación Escolar (IE) y las Actitudes (A) (Madariaga, Arribillaga, y Zulaika, 2014). Asimismo, se proponen cuatro dimensiones del ajuste escolar -académica, social, escolar y conductual- y dentro de las mismas indicadores como: el rendimiento académico, la interacción social con los iguales y entre el alumnado-profesorado, la actitud hacia los estudios, la implicación escolar, y los problemas de conducta violenta y disruptiva (Martínez-Ferrer, 2009) (ver figura 2).

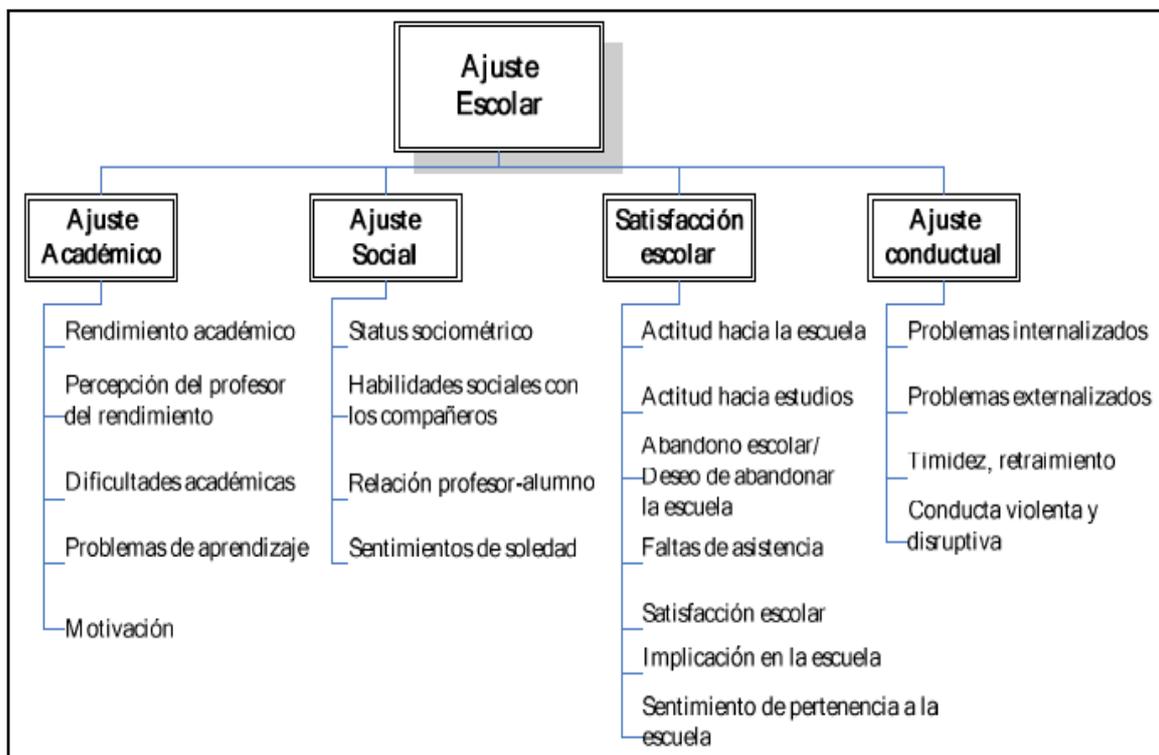


Figura 2. Dimensiones y medidas del ajuste escolar (Martínez-Ferrer, 2009).

A continuación, se realiza una revisión teórica de los indicadores del ajuste escolar que aparecen en prácticamente todas las propuestas recogidas: el rendimiento escolar, las expectativas académicas y la integración escolar.

1.3.1. El rendimiento escolar

En la literatura científica tampoco existe una delimitación terminológica concluyente respecto al rendimiento académico, puesto que aparecen diversos términos para referirse al mismo constructo, tales como el desempeño académico o la aptitud escolar (Edel, 2003), el logro académico o el éxito escolar, pudiendo coincidir todos ellos en el modo de medición empleado a través de las percepciones y/o las calificaciones del alumnado.

Se define el rendimiento escolar como el conocimiento reflejado en una disciplina tomando como referencia la edad y el nivel de la media escolar (Torres y Rodríguez, 2006); un buen rendimiento está sujeto en gran medida al tiempo, no tanto a la cantidad sino a la calidad, que el alumnado invierte en la realización de su trabajo escolar, el cual requiere esfuerzo y sacrificio. Un adecuado rendimiento está relacionado con un buen aprendizaje y se manifiesta a través de las calificaciones en las materias. Asimismo, el alumnado que muestra un alto rendimiento manifiesta una mayor adaptación a la escuela (aceptación de la autoridad, menos problemas con iguales y profesorado, y mayor responsabilidad) (Rosário et al., 2012). De hecho, existen factores relacionados con el logro académico, que son los mismos que pueden llevar al fracaso escolar, y que afectan al rendimiento: personales, socioeducativos y contextuales. En concreto, influyen el nivel sociocultural familiar (ingresos, estudios, vivienda y valor concedido a la formación), la relación familiar (apoyo, comunicación, expectativas y actitudes hacia la educación), las condiciones ambientales (lugar de estudio que permite la concentración), la escuela (el sistema educativo, las políticas, las leyes, el profesorado, en cuanto a capacitación e implicación, y las materias) y la persona (capacidad cognitiva, organización temporal, técnicas de estudio, autoconcepto, motivación y competencia social).

Al mismo tiempo, se destacan los siguientes elementos que intervienen en el rendimiento escolar: el alumnado y su conocimiento, el profesorado y la programación que realiza, la familia y el seguimiento de la actividad escolar de los hijos, la administración y la calidad del sistema educativo, y la valoración de la sociedad sobre la eficacia de los centros (Adell, 2006). En efecto, se encuentra que el enfoque de enseñanza constructivo del profesorado, asociado a un mayor rendimiento académico del alumnado, está influido por un menor número de alumnado en clase, un mayor control, la experiencia docente, la formación permanente y la relación personal con el alumnado (Rosário, Núñez, Valle, Paiva, y Polydoro, 2013). En esta línea, se demuestra la relación entre el rendimiento académico y las diversas variables correspondientes al alumnado (Núñez,

Vallejo, Rosário, Tuero, y Valle, 2014): los conocimientos previos, la asistencia escolar, el nivel de estudios y las expectativas parentales, y, sobre todo, el enfoque del aprendizaje docente. La asociación más importante encontrada reside entre el rendimiento del alumnado y la forma de enseñanza del profesorado unida al aprendizaje del alumnado. Efectivamente, el mayor logro se alcanza con el enfoque de enseñanza constructivo junto con el enfoque de aprendizaje profundo. Se considera relevante el tiempo de estudio; sin embargo, se indica que en la literatura científica no está clara su relación con el logro.

En síntesis, el rendimiento académico aparece como un constructo complejo determinado por un gran número de factores interrelacionados. No obstante, la revisión de la literatura científica permite agrupar las variables que influyen en el rendimiento académico en factores personales y sociales-contextuales (Lee y Shute, 2010; Suárez-Álvarez, Fernández-Alonso, y Muñiz, 2014) (ver cuadro 4).

Cuadro 4

Factores personales y sociales-contextuales del rendimiento académico

| Factores personales | Factores sociales-contextuales |
|------------------------------------|--|
| Capacidad cognitiva o inteligencia | Clima escolar |
| Estrategias de aprendizaje | |
| Personalidad | Variables asociadas al profesorado |
| Actitudes | |
| Autoconcepto | Participación e implicación de la familia, y nivel socioeconómico familiar |
| Expectativas académicas | |
| Autoeficacia | |
| Motivación | Influencias de los iguales |
| Implicación | |

1.3.1.1. Modelos explicativos del rendimiento escolar

En este apartado se recogen varios modelos propuestos en las investigaciones científicas para explicar el rendimiento académico:

A. Autoconcepto, motivación, expectativas y nivel socioeconómico como predictores del rendimiento académico

Las investigaciones manifiestan que el poder predictor de la inteligencia, tanto por sí sola como analizada junto con la personalidad y los enfoques de aprendizaje, apenas consigue explicar el 50% del rendimiento (Chamorro-Premuzic y Furnham, 2008), con lo cual más del 50% corresponde a otras variables. Surge así la necesidad de atender a otras variables personales y sociales-contextuales para mejorar el rendimiento.

Efectivamente, existe evidencia de la relación entre el rendimiento académico y el autoconcepto académico, el índice socioeconómico y cultural (factor mediador), las expectativas académicas y la motivación, en este orden, en una muestra de adolescentes (Suárez-Álvarez et al., 2014) (figura 3). En este estudio se demuestra que el total de estas variables logra explicar hasta el 70% del rendimiento. De este modo, se defiende la necesidad de diseñar y aplicar intervenciones destinadas a mejorar dichas variables con el propósito de conseguir un rendimiento óptimo por parte del alumnado.



Figura 3. Modelo de ecuaciones estructurales para la predicción del rendimiento académico.

B. El modelo bifactor de personalidad y rendimiento académico

Este modelo consiste en la evaluación del modelo de personalidad para predecir el rendimiento académico (McAbee, Oswald, y Connelly, 2014). Al definir el rendimiento estos autores consideran, además de las calificaciones, los comportamientos intelectuales, interpersonales e intrapersonales. En concreto, se establecen doce dimensiones agrupadas en tres dominios. Los comportamientos intelectuales son el conocimiento y dominio, el aprendizaje continuo, y la valoración artística y cultural. Los comportamientos interpersonales consisten en la valoración de la diversidad, el liderazgo, la comunicación, la responsabilidad social y ciudadana. Por último, los comportamientos intrapersonales hacen referencia a la salud física y psicológica, la orientación de la carrera, la adaptabilidad, la perseverancia, la ética y la integridad.

El modelo de personalidad utilizado en este estudio para analizar su relación con el rendimiento es el HEXACO (Lee y Ashton, 2004), que propone seis factores de personalidad: honestidad-humildad, emocionalidad, extraversión, cordialidad, escrupulosidad (*conscientiousness*) y apertura a la experiencia. Este modelo añade el factor de honestidad-humildad al modelo de personalidad de los cinco grandes, atendiendo de esta manera a los comportamientos éticos.

La escrupulosidad (o la responsabilidad en la teoría los cinco grandes) ha mostrado relaciones significativas con el rendimiento académico, por lo que es considerada como el predictor o indicador más fuerte. Está relacionada con los comportamientos intelectuales (aprendizaje), interpersonales (liderazgo) e intrapersonales (perseverancia). Asimismo, el rendimiento se puede asociar a los rasgos de personalidad de extraversión y apertura. Existen diversos estudios en los que la extraversión se relaciona negativamente con el rendimiento, al invertir mayor tiempo en la socialización que en el estudio, y positivamente con la apertura, al explorar en la búsqueda de objetivos (Zuffianò et al., 2013). Provisionalmente, la honestidad-humildad puede predecir el rendimiento al correlacionar negativamente con los comportamientos desajustados.

C. El modelo cognitivo social del rendimiento académico

La autoeficacia es uno de los principales constructos que influye en el rendimiento académico del alumnado (Valle et al., 2015). La autoeficacia se describe como la creencia en las propias capacidades para organizar y llevar a cabo las acciones precisas para alcanzar los logros (Bandura, 1997). Por lo tanto, las creencias de eficacia son centrales y también influyen en el rendimiento a través de las expectativas de resultado (Bandura, 2001). Existen diversas investigaciones en las que la autoeficacia predice el rendimiento (Zuffianò et al., 2013). Otros estudios (Zalazar-Jaime, Cupani, y De Mier, 2015) evalúan la estructura factorial de las cuatro fuentes de autoeficacia propuestas por Bandura (1997) -la experiencia de maestría, las persuasiones sociales, los estados fisiológicos y emocionales, y el aprendizaje vicario- que pueden afectar al rendimiento. El modelo cognitivo social del rendimiento académico reúne todos los elementos citados (figura 4) (Lent, Brown, y Hackett, 1994).

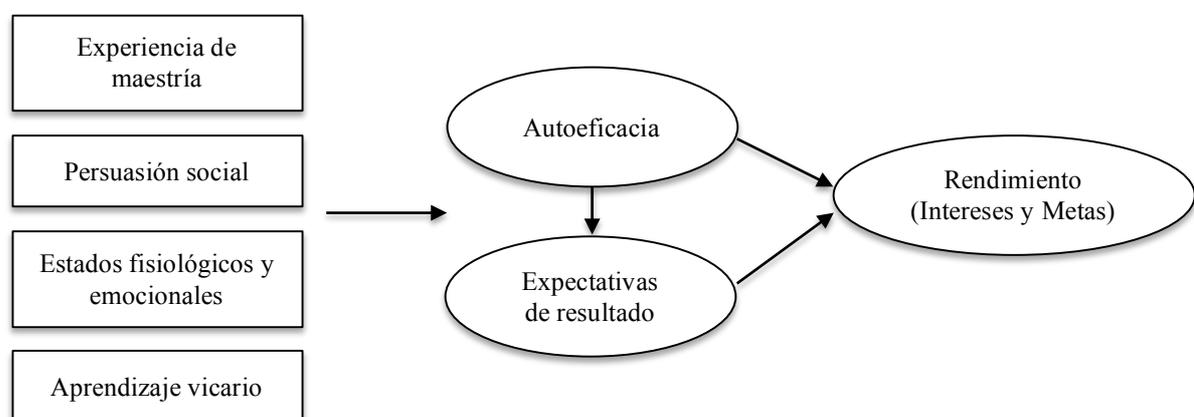


Figura 4. Modelo cognitivo social del rendimiento académico.

La Teoría de la Carrera Social Cognitiva propuesta por Lent et al. (1994) explica el rendimiento académico a partir de la interacción entre la persona, el ambiente y el comportamiento. La autoeficacia es la creencia sobre la capacidad para realizar adecuadamente las acciones; las expectativas de resultado, el juicio sobre las consecuencias de los comportamientos; las metas u objetivos, la implicación en las actividades; y los intereses, la motivación. Asimismo, en el rendimiento también influyen los factores contextuales, como los apoyos y los obstáculos: la cultura, el género, la personalidad, las experiencias educativas y la capacidad cognitiva; directamente, mediante habilidades académicas, o indirectamente, a través de creencias.

En resumen, la persona (la autoeficacia), el ambiente (el soporte social) y la conducta (las metas) predicen el rendimiento académico. Y si la autoeficacia y las expectativas de resultado afectan al rendimiento, el alumnado con creencias más fuertes puede mostrar mayor rendimiento para alcanzar los retos y logros académicos.

1.3.2. Las expectativas académicas

En la teoría social-cognitiva de Bandura (2001) las expectativas académicas personales son las creencias del alumnado sobre su propia eficacia para conseguir los resultados deseados. Estas expectativas de resultado predicen el logro, puesto que influyen en el pensamiento optimista, motivan a actuar y perseverar ante los obstáculos.

Las expectativas académicas también se definen como las intenciones que tiene el alumnado de conseguir metas en el sistema educativo y por las que se propone implicar con trabajo y esfuerzo (Kiefer y Ryan, 2008). Por tanto, las expectativas hacen referencia al futuro académico, es decir, suponen continuar con los estudios. Es por ello que las expectativas en la trayectoria escolar -de ingreso, permanencia y titulación- requieren asumir responsabilidades y están asociadas al ajuste escolar y predicen el éxito académico (Suárez-Álvarez et al., 2014). Las expectativas son importantes porque impulsan la trayectoria futura, y en estas aspiraciones influyen los iguales, el profesorado y las figuras parentales; en resumen, los entornos interactivos de los jóvenes (Nurmi, 2004).

En la literatura científica existen estudios sobre las expectativas de los padres y las madres. En un estudio longitudinal en educación secundaria se corrobora que las expectativas de las figuras parentales se asocian positivamente con las expectativas de los hijos e hijas. Además, las expectativas parentales tienen un efecto positivo más fuerte en la motivación intrínseca de sus hijos e hijas que las propias expectativas de sus hijas e hijos, y predicen el logro a largo plazo (Froiland y Davison, 2016).

Por último, cabe destacar la importancia de las expectativas académicas por parte del profesorado sobre el alumnado. El profesorado no solo transmite conocimientos, sino también sus expectativas acerca del alumnado, que pueden convertirse en profecías autocumplidas (Hargreaves, 1978), influyendo en el autoconcepto, rendimiento y logro del alumnado. Desde que se descubriera el efecto Pygmalion (Rosenthal y Jacobson, 1980), publicado por primera vez en 1968, aunque en la actualidad no se le atribuya tanto poder como se creyó en su origen, debido a la existencia de factores mediadores, se acepta su efecto en las relaciones sociales significativas. Así, es evidente la figura significativa e influyente que supone el profesorado para su alumnado (Cava y Musitu, 1999a).

1.3.2.1. Modelos explicativos de las expectativas académicas

A continuación, se presentan varios modelos explicativos de las expectativas académicas:

A. Modelo de la expectativa-valor (Eccles y Wigfield, 2002)

Es una teoría motivacional centrada en la esperanza, que parte de las expectativas de Bandura. Las expectativas de Bandura (1997, 2001), que son la autoeficacia y las expectativas de resultado, son las creencias personales sobre la realización exitosa de determinadas tareas para conseguir el logro, o las creencias sobre la adecuada ejecución de conductas encaminadas a lograr los resultados previstos, tanto a corto como a largo plazo. Son expectativas que mejoran la motivación y el rendimiento ante los retos.

Por su parte, los valores son los incentivos, las razones o los intereses para realizar dichas actividades. En concreto, puede existir un valor asociado a la motivación intrínseca de disfrutar en la realización de la tarea, o un valor ligado a la motivación extrínseca de llevar a cabo la tarea como medio para conseguir otros objetivos o metas. En realidad, los intereses surgen de las expectativas; esto es, las creencias influyen en las aspiraciones, en la fuerza de los compromisos adquiridos, en el nivel de motivación, perseverancia, resiliencia, éxitos y fracasos.

Por lo tanto, según este modelo las expectativas y el valor de las tareas influyen directamente en el rendimiento, la persistencia y la elección de la actividad. Son variables cognitivas y sociales, puesto que la propia persona, a su vez, está influenciada por las otras personas. Es decir, las expectativas y los valores están asociados a factores psicológicos, sociales y culturales, y contribuyen al ajuste escolar.

B. Modelo estructural de las influencias sociocognitivas en las expectativas académicas
(Bandura, Barbaranelli, Caprara, y Pastorelli, 2001)

Este modelo defiende que el nivel socioeconómico familiar influye en la eficacia percibida y en las aspiraciones académicas parentales que, a su vez, afectan a la eficacia percibida, las aspiraciones académicas y los logros escolares de sus hijos e hijas.

Se trata de un modelo estructural que muestra el impacto de la situación socioeconómica familiar en las expectativas y el rendimiento académico de los hijos e hijas, mediado por las aspiraciones o expectativas académicas parentales. Es decir, a mayor nivel socioeconómico familiar, mayores expectativas educativas parentales, las cuales se asocian a mayores expectativas académicas y a mayor logro escolar de los hijos e hijas (figura 5).

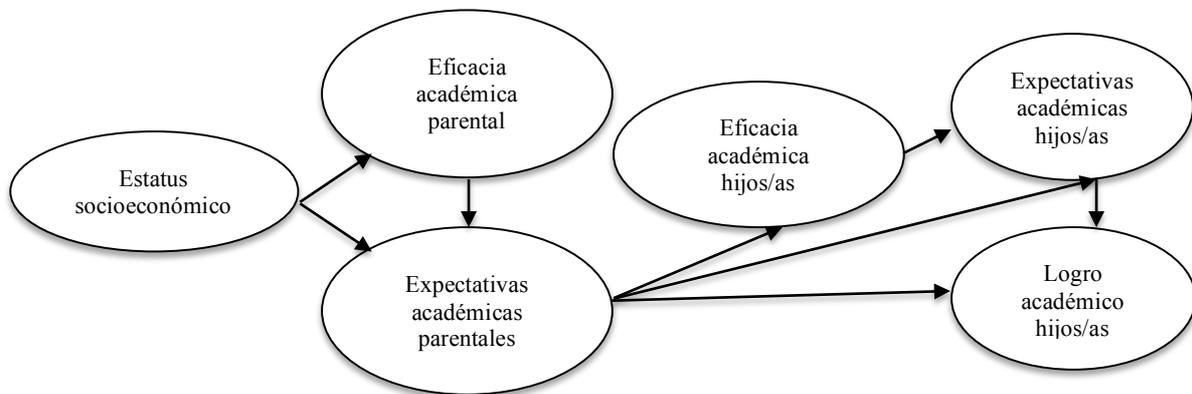


Figura 5. Modelo estructural de las influencias sociocognitivas en las expectativas académicas.

1.3.3. La integración escolar

El objetivo del sistema educativo, además de la adquisición del aprendizaje y la cultura por parte del alumnado, es lograr su socialización rica en valores, en un ambiente de convivencia pacífica y respeto mutuo para desarrollar al máximo su potencial cognitivo y socioemocional. En definitiva, la integración en el contexto educativo resulta fundamental; y los problemas con compañeros, compañeras y profesorado pueden dificultar el logro de los objetivos planteados (Álvarez-García, Núñez, Rodríguez, Álvarez, y Dobarro, 2011).

El conflicto supone un reto o una oportunidad de crecimiento y enriquecimiento, pero siempre y cuando se afronta de manera adecuada. El reto del profesorado consiste en estar atento y ayudar al alumnado en la resolución pacífica y constructiva de los problemas, puesto que el ajuste escolar depende de la comodidad y seguridad en el

ambiente educativo; es decir, para alcanzar el éxito académico el alumnado debe percibir el contexto de aprendizaje como un lugar seguro (Kochenderfer y Ladd, 1996b).

La integración escolar es definida como la adaptación al medio escolar (Rodríguez-Fernández et al., 2012). En esta adaptación escolar es preciso considerar no solo el rendimiento, sino también el nivel de integración social en la escuela y en el aula, analizando la calidad de las relaciones entre el alumnado y con el profesorado. De hecho, ante las dificultades en las relaciones interpersonales aparecen las dificultades en el aprendizaje, rendimiento y ajuste escolar. Por lo tanto, el bajo ajuste escolar está asociado a las dificultades de adaptación, además de a otros factores como los problemas con las y los compañeros y el profesorado, los comportamientos violentos y disruptivos, y el absentismo y abandono escolar (Cava et al., 2015).

1.3.3.1. Problemas de integración escolar

A continuación se analizan diversos factores que dificultan la integración escolar y, finalmente, se profundiza en la función protectora de los vínculos interpersonales.

A. Conductas disruptivas y aburrimiento en el centro educativo

Entre los comportamientos que ponen en peligro la integración escolar se encuentran las conductas disruptivas, que son muy frecuentes en el contexto escolar y se refieren a los problemas que interrumpen el desarrollo normal de las actividades en las clases. Estas conductas disruptivas pueden ser diversas: faltar el respeto a la autoridad del profesorado, no cumplir las reglas o normas del aula, manifestar bajos niveles de responsabilidad, mostrar actitudes negativas hacia la escuela, comportarse de forma impulsiva y generar distracciones en las clases (Ladd y Burgess, 2001); las interrupciones provocan el malestar docente e impactan en el aprendizaje del alumnado.

Asimismo, el aburrimiento puede ser uno de los factores desencadenantes de las conductas inadaptadas; en las aulas coexisten adolescentes aburridos e insatisfechos carentes de motivación (Larson, 2000). Entre los antídotos para hacerle frente se hallan: generar un clima de motivación, interés, curiosidad, desafío, implicación, participación y activación de conocimientos previos.

B. Rechazo escolar

Por otro lado, el rechazo escolar entre iguales surge cuando una persona no agrada a la mayoría, lo cual conlleva a la evitación de las interacciones por parte del grupo respecto

a la persona víctima del rechazo. Existe relación entre el rechazo y la conducta disruptiva, conflictiva y violenta con iguales y profesorado durante la adolescencia, pudiendo ser el comportamiento agresivo causa o consecuencia del rechazo. Sin embargo, no todo el alumnado rechazado es violento ni todo el alumnado violento es rechazado. De hecho, el alumnado rechazado puede ser agresivo (comportamiento violento), no agresivo o sumiso (conducta de retraimiento social), o agresivo-sumiso. En cualquier caso, el rechazo tiene consecuencias negativas para la integración y el ajuste escolar: mayores dificultades académicas, menor motivación escolar, mayor fracaso y abandono escolar, problemas de conducta y menor apoyo del profesorado, sobre todo cuando cursa con violencia (Martínez-Ferrer, 2009).

C. Violencia escolar

En la investigación existe una especial atención a las relaciones entre los iguales y a las que se dan entre el alumnado-profesorado en el contexto escolar. Es evidente que surge un interés nacional e internacional en prevenir y disminuir la violencia y el acoso escolar para mejorar la integración del alumnado en el aula y así garantizar su adecuado desarrollo y ajuste escolar (Varela, Ávila, y Martínez, 2013). Se relaciona la agresividad en la adolescencia con características personales, familiares, escolares y comunitarias. Concretamente, la conducta violenta de los adolescentes se asocia a baja autoestima y empatía, pobre comunicación y cohesión familiar, y menor implicación e integración escolar. Sin embargo, las y los adolescentes agresivos populares pueden mostrar una participación e integración más altas en clase, pero su ajuste emocional y familiar son tan bajos como los del alumnado agresivo rechazado. La agresividad en los y las estudiantes está asociada a la actitud negativa hacia la autoridad del profesorado, así como a mantener actitudes de rebeldía e inconformismo entre los pares (Estévez, Emler, Cava, e Inglés, 2014). Existe correlación entre las relaciones del alumnado y las de este con el profesorado; es decir, ante problemas de integración social, comportamientos disruptivos y violentos entre los iguales, la percepción no solo es negativa entre los pares, sino también por parte del profesorado (Cava y Musitu, 1999a).

En realidad, el comportamiento agresivo adolescente hacia sus iguales es la forma más común de la violencia en la escuela, que puede darse de forma directa, física o verbal, o de forma indirecta -social, relacional o encubierta- a través del rechazo, la exclusión social o los rumores, evitando la confrontación directa. La violencia indirecta tiene un efecto negativo similar al producido por la violencia directa sobre el ajuste escolar. El

alumnado víctima de ambos tipos de violencia es el que manifiesta el menor ajuste escolar (Cava, Buelga, Musitu, y Murgui, 2010). A su vez, la conducta agresiva puede responder a dos motivos: como reacción o respuesta defensiva ante la percepción de un comportamiento previo que provoca o genera una frustración, interpretación que puede ser incorrecta; o por refuerzo externo para lograr un objetivo, ganar estatus o liderazgo (Estévez y Jiménez, 2015). La violencia leve, como la rotura de objetos, y la grave, casos de agresiones verbales o físicas a iguales y profesorado, repercuten negativamente en el desarrollo de la enseñanza, el clima escolar y las relaciones de convivencia.

En definitiva, es importante destacar la asociación entre la violencia del alumnado y el desajuste escolar tanto para los agresores/as como para las víctimas; quienes muestran mayores dificultades de integración, absentismo y actitudes negativas escolares (Card, Stucky, Sawalani, y Little, 2008), junto con menores expectativas académicas y peor rendimiento escolar (Heras y Navarro, 2012).

D. Victimización personal

En la violencia en el contexto escolar, un fenómeno que ha preocupado a la sociedad y ha suscitado interés en la investigación es el acoso escolar. El *bullying* o la victimización sucede cuando la persona padece violencia sucesiva por parte de otra/s persona/s, percibe una desigualdad de poder (social, física o en habilidades) e intencionalidad en la conducta de maltrato. El impacto emocional es fuerte y cuando se repite la víctima se siente indefensa, por ello se denomina victimización (Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz, y Monks, 2015). La literatura evidencia que el alumnado victimizado por parte de sus iguales experimenta, además de desajuste personal (ansiedad, inseguridad, baja autoestima y depresión), dificultades de ajuste escolar: sentimientos de aislamiento y soledad en la escuela, actitudes de evitación hacia el contexto escolar e insatisfacción o desagrado escolar (Kochenderfer y Ladd, 1996a). Efectivamente, la victimización, la exclusión social, la agresión y el rechazo de los iguales, así como las relaciones conflictivas con el profesorado, se relacionan con dificultades de adaptación e integración escolar. Al contrario, la aceptación del grupo y las amistades mutuas constituyen sistemas de apoyo que facilitan la adaptación y participación escolar. Se destaca la importancia no tanto de la aparición temprana del estresor, sino de la cronicidad de la exposición como predictor del desajuste escolar. Estos estresores han sido estudiados desde etapas educativas tempranas; concretamente, desde la educación infantil y la educación primaria (Ladd y Burgess, 2001).

El acoso escolar es un fenómeno grupal en el que intervienen agresores/as, víctimas y espectadores/as que animan al agresor/a o defienden a la víctima. Los factores que pueden desencadenar y mantener el *bullying* son personales y relacionales. Las características personales son cognitivas y sociales, como las interpretaciones y las actitudes, emocionales como la comprensión de las emociones y la empatía, y morales como el razonamiento moral. Las variables relacionales incluyen las experiencias con los iguales y profesorado. Una persona puede tener necesidad de dominio y considerar al compañero/a débil como una oportunidad para conseguir el estatus social y la popularidad, o puede tener el deseo de establecer una amistad íntima en la escuela; los iguales con creencias de autoeficacia pueden defender activamente a las víctimas. Por su parte, el profesorado también influye con sus conductas, creencias, relaciones, normas y expectativas. La intervención debe trabajar las expectativas sobre este fenómeno, el apoyo y la defensa de las víctimas, la competencia del profesorado, su formación y autoeficacia, y las políticas desde la administración educativa para apoyar a las escuelas en la disminución del acoso (Ettetal, Kochenderfer-Ladd, y Ladd, 2015).

E. Victimización étnico-cultural

Además de la victimización personal, también existe la victimización cultural, esto es, la agresión -insultos racistas, exclusión social y rumores- con motivo racial, étnico o cultural -por el color de la piel, la religión, la cultura o por ser de un país diferente-. Aunque algunos estudios afirman que las minorías sufren mayor victimización personal que el grupo mayoritario, en la actualidad hay investigaciones que plantean que no existen diferencias significativas entre los grupos en cuanto a la victimización personal. Es decir, el alumnado adolescente sufre victimización personal independientemente de su grupo cultural de pertenencia. Sin embargo, la victimización cultural es diferente, porque ocurre en función del grupo étnico-cultural. Los grupos inmigrantes de primera generación y gitanos son los más afectados, en comparación a los inmigrantes de segunda generación y el grupo mayoritario. La comunidad gitana, a pesar de llevar más años de convivencia en el país, padece mayor victimización étnico-cultural que la inmigración de segunda generación. La victimización conlleva un alto riesgo de tener menos amistades y padecer mayor soledad, exclusión social e inadaptación escolar (Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz, y Zych, 2014).

F. Función protectora del vínculo interpersonal

Existe investigación que evidencia la función protectora de la amistad sobre el riesgo de victimización (Kochel, Ladd, Bagwell, y Yabko, 2015); la amistad proporciona recursos emocionales fundamentales para el desarrollo saludable, como el apoyo emocional, la ayuda y el compañerismo (Ladd y Troop-Gordon, 2003).

Por otro lado, cabe destacar que la víctima también puede ser intimidadora o agresora; es decir, la víctima de intimidación es la que, además de padecer agresión, ejerce al mismo tiempo dominación sobre un par percibido como más débil. Los agresores, que pueden ser populares o no, son más preferidos y menos rechazados que las víctimas. Las víctimas no intimidatorias obtienen una respuesta más positiva en comparación a las víctimas intimidatorias. De todos modos, los agresores, las víctimas y las víctimas que intimidan, debido a sus características personales, conllevan el riesgo de sufrir rechazo y de tener menos amistades. Las y los agresores tienden a ser violentos, impulsivos y hostiles; por su parte, las víctimas pueden ser tímidas, ansiosas, sumisas, con baja autoestima y seguridad. Por último, las víctimas intimidatorias se caracterizan por tener menor comportamiento prosocial y autocontrol, así como problemas de comportamiento, características que no son atractivas para crear y mantener amistades. No obstante, resulta fundamental trabajar y promover los vínculos de amistad entre el alumnado, puesto que la amistad tiene un papel amortiguador sobre la victimización.

Resumiendo, el alumnado se adapta, integra y ajusta mejor en el contexto educativo cuando tiene amistades; de ahí que el desajuste escolar sea más frecuente entre el alumnado que no tiene amistades, es rechazado o es victimizado por sus compañeros y compañeras (Ladd, Birch, y Buhs, 1999). Asimismo, los vínculos cercanos y estrechos con el profesorado favorecen el ajuste escolar (Harrison et al., 2007).

1.4. Medición del ajuste escolar

En cuanto a la medición del ajuste escolar, existen instrumentos que miden directamente el ajuste escolar con sus dimensiones o los que se centran en algunos de sus componentes:

- La Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional (Reicher y Emler, 1985) dispone de 10 ítems para medir la actitud hacia la escuela y el profesorado. Este instrumento presenta 2 dominios -la escuela y la ley- y 4 factores: *desvinculación al sistema, creencia en las normas, en la autoridad y relaciones en la escuela*.

Capítulo 2. Variables de ajuste escolar

- La Escala para medir el Ajuste en la Universidad (SACQ) (Baker y Siryk, 1984, 1989) cuenta con 67 ítems y 4 dimensiones: el *ajuste académico*, *social*, *personal-emocional* y *vínculo con la institución*. El ajuste académico mide la adaptación del alumnado a las diversas demandas: tareas, exámenes y horarios; el ajuste social evalúa las relaciones con las personas en la escuela; el ajuste personal-emocional analiza el bienestar físico y psicológico escolar; por último, la subescala general examina la calidad de la relación del alumnado con la institución. Este cuestionario sirve para la detección temprana de los posibles problemas y abandonos, y para la intervención posterior.

- La Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10) es empleada para evaluar el ajuste escolar (Moral de la Rubia et al., 2010). Este instrumento presenta 10 ítems en tres dimensiones: *rendimiento escolar*, *expectativas académicas* y *problemas de integración escolar*; y permite obtener una puntuación global para el ajuste escolar así como para sus 3 subescalas. Los autores destacan la necesidad de medir el ajuste escolar, en concreto el rendimiento académico, no solo a través de auto-informes, sino también atendiendo a los expedientes académicos o a las calificaciones del alumnado. Así, en cuanto a la medición del rendimiento académico, las investigaciones utilizan las calificaciones de rendimiento académico del alumnado por parte del profesorado, las autopercepciones del propio alumnado, e incluso ambas medidas (Huang, 2011).

Además, existen las escalas centradas en la medición de la violencia escolar:

- La Escala de Conducta Agresiva (Little, Jones, Henrich y Hawley, 2003) evalúa la conducta agresiva hacia los iguales en la escuela atendiendo a los tipos de agresión -manifiesta o relacional- y a las formas de expresión -pura, reactiva e instrumental-. Por lo tanto, agrupa 36 ítems en las siguientes dimensiones: *agresión directa pura* (luchó o peleó), *reactiva* (porque me defiende) e *instrumental* (para conseguir lo que quiero); y *agresión indirecta pura* (bromeo sobre otro o ignoro), *reactiva* (porque estoy molesto) e *instrumental* (para lograr un refuerzo externo: por ejemplo, popularidad).

- La Escala de Violencia Escolar recoge la frecuencia con la que el alumnado participa en los comportamientos violentos descritos y ha sido victimizado en la escuela durante el último año (Herrero, Estévez, y Musitu, 2006). Este instrumento consta de 13 ítems y atiende a 4 factores: *conducta antisocial o disruptiva*, *agresión verbal*, *agresión física*, que los autores engloban dentro de la conducta violenta o desviada, y la *victimización*. Las escalas de victimización y desviación comparten ítems con la

dimensión de integración escolar del EBAE-10, como: "mis compañeros/as de clase se burlan de mí" y "tengo problemas con mis compañeros/as y profesorado".

- El Cuestionario de Victimización (Cava et al., 2010), que parte de la Escala Multidimensional de Victimización (Mynard y Joseph, 2000), mide la violencia entre compañeros. Esta escala presenta 20 ítems para medir tres factores: *victimización relacional* (violencia indirecta como el rechazo), *victimización física* (violencia física) y *victimización verbal* (violencia verbal). La violencia verbal y física forman la violencia directa. Esta prueba cuenta con una adecuada fiabilidad (Cava, Musitu, y Murgui, 2007).

- El CUVE-R (Álvarez-García et al., 2011) es la versión ampliada del Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE) (Álvarez, Álvarez, González-Castro, Núñez, y González-Pienda, 2006) y permite conocer la valoración del alumnado sobre la frecuencia de aparición de los diferentes tipos de violencia en el contexto educativo. Cuenta con 31 ítems y ocho dimensiones: la *disrupción en el aula*, la *exclusión social*, la *violencia a través de las Nuevas Tecnologías de la Información y de la Comunicación -NTIC-*, la *violencia física -directa e indirecta- por parte del/entre el alumnado*, la *violencia verbal del alumnado hacia las y los compañeros*, la *violencia verbal del alumnado hacia el profesorado* y la *violencia del profesorado hacia el alumnado*.

Por último, se propone la figura del profesor como fuente de recogida de información y evaluación del ajuste del alumnado y sus relaciones en la escuela:

- La Escala de Ajuste Escolar Percibido por el Profesor (PROF-A) (Cava et al., 2015), con 14 ítems y cuatro dimensiones: *rendimiento académico*, *integración escolar* (relación con los compañeros), *relación profesorado-alumnado* e *implicación familiar* (en el seguimiento escolar del alumnado). Esta escala es una versión ampliada de la Escala de Evaluación del Alumnado por parte del Profesorado (EA-P) (Cava y Musitu, 1999b), que también mide el ajuste escolar y el rendimiento con menos ítems y factores.

De esta manera, diferentes autores defienden la relevancia de recoger no solo las percepciones del alumnado, sino también las informaciones proporcionadas por el profesorado, e incluso los datos aportados por las familias, con el objetivo de lograr una visión más global y objetiva de la realidad correspondiente al ajuste escolar del alumnado (Hernando, Oliva, y Pertegal, 2013).

En el cuadro 5 se sintetizan los instrumentos relacionándolos con las dimensiones del ajuste escolar que miden.

Cuadro 5

Relación de instrumentos y dimensiones del ajuste escolar

| Instrumentos de medida | Dimensiones del ajuste escolar |
|--|---|
| Escala de Actitud hacia la Autoridad Institucional (Reicher y Emler, 1985) | (4) Desvinculación al sistema Creencia en las normas y en la autoridad Relaciones en la escuela |
| Escala de Ajuste en la Universidad (SACQ) (Baker y Siryk, 1984, 1989) | (4) Ajuste académico, social y personal-emocional Vínculo con la institución |
| Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10) (Moral de la Rubia et al., 2010) | (3) Rendimiento escolar Expectativas académicas Problemas de integración escolar |
| Escala de Conducta Agresiva (Little, Jones, Henrich y Hawley, 2003) | (6) Agresión directa e indirecta -pura, reactiva e instrumental- |
| Escala de Violencia Escolar (Herrero, Estévez, y Musitu, 2006) | (4) Conducta antisocial o disruptiva Agresión verbal, agresión física Victimización |
| Cuestionario de Victimización (Cava et al., 2010) | (3) Victimización relacional, física y verbal |
| Cuestionario de Violencia Escolar (CUVE-R) (Álvarez-García et al., 2011) | (8) Disrupción en el aula, exclusión social, violencia a través de las NTIC violencia física -directa e indirecta- violencia verbal entre el alumnado y hacia el profesorado, y del profesorado hacia el alumnado |
| Escala de Ajuste Escolar Percibido por el Profesorado (PROF-A) (Cava et al., 2015) | (4) Rendimiento académico, integración escolar, relación profesorado-alumnado e implicación familiar |

1.5. Variabilidad del ajuste escolar

1.5.1. Diferencias del ajuste escolar en función del sexo

Hay evidencias de que las chicas muestran mayor ajuste en la escuela: rendimiento, integración, relación con iguales y profesorado, y expectativas académicas (Antonio-Agirre, Azpiazu, Esnaola, y Sarasa, 2015; Cerezo y Ato, 2010; Droguett, 2011; Heras y Navarro, 2012).

En cuanto al rendimiento académico, indicador de ajuste escolar, numerosos estudios corroboran que dicho rendimiento es mayor en las chicas (Antonio-Agirre et al.,

2015; Droguett, 2011; Fuentes, Alarcón, Gracia, y García, 2015; Heras y Navarro, 2012; Ibabe, 2016), quienes manifiestan una motivación más elevada y dedican más tiempo al estudio (Hernando et al., 2013). Además, diferentes investigaciones defienden la existencia de estereotipos de género asociados al rendimiento en las diferentes materias: se encuentran diferencias significativas a favor de los chicos en ciencias y matemáticas en la ESO (Suárez-Álvarez et al., 2014), diferencias significativas a favor de las alumnas de la ESO en Lengua (Costa y Taberner, 2012), y actitudes de evitación hacia las matemáticas por parte de las alumnas de la ESO (González-Pienda et al., 2012). Estas investigaciones apoyan que el género influye en el rendimiento académico de la siguiente manera: la existencia de resultados a favor de las chicas en las áreas de conocimiento verbal, y a favor de los chicos en ciencias y matemáticas, debido a sus habilidades espaciales. Sin embargo, no hay consenso, porque no siempre se encuentran asociaciones significativas; por ejemplo, en el caso de los chicos existen diferencias que no son significativas (Costa y Taberner, 2012). Igualmente, otra investigación de educación secundaria informa de un mayor rendimiento por parte de las chicas, a excepción del primer tramo de edad, 12-13 años, en el que son los chicos los que informan de mejores resultados (Hernando, Oliva, y Pertegal, 2012). Aunque los resultados no son del todo concluyentes, los centros deben atender al género para trabajar los estereotipos y las actitudes que pueden perjudicar el rendimiento.

Otras investigaciones indagan la relación entre la autoeficacia (creencia de ser un buen estudiante), el género y el rendimiento académico en educación secundaria (Boz, Yerdelen-Damar, Aydemir, y Aydemir, 2016). Las puntuaciones de las chicas son significativamente mayores tanto en autoeficacia como en rendimiento; la autoeficacia y el género muestran una relación significativa con el rendimiento; por lo tanto, se recalca la importancia de reforzar las creencias de autoeficacia y la motivación intrínseca del alumnado (disfrutar realizando las tareas en un ambiente de aprendizaje constructivista) para mejorar su rendimiento, independientemente del sexo.

Respecto a las expectativas académicas, existe literatura científica que muestra diferencias significativas a favor de las mujeres a lo largo de la Educación Secundaria (Antonio-Agirre et al., 2015; Droguett, 2011; Espinoza, Gillen-O'Neel, Gonzales, y Fuligni, 2014; Heras y Navarro, 2012; Suárez-Álvarez et al., 2014). Además, existen estudios que muestran las expectativas académicas más positivas del profesorado respecto a las chicas (Cava y Musitu, 1999a). El mayor rendimiento académico de las chicas explicaría la anticipación del éxito académico por parte del profesorado. A su vez,

la manifestación de menos conductas disruptivas y agresivas, junto con la mayor aceptación de las normas por parte de las chicas, influirían en la formación de las expectativas académicas docentes favorables respecto a ellas. El efecto Rosenthal, entre otros factores, podría explicar parte del influjo de estas expectativas sobre el alumnado.

En relación a la integración, una vez más las alumnas de secundaria informan de puntuaciones más altas y los chicos manifiestan mayores problemas de integración escolar (Antonio-Agirre et al., 2015; Droguett, 2011; Heras y Navarro, 2012), mayor número de conductas disruptivas (Fuentes et al., 2015), mayor victimización y problemas de comportamiento (Liu, Lan, Hsu, Huang, y Chen, 2014), así como un mayor empleo de la violencia (Povedano, Estévez, Martínez, y Monreal, 2012; Shao, Liang, Yuan, y Bian, 2014) y de la agresión directa, verbal y física (Heras y Navarro, 2012), así como un mayor rechazo recibido por parte de sus compañeros y compañeras (Cava y Musitu, 1999a).

Para acabar, se evidencia la necesidad de mayor número de investigaciones para aclarar si existen diferencias de sexo en el tipo de agresión social. Asimismo, se constata la necesidad de llevar a cabo estudios, no solo en muestras de adolescentes en la educación secundaria, sino también en muestras de jóvenes universitarios, con el propósito de conocer si existen diferencias de sexo en el ajuste escolar y sus dimensiones en edades superiores, tal y como se explica a continuación.

1.5.2. Diferencias del ajuste escolar en función de la edad

Durante la adolescencia y juventud el contexto escolar resulta crucial en el ajuste del alumnado. Existen autores/as que defienden que el ajuste escolar aumenta a mayor madurez o edad del alumnado (Moral de la Rubia et al., 2010). Sin embargo, otros señalan un buen ajuste escolar al inicio de la adolescencia y un declive a partir de la adolescencia media (15-17 años) (Hernando et al., 2013); estos datos podrían confirmar el periodo vulnerable y de desajuste que supone la adolescencia (Steinberg, 2005).

En cuanto al rendimiento académico, este disminuye al avanzar la edad en la educación secundaria, tanto en chicas como en chicos adolescentes (Antonio-Agirre et al., 2015; Fuentes et al., 2015; Ibabe, 2016), y de manera más acentuada en el caso de los chicos (Hernando et al., 2012, 2013). La bajada del rendimiento durante la adolescencia se relaciona con la disminución de la motivación, el tiempo dedicado al estudio y a las horas de sueño, la participación en actividades físicas y extraescolares, y con el aumento del consumo de sustancias (Hernando et al., 2013).

Por otro lado, existen investigaciones que no hallan diferencias significativas en función de la edad en las expectativas académicas (Antonio-Agirre et al., 2015), mientras que otros estudios evidencian que disminuyen a lo largo de la adolescencia (Wang y Eccles, 2011).

Respecto a la integración del alumnado, una vez más los resultados son dispares: mientras que en un estudio las diferencias no son significativas en función de la edad (Antonio-Agirre et al., 2015), en otro el alumnado adolescente de cursos académicos superiores percibe mayor comportamiento disruptivo (Fuentes et al., 2015) y menor integración que en cursos inferiores, donde manifiestan tener un mejor clima escolar. Estas diferencias podrían estar asociadas al aumento de la exigencia educativa en los cursos superiores, en los que adquieren mayor relevancia los contenidos académicos. En los cursos inferiores el alumnado manifiesta tener una mayor interacción (Cava y Musitu, 1999a).

En general, ante la escasez de estudios existentes al respecto, se evidencia la necesidad de esclarecer la relación entre el ajuste escolar, sus diferentes indicadores y la edad. Si bien se encuentran investigaciones durante la adolescencia en la educación secundaria, existen pocos estudios realizados con la juventud universitaria. Al mismo tiempo, se constata también la necesidad de llevar a cabo estudios longitudinales.

Por último, es preciso remarcar la importancia de prestar atención a los cambios de etapa y de centro educativo, así como al desarrollo evolutivo durante la adolescencia, puesto que son factores que pueden afectar al rendimiento académico, a las expectativas educativas, a la integración escolar del alumnado y, en definitiva, al ajuste escolar.

2. LA IMPLICACIÓN ESCOLAR: INDICADOR DEL AJUSTE ESCOLAR

La literatura científica refleja el creciente interés sobre un problema que preocupa en educación y en investigación, y que afecta a los sistemas educativos y a las sociedades: la falta de motivación y de implicación del alumnado con respecto a la escuela, junto con los problemas de disciplina y convivencia escolar en las aulas (González, 2010).

Resulta evidente la necesidad de intervenir sobre la implicación escolar del alumnado para mejorar el bajo rendimiento y esfuerzo académico; y prevenir el alto nivel de aburrimiento, absentismo, fracaso y abandono escolar. En este sentido, la falta de implicación puede generar consecuencias individuales y sociales: la deserción escolar, el desempleo, la pobreza, la enfermedad y la delincuencia, ocasionando grandes costos en la persona y en la sociedad (Christenson y Thurlow, 2004).

Por tanto, la implicación, en términos positivos y adaptativos, está relacionada con la conducta exitosa y el logro escolar; por contra, la falta de implicación escolar está asociada a los problemas de comportamiento, al fracaso y al abandono escolar; es un proceso en el que es fundamental la detección temprana y la intervención ante los primeros signos de desconexión (Archambault, Janosz, Fallu, y Pagani, 2009; Wang y Fredricks, 2014). Este proceso, susceptible de mejora, es sensible a la interacción de la persona con el contexto, requiere del apoyo de toda la comunidad educativa y puede variar tanto en intensidad como en duración (Fredricks et al., 2004), y en función de las diferentes situaciones educativas (Skinner, Kindermann, y Furrer, 2009).

2.1. Concepto y desarrollo teórico

Respecto a la conceptualización de la implicación escolar, no existe consenso en una única definición y propuesta de composición. Por un lado, se encuentra un uso diferenciado de la terminología: la implicación del estudiante, la implicación escolar y/o en el aula, y la implicación académica; por otro lado, se halla diferente tipo de estructura interna, desde unidimensional hasta multidimensional -bidimensional, tridimensional y tetradimensional- (Ros y Zuazagoitia, 2015). En la revisión teórica de las definiciones sobre la implicación, todas incluyen la dimensión conductual, muchas la emocional, y pocas la cognitiva y/o académica (Appleton, Christenson, y Furlong, 2008).

El concepto de implicación del estudiante en la escuela cuenta con tres décadas de historia. En una revisión efectuada en la década de los 80 (Mosher y McGowan, 1985) se encuentra que la implicación del estudiante es definida como la participación en las actividades escolares, y la no implicación como el absentismo, la apatía o el bajo nivel de participación y los problemas de disciplina (Natriello, 1984). Asimismo, en la no implicación y abandono del alumnado existen diversos factores: antecedentes familiares -educación, ingresos, estructura y tamaño- y características del alumnado -capacidad académica, aspiraciones educativas, autoconcepto, actitudes, sexo y raza- (Rumberger, 1983). Además, también influyen la escuela y el profesorado, y la implicación afecta a los resultados escolares: el logro, los conocimientos y la conducta.

Finn (1989, 1993) subraya la preocupación nacional por la deserción escolar, un proceso de desarrollo que puede empezar desde los primeros años de escolarización. Este autor propone el modelo de participación-identificación para definir la implicación del estudiante, destacando los componentes conductuales y emocionales de la implicación escolar. En concreto, define la implicación conductual como la participación en el

cumplimiento e iniciativa en las actividades escolares, y la implicación afectiva como el sentido de identificación o pertenencia escolar, a través de la aceptación y la valoración de los objetivos escolares. La participación lleva al logro e influye en la identificación, que a su vez posibilita el compromiso futuro. De ahí la importancia del vínculo o conexión con la escuela, puesto que ante su ausencia pueden aumentar los problemas de comportamiento: faltas de asistencia, conductas disruptivas y delincuencia juvenil, que se relacionan con el bajo rendimiento y el abandono escolar.

Además, se destaca la relevancia del contexto social, la calidad de las relaciones sociales, para el desarrollo del sentido de pertenencia escolar; es decir, la aceptación, el respeto, el apoyo y la inclusión por parte de los otros son aspectos fundamentales para adquirir el sentido psicológico de afiliación con la escuela (Goodenow, 1991, 1993). Este sentimiento de pertenencia se relaciona con las expectativas de éxito académico, la motivación intrínseca, la percepción del esfuerzo por parte del profesorado, la participación y el logro (el rendimiento académico medido a través de las calificaciones). Por tanto, el contexto social es fundamental para la implicación y el aprendizaje. Por ello es preciso transformar los centros en comunidades de aprendizaje, que promuevan el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales, los proyectos de aprendizaje y los pequeños equipos interdisciplinarios.

Otros autores (Newmann, Wehlage, y Lamborn, 1992) definen la implicación de los estudiantes en términos de necesidad de competencia, afiliación escolar y trabajo auténtico. La necesidad de competencia es un poderoso motor para la acción y motivación. La afiliación escolar requiere la claridad del propósito educativo, la equidad, el apoyo personal del profesorado y los iguales, las oportunidades de éxito y un clima de atención y cuidado. Por último, el trabajo auténtico exige tareas significativas dignas de esfuerzo, recompensas extrínsecas, intereses intrínsecos, conexión con el mundo real y diversión. De este modo, la implicación escolar está ligada al logro.

Asimismo, se analizan las características escolares asociadas a la implicación del alumnado: el tamaño pequeño de la escuela correlaciona de forma positiva, la población minoritaria -racial y étnica- se asocia de forma negativa y las reglas rígidas de disciplina también se relacionan negativamente con la implicación (Finn y Voelkl, 1993).

Posteriormente, se estudia la identificación con la escuela y se acepta la formulación previa de la identificación como el sentido de pertenencia a la escuela y la valoración de los resultados escolares (Voelkl, 1995). En el estudio que se lleva a cabo se muestra que la participación en el aula y el rendimiento académico son predictores

significativos de la identificación. Por tanto, se propone animar al alumnado a participar en el aula como antídoto contra la no identificación (Voelkl, 1997). De hecho, la identificación se desarrolla con el paso del tiempo, se refiere a la emoción más que a la cognición; por tanto, es afectiva y está formada por actitudes, hacia la escuela y el trabajo académico, que influyen en la participación y el logro, y viceversa. En concreto, los factores que influyen en la identificación son la relación con los iguales y los sentimientos de seguridad, justicia y apoyo por parte del profesorado (Voelkl, 2012).

En la dimensión conductual de la implicación escolar, esto es, en la participación se establecen tres niveles (Finn y Rock, 1997): el primer nivel corresponde a la participación en el cumplimiento de las reglas escolares como la asistencia, la atención al profesorado en clase y la respuesta a las cuestiones planteadas; el segundo nivel implica iniciativa y entusiasmo, inversión de tiempo extra y realización de cursos no requeridos; y el tercer nivel incluye la participación en actividades extracurriculares.

A partir de la participación del alumnado en la escuela, formulada por Finn (1989), la implicación del estudiante es definida como un constructo bidimensional -conductual y psicológico-: el compromiso del alumnado con la escuela y el trabajo intelectual es un proceso psicológico caracterizado por la atención, el interés, la inversión y el esfuerzo en el aprendizaje (Marks, 2000). Nuevamente se manifiesta el bajo nivel de implicación durante las últimas décadas y se plantean los siguientes factores desencadenantes: personales y escolares, como la fragmentación curricular, la débil instrucción y las bajas expectativas respecto al aprendizaje del alumnado. En este sentido, se defiende la necesidad de ofrecer una instrucción desafiante, basada en la construcción del conocimiento y en las altas expectativas, y un ambiente escolar positivo de apoyo al aprendizaje, donde exista respeto y ayuda, así como la participación de las familias en la escolarización y en el aprendizaje de sus hijos e hijas. De esta manera, fomentar la implicación constituye un objetivo primordial, debido a su importancia para el desarrollo sociocognitivo y el logro escolar.

Otras propuestas, vinculadas a la investigación sobre el clima escolar, definen la implicación escolar como la construcción de relaciones sociales multidimensionales (Furlong et al., 2003). Los contextos que afectan a la implicación escolar del alumnado son: el personal del propio alumnado (tridimensional: conductual, emocional y cognitivo), el de las y los compañeros, el del profesorado, el de la clase y el de la escuela. También influyen los contextos relativos a los padres, las madres, la familia y la comunidad. En cuanto a los iguales, intervienen los factores socio-emocionales (calidad

de las relaciones, la aceptación y el apoyo social), la motivación académica y el éxito (valores académicos compartidos), la pertenencia al grupo de pares y las redes sociales de apoyo. Respecto a la clase y a la escuela, es importante considerar la influencia del clima escolar (calidad de relaciones entre alumnado y profesorado, apoyo y respeto mutuo, seguridad y comodidad), el aprendizaje cooperativo y el aula como una comunidad, la motivación académica y las actitudes positivas hacia la escuela.

Un nuevo planteamiento asume la definición bidimensional de la implicación del alumnado en la escuela y recoge los datos del Programa Internacional de Estudiantes (PISA) de la OCDE para estudiar la importancia de la participación y la pertenencia en la mejora de los resultados del aprendizaje (Willms, 2003). El alumnado participa en las actividades académicas y no académicas en la escuela, y desarrolla el sentido de pertenencia. La aceptación y las buenas relaciones con las y los compañeros y el profesorado posibilitan la identificación y el compromiso escolar, así como la valoración de los resultados escolares para su futuro éxito. De lo contrario, la insatisfacción resulta perjudicial y tiene una influencia negativa. A su vez, se reconoce la influencia de los antecedentes familiares y las características escolares en la implicación escolar, habiendo variación en los diferentes países participantes. Finalmente, se destaca la importancia de ayudar al alumnado a desarrollar la implicación escolar, un proceso y resultado fundamental que predice el logro escolar.

La implicación de los estudiantes en la escuela también es analizada en relación con el liderazgo docente (Leithwood y Jantzi, 1998, 1999, 2000), admitiendo el modelo de Finn (1989) de participación-identificación unido al logro escolar. En concreto, el liderazgo transformacional tiene un efecto positivo en la participación e identificación de la implicación estudiantil. Sin embargo, altos niveles de implicación del alumnado disminuyen la necesidad de liderazgo docente, puesto que podrían sustituir al liderazgo. Más tarde, se desarrolla el proyecto LOLSO (Mulford, Silins, y Leithwood, 2004) (relación entre el liderazgo, el aprendizaje organizacional y los resultados del alumnado), en el que destacan la influencia del trabajo docente en el autoconcepto académico, la participación e identificación del alumnado con la escuela. El sentimiento de pertenencia está unido a la mayor motivación, implicación en el aprendizaje y compromiso con la escuela, y todo ello se relaciona con el logro académico; en definitiva, la identificación determina la participación. Asimismo, se encuentra que las características familiares también influyen en la implicación, la cual es mayor en los centros de tamaño pequeño en los que existe una mayor cohesión.

En el Estado diversas investigaciones llevadas a cabo, tomando como punto de partida el modelo de Finn (1989) y el proyecto LOLSO (Mulford et al., 2004), corroboran la correlación entre las dos dimensiones de la implicación escolar -participación e identificación- y el autoconcepto, la motivación, el trabajo docente, las características familiares y la tipología de centro. Son los centros pequeños con un solo modelo lingüístico los que presentan una mayor implicación por parte del alumnado (Goikoetxea, 2007; Ros, 2009). Al asumir que la implicación influye en la participación, el aprendizaje y el rendimiento, es necesario formar al profesorado y tener en consideración a los centros desfavorecidos para impulsar la implicación.

Fredricks et al. (2004) desarrollan un modelo de implicación escolar basado en tres dimensiones, incluyendo las dos dimensiones formuladas anteriormente -conductual y emocional- y añadiendo la dimensión cognitiva, la cual requiere motivación, esfuerzo y uso de estrategias en el aprendizaje. No obstante, en la revisión teórica previa relativa a las diferentes definiciones de implicación escolar, dichos autores encuentran que, por una parte, las definiciones agrupan una gran cantidad de conceptos, que se duplican y no están claramente diferenciados; por otra parte, las definiciones se superponen entre sí. Por ejemplo, el esfuerzo aparece tanto en la dimensión conductual como en la cognitiva. Por ello las definiciones en ocasiones aluden solo a una o a dos dimensiones.

Appleton, Christenson, Kim y Reschly (2006) añaden la dimensión académica a las tres dimensiones anteriores de la implicación escolar -conductual, psicológica y cognitiva-. Su modelo es, por lo tanto, de cuatro dimensiones. La dimensión académica alude al tiempo en la tarea, las horas hasta la graduación y la terminación de la tarea.

Sin embargo, en la literatura científica es más frecuente el empleo de las tres dimensiones de la implicación escolar, definidas en términos de implicación en la vida escolar, implicación del corazón e implicación de la mente; destacando el valor de las interacciones con los iguales y adultos dentro de la comunidad escolar (Yazzie-Mintz, 2007). En la encuesta, llevada a cabo en las escuelas secundarias, el alumnado muestra su necesidad de ser considerado parte importante de la escuela y no sentir solo la preocupación por sus resultados académicos. Así, surge la prioridad de escuchar al alumnado en cuanto a su trabajo e interacción en la escuela, para lograr su participación activa en una comunidad de aprendizaje que priorice un aprendizaje intelectual desafiante, de calidad y profundo, frente al aburrimiento que sobresale como síntoma de la falta de implicación en el aula y la escuela. Por lo tanto, en la cultura escolar del

compromiso se recogen como aspectos importantes el contenido académico, el aprendizaje entre iguales, el apoyo adulto, la seguridad y la justicia (Yazzie-Mintz, 2010).

Por otro lado, la implicación en la escuela es definida, junto a la motivación, como fuente de energía para impulsar a las personas a alcanzar su potencial educativo y llevar a cabo conductas que permitan conseguir el logro o éxito escolar (Martin, 2007). La motivación es un factor psicológico interno, mientras que la implicación puede ser, además, externa y observable a través de la participación. La motivación, mediante los objetivos establecidos, puede preceder y predecir la implicación cognitiva, emocional y conductual. Ambas, motivación e implicación, mantienen una relación de reciprocidad entre ellas y con el logro; y son susceptibles de intervención. La motivación es necesaria, pero no suficiente, pudiendo el alumnado estar motivado pero no implicarse o participar activamente (Appleton et al., 2008). Por ello, la implicación es adaptativa cuando el alumnado está conectado con el ambiente y la tarea, y muestra persistencia, planificación y gestión óptimas (Martin, 2012).

Asimismo, otros autores presentan una conceptualización motivacional de la implicación: la implicación como la manifestación externa de la motivación, así como la calidad de conexión y participación del alumnado con la escuela, es decir, con las personas, las actividades de aprendizaje, los objetivos y los valores de la escuela. La calidad significa energía, entusiasmo y emociones positivas (Skinner et al., 2009).

Una vez más, la implicación escolar es definida como el grado en el que el alumnado está involucrado, conectado y motivado para aprender y alcanzar los objetivos en la escuela. Son importantes la influencia de los iguales, los padres y las madres en la implicación, las relaciones y conductas de apoyo, y las altas expectativas. El paradigma educativo exigente y sensible es el más eficaz. Por su parte, la participación escolar atiende a factores contextuales o ambientales como el clima escolar, el entorno de la clase y las relaciones con los iguales y el profesorado. Además, la implicación escolar está relacionada con la conducta y el logro, y mejorarla puede aumentar el rendimiento académico y disminuir los problemas de conducta (Simons-Morton y Chen, 2009).

En el Estado las investigaciones posteriores abordan la implicación del alumnado en la escuela atendiendo a su estructura tridimensional -conductual, emocional y cognitiva- (Ros, Goikoetxea, Gairín, y Lekue, 2012), y la relacionan con el trabajo docente y las relaciones entre el alumnado y el profesorado.

Por último, se define la implicación como la experiencia de conexión centrípeta del alumnado con la escuela en cuatro dimensiones -conductual, afectiva, cognitiva y de

Capítulo 2. Variables de ajuste escolar

agencia-. La dimensión de agencia personal hace referencia a la contribución constructiva del alumnado a la instrucción: iniciativa e intervención en clase, el diálogo con el profesorado y el planteamiento de preguntas y sugerencias (Veiga, 2013).

En el cuadro 6 se recoge la síntesis de las definiciones y estructuras planteadas.

Cuadro 6

Revisión teórica de autores/as, definiciones y estructura interna de la implicación escolar

| Autor/a y año | Definición de la Implicación Escolar | Estructura interna |
|---------------------------------------|---|---|
| Rumberger (1983) y Natriello (1984) | Participación en actividades escolares Factores que influyen: familia, escuela, iguales Relación con resultados escolares | Unidimensional: Conductual (C) |
| Finn (1989, 1993) | Modelo de participación-identificación Participación en actividades escolares Identificación o pertenencia escolar Relación con logro y conducta escolar | Bidimensional: Conductual (C) y Emocional (E) |
| Goodenow (1991, 1993) | Relevancia del contexto social en el sentido de pertenencia escolar Relación con participación y logro | Bidimensional: C y E |
| Newman et al. (1992) | Inversión psicológica y esfuerzo en el aprendizaje Ligada al logro y factores como las expectativas | Bidimensional: C y E |
| Voelkl (1995) | Identificación: pertenencia y valoración de resultados Participación y rendimiento predictores de identificación | Bidimensional: C y E |
| Marks (2000) | Proceso psicológico: atención, interés, inversión y esfuerzo en el aprendizaje. Factores personales y escolares | Bidimensional: C y E |
| Furlong et al. (2003) | Construcción de relaciones sociales multidimensionales Contextos: alumnado, iguales, profesorado y escuela | Tridimensional: C, E y Cognitiva |
| Willms (2003) | Participación y pertenencia importantes en la mejora de resultados de aprendizaje. Factores: familia y escuela | Bidimensional: C y E |
| Leithwood y Jantzi (1998, 1999, 2000) | Participación e identificación unidas al logro Relación con el liderazgo transformacional | Bidimensional: C y E |
| Mulford et al. (2004) | Proyecto LOLSO: relación liderazgo, aprendizaje organizacional y resultados del alumnado Influencia del trabajo docente en el autoconcepto académico, participación e identificación | Bidimensional: C y E |
| Fredricks et al. (2004) | Añaden la dimensión cognitiva a las dos anteriores: motivación, esfuerzo y estrategias de aprendizaje | Tridimensional: C, E y Cognitiva |
| Appleton et al. (2006) | Incluyen la dimensión académica en las 3 anteriores: tiempo de la tarea, número de horas, término de tareas | Tetradimensional: C, E, C, Académica |
| Yazzie-Mintz (2007, 2010) | Implicación en la vida escolar, de mente y de corazón Importancia de las interacciones sociales en la escuela Necesidad de crear la cultura del compromiso escolar | Tridimensional: C, E y Cognitiva o Académica |

| Autor/a y año | Definición de la Implicación Escolar | Estructura interna |
|-----------------------------|--|--|
| Martin (2007) | Interrelación con motivación. Persistencia, planificación y valoración escolar | Tridimensional: C, E y Cognitiva |
| Skinner et al. (2009) | Implicación es la manifestación externa de la motivación; participación y conexión con la escuela | Tridimensional: C, E, C/Académica |
| Simons-Morton y Chen (2009) | El grado de motivación, participación y conexión para el aprendizaje y el logro | Tridimensional: C, E y Cognitiva |
| Ros et al. (2012) | Relación con el trabajo docente y con las relaciones alumnado-profesorado | Tridimensional: C, E y Cognitiva |
| Veiga (2013) | Sentimientos, pensamientos y conductas mostradas por el alumnado sobre sus experiencias en el contexto escolar | Tetradimensional: C, E, C y Agencia |

A continuación se analizan más detenidamente las propuestas de estructura interna más referenciadas.

2.2. Estructura interna de la implicación escolar

En la investigación existe acuerdo en la estructura multidimensional de la implicación escolar, a pesar de las diferencias respecto al número de componentes, que varían desde dos hasta cuatro dimensiones (Appleton et al., 2008; Furlong y Christenson, 2008; González, 2010; Reschly y Christenson, 2012).

2.2.1. Modelo bidimensional de Finn (1989)

El modelo bidimensional de Finn (1989) desarrolla las dimensiones de *participación* -implicación conductual- e *identificación* -implicación psicológica o emocional-. Ambas dimensiones de implicación se relacionan con el rendimiento y el éxito académico; además, varían en tiempo y grado, pudiendo darse a corto o a largo plazo, y oscilar desde nulo hasta absoluto compromiso. A continuación, se profundiza en las dos dimensiones, y se expone otro modelo relacionado y formulado por el mismo autor.

2.2.1.1. Identificación: Implicación afectiva

La identificación en la escuela es una dimensión positiva ligada al alumnado exitoso, que denota afiliación, compromiso y vinculación. En el otro extremo se sitúa la no identificación, que representa la alienación y la retirada, esto es, el fracaso y el abandono escolar. Por lo tanto, la identificación hace referencia al sentimiento interno de pertenencia a la escuela y a la valoración de las experiencias o metas escolares. Así, la identificación se relaciona con la menor presencia o la ausencia de conductas disruptivas,

ya que si esta conexión se debilita o desaparece el alumnado es libre para comportarse negativamente. Además, la identificación supone un mayor optimismo sobre la probabilidad de éxito, junto a un mayor compromiso con el rol académico; con lo cual la identificación afecta al éxito y a la autoestima. En definitiva, la identificación supone aceptación, comodidad, satisfacción y actitudes positivas hacia la escuela.

2.2.1.2. Participación: Implicación conductual

La participación es la manifestación externa de la implicación, es decir, es un comportamiento activo que constituye una condición *sine qua non* para que el aprendizaje tenga lugar. Por lo tanto, esta participación activa puede ser observable y medible a través de diferentes conductas: cumplir con la asistencia y las tareas, interaccionar de forma adecuada, prestar atención e interés en el aula, responder a las preguntas formuladas y un largo etcétera, cuyo resultado es el rendimiento académico, que no solo depende de la participación, sino también de la calidad de la instrucción y de las capacidades del propio alumnado. Además, la participación extracurricular y deportiva puede reforzar el débil resultado académico, así como la participación en cargos de poder en la institución escolar también puede compensar la baja participación e identificación escolar. Es evidente que la participación conduce a resultados positivos, aumentando la motivación, la disciplina, el sentimiento de control, la autoestima, las expectativas, la competencia académica y los beneficios de las interacciones sociales. Por contra, la no participación puede ir unida al absentismo y al abandono escolar.

A continuación, en la figura 6 se representa gráficamente el modelo bidimensional y bidireccional de participación-identificación de Finn (1989).

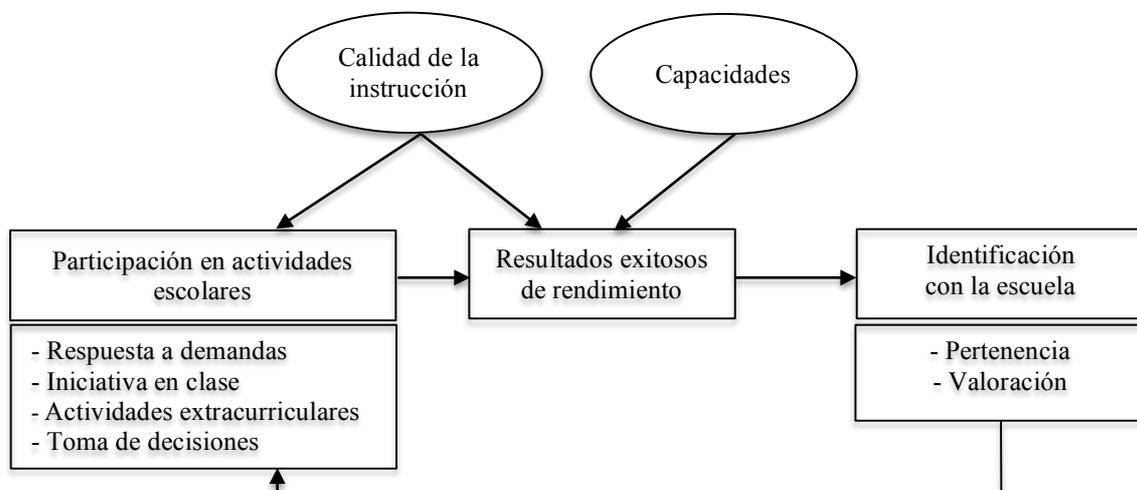


Figura 6. Modelo de participación-identificación de Finn (1989).

2.2.1.3. Modelo de frustración-estima

A su vez, Finn (1989) explica el modelo de frustración-estima, que está relacionado con el modelo anterior. Según este modelo, el desempeño escolar bajo, que puede generar frustración y estar provocado por una deficiente instrucción, conduce a una baja autoestima o a un autoconcepto académico bajo. El bajo autoconcepto puede ocasionar conductas problema, así como el contacto con iguales en la misma situación de fracaso escolar, para reparar la falta de apoyo, logro y autoestima. Todo ello, finalmente, puede derivar en fracaso y retirada escolar. Por tanto, la práctica de la enseñanza que involucre al alumnado en su proceso de aprendizaje, las buenas calificaciones y las interacciones positivas promueven la autoestima; y son factores protectores durante la trayectoria académica.

Este modelo se relaciona con el anterior, puesto que ambos tienen el componente conductual de participación o no participación, ligado al alto o bajo rendimiento y al éxito o fracaso escolar, así como a la mayor o menor autoestima.

2.2.2. Modelo tridimensional de Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004)

En la literatura científica existe amplio uso de la estructura tridimensional. Una revisión sobre las diferentes definiciones y medidas corrobora que la implicación escolar es un constructo multidimensional, que incluye las tres dimensiones -conductual, afectiva y cognitiva- (Archambault et al., 2009; Furlong et al., 2003; González, 2010; Jimerson, Campos, y Greif, 2003; Wang y Peck, 2013), y se relaciona con el rendimiento escolar.

Así, la propuesta tridimensional de Fredricks et al. (2004) ofrece mayor riqueza a la operacionalización de la implicación escolar, puesto que añade la dimensión *cognitiva* a las dimensiones previamente formuladas, *conductual* y *emocional*. Las tres dimensiones se influyen mutuamente (Li y Lerner, 2013) y hacen referencia a cómo el alumnado se comporta, siente y piensa. El modelo tridimensional es el más aceptado en la literatura científica (Ros y Zuazagoitia, 2015).

2.2.2.1. Implicación conductual

La implicación comportamental o social requiere la participación positiva en actividades académicas, sociales y extracurriculares, que acompañan al logro académico y previenen el abandono, como la realización de trabajos, adecuadas calificaciones, el cumplimiento de normas y la participación en los grupos. Es así como precisa del esfuerzo y la constancia en la tarea, necesarias para alcanzar los objetivos educativos.

2.2.2.2. Implicación emocional

La implicación afectiva atiende a los sentimientos, actitudes, valores positivos y negativos hacia el profesorado, los iguales y la escuela. Se relaciona con el vínculo o la conexión establecida con la escuela e influye en la voluntad de realizar el trabajo académico. Se puede manifestar a través del interés o el aburrimiento, la felicidad o la tristeza, la ansiedad, la frustración o el enojo; y va unida a la motivación, que puede ser transitoria ante una nueva situación o duradera cuando la motivación es intrínseca a la persona que disfruta con la tarea y permite culminar las metas académicas.

2.2.2.3. Implicación cognitiva

La implicación cognitiva supone una inversión en el aprendizaje, es decir, el esfuerzo para controlar las habilidades y las estrategias del aprendizaje profundo y así lograr los resultados de éxito escolar. Por lo tanto, incluye los aspectos intelectuales o académicos. Algunas de las destrezas necesarias en la escuela son: la autorregulación, la flexibilidad en la resolución de problemas, el gusto por el desafío, la positividad ante el fracaso, el empleo de las estrategias metacognitivas y de aprendizaje que ayudan en la planificación, comprensión y dominio de los conocimientos y de las tareas escolares.

2.2.3. Modelo tetradimensional de Appleton, Christenson, Kim y Reschly (2006)

Este último modelo formulado por Appleton et al. (2006), y propuesto en varios artículos (Appleton et al., 2008; Reschly y Christenson, 2006), incluye en la implicación escolar la cuarta dimensión *académica*, además de las tres dimensiones anteriores: *conductual*, *psicológica* y *cognitiva*. Las implicaciones académica y conductual son definidas como dimensiones externas, observables y más fácilmente medibles; mientras que las dimensiones cognitiva y afectiva son las dimensiones internas (Christenson y Thurlow, 2004; Christenson et al., 2008; Sinclair, Christenson, Lehr, y Anderson, 2003). Seguidamente se presentan brevemente los indicadores de cada dimensión.

2.2.3.1. Implicación conductual

La dimensión conductual de la implicación escolar recoge la asistencia a la escuela, la participación voluntaria y la conducta en el aula, y la participación en las actividades extracurriculares.

2.2.3.2. Implicación psicológica

La dimensión psicológica, emocional o afectiva, de la implicación alude al sentimiento de identificación o pertenencia a la escuela, y las relaciones con el profesorado y el alumnado.

2.2.3.3. Implicación cognitiva

La dimensión cognitiva se refiere a la autorregulación del aprendizaje, la relevancia de la escuela para el futuro, el valor del aprendizaje, la fijación de metas educativas, las aspiraciones y los objetivos personales, la autonomía y el empleo de estrategias de aprendizaje -procesamiento de la información académica, pensamiento en la tarea, etc.-.

2.2.3.4. Implicación académica

Finalmente, la dimensión académica es representada mediante los siguientes índices: el tiempo invertido en la tarea, el número de horas necesarias hasta alcanzar la graduación y la finalización de la tarea.

Las cuatro dimensiones son influenciadas por los diferentes contextos en los que convive el alumnado: familiar, escolar, iguales y comunidad. La familia influye a través del apoyo, las expectativas, la supervisión y los recursos para el aprendizaje; los iguales mediante las expectativas educativas y los valores compartidos, la asistencia, las creencias y los esfuerzos académicos; y en la escuela afecta el clima escolar, la programación y las tareas, el apoyo, las expectativas del profesorado y las relaciones. Por último, el contexto y la implicación tienen diversos resultados (figura 7), tanto a corto plazo (académicos -rendimiento y graduación-, sociales -conocimientos y habilidades de interacción- y emocionales -conciencia y regulación emocional), como a largo plazo (graduación y ciudadanía) (Reschly y Christenson, 2012).

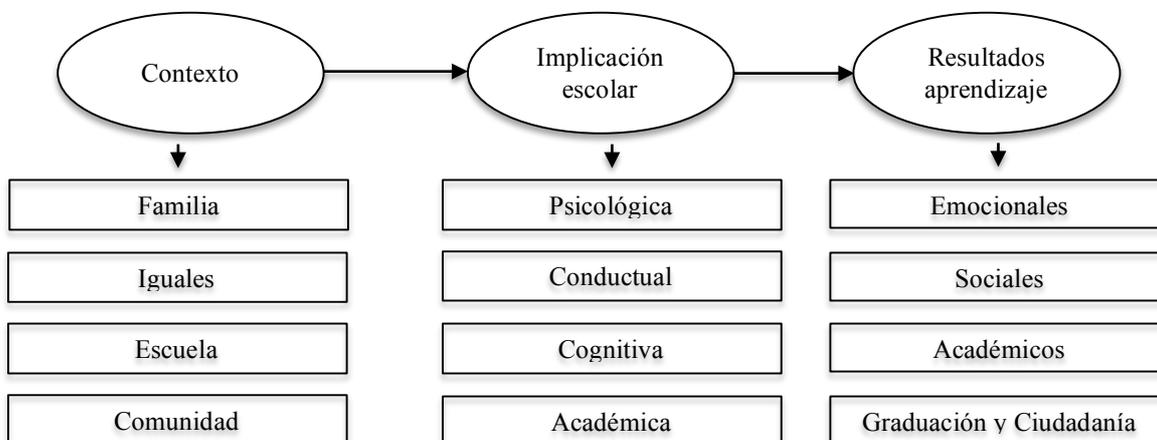


Figura 7. Modelo de asociación entre contexto, implicación escolar y resultados.

2.3. Medición de la implicación escolar

Fredricks et al. (2011), en su revisión bibliográfica, identifican 21 instrumentos para medir la implicación del alumnado, diferenciados según la ejecución por parte del alumnado o del profesorado, la información recogida sobre la implicación en la escuela o en la clase, y las dimensiones que incluyen. En concreto, 14 autoinformes corresponden al alumnado para evaluar su implicación escolar o en clase, 3 medidas pertenecen al profesorado para informar de la implicación estudiantil en clase, y 4 pruebas son empleadas para observar la implicación del alumnado en clase.

Posteriormente, se resumen los diferentes métodos encontrados para evaluar la implicación escolar en una decena de medidas de autoinforme, que a continuación se presentan, argumentando que los autoinformes son los instrumentos más empleados al ser los más prácticos y fáciles de administrar (Fredricks y McColskey, 2012):

- El Cuestionario de Implicación Escolar (SEQ) (Dornbusch y Steinberg, 1990) mide el *comportamiento en clase* (4 ítems): tarea, asistencia, atención y concentración.
- La escala *Psychological Sense of School Membership* (PSSM) (Goodenow, 1993) cuenta con 18 ítems para evaluar, en la implicación escolar, el *sentimiento psicológico de pertenencia escolar*, que corresponde al sentimiento de ser aceptado por las otras personas en la escuela.
- El Cuestionario de Identificación con la Escuela (ISQ) (Voelkl, 1996) también mide la dimensión emocional de la implicación, la *identificación*, mediante 16 ítems en las dos subescalas de pertenencia (9 ítems) y valor de la escuela (7 ítems).
- El Cuestionario de Implicación Escolar LOLSO (Liderazgo para el Aprendizaje Organizacional y los Resultados Estudiantiles) (Mulford, Silins, y Leithwood, 2004), traducido al castellano (Tellería, 2006), agrupa 15 ítems en las siguientes dimensiones: *identificación con el centro escolar* (3 ítems), *participación -absentismo* (2 ítems), *participación en clase* (2 ítems) y *actividades extraescolares del centro* (2 ítems)- e *implicación cognitiva -autoconcepto académico* (4 ítems) y *utilidad* (2 ítems)-. Además, atiende a los factores que afectan a la implicación escolar (14 ítems): *relaciones con el profesorado* (5 ítems), *relación con los compañeros/as* (3 ítems), *relación con la familia* (2 ítems) y el *trabajo docente* (4 ítems). Es importante la relación de la implicación del alumnado con el trabajo docente y la relación con el profesorado (Ros et al, 2012).
- La Medida de Implicación Escolar (SEM) (Fredricks, Blumenfeld, Friedel, y Paris, 2005) tiene 19 ítems y tres dimensiones: *implicación comportamental* (5 ítems),

implicación emocional (6 ítems) e *implicación cognitiva* (8 ítems). Existe la versión en castellano (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, y Revuelta, 2016).

- El Instrumento de Implicación Estudiantil (SEI) (Appleton et al., 2006) incluye las dimensiones cognitiva y psicológica de la implicación, puesto que son menos explícitas y observables que las dimensiones conductual y académica. Este cuestionario presenta 35 ítems y 6 factores: 3 factores corresponden a la *implicación cognitiva* -control e importancia del trabajo escolar (9 ítems), aspiraciones y objetivos futuros (5 ítems), y motivación extrínseca (2 ítems)- y 3 factores pertenecen a la *implicación psicológica* -relaciones entre el profesorado y el alumnado (9 ítems), apoyo entre iguales para el aprendizaje (6 ítems) y apoyo familiar para el aprendizaje (4 ítems)-.

- La Encuesta de Estudiantes de la Escuela de Secundaria (HSSSE) (Yazzie-Mintz, 2007) analiza la implicación del alumnado en la escuela aceptando el modelo tridimensional: *implicación cognitiva/académica/intelectual* (65 ítems), *implicación social/conductual/participativa* (17 ítems) e *implicación emocional* (39 ítems).

- La Escala de Motivación e Implicación en la Escuela (MES) (Martin, 2007, 2009, 2012), si bien originariamente fue desarrollada para aplicarla en la educación secundaria, tiene versiones válidas para emplearla en las tres etapas educativas: primaria (MES-JS), secundaria (MES-HS) y universidad (MES-UC). Se compone de 44 ítems, 4 por cada uno de los 11 factores, agrupados en: *implicación adaptativa -persistencia, planificación y gestión del estudio-*, *implicación desadaptativa -no implicación y autoperjuicio-*, *motivación adaptativa -autoeficacia, valor de la escuela y objetivos de aprendizaje-* y *motivación desadaptativa -ansiedad, evitación del fracaso y control de incertidumbre-*.

- El Autoinforme del Estudiante de Implicación versus Desafección con el Aprendizaje en clase (EvsD) (Skinner et al., 2009) también conceptualiza la implicación educativa desde la motivación. Esta prueba presenta 22 ítems agrupados en cuatro subescalas: *implicación conductual* (5 ítems), *desafección conductual* (5 ítems), *implicación emocional* (5 ítems) y *desafección emocional* (7 ítems).

- La Escala de la Implicación Escolar del Alumnado (SES-4DS) tiene 20 ítems para medir las cuatro dimensiones: *cognitiva* (5 ítems), *afectiva* (5 ítems), *conductual* (5 ítems) y de *agencia* (5 ítems) (Veiga, 2013, 2016).

- La Medida de Implicación Escolar Estudiantil (SSEM) plantea un modelo diferente con 22 ítems y tres factores: *productividad* (12 ítems), *aspiraciones* (4 ítems) y *pertenencia* (6 ítems) (Hazel, Vazirabadi, y Gallagher, 2013).

Capítulo 2. Variables de ajuste escolar

- La Escala de Implicación del Alumnado (SES) (Lam et al., 2014) cuenta con tres subescalas para medir las tres dimensiones: *afectiva* (9 ítems), *conductual* (12 ítems) y *cognitiva* (12 ítems). La subescala afectiva mide el gusto por el aprendizaje, la conductual el esfuerzo en el aprendizaje y en la participación en las actividades escolares, y la cognitiva el uso de estrategias de procesamiento de información en el aprendizaje.

Los autoinformes más usados son: la Medida de Implicación Escolar (SEM) (Fredricks, Blumenfeld, Friedel, y Paris, 2005) y el Instrumento de Implicación Estudiantil (SEI) (Appleton et al., 2006) (Ros y Zuazagoitia, 2015).

A continuación, en el cuadro 7 se muestra la relación entre los instrumentos de la implicación escolar y sus dimensiones (Fredricks et al., 2011).

Cuadro 7

Relación de instrumentos y dimensiones de la implicación escolar

| Instrumentos de la implicación escolar | Dimensiones de la implicación escolar |
|---|--|
| School Engagement Questionnaire (SEQ) (Dornbusch y Steinberg, 1990) | (1) Comportamiento en clase |
| Psychological Sense of School Membership (PSSM) (Goodenow, 1993) | (1) Pertenencia escolar |
| Identification with School Questionnaire (ISQ) (Voelkl, 1996) | (1) Identificación escolar |
| Leadership, Organizational Learning and Student's Outcomes (LOLSO) (Mulford et al., 2004) | (3) Identificación escolar Participación Implicación cognitiva |
| School Engagement Measure (SEM) (Fredricks et al., 2005) | (3) Implicación comportamental, emocional y cognitiva |
| Student Engagement Instrument (SEI) (Appleton et al., 2006) | (2) Implicación psicológica Implicación cognitiva |
| High School Survey of Student Engagement (HSSSE) (Yazzie-Mintz, 2007) | (3) Implicación conductual, emocional y cognitiva |
| Motivation and Engagement Scale (MES) (Martin, 2007, 2009) | (3) Conductual (persistencia), cognitiva (planificación) y emocional (valoración) |
| Engagement vs. Disaffection with Learning– Student Report (EvsD) (Skinner et al., 2009) | (2) Implicación/desafección conductual Implicación/desafección emocional |
| Student School Engagement Measure (SSEM) (Hazel et al., 2013) | (3) Productividad, aspiraciones y pertenencia |
| Students' Engagement in School: A 4-Dimensional Scale (SES-4DS) (Veiga, 2013, 2016) | (4) Cognitiva, afectiva, conductual y agencia |
| Student Engagement Scale SES (Lam et al., 2014) | (3) Cognitiva, afectiva y conductual |

Por último, en la figura 8 se presentan las subescalas de las tres dimensiones de la implicación escolar incluidas en las diversas medidas de autoinforme del alumnado.



Figura 8. Subescalas de las tres dimensiones de la implicación escolar.

2.4. Variabilidad de la implicación escolar

En los siguientes apartados se estudian los cambios que se producen en la implicación escolar atendiendo a las variables sexo y edad.

2.4.1. Diferencias de la implicación escolar en función del sexo

Los estudios que analizan las diferencias de sexo en cuanto a la implicación escolar sugieren diferencias a favor de las alumnas en la implicación respecto a la actividad educativa (Marks, 2000). Las chicas muestran una mayor preocupación por su desempeño académico, que podría deberse al patrón diferencial de socialización y de expectativas familiares y del profesorado sobre ellas. Asimismo, las chicas puntúan más alto en el sentido de pertenencia a la escuela, la valoración del rendimiento escolar, la motivación y la satisfacción escolar (Goodenow, 1993). En el Estado se corrobora el mayor sentido de pertenencia en las chicas, que perciben un interés más alto por parte del profesorado, lo cual podría explicar su mayor dependencia de atención (Ros, 2014).

Esta menor implicación por parte del alumnado masculino en la educación secundaria podría deberse a que los chicos tienden a ser más negativos respecto a la escuela, perciben la tarea menos útil y más aburrida, muestran una menor tendencia a pedir ayuda y son más reacios a realizar tareas extras. Al mismo tiempo, el profesorado percibe que los alumnos manifiestan menor capacidad de concentración, menor decisión en la resolución de problemas difíciles y menor productividad (Martin, 2007). Además, los chicos podrían estar más desadaptados en cuanto a la implicación o mostrar mayor

desafección debido a la influencia negativa de sus compañeros, es decir, al percibir mayores actitudes negativas por parte de los amigos (King, 2016).

Otras investigaciones informan que las chicas están más implicadas en la escuela secundaria que los chicos, pero no hay coincidencia plena sobre en cuáles de las dimensiones lo están: en las dimensiones conductual y cognitiva (Sever, Ulubey, Toraman, y Türe, 2014), conductual y emocional (Fernández-Zabala, Goñi, Camino, y Zulaika, 2016; Wang, Willett, y Eccles, 2011), emocional y cognitiva (Pietarinen, Soini, y Pyhältö, 2014), así como en las tres dimensiones -cognitiva, emocional y conductual- (Lam et al., 2012; Lam et al., 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala, y Revuelta, 2016b; Ros et al., 2012; Yazzie-Mintz, 2007).

La tendencia de los alumnos a mostrar menor implicación que sus compañeras en la educación secundaria también se da en la educación primaria (Archambault y Dupéré, 2017) y se mantiene en la educación postsecundaria. En la universidad los chicos tienden a participar con menor frecuencia en las actividades educativas, en las tareas de aprendizaje activo y colaborativo, y le dedican menos tiempo y esfuerzo a las tareas desafiantes, que requieren integración, síntesis e información de diversas fuentes. Por su parte, las chicas tienden a dedicar mayor tiempo y esfuerzo a las actividades académicas -estudio, presentaciones y trabajos grupales en clase-, mantienen mayor comunicación con el profesorado y obtienen mejores calificaciones (Kinzie et al., 2007). En este último estudio se destaca la existencia de mayor cantidad de mujeres graduadas en las universidades, así como la evidencia de que las Humanidades y las Ciencias Sociales son campos mayoritariamente femeninos, mientras que las Matemáticas y las Ciencias son preferentemente masculinos; las expectativas asociadas al sexo podrían influir en la implicación del alumnado.

Por tanto, en las últimas décadas y en los diferentes países, son las chicas las que informan de mayor implicación escolar en todas las etapas educativas; además, muestran puntuaciones más altas en rendimiento y logro académico, así como en la percepción del apoyo del profesorado, de los iguales y de la familia (Lam et al., 2012). Sin embargo, las alumnas también pueden mostrar un mayor agotamiento durante la adolescencia, un mayor estrés debido a la preocupación por el éxito y los posibles fracasos (Tuominen-Soini y Salmela-Aro, 2014). La alta implicación escolar conlleva mayores aspiraciones educativas y vulnerabilidad al agotamiento, que puede poner en riesgo el ajuste y el logro escolares. Así, es fundamental no ignorar esta posible extenuación, sobre todo ante la

elevada presión académica, como sucede al final de la secundaria. En cualquier caso, son las chicas las que presentan una mayor tasa de graduación (Finn y Zimmer, 2012).

Por último, existen trabajos relacionados con la influencia de los estereotipos académicos de género en la percepción del alumnado por parte del profesorado, tanto en la educación primaria y secundaria como en la universidad. Los estereotipos influyen en el procesamiento de información y en el comportamiento. Concretamente, se espera que el alumno tienda a manifestar menor comportamiento que promueva el aprendizaje y mayor conducta que impida el aprendizaje; por tanto, menor implicación y éxito escolar, así como mayor abandono escolar. Por contra, se espera que la estudiante sea aplicada y adaptada, esto es, muestre mayor implicación y mejor conducta. Sin embargo, la diferencia de sexo en el profesorado no supone diferencia significativa en el estereotipo o ventaja con respecto al mismo sexo del alumnado. Finalmente, se destaca la importancia de que el profesorado disponga del mayor conocimiento posible de las características individuales de cada alumno/a para reducir la influencia del estereotipo (Heyder y Kessels, 2015), cuestión que podría influir en la propia conducta del alumnado en forma de efecto pygmalion.

2.4.2. Diferencias de la implicación escolar en función de la edad

La adolescencia es un periodo de desarrollo caracterizado por muchos cambios y riesgo de desajuste entre las necesidades adolescentes y las oportunidades que ofrece el entorno social, lo cual justifica el descenso de la implicación escolar (Eccles et al., 1993). Así, las investigaciones insinúan diferencias significativas a favor del alumnado más joven; es decir, la implicación escolar disminuye según avanza el curso escolar, a lo largo de las diferentes etapas educativas, tanto en educación primaria como en secundaria (Marks, 2000; Ros et al., 2012), lo cual podría deberse al sentimiento de alienación y a la sensación de falta de cuidado, al cambio en las relaciones en la escuela.

La disminución de la implicación es destacable durante la educación secundaria (Janosz, Archambault, Morizot, y Pagani, 2008; Lam et al., 2016; Martin, 2007; Pietarinen et al., 2014; Veiga y Nunes-Caldeira, 2014), coincidiendo con el aumento de la competitividad y la relevancia que adquiere la evaluación (Mahatmya, Lohman, Matjasko, y Farb, 2012). De este modo, la implicación emocional disminuye, lo que se traduce en que la escuela es percibida como menos agradable y valiosa, y el agotamiento o desgaste aumenta junto con la ansiedad (Wang, Chow, Hofkens, y Salmela-Aro, 2015).

El sentimiento de pertenencia escolar también es mayor en la educación primaria y disminuye en la educación secundaria (Ros, 2009, 2014).

Con respecto a las dimensiones específicas, se corrobora que el alumnado de educación secundaria está menos implicado en las tres dimensiones -cognitiva, conductual y emocional- a medida que avanza el curso escolar (Yazzie-Mintz, 2007). Diversos autores/as defienden esta declinación de la implicación escolar del alumnado entre los 10 y 16 años, junto con el aumento del aburrimiento y la disminución del disfrute en el aprendizaje (Wylie y Hodgen, 2012); postulando como posibles hipótesis la transición a las diferentes etapas y centros educativos, y como parte del desarrollo evolutivo humano, que podría mejorar recibiendo mayor apoyo social.

Recientemente, en una muestra de estudiantes con edades comprendidas entre los doce y los dieciocho años, el alumnado más joven, menor de catorce años, obtiene puntuaciones significativamente mayores que el alumnado mayor de catorce años en las tres dimensiones de la implicación escolar -comportamental, emocional y cognitiva- (Fernández-Zabala, Goñi et al., 2016), mientras que en otro estudio con población estudiante de la ESO, el alumnado más joven, que cursa el primer ciclo, muestra diferencias significativas más altas que el que se encuentra en el segundo ciclo; esta bajada de la implicación a lo largo de la educación secundaria podría corresponderse con el cambio que tiene lugar en cuanto a la mayor influencia que adquiere el grupo de iguales (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, et al., 2016b).

Por último, los estudios centrados en población universitaria evidencian que, si bien el alumnado de educación primaria informa estar más motivado e implicado que el universitario, durante la universidad existe mayor implicación que en la educación secundaria (Martin, 2009).

3. SÍNTESIS

Se ha demostrado que el ajuste escolar es un índice de adaptación positiva en la adolescencia y juventud, relacionado con la competencia social que facilita un afrontamiento adecuado de las tareas evolutivas (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga et al., 2016). Pero el interés por esta variable no sólo se debe a que está asociada a la adaptación social en los periodos evolutivos de la adolescencia y juventud, sino al hecho de que representa una oportunidad de intervención para promover el logro académico, las altas expectativas académicas y el comportamiento adecuado con los iguales y el profesorado. Del mismo modo, su promoción sirve para evitar determinados

factores que amenazan la adaptación en la escuela, tales como el fracaso escolar, las expectativas negativas, los problemas de integración y la violencia en el entorno escolar (Estévez et al., 2007).

Cuestiones tales como el debate abierto sobre la conceptualización del ajuste escolar y la confirmación del número de indicadores que permitan su medida con el rigor empírico necesario han sido recientemente objeto de investigación. En consecuencia, en la actualidad el ajuste escolar es identificado como un constructo emergente de gran interés en el ámbito educativo por su marcado protagonismo en el desarrollo social óptimo del alumnado adolescente. Por otro lado, a pesar de que los resultados empíricos sobre la variabilidad del ajuste escolar en función del sexo y la edad no son del todo concluyentes, en general, los resultados son favorables a las chicas y a los adolescentes más jóvenes. Asimismo, se subraya tanto la necesidad de atender al género en los centros para trabajar los estereotipos que pueden perjudicar al rendimiento académico (González-Pienda et al., 2012), como la consideración de la etapa de la adolescencia como un periodo crucial en el ajuste del alumnado (Feldman, 2007).

En definitiva, el ajuste escolar implica una potente línea abierta de investigación educativa debido a que constituye un índice de adaptación social durante la adolescencia y la juventud. Al mismo tiempo, demanda la necesidad de implicación por parte de la comunidad de aprendizaje, representada por todos los agentes educativos que rodean al alumnado. Actualmente, el ajuste escolar continua siendo un área relevante de investigación, que está aportando resultados que sugieren la necesidad de desarrollar e implementar programas educativos en los contextos escolar, familiar y comunitario con el objetivo de promover el desarrollo óptimo y prevenir la desadaptación social del alumnado adolescente y joven.

Respecto a la implicación escolar, la literatura científica existente también muestra la actualmente aceptada conceptualización multidimensional, que ha supuesto una transición desde la concepción unidimensional inicial. Los primeros trabajos se centran en la dimensión conductual de la implicación, la participación, que mantiene una relación estrecha con el logro. Sin embargo, las y los investigadores no tardan en apreciar que la perspectiva unidimensional es una visión limitada, y que es preciso atender a las diferentes facetas de la implicación: comportamental, emocional y cognitiva. Aún así, en la actualidad la proliferación de definiciones y medidas ha generado una falta de claridad conceptual. No obstante, la propuesta tridimensional es la más aceptada (Ros y Zuazagoitia, 2015).

Capítulo 2. Variables de ajuste escolar

En cuanto a la variabilidad de la implicación escolar, una vez más los estudios son favorables a las chicas, no solo en la adolescencia o en la educación secundaria, sino desde la educación primaria y durante la universidad. Asimismo, las investigaciones muestran un descenso de la implicación escolar en el alumnado adolescente de la educación secundaria, bajada que tiene lugar desde la educación primaria y que sobresale en la transición a la educación secundaria. Nuevamente, se destaca la amenaza del estereotipo sexual y la necesidad de que el profesorado y las familias sean conscientes para evitar su influencia (Heyder y Kessels, 2015).

Por lo tanto, las variables de ajuste escolar, el ajuste escolar y la implicación escolar, son líneas de investigación candentes en la actualidad, que requieren de mayor investigación para esclarecer sus concepciones, indicadores y variabilidad. Solo de este modo se podrán afrontar las amenazas de fracaso escolar, falta de implicación escolar y abandono escolar que azotan a los sistemas educativos actuales (Wang y Fredricks, 2014).

Capítulo 3

VARIABLES RELACIONADAS CON LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL AJUSTE ESCOLAR

1. El autoconcepto

- 1.1. Antecedentes, definición y características
- 1.2. Estructura interna del autoconcepto
- 1.3. Los dominios del autoconcepto
- 1.4. Medición del autoconcepto
- 1.5. Variabilidad del autoconcepto

2. El apoyo social

- 2.1. Origen y definición del apoyo social
- 2.2. Funciones del apoyo social
- 2.4. Modelos del apoyo social
- 2.5. Medición del apoyo social
- 2.6. Variabilidad del apoyo social

3. Síntesis

Capítulo 3. VARIABLES RELACIONADAS CON LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y EL AJUSTE ESCOLAR

El autoconcepto es una variable crucial en el desarrollo y ajuste del alumnado; de ahí que alcanzar un autoconcepto positivo, o, dicho de otra manera, que el alumnado logre una imagen equilibrada de su propia persona deba ser uno de los objetivos prioritarios de la educación y de los programas de intervención (Esnaola, Goñi, y Madariaga, 2008).

Por otra parte, es fundamental la influencia de las relaciones que establece el alumnado en los tres microsistemas en los que convive: profesorado, iguales y familia. En concreto, durante la adolescencia y juventud la socialización pasa de la familia a las y los compañeros y a la escuela. No obstante, la influencia de las figuras parentales es aún decisiva. En cualquier caso, el apoyo social de los tres sistemas contribuye al desarrollo del alumnado y a su ajuste escolar e implicación escolar (Lam et al., 2012).

1. EL AUTOCONCEPTO

1.1. Antecedentes, definición y características

La psicología, desde sus inicios, muestra especial interés por el autoconcepto. Se reconoce el hecho de que es una variable importante en educación y en investigación. Grandes pensadores/as realizan aportaciones que contribuyen a su conceptualización (Goñi, 1996).

James (1890) aborda la conciencia del ser o del yo atendiendo a sus tres componentes: el yo material (el yo corporal), el yo social (el yo que depende de la opinión de los otros significativos), el yo espiritual (el yo interior, subjetivo, psíquico o emocional) y el ego puro (el yo mental o pensador, absoluto o total). Por su parte, Cooley (1902) postula que el sí mismo es una construcción social fruto de la percepción de las valoraciones de los otros. Asimismo, Mead (1934) defiende el yo y la mente del individuo como resultado de la subjetivación del proceso social: el yo se construye y se distingue de los demás en la comunidad, así como su cuerpo y mente. Así, el interaccionismo simbólico subraya el papel de los otros en la construcción de la percepción de uno mismo, cuestión que el psicoanálisis explica de forma diferente.

Dentro de la corriente psicoanalítica, Freud (1923) distingue el yo, el ello y el superyó. El yo es la parte que pone en contacto las necesidades internas (ello) y las

demandas exteriores (superyó) y en esa lucha se define la identidad. De esta forma, del yo surge la identidad y el autoconcepto está vinculado a dicho yo.

En la actualidad, Harter (2012) describe la formación del yo -la autoestima o el autoconcepto- a través del desarrollo cognitivo, las influencias socioculturales, el vínculo con la apariencia física y con las emociones autoconscientes a lo largo de las diferentes etapas del ser humano. En esta definición queda reflejada la conceptualización multidimensional del autoconcepto: un autoconcepto global y los diferentes dominios del autoconcepto -personal o emocional, social, físico y cognitivo-.

No obstante, la revisión científica muestra la imprecisión y la variabilidad existentes en las definiciones y mediciones: autoconcepto y/o autoestima, multidimensional frente a unidimensional, estable y/o variable (Byrne, 1996; Harter, 1982; Shavelson et al., 1976; Wylie, 1979). Si bien históricamente el autoconcepto se refiere a la cognición o idea que una persona tiene respecto a sí misma (autodescripciones o autopercepciones) y la autoestima posee la connotación valorativa de lo que cada persona siente por sí misma (autoevaluaciones) (Marsh y Martin, 2011), ambos términos no siempre son diferenciados, son empleados como sinónimos, y los autoinformes recogen ítems de ambos indistintamente (Goñi, 2008). Se acepta que los componentes descriptivo y evaluativo son inseparables y que el autoconcepto recoge ambos (Pastor, Balaguer, y García-Merita, 2003).

El autoconcepto es definido formalmente en la década de los 70 como “la percepción que una persona tiene sobre sí misma, que se forma a partir de las experiencias y relaciones con el medio, en donde juegan un papel importante tanto los refuerzos ambientales como los otros significativos” (Shavelson et al., 1976, p. 411). Esta percepción es importante para predecir y comprender la conducta; esto es, la percepción influye en el comportamiento, que, a su vez, afecta a la percepción. De ahí que el autoconcepto se pueda deducir ante las respuestas dadas a las situaciones. A posteriori, la proliferación de modelos distingue el papel que juegan las influencias sociales o el proceso de construcción individual. La concepción más reciente defiende que es el propio sujeto quien construye su autoconcepto (Rodríguez-Fernández, 2013).

Asimismo, los trabajos de Shavelson et al. (1976) permiten la aceptación y difusión de la naturaleza multidimensional del autoconcepto; es decir, la existencia del autoconcepto global que se divide en diversas dimensiones -académica, emocional, social y física-. Hasta el momento la investigación no había atendido la adecuada definición de su estructura interna ni la relación del autoconcepto con otras variables; de hecho, el

interés por los resultados del alumnado en el ámbito académico se amplía a los dominios físico, social y personal (Goñi, 2009). Así, surge la preocupación por la mejora del autoconcepto; y no solo como variable resultado, sino también como variable mediadora, asumiendo su relación con el éxito escolar (Marsh y Martin, 2011).

Además de multidimensional y jerárquico, al autoconcepto se le reconocen otras características. En su totalidad reúne siete cualidades (Shavelson et al., 1976), las cuales se explican a continuación:

1. Organizado y estructurado: las percepciones de las experiencias tienden a organizarse en categorías sencillas, dándoles significado y reduciendo su complejidad.

2. Multidimensional: el sistema de categorías de la persona es compartido por el grupo. Las áreas son las siguientes: escolar, social, emocional y física. Sin embargo, en la actualidad no hay consenso en el número y denominación de las dimensiones.

3. Jerárquico: la estructura multifacética está formada por una dimensión general en la cúspide y en un nivel inferior facetas específicas asociadas a situaciones concretas.

4. Evolutivo: la maduración y el aprendizaje permiten a la persona formar el concepto de sí misma diferente del entorno y de los demás. Durante la niñez el autoconcepto es global y el crecimiento posibilita diferenciar y estructurar los dominios.

5. Descriptivo y evaluativo: el autoconcepto permite describir y evaluar las diversas situaciones en función del propio ideal, de los pares o los otros significativos. La descripción y la evaluación pueden ser diferentes según las personas y las situaciones, y están sujetas a la sociedad y la cultura en las que la persona está inmersa.

6. Diferenciado de otros constructos, aunque al mismo tiempo pueda estar relacionado con ellos. Por ejemplo, el autoconcepto académico es un constructo diferente al rendimiento académico, pero puede guardar relación con él; e, incluso, se espera que guarde mayor relación que los autoconceptos físico, social y emocional.

7. Estable o inestable: el autoconcepto general tiende a ser estable, pero a medida que se desciende a los dominios específicos el autoconcepto es más inestable y modificable porque depende de las situaciones concretas. Por lo tanto, trabajando los dominios específicos se puede mejorar el autoconcepto global (Goñi et al., 2007).

Especial atención han recibido dos de sus características en los últimos años, la multidimensionalidad y la jerarquía, cuestión que se desarrolla más en profundidad a continuación.

1.2. Estructura interna del autoconcepto

Si hasta 1980 se defiende la concepción del autoconcepto como constructo unitario (Esnaola, 2005a), en adelante se aboga por su estructura multidimensional y jerárquica, especialmente gracias a los trabajos de Shavelson et al. (1976): un autoconcepto global en la cúspide, que se divide en diferentes dominios -académico, social, emocional y físico- y subdominios más específicos.

Seguidamente, se presentan la concepción unidimensional y el modelo multidimensional del autoconcepto.

1.2.1. La concepción unidimensional del autoconcepto

Hasta los años setenta se asume una concepción unidimensional del autoconcepto, según la cual las personas construyen una percepción global de sí mismas. Fitts (1965) es uno de los autores que considera el autoconcepto como constructo unitario.

Siguiendo la misma línea, Rosenberg (1965) evalúa el autoconcepto unidimensional o global, al que denomina también autoestima o autoimagen. En su estudio analiza el impacto del medio social sobre el autoconcepto y del autoconcepto sobre la participación en la sociedad y el liderazgo de la comunidad en el alumnado de educación secundaria.

Por un lado, investiga el autoconcepto atendiendo a diferentes grupos sociales: la clase social alta aparece asociada a un mejor autoconcepto y el estado civil parental divorciado se relaciona con hijos e hijas con menor autoestima.

Por otro lado, la ansiedad tiende a disminuir la autoestima y la baja autoestima puede generar ansiedad; de ahí la inestabilidad de la autoimagen durante el ciclo vital.

En cualquier caso, la baja autoestima aparece vinculada a la vulnerabilidad e incomodidad, a la mala interpretación de las respuestas de los otros y al aislamiento.

Posteriormente, Rosenberg (1979) define la autoestima como el sentimiento general de valía como persona y el autoconcepto como las autoevaluaciones en los diferentes dominios de la vida. Su autoestima se corresponde con la evaluación global del autoconcepto de Shavelson. Con respecto al autoconcepto, lo describe en términos de autoimagen y de deseo del ideal que se muestra o gustaría ser mostrado a los demás.

La autoestima general es reconocida por otros autores (Harter, 1985a, 1988; Marsh, Richards, Johnson, Roche, y Tremayne, 1994). Por ejemplo, en la misma línea que Rosenberg, Harter (1985a, 1988) define el autoconcepto como los juicios de

comportamiento percibido en los diversos dominios, reconociendo la multidimensionalidad del autoconcepto; y la autoestima como el sentido general de valía, es decir, el grado en el que una persona se gusta a sí misma.

1.2.2. La concepción multidimensional del autoconcepto

Dentro de los nuevos modelos multidimensionales destaca el de Shavelson et al. (1976), cuya estructura interna se basa en el modelo jerárquico de habilidades intelectuales propuesto por Vernon (1950). Ambos sitúan en el nivel superior un factor general, bien sea el factor "g" de la inteligencia bifactorial de Spearman o el autoconcepto general, y en niveles inferiores factores más específicos y dependientes de situaciones concretas.

En el modelo de Shavelson y colaboradores al autoconcepto general, situado en la cúspide, le siguen en un nivel inferior de la jerarquía el autoconcepto académico y el autoconcepto no académico. El autoconcepto no académico, a su vez, se compone de los autoconceptos social, emocional y físico; los cuales, al igual que el autoconcepto académico, se dividen en subdimensiones más específicas.

Concretamente, el autoconcepto académico se fracciona en subdimensiones relacionadas con las materias o las asignaturas escolares: lengua inglesa, historia, ciencias y matemáticas. Por otro lado, el autoconcepto social atiende a la percepción de las relaciones tanto con los iguales como con los otros significativos; el autoconcepto emocional está ligado a los estados emocionales; y el autoconcepto físico se subdivide en la habilidad física y la apariencia física. Por último, en el nivel inferior de la jerarquía están las percepciones más específicas dependientes de situaciones concretas (figura 9).

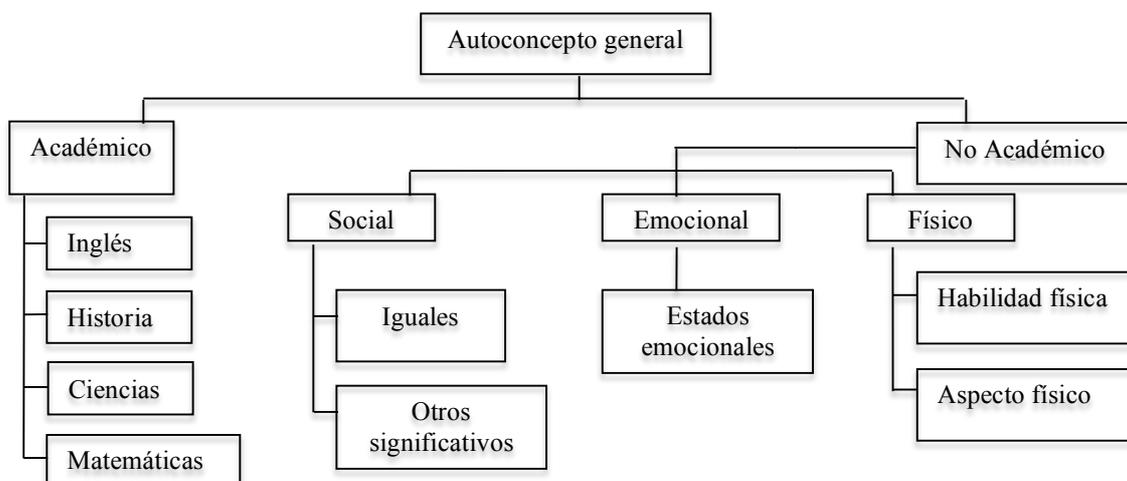


Figura 9. Modelo del autoconcepto de Shavelson, Hubner y Stanton (1976).

Anteriormente a los años ochenta no existe suficiente evidencia empírica que sustente este modelo; pero posteriormente son muchos los estudios que apoyan su multidimensionalidad y jerarquía. Además, se postula que la estructura es más compleja que la originariamente propuesta; de ahí surge la necesidad de más investigación que permite ir esclareciendo la estructura jerárquica y multidimensional (Marsh y Shavelson, 1985).

En efecto, se demuestra empíricamente que el autoconcepto académico incluye al menos dos facetas: verbal y matemática (Marsh, Byrne, y Shavelson, 1988). En definitiva, en la literatura científica existe amplio consenso de la conveniencia de incluir los dos subdominios -lengua y matemáticas- en el dominio académico (Marsh, 1990).

Al respecto, es preciso destacar que el modelo del autoconcepto de Shavelson y colaboradores es fuente de inspiración para posteriores modelos y medidas (Harter, 1982; Marsh, 1987). Por ejemplo, en la figura 10 se muestra el modelo tetradimensional del instrumento de medida del autoconcepto multidimensional AUDIM (Esnaola, 2009; Esnaola et al., 2008; Fernández-Zabala, 2010; Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández, y Goñi, 2015; Goñi, 2009; Goñi y Fernández-Zabala, 2007; Goñi, Madariaga, Axpe, y Goñi, 2011; Goñi, Rodríguez-Fernández, y Esnaola, 2010; Rodríguez-Fernández, 2010).

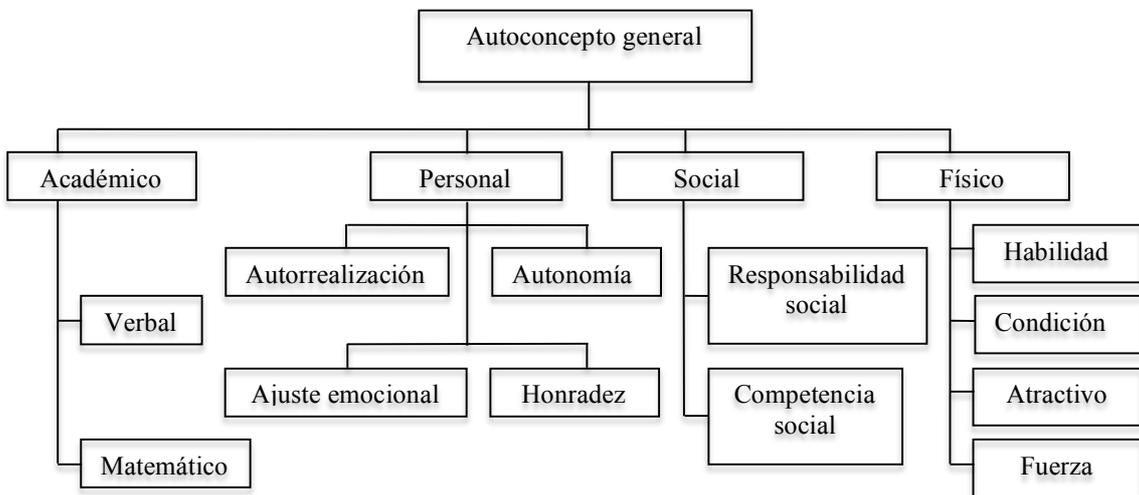


Figura 10. Modelo del autoconcepto multidimensional del AUDIM.

Aunque las dimensiones planteadas son las más frecuentes en las propuestas revisadas, existen otros dominios aceptados como el artístico, situado en el mismo nivel que el académico y no académico y compuesto por cuatro dimensiones más específicas: autopercepción de la música, las artes visuales, la danza y el teatro (Vispoel, 1995).

1.3. Los dominios del autoconcepto

Desde el campo de la Psicología y la Educación dentro del desarrollo humano se diferencian, al menos, las áreas afectiva, cognitiva, social y física; y se reconoce, al mismo tiempo, que son ámbitos interrelacionados. Así, en el desarrollo sociopersonal, en las relaciones de la persona con los demás, intervienen los ámbitos cognitivo, afectivo y físico.

Es así como a partir de los trabajos de Shavelson et al. (1976) se reconoce la estructura multidimensional y jerárquica del autoconcepto, aunque no existe consenso acerca de cuántas y cuáles son sus dimensiones. No obstante, la mayoría de los instrumentos de medida recogen, junto con el dominio del autoconcepto global, cuatro dominios del autoconcepto: académico, social, físico y personal (Ramos-Díaz, 2015).

No obstante, cabe destacar las diferentes propuestas de incluir en el autoconcepto otros dominios como el artístico o el creativo, y de forma más específica el musical, para atender al desarrollo integral del alumnado (Balerdi, 2017; Karwowski, 2012, 2014; Vispoel, 1995; Zubeldia, 2015). Al igual que se asumen las diversas inteligencias múltiples de Gardner (1983), también interesaría un modelo integrador del autoconcepto que admitiera los diversos campos fundamentales reconocidos en la identidad personal.

A continuación, se expone una revisión de los cuatro dominios estudiados con mayor frecuencia.

1.3.1. El autoconcepto académico

El autoconcepto académico es la dimensión del autoconcepto que mayor número de estudios reúne desde la aceptación de la concepción multidimensional del autoconcepto. Este predilecto interés científico se sustenta en su relación con el rendimiento o el logro académico. Existe evidencia empírica que a mayor autoconcepto académico mayor logro académico posterior (Marsh y Martin, 2011). Además, es el autoconcepto académico el que influye en el logro académico, y no los otros autoconceptos no académicos (Song y Hattie, 1984) y la correlación es mayor entre el autoconcepto académico específico y la materia correspondiente que con el autoconcepto académico general (Marsh, Parker, y Smith, 1983). Por tanto, al evaluar el autoconcepto académico es conveniente analizarlo en función de la materia académica oportuna.

Una posible definición del autoconcepto académico podría ser las autopercepciones que tiene el alumnado sobre su propia competencia académica, en cuya

construcción tienen gran influencia las experiencias académicas a través de la información que transmiten los otros significativos en el contexto académico, como son el profesorado y los iguales (Goñi, 2009).

En el modelo de Shavelson y colaboradores (1976) el autoconcepto académico se concreta a través de las autopercepciones de competencia relativas a las siguientes materias educativas: inglés, historia, ciencias y matemáticas.

Posteriormente, se demuestra empíricamente que los autoconceptos matemático y lingüístico son los que mantienen una fuerte relación con el autoconcepto académico y que, además, no guardan relación mutua entre sí; de ahí que tienen entidad propia y se puede distinguir entre autoconcepto académico matemático, autoconcepto académico verbal y autoconcepto no académico. Diversos estudios confirman la citada estructura (Marsh et al., 1988; Marsh, Smith, y Barnes, 1985). Marsh (1986) analiza la relación entre los autoconceptos y los logros verbales y matemáticos mediante el modelo interno/externo, según el cual se da tanto la comparación social externa como la interna.

En la actualidad, el modelo de autoconcepto académico de Marsh y Shavelson, que merece mayor aceptación, incluye en el autoconcepto matemático las disciplinas de matemáticas, ciencias y economía; mientras que el autoconcepto verbal agrupa las materias correspondientes a lengua, historia y geografía (Marsh, 1990) (figura 11).

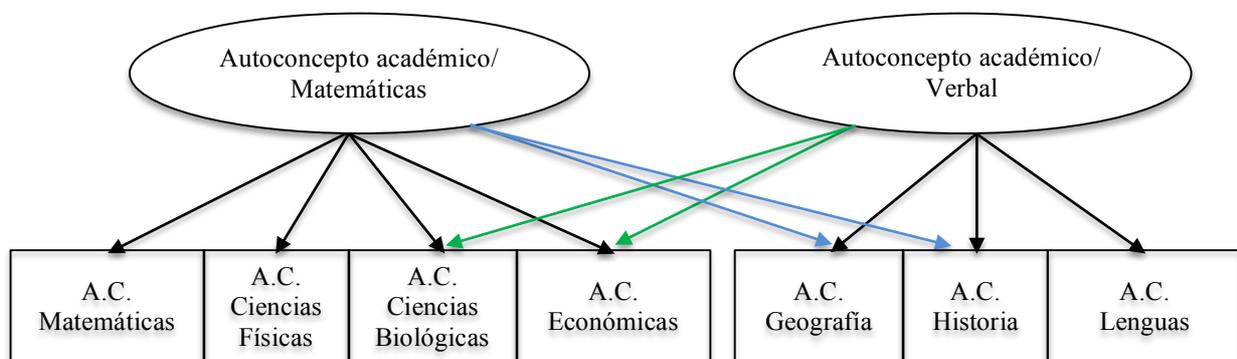


Figura 11. Modelo del autoconcepto académico (Marsh, 1990).

La investigación reciente apoya la diferenciación entre los autoconceptos matemático y verbal, cuya correlación es débil. Es decir, el logro verbal, aunque se relaciona positivamente con el logro matemático, predice el autoconcepto coincidente verbal y se relaciona negativamente con el autoconcepto no coincidente matemático (Xu et al., 2013). Así, se corrobora el modelo interno/externo de comparación dimensional, en el que la persona compara su logro en un dominio externamente, mediante la

comparación con los iguales, e internamente, entre los diferentes dominios; afectando a la bajada del autoconcepto en el peor dominio y a la subida en el mejor dominio (Marsh et al., 2014; Marsh et al., 2015; Möller y Marsh, 2013).

1.3.2. El autoconcepto físico

El autoconcepto físico comparte con el autoconcepto académico la mayor atención recibida en el campo científico, en comparación con los otros dominios (Goñi y Fernández-Zabala, 2007). Es a partir de los años noventa cuando se le concede especial atención (González, 2005), acaparando el interés de diferentes disciplinas -educación, psicología y medicina- por su relación con la imagen corporal y la salud. Es definido como la percepción individual y subjetiva de la propia persona en cuanto a sus comportamientos, capacidades y características físicas (Axpe y Revuelta, 2015).

Con el paso de la unidimensionalidad a la multidimensionalidad y jerarquía del autoconcepto, se desarrollan diversas propuestas de la estructura interna del autoconcepto físico, que contemplan diferentes dimensiones. Por un lado, uno de los modelos iniciales plantea una estructura bidimensional compuesta por la habilidad física y la apariencia física (Shavelson et al., 1976), dimensiones que se consideran fundamentales y aparecen en otros modelos y en todos los instrumentos de medida (Goñi, Ruiz de Azúa, y Liberal, 2004). Por otra parte, el planteamiento tetradimensional es el que mayor aceptación recibe, el cual incluye el atractivo físico, la competencia deportiva, la fuerza física y la condición física (Fox y Corbin, 1989); o la competencia física, la apariencia física, la forma física y la salud (Bracken, 1992). Además, surgen planteamientos que añaden más dimensiones: fuerza, obesidad, actividad física, resistencia, competencia (habilidad) deportiva, coordinación, salud, apariencia y flexibilidad (Marsh et al., 1994).

El modelo de ejercicio y autoestima (EXSEM) (Sonstroem, Harlow, y Josephs, 1994) asume la estructura jerárquica y tetradimensional del autoconcepto físico. Los resultados de la investigación sugieren un solapamiento entre el autoconcepto físico y la dimensión del atractivo corporal, que se debe a la fuerte relación entre el físico y la imagen. En este estudio las deportistas manifiestan, simultáneamente, autoconcepto positivo en la condición física y negativo en el atractivo corporal. La explicación puede corresponder con el valor imperante en la sociedad en cuanto al ideal de atractivo corporal femenino unido a la delgadez del cuerpo, que condiciona el autoconcepto físico de las mujeres. En el caso de los hombres, el ideal físico concuerda con un cuerpo vigoroso y musculoso. En cualquier caso, la percepción de la competencia deportiva predice el

rendimiento posterior en el deporte y mediante la participación en el deporte se puede mejorar la autoestima o el autoconcepto físico (Sonstroem y Morgan, 1989).

Asimismo, otro modelo tetradimensional del autoconcepto físico toma como referencia el modelo de Fox y Corbin (1989) y propone la competencia o la habilidad física, la condición física, el atractivo físico y la fuerza física (Esnaola, 2005b; Goñi et al., 2004; Goñi et al., 2010; Goñi, Ruiz de Azúa, y Rodríguez, 2006; Rodríguez-Fernández, Axpe, y Goñi, 2015). Todos los modelos incluyen la dimensión de autoconcepto físico general y en el nivel superior el autoconcepto global, también denominado autoestima en otras propuestas. Las definiciones de las dimensiones son:

- Competencia o habilidad física: la autovaloración de la capacidad para el deporte, el aprendizaje de destrezas, la seguridad en el deporte y la predisposición al mismo.
- Condición física: la forma física, la resistencia y la energía en el ejercicio físico.
- Atractivo físico: la autopercepción de la apariencia física, el mantenimiento del cuerpo atractivo, la satisfacción y la seguridad personal con la imagen corporal.
- Fuerza: el desarrollo muscular que permite superar situaciones como levantar peso.
- Autoconcepto físico general: las sensaciones de satisfacción, felicidad, orgullo y confianza con el propio físico.
- Autoconcepto general: la satisfacción con la propia persona y la vida en general.

Respecto a las dimensiones del autoconcepto físico, es preciso destacar que existe consenso generalizado que la apariencia física es la dimensión que correlaciona en mayor medida con la autoestima global (Coleman y Hendry, 2003); de ahí que los otros dominios, el académico y el social, ejerzan un menor papel predictivo que el dominio físico sobre el autoconcepto general (Baudson, Weber, y Freund, 2016).

Además del solapamiento entre el atractivo físico y la dimensión física general, la habilidad o la competencia física y la condición física no siempre aparecen como dimensiones independientes (Goñi et al., 2004); es decir, tienden a agruparse en una dimensión (Atienza, Balaguer, Moreno, y Fox, 2004; Fernández-Zabala et al., 2015).

Por último, en el alumnado universitario se constata que la intervención cognitiva, mediante el programa psicoeducativo "Mírate bien", debe ir acompañada del entrenamiento conductual, la práctica física regular, para la mejora del autoconcepto físico (Axpe, Infante-Borinaga, y Fernández-Zabala, 2015; Axpe, Goñi, e Infante, 2013).

Finalmente, queda destacar el influjo o la presión que ejercen diversos factores socioculturales autopercibidos en la determinación del autoconcepto físico: los medios de comunicación y la publicidad, la información icónica y la escrita, el entorno familiar y el

grupo de iguales o las amistades (Rodríguez-Fernández, González-Fernández, y Goñi-Grandmontagne, 2013).

1.3.3. El autoconcepto social

El autoconcepto social, al igual que el autoconcepto personal, es uno de los dominios del autoconcepto en los que existe menor número de investigación. Suscita el interés de la teoría interaccionista del desarrollo, según la cual el autoconcepto se construye en el proceso de socialización en comparación con los otros (Cooley, 1902; Mead, 1934). Asimismo, James (1890) define un yo social que depende de la opinión de los otros.

En un principio, el autoconcepto social es definido atendiendo a una estructura interna unidimensional, en concreto, como la autopercepción de las habilidades sociales (Fitts, 1965). Más tarde, se plantean diferentes dominios en el autoconcepto social, tomando en consideración los contextos sociales en los que interacciona la persona: los pares y los otros significativos (Shavelson et al., 1976); los iguales y la familia (Song y Hattie, 1984); los pares -igual y diferente sexo-, los padres y las madres (Marsh, Parker, y Barnes, 1985); la escuela -compañeros/as y profesorado- y la familia -hermanos/as y padre/madre- (Byrne y Shavelson, 1996). Por último, el autoconcepto social es conceptualizado como la autopercepción de: la competencia social y la aceptación social de los iguales y la madre (Harter, 1982, 1985a, 1988; Harter y Pike, 1984); las habilidades sociales y la aceptación social (Bracken, 1992; Marsh y O'Neill, 1984).

Por tanto, tomando en consideración las propuestas anteriores, el autoconcepto social consiste en la autopercepción de las habilidades en las interacciones que tienen lugar en los contextos sociales. Sin embargo, también es definido como la percepción que posee la persona en cuanto a ser social o como miembro de la sociedad con respecto a su desarrollo social, que implica la competencia social y la responsabilidad social (Fernández-Zabala, 2010; Goñi y Fernández-Zabala, 2007). En esta última propuesta se unifican en una dimensión la competencia social y la aceptación social debido a su fuerte relación; es una conceptualización bidimensional del autoconcepto social, estable en el tiempo y en función del sexo (Fernández-Zabala, Rodríguez-Fernández, y Goñi, 2016):

- Competencia social: representa las capacidades y habilidades desarrolladas por la persona en las relaciones sociales. La autopercepción de la aceptación social está relacionada con percibirse socialmente hábil o competente, puesto que la aceptación social es una evaluación más de la autopercepción de la competencia social.

- Responsabilidad social: es la percepción de la aportación personal al adecuado funcionamiento social. Requiere la comprensión y el respeto hacia el orden social, siendo así necesaria para la adecuada adaptación social. Esta dimensión completa las autopercepciones sociales consideradas hasta el momento, las cuales no la incluían.

Por último, es destacable que la existencia de las dos perspectivas, contextual y de habilidades, aún continúa vigente en la actualidad. Como consecuencia de estas diversas conceptualizaciones, surge el problema de la existencia de diferentes medidas y resultados en las investigaciones (Fernández-Zabala, 2010).

1.3.4. El autoconcepto personal

El autoconcepto personal, también denominado emocional o ético-moral, es el que menor atención recibe en la investigación científica (Goñi, 2009). En la actualidad aún se constata la escasa investigación existente sobre el dominio personal del autoconcepto (Fernández-Zabala y Sarasa, 2015).

Fitts (1965) hace referencia a los tres aspectos de la persona: el cognitivo, relacionado con el autoconcepto; el emocional, vinculado a la autoestima; y, por último, el conductual, unido al autocomportamiento. Al mismo tiempo, el citado autor describe cinco ámbitos del sí mismo: físico, social, familiar, personal y moral. Estas dos últimas facetas corresponden al autoconcepto personal y moral para atender a la autopercepción de la persona y sus valores.

En el modelo multidimensional de Shavelson y colaboradores (1976) aparece el autoconcepto emocional, el cual está relacionado con la autopercepción de los estados emocionales.

Marsh y colaboradores (Marsh, 1987; Marsh y O'Neill, 1984; Marsh, Richards, y Barnes, 1986) contemplan tanto el autoconcepto emocional como el moral, haciendo alusión a la estabilidad emocional y a la honestidad, es decir, a la autovaloración como persona emocionalmente equilibrada y como persona de confianza.

Otros autores también lo denominan autoconcepto emocional, refiriéndose a la autopercepción de las emociones y las respuestas ante las situaciones (Musitu, García, y Gutiérrez, 1994; García y Musitu, 1999).

La elección de la terminología personal, en lugar de emocional, es una decisión adoptada al considerar el término personal más completo e integrador que el emocional. Es definido como la idea que la persona posee sobre sí misma como ser individual, aludiendo a la autopercepción del ámbito particular y privado de su desarrollo, en

oposición a la esfera social (Goñi, 2009). Posteriormente se confirma la estructura tetradimensional del autoconcepto personal, compuesto por las escalas ajuste emocional, honradez, autonomía y autorrealización (Goñi et al., 2011), las cuales se describen a continuación:

- Afectiva-emocional o ajuste emocional: la percepción personal del ajuste y la regulación emocional, y del control de la impulsividad.
- Ética-moral: la autopercepción de sentirse una persona honrada e íntegra.
- Autonomía: alude a la propia decisión y criterio personal. Esta independencia o autosuficiencia, el tener un proyecto vital personal, es un valor esperado en la sociedad.
- Autorrealización: es la percepción de la propia persona de alcanzar los logros y objetivos propuestos.

Por último, es preciso destacar que, al igual que sucede con los otros tres dominios del autoconcepto, la estructura del autoconcepto personal es, además de tetradimensional, jerárquica; es decir, en un nivel superior a las dimensiones citadas se encuentra el autoconcepto personal general y en la cúspide el autoconcepto general.

Finalmente, se constata la relación explicativa del autoconcepto personal con la satisfacción con la vida, indicador del ajuste personal (Goñi, Esnaola-Echániz, Fernández-Rodríguez, y Camino-Ortiz De Barrón, 2015); siendo relevante su trabajo desde la educación secundaria.

1.4. Medición del autoconcepto

La escala de autoestima de Rosenberg (SES) (1965) proporciona una de las medidas unidimensionales del *autoconcepto global* como resultado de la suma de las puntuaciones de sus 10 ítems, que hacen referencia a sentimientos de respeto y valoración personales. Es la escala más empleada para la medición global de la autoestima (Vázquez-Morejón, Jiménez, y Vázquez-Morejón, 2004). No obstante, las escalas unidimensionales son criticadas debido a la aceptación de los diversos dominios.

El mismo año, Fitts (1965) desarrolla uno de los pocos instrumentos de medida del autoconcepto multidimensional que se conocen antes de los 70, la Escala de Autoconcepto Tennessee (TSCS) con 90 ítems y las siguientes subescalas: *física, moral, personal, familiar y social* (Marsh y Richards, 1988).

Posteriormente, Harter (1982, 1985a) presenta la Escala de Competencia Percibida y Aceptación Social para Niños (PCS y SPPC) con los dominios *cognitivo,*

físico y social -aceptación de los iguales y de la madre-, y la escala de *autoestima general*; y más tarde, el Perfil de Auto-percepción para Adolescentes (Harter, 1988).

El Cuestionario de Auto-Percepción (SDQ) (Marsh, Barnes, Cairns, y Tidman, 1984) toma como partida el modelo multidimensional y jerárquico del autoconcepto de Shavelson y colaboradores (1976). Se compone de 72 ítems para analizar 7 componentes específicos, 3 para el autoconcepto académico -*matemáticas, lectura y materias escolares*- y 4 para el autoconcepto no académico -*capacidades físicas, apariencia física, relaciones con los iguales y relaciones con los padres y las madres*-. Además, permite tres puntuaciones totales: *autoconcepto general* (suma de los 7 factores), *académico* (suma de las 3 escalas) y *no académico* (suma de las 4 escalas). En la década de los 80 Marsh y sus colaboradores construyen varias versiones: el SDQ I (Marsh, Relich, y Smith, 1983) para su aplicación en la educación primaria, el SDQ II para adolescentes (Marsh, Parker et al., 1985) y el SDQ III para universitarios y universitarias (Marsh y O'Neill, 1984), que incluyen 7, 11 y 13 escalas con 10-12 ítems para cada escala: *matemáticas, verbal, académica general, resolución de problemas, habilidad física, apariencia, relaciones con el mismo sexo, con el sexo opuesto, con los padres y las madres, religión/espiritualidad, honestidad, estabilidad emocional y autoconcepto general*.

La Escala del Autoconcepto Multidimensional (MSCS) (Bracken, 1992, 1996), que parte de la Escala del Concepto Básico de Bracken, evalúa el ajuste en la niñez y la adolescencia en los diferentes contextos. Entre las diferentes versiones existentes está la de 57 ítems y 6 factores interrelacionados: *social, competencia, afecto, académico, familiar y físico*. Analiza la competencia de preparación escolar, la autoconciencia personal, la conciencia social y física.

Asimismo, el cuestionario de Autoconcepto Forma A (AFA) consta de 36 ítems para evaluar cuatro dimensiones: *académica, social, emocional y familiar*. Además, ofrece una puntuación del *autoconcepto global* (Musitu et al., 1994). Posteriormente, el cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF-5) (García y Musitu, 1999), más usado en castellano y adaptado al euskera y catalán, constituye otra medida del autoconcepto multidimensional, que añade una quinta dimensión: la *física*. Concretamente, cuenta con 30 ítems, 6 ítems por cada una de las cinco dimensiones: *académica/profesional, social, emocional, familiar y física*. Sin embargo, estas pruebas no evalúan las subdimensiones de los diferentes dominios del autoconcepto.

Por otro lado, el Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional (AUDIM) tiene 33 ítems, y se construye en base a las investigaciones realizadas sobre las dimensiones de

los dominios. Mide la escala del *autoconcepto general* (5 ítems) y los cuatro dominios, *académico* (8 ítems), *físico* (8 ítems), *personal* (8 ítems) y *social* (4 ítems), mediante 11 escalas: el *autoconcepto académico verbal* (4 ítems), el *autoconcepto académico matemático* (4 ítems), la *habilidad física* (2 ítems), la *condición física* (2 ítems), el *atractivo físico* (2 ítems), la *fuerza física* (2 ítems), la *honestidad* (2 ítems), el *ajuste emocional* (2 ítems), la *autonomía* (2 ítems), la *autorrealización* (2 ítems), la *responsabilidad social* (2 ítems) y la *competencia social* (2 ítems) (Fernández-Zabala et al., 2015).

Por último, la Escala Corta del Autoconcepto de los Adolescentes (ASCSS) (Veiga y Leite, 2016) tiene 30 ítems, 5 por cada uno de los 6 factores: *comportamiento*, *ansiedad*, *estado intelectual*, *popularidad*, *apariencia física* y *felicidad*.

Además, están los cuestionarios que representan el análisis de las dimensiones del autoconcepto por separado. Respecto a la dimensión física del autoconcepto, el Perfil de Auto-Percepción Física (PSPP) (Fox y Corbin, 1989) tiene 30 ítems, 6 ítems por cada una de las 5 escalas: *atractivo corporal*, *competencia deportiva*, *fuerza física*, *condición física* y *autoestima física general*. Por otro lado, el Cuestionario de Auto-Descripción Física (PSDQ) (Marsh et al., 1994) mide el autoconcepto físico con 70 ítems, de 6 a 8 ítems en cada una de las once escalas: *fuerza*, *obesidad*, *actividad física*, *resistencia*, *competencia (o habilidad) deportiva*, *coordinación*, *salud*, *apariencia*, *flexibilidad*, *autoconcepto físico general* y *autoestima*. Por último, el Cuestionario sobre la Importancia de Distintos Aspectos Físicos (CIDAF), que tiene 8 ítems que miden la *discrepancia percibida* (4 ítems) entre el autoconcepto físico real y el ideal en las 4 dimensiones físicas -habilidad, condición, atractivo y fuerza-, y el grado de *importancia conferida* (4 ítems) a tal discrepancia (Goñi, Ruiz de Azúa, y Rodríguez, 2005). Finalmente, el Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF) (Goñi et al., 2004; Goñi et al., 2006), basado en el PSPP, cuenta con 36 ítems, 6 ítems para cada una de las 4 dimensiones -*habilidad física (o competencia deportiva)*, *condición física*, *atractivo físico y fuerza*- y las 2 escalas de *autoconcepto físico general* y *autoconcepto general*. Además, existe el cuestionario de autoconcepto físico en euskera Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI) (Esnaola, 2005b) que tiene 30 ítems, 5 ítems en cada una de las 6 escalas: *habilidad deportiva*, *condición física*, *atractivo físico*, *fuerza*, *autoconcepto físico general* y *autoconcepto general*. También está la versión abreviada CAF-A (Rodríguez-Fernández, Axpe et al., 2015) con 8 ítems, 2 por cada una de las 4 escalas, que es considerado tan válido como la versión extensa. Y el Cuestionario de Influjos Socioculturales sobre el Autoconcepto

Físico (CIAF) (Rodríguez-Fernández et al., 2013) con 17 ítems y 4 escalas: *presión de la publicidad, presión de la información, presión de la familia y presión de las amistades*.

En cuanto a la medición de la dimensión académica del autoconcepto, existe la subescala académica o escolar de los inventarios de autoestima (CFSEI) (Battle, 1981), en la versión para la adultez (40 ítems) y para la niñez, tanto extensa (60 ítems) como corta (30 ítems). Por otro lado, el SDQ (Marsh, Relich et al., 1983) entre sus 7 factores cuenta con 3 escalas académicas -*lectura, matemáticas y todas las asignaturas escolares*- y cada una cuenta con 10 ítems, 5 cognitivos y 5 afectivos. Por último, el Cuestionario de Autoconcepto Académico (ASC) (Liu y Wang, 2005) dispone de 20 ítems, 10 ítems para cada una de sus dos subescalas: *confianza académica y esfuerzo académico*.

En relación al dominio personal del autoconcepto, la escala del *sí mismo personal* de Fitts (1972) cuenta con 18 ítems. Asimismo, el Cuestionario de Autoconcepto Personal (APE) (Goñi, 2009; Goñi et al., 2011; Goñi y Fernández-Zabala, 2007), reúne 18 ítems en cuatro escalas: *autorrealización* (6 ítems), *autonomía* (4 ítems), *afectividad-emociones* (5 ítems) y *honradez* (3 ítems); y el *autoconcepto personal general* se obtiene a partir de la media de los resultados en las cuatro escalas.

Finalmente, el dominio social del autoconcepto es evaluado a través de la escala social del AF-5 (García y Musitu, 1999), que consta de 6 ítems, y el Cuestionario del Autoconcepto Social (AUSO) (Fernández-Zabala, 2010; Fernández-Zabala, Rodríguez-Fernández et al., 2016; Goñi y Fernández-Zabala, 2007) con 12 ítems agrupados en dos componentes: *responsabilidad social* (6 ítems) y *competencia social* (6 ítems).

Últimamente surgen diversas propuestas defensoras de atender otros dominios en el autoconcepto. Así, la Escala Corta del Yo Creativo (SSCS) (Karwowski, 2012, 2014) mide la *autoeficacia creativa* (6 ítems) y la *identidad personal creativa* (5 ítems). En esta línea, el Inventario de Autopercepción de las Artes (ASPI) mide los cuatro dominios artísticos -*música, artes visuales, danza y teatro*- en estudiantes de educación secundaria y universidad, adolescentes y adultos/as (Vispoel, 1993, 1996).

A continuación, el cuadro 8 reúne los instrumentos citados que miden el autoconcepto y sus dimensiones. Sin embargo, no son recogidos los instrumentos diseñados para medir un único dominio en exclusiva, cuando dicho dominio está integrado en los instrumentos multidimensionales anteriormente citados.

Cuadro 8

Relación de instrumentos y dimensiones del autoconcepto

| Instrumentos del autoconcepto | Dimensiones del autoconcepto |
|--|--|
| La escala de autoestima de Rosenberg (SES) (1965) | Autoconcepto global |
| La Escala de Autoconcepto Tennessee (TSCS) (Fitts, 1965) | Físico, moral, personal, familiar y social |
| Escala de Competencia Percibida y Perfil de Autopercepción para la Niñez y la Adolescencia (PCS, SPPC, SPPA) (Harter, 1982, 1985a, 1988) | Autoestima general, cognitiva, física y social |
| El Cuestionario de Auto-Percepción (SDQ I, II y III) (Marsh y colaboradores, 1983, 1984, 1985) | Autoconcepto general, académico y no académico |
| La Escala del Autoconcepto Multidimensional (MSCS) (Bracken, 1992, 1996) | Social, competencia, afecto, académico, familiar y físico |
| El cuestionario de Autoconcepto Forma A (AFA) (Musitu et al., 1994) | Autoconcepto global, académico, social, emocional y familiar |
| Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF-5) (García y Musitu, 1999) | Académico/profesional, social, emocional, familiar y físico |
| El Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional (AUDIM) (Fernández-Zabala et al., 2015) | Autoconcepto general, académico, físico, personal y social |
| La Escala Corta del Autoconcepto en la Adolescencia (ASCSS) (Veiga y Leite, 2016) | Comportamiento, ansiedad, estado intelectual, popularidad, apariencia física y felicidad |
| La Escala Corta del Yo Creativo (SSCS) (Karwowski, 2012, 2014) | Autoeficacia creativa, identidad personal creativa |
| El Inventario de Autopercepción de las Artes (ASPI) (Vispoel, 1993, 1996) | Música, artes visuales, danza y teatro |

1.5. Variabilidad del autoconcepto

1.5.1. Diferencias del autoconcepto en función del sexo

La mayoría de las investigaciones encuentran diferencias significativas entre chicos y chicas respecto al autoconcepto en función del sexo durante la adolescencia y juventud. En general, el autoconcepto general es mayor en los chicos (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala, y Revuelta, 2016a), así como el autoconcepto físico y sus dimensiones (Axpe et al., 2015; Fernández-Zabala et al. 2015; Goñi et al., 2004; Malo, Bataller, Casas, Gras, y González, 2011; Revuelta, Esnaola, y Goñi, 2013; Veliz-Burgos y Apodaca, 2012). Además, los chicos informan de mayor autoconcepto

emocional o personal (Goñi, Fernández-Zabala, e Infante, 2012; Veliz-Burgos y Apodaca, 2012), mientras que las chicas manifiestan mayor autoconcepto académico (Garaigordobil, Durá, y Pérez, 2005; Malo et al., 2011; Matalinares et al., 2005) y familiar (Garaigordobil et al., 2005). En el autoconcepto social, los resultados son contradictorios (Esnaola, 2006; García y Musitu, 1999).

Sin embargo, los resultados citados no siempre son concluyentes. Por un lado, existen diferencias sexuales en secundaria y universidad relacionadas con un mayor logro y autoconcepto académico matemático por parte de los chicos, así como un logro y autoconcepto académico verbal superior en las chicas (Fernández-Zabala et al., 2015; Marsh et al., 1988; Vicent et al., 2015). Destaca la posible mayor influencia del estereotipo sexual que del logro real en la diferencia del autoconcepto académico en función del sexo, que afectaría al rendimiento y logro posterior. Así, se encuentra un menor autoconcepto matemático en las chicas, a pesar de su mayor desempeño en matemáticas, que conlleva a un descenso del logro posterior en esa materia; al parecer, el autoconcepto baja antes que el logro. Los niños presentan menor logro y autoconcepto verbal, unido a un rendimiento inferior en lo verbal (Marsh, Smith et al., 1985).

Los resultados en otra investigación apuntan a una menor percepción de competencia académica en las alumnas adolescentes (Pastor et al., 2003), a pesar de que las chicas tienden a mostrar mayores compromiso y satisfacción escolar, tiempo dedicado a la tarea e intención de continuar con los estudios. Se sugiere que los agentes sociales -padres, madres, amistades y profesorado- transmiten expectativas diferenciadas en función del sexo: inteligencia en el caso de los chicos y trabajo duro junto con esfuerzo para las chicas. Por tanto, el autoconcepto podría estar influenciado por estas expectativas de los otros durante el proceso de socialización.

En efecto, se corrobora un mayor esfuerzo académico por parte de las chicas y una mayor confianza académica por parte de los chicos (Liu y Wang, 2005). Nuevamente se apunta a que se confirman las expectativas familiares transmitidas: las chicas trabajan con esfuerzo para conseguir la aprobación y las alabanzas familiares, y los chicos cumplen con las aspiraciones de inteligencia o habilidad esperadas.

En cuanto al autoconcepto físico, en un estudio los datos indican que el autoconcepto físico es similar entre chicos y chicas entre los 10 y 12 años; pero después de esa edad el de las chicas es más bajo y es especialmente inferior entre los 14 y 17 años (Marsh et al., 1994). Asimismo, en otro estudio se encuentran puntuaciones más altas por parte de los chicos en la dimensión de habilidad física (Marsh et al., 1984; Marsh, Relich

et al., 1983), competencia deportiva y apariencia física en la adolescencia (Hagborg, 1993; Harter, 1985a, 1988; Pastor et al., 2003).

Una investigación que recoge los tres tramos de edad correspondientes a la adolescencia, juventud y adultez sugiere que las diferencias significativas son a favor de los chicos adolescentes en las cuatro dimensiones del autoconcepto físico -habilidad, condición, fuerza y atractivo-, en el autoconcepto físico general y en el autoconcepto global (Esnaola, 2009). Los chicos jóvenes también perciben mejor autoconcepto físico general, así como un autoconcepto físico más alto en sus cuatro dimensiones. Por último, una vez más los adultos varones informan de mayor autoconcepto físico global, habilidad, condición y fuerza física. Sin embargo, se plantea que las diferencias podrían deberse a la práctica de ejercicio físico y no al sexo (Esnaola, 2009), puesto que son los hombres quienes realizan mayor actividad físico-deportiva (Revuelta et al., 2013).

No obstante, a pesar de que la participación femenina en los deportes es menor, se destaca el hecho de que la sociedad favorece el deporte masculino (Pastor et al., 2003). Además, la apariencia física es más importante para las chicas, de ahí su menor autoestima en la adolescencia (Coleman y Hendry, 2003) y su mayor insatisfacción corporal (Esnaola, Rodríguez, y Goñi, 2010); de hecho, las mujeres perciben mayor discrepancia entre cómo se perciben y cómo les gustaría verse, y dan mayor importancia a esta discrepancia percibida (Goñi et al., 2005). Destaca como causa principal el ideal de belleza femenino basado en la delgadez, presión social a la que las chicas jóvenes son más vulnerables. La autopercepción física negativa incita a algunas mujeres a una mayor práctica deportiva (Revuelta et al., 2013). El valor del aspecto físico baja con la edad.

En cualquier caso, son los chicos los que muestran mayores puntuaciones tanto en el autoconcepto físico global (Garaigordobil et al., 2005) como en sus dimensiones -habilidad, condición, atractivo y fuerza- en las diferentes etapas evolutivas (Axpe et al., 2015; Esnaola, 2006; Fernández-Zabala et al., 2015; Ruiz de Azúa, 2007).

Respecto al autoconcepto emocional, son los hombres quienes puntúan más alto que las mujeres durante la adolescencia (Garaigordobil et al., 2005), debido a que las mujeres sufren de mayor ansiedad e inestabilidad emocional. Asimismo, los hombres informan de mayores puntuaciones en la escala general del autoconcepto personal así como en tres de sus dimensiones -autorrealización, autonomía y emociones-; sin embargo, son las mujeres las que obtienen mayores puntuaciones en honradez (Goñi, 2009). No obstante, en otro trabajo los hombres informan de mayor autoconcepto personal y ajuste emocional, pero no hay diferencias significativas en el resto de

dimensiones (Goñi et al., 2012). Otro estudio con universitarios/as encuentra que el ajuste emocional y la autonomía son mayores en los jóvenes varones, mientras que en honradez y autorrealización no existen diferencias significativas (Fernández-Zabala et al., 2015).

Por último, en el autoconcepto social, por una parte, apenas existe variabilidad en función del sexo, esto es, las diferencias no son estadísticamente significativas (Garaigordobil et al., 2005; Garaigordobil, Cruz, y Pérez, 2003). Por otra parte, cuando se incluye la dimensión de responsabilidad social, las mujeres se perciben más responsables socialmente y con un mayor autoconcepto social general; mientras que continúan sin existir diferencias significativas en la competencia social (Fernández-Zabala, 2010). Por último, otra investigación halla que la competencia social es favorable a los jóvenes universitarios, mientras que no existen diferencias significativas en función del sexo respecto a la responsabilidad social (Fernández-Zabala et al., 2015).

Si se aceptan las posibles diferencias a favor de las chicas, el social sería el único dominio no académico del autoconcepto en el que ellas obtendrían mayores puntuaciones que ellos; y sería interesante estudiar la relación entre la dimensión de responsabilidad social del autoconcepto social y la dimensión moral de honradez del autoconcepto emocional, en las que las chicas pueden obtener mayores puntuaciones. Al respecto, se destaca la existencia de estereotipos de género, que influyen en que la socialización sea diferente: se espera que las mujeres sean más responsables y más honradas. Por último, se puede deducir que los diversos resultados encontrados en el dominio social se pueden explicar en parte debido al uso de diferentes instrumentos de medida, que no evalúan las mismas dimensiones (Fernández-Zabala, 2010).

La tendencia femenina a percibir un autoconcepto físico más bajo, junto con un menor autoconcepto emocional, podría ocasionar que su propensión a lograr una mayor puntuación en el autoconcepto académico no sea suficiente para que su autoconcepto general o global también pueda ser mayor.

Finalmente, conviene destacar que también existe evidencia empírica de la falta de diferencias entre hombres y mujeres respecto al autoconcepto. De hecho, en diversas investigaciones, a pesar de que la autoestima es mayor en los varones, no se encuentran diferencias significativas en función del sexo en cuanto al autoconcepto global (Garaigordobil et al., 2003; Garaigordobil et al., 2005; Garaigordobil y Durá, 2006) ni respecto a sus dimensiones académica, social, familiar y física (Costa y Tabernero, 2012; Garaigordobil et al., 2003; Ibarra-Aguirre y Jacobo-García, 2016; Vicent et al., 2015). Se sugiere que la discrepancia existente entre los resultados puede explicarse en base a las

diferentes edades e instrumentos empleados en los diversos estudios (Garaigordobil, Pérez, y Mozaz, 2008).

1.5.2. Diferencias del autoconcepto en función de la edad

En la literatura científica se defiende que a partir de los 8 años niños y niñas son capaces de hacer juicios fiables sobre su valor general como personas y valoraciones diferenciadas en función de los diversos dominios (Harter y Pike, 1984).

La adolescencia supone la transición de la niñez a la adultez, un periodo caracterizado por grandes cambios físicos, cognitivos y sociales, que influyen en la adquisición y consolidación de la identidad y el autoconcepto (Pastor et al., 2003). Se divide en tres etapas: temprana (10-14 años), en la que destacan los cambios físicos de la pubertad; media (15-17 años), la más crítica debido a que el desarrollo cognitivo permite percibir incongruencias en el yo y crece el deseo de independencia; y tardía (18-20 años), en la que aún continúan los estudios y no se asumen los roles adultos. A su vez, la adultez también comprende tres etapas: temprana (desde el final de la adolescencia hasta los 40 años), media (hasta los 60 años) y tardía (hasta la muerte). Durante la adultez temprana o juventud los cambios físicos, el crecimiento y desarrollo cognitivo continúan; de hecho, el cerebro alcanza su nivel máximo de tamaño y peso en esta etapa (Feldman, 2007).

Piaget (1969) propuso la etapa de las operaciones formales a partir de la adolescencia, caracterizada por el pensamiento abstracto y el empleo de estrategias hipotético-deductivas. Por tanto, durante la adolescencia las autodescripciones y autoevaluaciones del yo no solo están ligadas a casos concretos, sino que son más complejas al incluir emociones, deseos, motivaciones, creencias y el ideal del yo. Al final de la adolescencia es posible que exista una teoría del yo coherente y consistente.

La multidimensionalidad del autoconcepto varía en función de la edad. En la evolución del autoconcepto se distingue una etapa infantil no diferenciada, una estructura multidimensional simple al inicio de la educación primaria y una progresiva diferenciación según aumenta la edad junto con el desarrollo de la capacidad autodescriptiva y autoevaluativa. Durante la adolescencia tiene lugar la diferenciación elaborada de la estructura interna del autoconcepto (Núñez y González-Pienda, 1994). No obstante, existe evidencia de la estructura multidimensional del autoconcepto diferenciada en la adolescencia; y se desconoce la estructura dimensional en la vejez (Ruiz de Azúa, 2007).

Aunque no existen datos concluyentes respecto a la evolución del autoconcepto durante la adolescencia y la juventud, existen investigaciones que ofrecen evidencias en la misma línea (Esnaola, 2005a; García y Musitu, 1999). El autoconcepto académico baja durante la educación secundaria y se recupera en la universidad. El autoconcepto social es menor en la universidad que en la educación secundaria, lo cual puede deberse al aumento de la competitividad y el individualismo. El autoconcepto emocional sube durante la educación secundaria y hasta la universidad. El autoconcepto familiar más bajo se da en el bachillerato, debido al mayor deseo de independencia y autonomía, y sube en la universidad. Por último, en el autoconcepto físico, bajan con la edad la habilidad deportiva y sobre todo la condición física, debido a la mayor práctica deportiva en la adolescencia y su disminución posterior. El atractivo baja en la preadolescencia para las chicas y se recupera hasta la universidad, mientras que en los chicos disminuye en la universidad; esto puede deberse a que los cambios de pubertad se producen unos dos años más tarde en los chicos. Por último, el autoconcepto general es menor durante la adolescencia que en la juventud (Goñi et al., 2004).

Investigaciones con muestra adolescente y universitaria avalan que a mayor edad mejor autoconcepto académico (Veliz-Burgos y Apodaca, 2012; Vicent et al., 2015). Otros trabajos, por el contrario, indican que el autoconcepto académico es mayor a los 12 años que a los 15 años, es decir, desciende en la adolescencia media, y se recupera a los 18 años (Ibarra-Aguirre y Jacobo-García, 2016). En la misma línea, la literatura científica revalida un descenso del autoconcepto académico durante la educación secundaria debido al aumento de presión en las evaluaciones (Liu y Wang, 2005).

Los resultados de un estudio sugieren que el autoconcepto físico tiende a ser estable entre los 10 y los 20 años, salvo una ligera bajada desde los 17 a los 20 años. A partir de los 20 años aumenta y disminuye ligeramente después de los 30 años (Marsh et al., 1994). En otras investigaciones el autoconcepto físico disminuye en el periodo preadolescente (12-14 años) (Esnaola, 2008), y en la adolescencia tardía (15-19 años) respecto a la temprana (10-14 años) (Revuelta et al., 2013) debido a la menor actividad deportiva. Además, los datos muestran que la competencia deportiva es mayor en la juventud universitaria que en la adultez. Sin embargo, en comparación a la juventud universitaria, las mujeres adultas manifiestan mayor autoestima física, condición física y atractivo corporal; y los hombres adultos puntuaciones más altas en atractivo corporal (Sonstroem, Speliotis, y Fava, 1992).

Los datos anteriores son nuevamente corroborados. La percepción de la habilidad física y de la condición física disminuyen desde la adolescencia hasta la vejez, tanto en hombres como en mujeres, lo cual podría ser debido a la pérdida de capacidades y musculatura con la edad; sin embargo, en las mujeres el atractivo corporal, el autoconcepto físico general y el global mejoran desde la adolescencia hasta la vejez, pudiendo deberse a la disminución de la presión social de la imagen corporal. Lo mismo sucede con los hombres mayores de 55 años, quienes también se perciben más atractivos porque la importancia social concedida al físico parece que disminuye con los años también para los varones; sin embargo, en su caso el autoconcepto físico general y el autoconcepto general disminuyen (Esnaola, 2008). Otro estudio apoya que la habilidad física, la condición física y la fuerza disminuyen en la juventud respecto a la adolescencia, y que el atractivo físico junto con el autoconcepto general son más altos a mayor edad (Goñi et al., 2004).

En cualquier caso, es destacable el descenso del autoconcepto físico general y sus dimensiones durante la adolescencia con respecto a etapas anteriores, de forma más acusada en las mujeres, y su recuperación hacia la edad adulta (Ruiz de Azúa, 2007).

Por otra parte, se encuentra que el autoconcepto emocional aumenta durante la adolescencia y primera juventud (Esnaola, 2005a). Asimismo, aunque se sugiere la tendencia a que los grupos de mayor edad sean los que mayor puntuación en autoconcepto personal logren, existe evidencia empírica de un patrón diferencial; es decir, no siempre es mayor a medida que aumenta la edad (Goñi, 2009). En autonomía la tendencia es creciente, pero, a pesar de que la menor puntuación se da durante la adolescencia, el grupo de 15-17 años obtiene una puntuación tan alta casi como el grupo adulto. Podría ser debido a que a los 15-17 años la percepción no es realista y es muy positiva, porque aún no se asume el rol adulto y además se tiene mayor autonomía que en edades anteriores. Un resultado similar se observa respecto al autoconcepto personal general, pero el grupo de adolescentes no consigue una puntuación tan alta. Por su parte, la honradez aumenta en la adolescencia-juventud y baja durante la adultez para subir posteriormente. En lo que respecta a la autorrealización, los datos son parecidos a los correspondientes a la honradez. El bajo autoconcepto personal en la adolescencia puede relacionarse con la crisis de aspiraciones y motivaciones al inicio de la universidad. Un dato interesante a considerar consiste en que, cuando se analizan las variables sexo y edad conjuntamente, a partir de los 35 años son las mujeres adultas las que obtienen un mayor autoconcepto personal general.

En definitiva, se confirma que la adolescencia es una etapa crítica también para el autoconcepto personal, sobre todo en el caso de las mujeres, pero una vez más parece que las puntuaciones mejoran con la edad (Goñi et al., 2012).

Por último, el autoconcepto social general así como sus dimensiones, responsabilidad social y competencia social, bajan en la adolescencia media (15-17 años), en comparación con la adolescencia temprana (12-14 años), y se recuperan en la adolescencia tardía (18-20 años) y la juventud hasta los 24 años (Fernández-Zabala, 2010). Parece que la tendencia es a medida que aumenta la edad lograr una mejor autopercepción: social en general, de contribución al funcionamiento social y de capacidad social. No obstante, existen datos que muestran un mayor autoconcepto social general en bachiller que durante la universidad (Esnaola, 2005a).

En síntesis, la adolescencia es una etapa en la que se resiente el autoconcepto general y todas sus dimensiones (Fernández-Zabala y Sarasa, 2015).

Finalmente, se evidencia la falta de estudios longitudinales, debido a que son más difíciles y costosos de llevar a cabo, con lo cual no es posible estudiar la evolución intra-sujeto del autoconcepto y sus dominios en las diferentes edades.

2. EL APOYO SOCIAL

Durante la adolescencia y la juventud las experiencias de socialización con la familia, los iguales y el profesorado evolucionan. Si bien es cierto que la adolescencia es una etapa de desarrollo caracterizada por la necesidad de distanciamiento de las figuras parentales para afirmar la individualidad e independencia, es evidente la influencia que estas ejercen a través del apoyo, la transmisión de valores y actitudes, la participación, el diálogo y el afecto, que afectan al ajuste escolar (Fuentes et al. 2015) y a la implicación escolar (Simons-Morton y Chen, 2009). Además, los cambios evolutivos correspondientes a la edad, así como los cambios de centro y etapa educativa, requieren un proceso de adaptación en el que el apoyo de las y los adultos continúa siendo relevante; en esta línea, el apoyo social percibido se relaciona también positivamente con el autoconcepto (Torres, Pompa, Meza, Ancer, y González, 2010). En definitiva, el apoyo familiar influye en el autoconcepto, y el ajuste escolar en la adolescencia y la juventud (Rodríguez-Fernández et al., 2012).

El profesorado también puede constituir una fuente importante de apoyo en el ajuste escolar del alumnado, caracterizado sobre todo en educación secundaria por nuevas reglas, mayor control y disciplina. La relación que se establece entre el alumnado y el

profesorado puede ser cercana o conflictiva; la primera se caracteriza por ser cálida y comunicativa, por lo cual promueve una mayor participación por parte del alumnado, mientras que la segunda puede ser agresiva, con sentimientos de ira, miedo y ansiedad, y puede generar problemas de atención y concentración, así como actitudes de evitación escolar (Ladd y Burgess, 2001). En este sentido, el apoyo del profesorado se relaciona con el autoconcepto, la implicación escolar (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, Revuelta, y Zuazagoitia, 2016) y el ajuste escolar (Lam et al., 2012).

Por otra parte, durante la adolescencia las relaciones sociales con los iguales adquieren especial importancia en el contexto escolar. De hecho, las influencias de las y los adultos tienden a disminuir y aumentan las de los iguales (Simons-Morton y Chen, 2009). El apoyo de las amistades ejerce efecto sobre la implicación escolar a través de su influencia sobre el autoconcepto (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala et al., 2016).

El apoyo de los iguales, junto con el apoyo de las familias y el profesorado, también es relevante en el alumnado universitario. Los pares proporcionan ayuda y apoyo emocional mutuo, se valora mucho el apoyo de la familia y es necesario fomentar las buenas relaciones de ayuda con el profesorado (Chen, Chen, Hu, y Wang, 2015). En efecto, la percepción del apoyo social influye en el ajuste académico del alumnado universitario (Lee, Moon, y Park, 2013).

2.1. Origen y definición del apoyo social

Desde su origen, el apoyo social ha estado vinculado al campo de la salud psicológica y emocional, como protector ante las situaciones de crisis y estrés. En la actualidad continúa vigente el interés sobre el apoyo social unido a la salud física y psicológica (Holt-Lunstad y Uchino, 2015); se destaca la relevancia de los sistemas de apoyo, entre ellos el de la comunidad escolar. Según la teoría de Caplan (1974), el apoyo social implica un patrón estable de vínculos continuos que son significativos para la salud física y psicológica de la persona; esta red social abastece psicosocialmente a la persona. En esta línea, estudios epidemiológicos demuestran la importancia de la identificación y el cambio de los factores psicosociales para la protección de la enfermedad; esto es, la mejora y el fortalecimiento de los apoyos sociales, la pertenencia a los grupos y la calidad de las relaciones permiten la resistencia a los agentes patógenos (Cassel, 1976). En definitiva, la falta de apoyo social conlleva el aumento de la enfermedad (Henderson, 1977), y es más determinante la percepción de la falta de apoyo social que la falta de soporte real

ante la adversidad (Henderson, 1981); por lo tanto, los factores intrapersonales tienen mayor efecto que el entorno real.

En la década de los 70 el apoyo social es definido como la información que percibe la persona y por la cual se siente cuidada, valorada, querida y participe de una red social con obligaciones mutuas. El apoyo social, que comienza en el seno materno y finaliza con la muerte, además de prevenir patologías y ayudar a la pronta recuperación, también ayuda en la adaptación a los cambios vitales, como la entrada a la escuela y la universidad (Cobb, 1976). Sin embargo, el apoyo social también puede generar estrés, y se constata que la calidad o la satisfacción con el apoyo es más importante que la cantidad del mismo (Gottlieb, 1981).

De este modo, el apoyo social es definido como la percepción de la disponibilidad de la red social y la satisfacción emocional percibida, y esta percepción puede variar en función de la personalidad y la autoestima (Sarason et al., 1983).

Otra definición del apoyo social es la que hace referencia a las interacciones reales o percibidas con la comunidad, la red social y las amistades íntimas, que tienen funciones instrumentales o expresivas (Lin, 1986). La comunidad permite el sentimiento de pertenencia e identidad social, la red social, la vinculación, y las relaciones de confianza, el compromiso.

Asimismo, el apoyo social es conceptualizado como un proceso dinámico entre la persona y la red social en un contexto cambiante que integra diversos factores: los recursos de la red de apoyo, en cuanto al tamaño y la calidad de las relaciones; las conductas de apoyo, que pueden ser exitosas o no, dependiendo de factores como el contexto y la adecuación; y las evaluaciones del apoyo, conocidas también como apoyo social percibido. Por lo tanto, el apoyo social percibido se puede definir como las valoraciones subjetivas de las relaciones y los comportamientos de apoyo, y puede ser general o específico, en función de que implique a toda la red, un vínculo o una función (Vaux, 1988). Al respecto, cabe destacar que el proceso de evaluación cognitiva del apoyo social está influenciado por la personalidad del sujeto, es decir, intervienen factores como el estilo de respuesta, el estado de ánimo, la autoestima y el locus de control (Cutrona, 1989). Así, la hipótesis de consistencia postula que el alto autoconcepto es inconsistente con la aceptación de ayuda, entendida como dependencia e inferioridad, y viceversa: las personas con bajo autoconcepto pueden buscar más apoyo al no sentirse amenazado su autoconcepto, mientras que las personas con alto autoconcepto podrían sentir peligrar su buen autoconcepto al aceptar apoyo (Fisher, Nadler, y Whitcher-Alagna, 1982).

Un trabajo sobre estrés y emociones (Lazarus, 1993) describe los dos tipos de estrés -eustrés y distrés-, asociados a sentimientos y reacciones corporales positivas o negativas, ante la percepción de un evento, por ejemplo, un examen, bien como un desafío estimulante o como una posible amenaza que puede perjudicar el rendimiento posterior. Entre las estrategias de afrontamiento al estrés negativo, se propone la evaluación cognitiva, así como la búsqueda del apoyo social, siendo esta última una estrategia inestable, que depende del contexto social; se conoce como la teoría cognitiva-relacional la que establece la relación entre la persona y el ambiente (Lazarus y Folkman, 1987).

Por otro lado, se distingue entre el apoyo subjetivo o percibido, frente al apoyo objetivo o recibido: el apoyo percibido es fruto de un proceso subjetivo y evaluativo de la propia persona, mientras que el apoyo recibido es el apoyo objetivo o real; el apoyo recibido son las transacciones de ayuda o soporte, y el apoyo percibido es la apreciación de la disponibilidad de ayuda ante la necesidad (Gracia, Herrero, y Musitu, 1995).

El estudio internacional sobre el comportamiento saludable en niños en edad escolar, *Health Behaviour in School-Aged Children* (HBSC), estudia el apoyo social del profesorado y los iguales en la adolescencia, esencial para el ajuste académico y asociado con la motivación escolar y el logro académico (Torsheim, Wold, y Samdal, 2000).

De esta manera, en la literatura científica se constata que no existe clarificación en las definiciones, medidas y resultados de las investigaciones. Se distinguen los conceptos relacionados integración social y apoyo social percibido (Barrera, 1986). En primer lugar, la integración social hace referencia a las redes, los vínculos y las relaciones sociales; es una medida estructural que se refiere al número de relaciones que la persona tiene, conlleva participación, implicación e identificación, y aporta beneficios pero también costos. En segundo lugar, el apoyo social percibido consiste en la medición de la evaluación cognitiva, esto es, la percepción de la disponibilidad de ayuda y de la satisfacción de la persona en cuanto a la calidad del apoyo de las relaciones sociales (Schaefer, Coyne, y Lazarus, 1981).

Conceptualizaciones más recientes del apoyo social son el conjunto de contribuciones emocionales, materiales, de información o de compañía que la persona percibe o recibe de su red social (Gracia et al., 1995), o la apreciación subjetiva de la persona sobre el conjunto de vínculos interpersonales familiares, de amistades o de otras personas que proveen soporte social (Pernice-Duca, 2010).

En cualquier caso, a pesar de la imprecisión existente en el concepto de apoyo social, se acepta la multidimensionalidad del apoyo social, siendo necesario identificar y

diferenciar, por un lado, las funciones del apoyo social -emocional, instrumental e informacional- y, por otro lado, las fuentes del apoyo social -familiar, del profesorado y de las amistades- (Chwalisz y Vaux, 2000).

2.2. Funciones del apoyo social

Una de las formulaciones de las funciones sociales atiende a seis necesidades humanas: apego, integración social, nutrición, seguridad, confiabilidad y orientación (Weiss, 1974). Así, se distinguen dos tipos de funciones del apoyo social: expresivas e instrumentales (Lin, 1986). Se destacan las funciones expresivas como las más relevantes. De hecho, la mayoría de las funciones implican vinculación y afiliación más allá del apoyo instrumental o material (Dean y Lin, 1977). El apoyo instrumental es un medio para conseguir un fin y el apoyo expresivo es un fin en sí mismo (Gracia et al., 1995).

Otra clasificación que ha sido empleada contempla tres tipos de apoyo social: apoyo emocional, apoyo tangible y apoyo informacional (Schaefer et al., 1981). La función emocional se refiere a la intimidad, el apego, la seguridad y la confiabilidad, que proporcionan sensaciones de amor, cuidado y pertenencia al grupo; la función tangible es la ayuda práctica -servicios, tareas y bienes materiales-; y la función informativa implica información y asesoramiento, consejos para resolver problemas o retroalimentación que ayuda a mantener la identidad y la integración social. Así, el apoyo informacional y el apoyo tangible contribuyen al apoyo emocional, que en la literatura científica es considerado como el más significativo por el gran beneficio que aportan los vínculos sociales en sí mismos. Sin embargo, al igual que el bajo apoyo emocional, el bajo apoyo tangible también se relaciona con la depresión y la moral negativa, y los tres tipos de apoyo social se asocian con la moral positiva, la autoestima, la salud física y psicológica.

Por otra parte, hay autores que proponen cuatro funciones: emocional -amor y empatía-, instrumental -bienes o servicios-, informacional -información sobre el entorno- y evaluativa -información sobre la propia persona- (House, 1981).

Asimismo, se distingue entre apoyo psicológico y no psicológico (Cohen y McKey, 1984): el apoyo psicológico hace referencia al apoyo emocional y al apoyo informacional o cognitivo, que cubren las necesidades emocionales y sociales básicas personales. Por su parte, el apoyo no psicológico es el apoyo tangible o material.

En una investigación, que analiza las situaciones de exámenes, se evidencia que el tipo de apoyo social responde a las necesidades de la situación, es decir, a la relación entre la persona y el ambiente: por ejemplo, el apoyo informacional se emplea en los

momentos previos al examen y el emocional en los momentos posteriores de espera, mientras que el apoyo tangible no aparece porque la situación no lo requiere (Folkman y Lazarus, 1985).

Posteriormente, se sintetizan los tipos de apoyo en seis grupos: emocional, retroalimentación, asesoramiento o guía, práctico, material y socialización. Se considera que el apoyo social no solo sirve para cubrir necesidades de afecto y pertenencia, sino también para afrontar situaciones y alcanzar metas. El apoyo social tiene muchos beneficios, pero la investigación se ha centrado principalmente en el estrés, la angustia y la salud o el bienestar psicológico (Chwalisz y Vaux, 2000).

En síntesis, las diferentes clasificaciones de las funciones del apoyo social comprenden lo afectivo -expresión emocional-, lo conductual -ayuda práctica, tangible o material- y lo cognitivo -información y guía- (Fernández-Sedano, Morales-Domínguez, y Molero-Alonso, 2011).

2.3. Fuentes del apoyo social

Desde el modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner (1979, 2005), resultan fundamentales para el alumnado las relaciones en los microsistemas en los que convive: familia y escuela, esto es, padres, madres, iguales y profesorado. Así, se defiende la relevancia del entorno social que representa la escuela, que junto con la familia es el contexto en el que mayor tiempo invierte la juventud e influye en su desarrollo y ajuste.

Por otro lado, se establecen 3 niveles de apoyo social: macro -las relaciones con la comunidad y la sociedad-, meso -las relaciones con la red social- y micro -las relaciones íntimas y de confianza- (Gottlieb, 1981). El primer nivel es el más general y supone la integración social en la comunidad y en la sociedad, que aporta sentido de pertenencia, en concreto, con el vecindario y los grupos sociales (Laireiter y Baumann, 1992). El segundo nivel se corresponde con las redes sociales, es decir, un gran número de personas, entre ellas parientes y amistades, que proporcionan sentimientos de vinculación (Lin, 1986). El tercer y último nivel es el más cercano e implica intimidad, confianza y responsabilidades compartidas. En el primer nivel basta la participación, el segundo nivel precisa de mayor esfuerzo para mantener la interacción, y el tercer nivel requiere el mayor compromiso.

Los estudios se han centrado mayoritariamente en las relaciones íntimas y de confianza (Gracia y Herrero, 2006). Atendiendo a los niveles más próximos de apoyo social, se distingue entre sistemas formales e informales de apoyo social. El sistema

formal incluye el apoyo del profesorado, mientras que el apoyo familiar y de las amistades pertenecen al sistema informal de apoyo social (Cauce, Mason, Gonzales, Hiraga, y Liu, 1994). Durante la adolescencia y la juventud la socialización pasa de la familia a los iguales y a la escuela, pero la influencia de las figuras parentales continúa siendo decisiva. En cualquier caso, el apoyo social de los tres sistemas -familia, amistades y profesorado- contribuye al desarrollo del alumnado y a su ajuste personal y escolar (Lam et al., 2012).

Si bien la adolescencia es una etapa evolutiva caracterizada por el deseo de mayor autonomía respecto a las figuras parentales, y el acrecentamiento del apoyo de los iguales, estas relaciones entre iguales generan tensiones y es por ello que sobresale el efecto protector de la amistad. Así, además del apoyo familiar, destaca el apoyo de las amistades durante la adolescencia. Asimismo, es considerable que, ante situaciones familiares estresantes, un menor apoyo familiar percibido, es decir, el distanciamiento familiar puede ser un elemento protector frente al estrés en la juventud (Gore y Aseltine, 1995).

En cuanto al apoyo familiar, cabe destacar que constituye la fuente de apoyo social primaria y es significativa antes y durante la adolescencia, así como en la juventud (Pernice-Duca, 2010). Por su parte, el apoyo social de los iguales o las amistades adquiere relevancia durante la adolescencia (Musitu y Cava, 2003) y se mantiene hasta la universidad (Furman y Buhrmester, 1992). El apoyo de las amistades proporciona sentido de pertenencia y ayuda a reafirmar la identidad en la adolescencia y la juventud. Por último, la escuela es otro contexto de apoyo social durante la adolescencia, que se conecta con los contextos sociales familiar y de los pares (Cotterell, 1996). Las relaciones efectivas y cercanas entre las distintas fuentes de apoyo social inciden en el éxito académico e interpersonal del alumnado (Doll, Brehm, y Zucker, 2014).

Por último, un estudio que analiza de manera conjunta las fuentes y las funciones del apoyo social concluye que, principalmente, los padres y las madres aportan apoyo emocional e instrumental, los iguales apoyo emocional e informacional, y el profesorado apoyo informacional (Hombrados-Mendieta, Gomez-Jacinto, Dominguez-Fuentes, Garcia-Leiva, y Castro-Travé, 2012).

2.4. Modelos del apoyo social

Si bien el apoyo social tiene efectos beneficiosos sobre el bienestar físico y psicológico, objetivo y subjetivo, se distinguen diversos modelos que explican los diferentes procesos de influencia: el modelo de efectos directos o principales, el modelo amortiguador y el modelo de especificidad.

El modelo de efectos principales o directos defiende el efecto directo positivo del apoyo social como variable principal sobre el bienestar, independientemente de la presencia o no del estrés y de la interacción con el mismo (Cohen y Wills, 1985). Por otro lado, el modelo amortiguador propone que el apoyo social es una variable mediadora entre el estrés y el bienestar, que puede amortiguar o proteger a la persona ante las situaciones de estrés. El problema de estos modelos es que no han sido verificados, debido a problemas conceptuales, metodológicos y estadísticos (Chwalisz y Vaux, 2000). Por consiguiente, existen diversidad de estudios con resultados inconsistentes que dan lugar a versiones modificadas del modelo de amortiguación (Cohen y McKay, 1984).

Se defiende que el modelo amortiguador funciona, es decir, es efectivo cuando el recurso o el comportamiento de apoyo protege al ser adecuado ante el estímulo estresante. Por tanto, es un efecto condicional o, dicho de otro modo, precisa de una correspondencia adecuada para que pueda dar lugar a resultados deseados (Gore y Aseltine, 1995). A los modelos que explican este efecto condicional se les denomina modelos de especificidad y sustituyen a los modelos anteriores; defienden que la evaluación del apoyo social debe darse atendiendo a las necesidades de apoyo y los recursos en función de los apoyos específicos para conseguir los resultados deseados. Según el modelo de especificidad estresor-apoyo, el estrés desencadena una necesidad de afrontamiento y el apoyo social solo amortigua si responde a esa demanda concreta. Este modelo de emparejamiento o interactivo estrés-apoyo regulador distingue entre el estrés controlable, que puede mejorar con el apoyo instrumental, y el estrés no controlable, en el que puede ser más eficaz el apoyo emocional. Por último, es destacable que este modelo tiene evidencia limitada. Aunque existen muchos modelos, no han sido puestos a prueba (Chwalisz y Vaux, 2000).

Por otro lado, dos modelos relacionados con las fuentes de apoyo social son el modelo de potenciación y el modelo compensatorio. El modelo de potenciación defiende la asociación positiva entre los diferentes contextos de apoyo social. Así, la calidad del vínculo familiar influye positivamente en la calidad de los otros vínculos, con las amistades y con el profesorado. Por su parte, el modelo de compensación postula que, ante la dificultad de adaptación o ante la inadecuada respuesta familiar a la necesidad o demanda de autonomía adolescente, el apoyo de las amistades compensa la disminución del apoyo social familiar. Estos dos modelos son complementarios (Musitu y Cava, 2003). Finalmente, el modelo del Convoy (Kahn y Antonucci, 1980) explica cómo la red social cambia a lo largo de la vida. En cada etapa o estación las personas acompañantes pueden variar en relevancia y provisión de apoyo social: pueden continuar sentadas en el

mismo u otro vagón, más cerca o más lejos, e incluso bajarse o subirse en otra estación, bien las mismas personas o bien otras diferentes.

A modo de síntesis, el cuadro 9 muestra los diferentes modelos de apoyo social descritos.

Cuadro 9

Modelos del apoyo social

| Modelos del apoyo social | |
|--|---|
| Modelo de efectos directos o principales | Efecto directo positivo del apoyo social sobre el bienestar |
| Modelo amortiguador | Efecto mediador del apoyo social entre el estrés y el bienestar |
| Modelo de especificidad | Correspondencia adecuada entre el estresor y el apoyo social para influir positivamente sobre el bienestar |
| Modelo de potenciación | Asociación positiva entre las fuentes del apoyo social |
| Modelo de compensación | Compensación entre las fuentes del apoyo social: el aumento de apoyo en una fuente compensa la disminución en otra fuente |
| Modelo del Convoy | Las fuentes y el apoyo social cambian a lo largo de la vida |

2.5. Medición del apoyo social

Al igual que existen múltiples propuestas en la conceptualización del apoyo social, también existe pluralidad respecto a su medición (Tardy, 1985). En general, las medidas empleadas para analizar el apoyo social atienden a las y los proveedores de apoyo social, siendo la familia la fuente de apoyo social más estudiada en comparación con el grupo de iguales y el profesorado (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013). Además de las fuentes de apoyo social, las medidas también atienden a las funciones del apoyo social:

- El apoyo social es medido con un instrumento de 13 ítems para evaluar la *percepción del apoyo por parte de la pareja, la familia y las amistades* (Gore, 1978). Se demuestra que el apoyo social es mayor en las zonas rurales que en las zonas urbanas, pudiendo deberse a la mayor fuerza de los vínculos en las pequeñas comunidades.
- El Cuestionario de Apoyo Social de Schaefer, Coyne y Lazarus (1981) presenta dos secciones para examinar el apoyo tangible, emocional e informacional. La primera sección, que mide el *apoyo tangible*, cuenta con 9 situaciones que necesitan apoyo. La segunda sección, que evalúa el *apoyo emocional e informacional*, consta de 5 preguntas con una escala de 1 a 5 (1=*no, en absoluto*; 5=*totalmente*) para calificar a la pareja, la familia, las amistades, los compañeros/as de trabajo y los vecinos/as.

- El Cuestionario de Apoyo Social -SSQ- (Sarason et al., 1983) mide el *número de apoyos sociales percibidos y la satisfacción con el apoyo social disponible*. Tiene 27 ítems o preguntas sobre situaciones que requieren apoyo social y se han de responder, por un lado, enumerando las personas a las que se puede recurrir y, por otro lado, la satisfacción con el apoyo disponible (1=*muy insatisfecho*; 6=*muy satisfecho*).
- La Escala de Apoyo Social para la Niñez y la Adolescencia -SSSCA- (Harter, 1985b) estudia el apoyo social percibido de 4 fuentes: *padres-madres, profesorado, compañeros/as de clase y amistades*. Tiene 24 ítems, 6 por cada escala, y 4 opciones de respuesta.
- La Escala Breve del Apoyo Social Percibido en las Relaciones Íntimas y de Confianza (Ensel y Lin, 1991) analiza la *pareja, la familia y las amistades*, con 3 ítems y 5 opciones de respuesta (1= *la mayor parte del tiempo*; 5= *nunca*).
- La Escala de Apoyo Social del Profesorado y los Compañeros de Clase -TCMS- (Torsheim et al., 2000), desarrollada para el estudio *Health Behaviour in School-Aged Children* (HBSC), consta de dos dimensiones para medir el *apoyo del profesorado* y el *apoyo de los/as compañeros/as de clase*. Cada subescala tiene 4 ítems con formato de respuesta de 1=*totalmente en desacuerdo* a 5=*totalmente de acuerdo*.
- La Escala de Apoyo Social en la Niñez y Adolescencia (CASSS) (Malecki y Demaray, 2002) presenta 40 ítems para evaluar las 4 fuentes de apoyo social: *padres* (10 ítems), *profesorado* (10 ítems), *compañeros/as de clase* (10 ítems) y *amistades* (10 ítems). Esta escala mide la frecuencia con una escala Likert de 6 puntos (1= *nunca*; 6= *siempre*) y la importancia con 3 puntos (1= *nada importante*; 3= *muy importante*).
- El Cuestionario de Apoyo Social percibido -CAS- (Musitu y Cava, 2003) es la adaptación y traducción al castellano del Cuestionario de Relaciones Interpersonales (Van Aken, 1997). Está compuesto por 27 ítems que analizan el *apoyo social* adolescente -apoyo emocional, respeto por su autonomía, calidad de la información intercambiada, convergencia de metas y aceptación como persona- mediante 6 fuentes: *padre, madre, hermano/a, mejor amigo/a, novio/a y adulto/a*.
- El Cuestionario de Apoyo Social Recibido y Percibido (ASORPE) (Hombrados-Mendieta, García-Martín, y Moscato, 2005) examina la frecuencia (1= *rara vez*; 5= *siempre*) y la satisfacción (1= *insatisfecho*; 5= *muy satisfecho*) de las fuentes de apoyo -*compañeros/as inmigrantes, de etnia gitana, autóctonos/as y profesorado*- y las funciones de apoyo -*emocional, instrumental e informacional*-.

- El Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido (Gracia y Herrero, 2006; Gracia, Herrero, y Musitu, 2002; Herrero y Gracia, 2007) consta de 14 ítems con 5 opciones de respuesta desde 1= *muy en desacuerdo* hasta 5= *muy de acuerdo* para medir 3 escalas: la *integración comunitaria* -sentimiento de pertenencia e identidad- (4 ítems), la *participación comunitaria* -implicación en las actividades de la comunidad- (5 ítems) y el apoyo en las *organizaciones comunitarias* -el apoyo social percibido en las organizaciones de la comunidad- (5 ítems).
- Por último, la Escala de Apoyo Social Familiar y de Amistades -AFA- (Landro y González, 2008) tiene 15 ítems con una escala Likert de 5 puntos (1= *nunca*; 5= *siempre*) y dos dimensiones: *apoyo familiar* (8 ítems) y *apoyo de amistades* (7 ítems). Posteriormente, los mismos autores revisan el AFA y presentan la Escala reducida de Apoyo Social Familiar y de Amistades (AFA-R) (González y Landero, 2014) con 14 ítems, en la que el *apoyo familiar* pierde un ítem (7 ítems) y el *apoyo de amistades* conserva los mismos ítems (7 ítems).

A continuación, el cuadro 10 muestra la relación de los instrumentos descritos, su autoría, año y las dimensiones del apoyo social que desarrollan, esto es, las diferentes fuentes y/o funciones que contemplan.

Cuadro 10

Relación de instrumentos y dimensiones del apoyo social

| Instrumentos del apoyo social | Dimensiones del apoyo social |
|--|--|
| La percepción del apoyo por parte de la pareja, la familia y las amistades (Gore, 1978) | Fuentes: Pareja, familia y amistades |
| El Cuestionario de Apoyo Social (Schaefer et al., 1981) | Fuentes: pareja, familia, amistades, compañeros/as de trabajo y vecindario Funciones: apoyo tangible, emocional e informacional |
| El Cuestionario de Apoyo Social -SSQ- (Sarason et al., 1983) | Número de apoyos sociales percibidos y la satisfacción con la disponibilidad |
| La Escala de Apoyo Social para la Niñez y la Adolescencia -SSSCA- (Harter, 1985b) | Fuentes: padres-madres, profesorado, compañeros/as de clase y amistades |
| La Escala Breve de Apoyo Social Percibido en las Relaciones Íntimas y de Confianza (Ensel y Lin, 1991) | Fuentes: pareja, familiares y amistades |
| La Escala de Apoyo Social de Profesorado y los Compañeros de Clase -TCMS- (Torsheim et al., 2000) | Fuentes: profesorado y compañeros/as de clase |

| Instrumentos del apoyo social | Dimensiones del apoyo social |
|---|--|
| La Escala de Apoyo Social en la Niñez y la Adolescencia (CASSS) (Malecki y Demaray, 2002) | Fuentes: padres-madres, profesorado, compañeros/as de clase y amistades |
| El Cuestionario de Apoyo Social percibido -CAS- (Musitu y Cava, 2003) | Fuentes: padre, madre, hermano/a, mejor amigo/a, novio/a y adulto/a |
| Cuestionario de Apoyo Social Recibido y Percibido (ASORPE) (Hombrados-Mendieta, García-Martín, y Moscato, 2005) | Fuentes: compañeros/as inmigrantes, de etnia gitana, autóctonos/as y profesorado Funciones: emocional, instrumental e informacional |
| El Cuestionario de Apoyo Comunitario Percibido (Gracia y Herrero, 2006; Herrero y Gracia, 2007) | Integración comunitaria, participación comunitaria y el apoyo en las organizaciones comunitarias |
| La Escala de Apoyo Social Familiar y de Amistades -AFA- (Landro y González, 2008; González y Landero, 2014) | Fuentes: familia y amistades |

2.6. Variabilidad del apoyo social

La literatura científica evidencia un mayor estudio de la variabilidad de las fuentes de apoyo social percibido familiar, en especial de los padres y las madres, y de las amistades junto con una menor investigación del apoyo social percibido del profesorado (Demaray y Malecki, 2002; Hombrados-Mendieta et al., 2012).

2.6.1. Diferencias del apoyo social en función del sexo

En general, la investigación sugiere un mayor apoyo social percibido por parte de las mujeres, tanto en la adolescencia como en la juventud (Torres et al., 2010; Williamson y O'Hara, 2017). Son las mujeres, en comparación con los hombres, las que tienden a recibir, percibir y dar mayor apoyo social. Asimismo, ellas informan de mayor apoyo social en cantidad y en calidad en la adolescencia (Ciarrochi y Heaven, 2008).

En cuanto al apoyo familiar, las chicas perciben mayor apoyo familiar en la adolescencia (Lam et al., 2012; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros et al., 2016a) y en la juventud (Talwar, Kumaraswamy, y Mohd-Fazil, 2013), si bien no existen diferencias significativas en función del sexo en relación al apoyo parental (Bokhorst, Sumter, y Westenberg, 2010; Helsen, Vollebergh, y Meeus, 2000; Malecki y Demaray, 2002; Martínez y Fuertes, 1999).

Respecto al apoyo de los iguales, las chicas en comparación con los chicos informan de un mayor apoyo de los pares -amigo/a y novio/a- (Musitu y Cava, 2003), de las amistades (Helsen et al., 2000; Lam et al., 2012; Martínez, Aricak, Graves, Peters-Myszak, y Nellis, 2011; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros et al., 2016a) y compañeros/as de clase (Bokhorst et al., 2010; Malecki y Demaray, 2002; Hombrados-Mendieta et al., 2012; Jiang, Huebner, y Siddall, 2013). Esto podría deberse a que las chicas consideran más importante la amistad y, aunque tienen un menor número de amistades, son más cercanas e íntimas (Martínez y Fuertes, 1999). Así, sobresalen factores cuantitativos en los chicos, como la cantidad de las amistades, y factores cualitativos en las chicas. Esto podría explicarse en base al diferente proceso de socialización en función del sexo, favorecedor para las chicas en cuanto a un mayor desarrollo emocional, expresivo, comunicativo y de vinculación, y para los chicos relacionado con un mayor fomento de la independencia y la autonomía.

Por último, y aunque la investigación en relación al profesorado no es tan prolífica, se apunta una mayor percepción de apoyo del profesorado por parte de las chicas en la adolescencia (Bokhorst et al., 2010; Lam et al., 2012; Martínez et al., 2011), aunque otros trabajos no encuentran diferencias significativas (Malecki y Demaray, 2002; Musitu y Cava, 2003).

2.6.2. Diferencias del apoyo social en función de la edad

Existe evidencia empírica en cuanto a que la percepción del apoyo social disminuye en la educación secundaria, respecto a la etapa educativa primaria, y se recupera en la universidad; esto es, el apoyo percibido familiar, del profesorado y de los iguales sigue una tendencia en forma de U (Rice, Barth, Guadagno, Smith, y McCallum, 2013). Sin embargo, estos resultados no son concluyentes, otras investigaciones muestran que el apoyo social, en tamaño y en calidad, aumenta a lo largo de la adolescencia (Rowell, Ciarrochi, Deane, y Heaven, 2016). Además, la transición a la etapa universitaria puede ser también un acontecimiento vital estresante, que requiere adaptación, ante el cual el apoyo social constituye un factor amortiguador (Talwar et al., 2013); es decir, ante mayor percepción de apoyo social, menor nivel de estrés, sobre todo al inicio de la universidad.

El apoyo familiar y el apoyo de los iguales son dos fuentes de apoyo social percibido que varían durante la adolescencia; esta etapa está caracterizada por grandes cambios cognitivos, psicológicos, físicos y relacionales. El aumento del deseo y la necesidad de autonomía o independencia respecto a las figuras parentales coincide con la

disminución del apoyo percibido de los padres y las madres, y la mayor importancia que adquieren los pares concuerda con el aumento del apoyo percibido de los iguales (Collins y Laursen, 2004). Concretamente, en la adolescencia se produce un aumento de interacción, intimidad y capacidad de apoyo de las amistades (Helsen et al., 2000; Hombrados-Mendieta et al., 2012; Musitu y Cava, 2003), al mismo tiempo que crecen los problemas familiares y emocionales junto con las conductas de riesgo. Así, el apoyo parental disminuye a lo largo de la adolescencia (Helsen et al., 2000; Hombrados-Mendieta et al., 2012; Jiang et al., 2013; Malecki y Demaray, 2002; Musitu y Cava, 2003), pero aún así continúa siendo fundamental para el ajuste adolescente. En concreto, el apoyo de los padres y las madres capacita para afrontar más eficazmente las presiones del grupo de iguales, así como las inseguridades propias de las primeras relaciones de pareja. A lo largo de toda la adolescencia sobresalen las amistades íntimas y de confianza y, además, el grupo de iguales evoluciona desde grupos de menor tamaño y del mismo sexo durante la adolescencia temprana hasta cuadrillas de chicos y chicas, surgiendo las parejas íntimas a partir de la adolescencia media. De hecho, el apoyo social de la pareja es mayor en la adolescencia tardía que en la adolescencia media y temprana (Musitu y Cava, 2003).

Otras investigaciones muestran la siguiente evolución del apoyo social percibido: en la adolescencia temprana, el apoyo de las amistades del mismo sexo se percibe igual de relevante que el apoyo de la familia, y en la adolescencia media, el apoyo de las amistades es mayor que el apoyo familiar (Bokhorst et al., 2010; Furman y Buhrmester, 1992). Además, el apoyo de las amistades, junto con el apoyo de la pareja, aumentan hasta la universidad. El aumento del apoyo de los iguales y la disminución del apoyo familiar pueden deberse a la mayor tensión que acontece entre padres-madres e hijos/as durante la adolescencia.

En concreto, un estudio que analiza por separado el apoyo del padre y de la madre, informa de una mayor percepción de apoyo de la madre, seguido del padre, los iguales y el profesorado en la adolescencia temprana; y a lo largo de la adolescencia media el apoyo de los iguales llega a ser parecido o mayor al parental (Hombrados-Mendieta et al., 2012).

Por último, el apoyo social percibido por parte del profesorado es menor que el apoyo social percibido familiar y de las amistades, y disminuye durante la adolescencia temprana y media (Bokhorst et al., 2010; Malecki y Demaray, 2002; Martínez et al., 2011). Concretamente, se observa una disminución de la percepción del apoyo del profesorado en la educación secundaria, en comparación con la educación primaria, que podría explicarse debido al mayor número de profesorado, siendo más complejo

establecer relaciones cercanas y de confianza. Se destaca la necesidad de que los y las docentes atiendan la transición o el cambio de las etapas educativas.

3. SÍNTESIS

Toda explicación cabal del comportamiento ajustado humano debe atender a factores psicológicos, como el autoconcepto, y contextuales, como el apoyo social.

El autoconcepto ha sido abordado por grandes pensadores/as (Goñi, 1996). Aunque inicialmente es conceptualizado atendiendo a su estructura unidimensional, desde Shavelson y colaboradores (1976) es aceptada su estructura multidimensional: un autoconcepto global o general en la cima y, en un nivel inferior, dominios más específicos -académico, social, personal y físico-, formados por dimensiones más concretas. Así, el autoconcepto es una variable que explica el funcionamiento humano a nivel cognitivo, conductual, emocional y físico; de ahí, su relación con el ajuste de la persona.

Sin embargo, a pesar de que el planteamiento tetradimensional es el más utilizado, existen otras dimensiones como el artístico (Balerdi, 2017; Vispoel, 1995) o el creativo (Karwowski, 2012, 2014), y, más específicamente, el musical, para atender el desarrollo integral del alumnado (Zubeldia, 2015). Además, estas dimensiones no son definitivas.

En relación con el sexo, aún cuando los resultados no son del todo concluyentes, los diversos estudios tienden a favorecer a los chicos. Al respecto, la investigación sugiere la existencia de estereotipos de género por parte de las familias y el profesorado, que influyen de forma significativa en el autoconcepto del alumnado a favor de los chicos (Igbo, Onu, y Obiyo, 2015).

En cuanto a la edad, el autoconcepto general y sus dimensiones se resienten en la adolescencia (Fernández-Zabala y Sarasa, 2015), lo cual podría ser debido a que la adolescencia representa una etapa evolutiva crítica (Feldman, 2007). Además, el autoconcepto y sus dominios pueden sufrir una caída durante la transición a la educación secundaria (Coelho, Marchante, y Jimerson, 2017). La ciencia avala que las intervenciones educativas pueden prevenir y disminuir el impacto negativo que tiene lugar en la adolescencia y durante los cambios de etapas educativas.

Por otro lado, diversas disciplinas han mostrado interés por el apoyo social -Psicología, Pedagogía, Sociología, Medicina, etc.- y es también en los años 70 cuando el constructo apoyo social adquiere identidad propia (Caplan, 1974; Cassel, 1976; Cobb, 1976). Sin embargo, la investigación no es esclarecedora, debido a la gran diversidad existente en su conceptualización, medición y población objeto de estudio (Bokhorst et

al., 2010; Chwalisz y Vaux, 2000). El apoyo social es un amplio constructo que engloba diversas funciones, fuentes y, de forma más específica, distingue entre cantidad y calidad, percepción subjetiva y realidad objetiva (Landro y González, 2006).

En cuanto a la distinción entre apoyo social recibido y apoyo social percibido, el primero es un proceso objetivo y cuantitativo, mientras que el segundo es la evaluación cognitiva o cualitativa del apoyo social y el más determinante en el ajuste de la persona.

Respecto a las funciones del apoyo social, existe consenso en la investigación en cuanto a la clasificación que distingue el apoyo emocional, el apoyo instrumental y el apoyo informacional. Del mismo modo, se establece la diferenciación entre funciones instrumentales -apoyo informacional y tangible-, las cuales representan un medio para conseguir un fin, y funciones expresivas -apoyo emocional-, que suponen un fin en sí mismas (Fernández-Sedano et al., 2011). Si bien la investigación ha destacado el valor de la función emocional, se critica el mayor estudio de la misma cuando existe evidencia de la relevancia de la función informativa (Hombrados-Mendieta et al., 2012).

En relación con las fuentes del apoyo social, se han establecido diferentes niveles: macro -comunidad y sociedad-, meso -red social- y micro -relaciones íntimas-. La comunidad provee el sentimiento de pertenencia, la red social proporciona la vinculación y las relaciones de confianza el mayor compromiso (Gracia et al., 1995). Durante la adolescencia sobresalen las fuentes de los niveles meso y micro, es decir, las relaciones significativas con la familia, las amistades y el profesorado. Asimismo, la complejidad de relaciones que tiene lugar precisa del análisis de las fuentes y los contextos (Bronfenbrenner, 2005).

Además, entre los modelos del apoyo social son destacables: el modelo de efectos principales, el modelo amortiguador y el modelo de especificidad. El modelo de efectos directos defiende que el apoyo social tiene influencia positiva directa sobre el bienestar, independientemente de la existencia de estrés. El modelo amortiguador plantea que el apoyo social es una variable mediadora que tiene efecto beneficioso ante situaciones de estrés, y el modelo de especificidad sugiere que el apoyo social ha de ser adecuado para amortiguar el estrés y tener un efecto beneficioso sobre el bienestar. La revisión científica permite comprobar que existe evidencia empírica sobre dichos modelos y la conclusión final es que el apoyo social tiene influencia positiva en el bienestar de la persona.

Por último, en lo referente a la variabilidad del apoyo social en función del sexo y la edad, existe mayor investigación sobre el apoyo familiar y de los iguales que del profesorado, junto con un mayor estudio acerca de la adolescencia que de la juventud. En

su mayoría, los resultados encontrados favorecen el incremento de la percepción del apoyo de las amistades en la adolescencia, así como el descenso del apoyo familiar y el apoyo del profesorado, que podrían explicarse en base a características propias de la etapa evolutiva que supone la adolescencia. En general, las chicas perciben un mayor apoyo social que los chicos, lo cual podría deberse al diferente proceso de socialización y los roles asociados al género (Talwar, et al., 2013), que confieren mayor desarrollo expresivo y de intimidad a las chicas, y mayor independencia y autonomía a los chicos. Igualmente, se encuentran diferencias no significativas según la edad y el sexo; resultados inconsistentes que indican la necesidad de mayor investigación para aclarar la cuestión.

Capítulo 4

APOYO SOCIAL, VARIABLES PSICOLÓGICAS Y VARIABLES DE AJUSTE ESCOLAR

1. Apoyo social asociado a variables psicológicas y variables de ajuste escolar

- 1.1 Apoyo social y variables psicológicas
- 1.2. Apoyo social y variables de ajuste escolar

2. Variables psicológicas y variables de ajuste escolar

- 2.1. Inteligencia emocional y variables de ajuste escolar
- 2.2. Autoconcepto y variables de ajuste escolar

3. Apoyo social, variables psicológicas y variables de ajuste escolar

4. Síntesis

Capítulo 4. APOYO SOCIAL, VARIABLES PSICOLÓGICAS Y DE AJUSTE ESCOLAR

Si hasta el momento presente las variables objeto de esta tesis han sido estudiadas de forma independiente, en este capítulo se analizan las relaciones existentes entre el conjunto de las variables: el apoyo social percibido -familiar, del profesorado y las amistades-, las variables psicológicas -la inteligencia emocional y el autoconcepto- y las variables de ajuste escolar -el ajuste escolar y la implicación escolar-.

1. APOYO SOCIAL ASOCIADO A VARIABLES PSICOLÓGICAS Y DE AJUSTE ESCOLAR

Según se ha comprobado, el apoyo social es relevante en la adaptación a los cambios vitales, como es la entrada a la escuela o la universidad (Cobb, 1976), así como en el ajuste y el logro académico (Torsheim et al., 2000). En definitiva, el apoyo social de los tres sistemas, esto es, familia, amistades y profesorado, contribuye al desarrollo y el ajuste personal y escolar del alumnado (Lam et al., 2012). En los siguientes subapartados se procede con el análisis más detallado de la influencia del apoyo social, por un lado, sobre las variables psicológicas -la inteligencia emocional y el autoconcepto- y, por otro lado, sobre las variables de ajuste escolar -el ajuste escolar y la implicación escolar-.

1.1 Apoyo social y variables psicológicas

Asumiendo la relación existente entre el contexto y el desarrollo psicológico de la persona, a continuación se examina la relación entre el apoyo social y las variables psicológicas: en primer lugar, en cuanto a la inteligencia emocional y, en segundo lugar, con respecto al autoconcepto.

1.1.1. Apoyo social e inteligencia emocional

A pesar de que la revisión de la literatura científica permite comprobar la existencia de pocos estudios que analicen de forma conjunta ambas variables, hay evidencia de relaciones significativas y mutuas entre el apoyo social percibido y la inteligencia emocional (Di Fabio y Kenny, 2012). Las personas más competentes para percibir, comprender, regular y usar las emociones perciben mayor disponibilidad de apoyo social. Igualmente, la habilidad de identificar las emociones o la mayor capacidad para su entendimiento mejora la percepción de las relaciones sociales (Inglés et al., 2014; Rowsell

et al., 2016). A mayor tamaño y calidad del apoyo social, se encuentra una mayor comprensión emocional, y viceversa. Esto podría deberse a que a medida que aumenta la competencia emocional también aumenta la consciencia de la necesidad del apoyo social y su búsqueda de forma adecuada. La capacidad de autorregulación emocional y la empatía generan la mayor aceptación de los demás y la satisfacción en las relaciones sociales. En definitiva, la inteligencia emocional conlleva una mayor capacidad de establecer relaciones íntimas, saludables y de calidad, que implican un mayor y mejor apoyo social percibido, el cual, a su vez, favorece una mayor inteligencia emocional.

Además, la percepción del apoyo social de las tres fuentes -familiar, de las amistades y del profesorado- se relaciona y tiene efecto sobre la inteligencia emocional -la atención, la claridad y la reparación- en ambos sexos en la educación secundaria: un mayor peso predictivo del apoyo familiar sobre la reparación emocional, seguido por la claridad emocional; del apoyo de las amistades sobre la atención emocional, la claridad y la reparación emocional; y del apoyo del profesorado sobre la reparación y la claridad emocional (Azpiazu, Esnaola, y Sarasa, 2015). En general, sería la familia la fuente de apoyo que mayor influencia tendría y la reparación emocional la dimensión de la inteligencia emocional mejor explicada.

No obstante, el apoyo informativo por parte del profesorado también es relevante y es percibido de forma satisfactoria por parte del alumnado (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013). El asesoramiento del profesorado permite un mejor afrontamiento de los problemas emocionales en el contexto académico. De hecho, existe investigación que corrobora la relación entre el apoyo social percibido del profesorado y las amistades con la inteligencia emocional, informando de un mayor peso predictivo del apoyo del profesorado en comparación con el apoyo de las amistades (Di Fabio y Kenny, 2015). Esto podría ser debido a que las amistades pueden ofrecer apoyo social positivo o negativo y, además, la información que facilitan tiene un efecto limitado en comparación con la aportada por el profesorado, que está en una posición de madurez más privilegiada pudiendo ayudar más sabia y eficientemente.

Por otra parte, en una muestra femenina, la atención emocional solo es explicada por el apoyo de las amistades y es predicha con mayor peso que la claridad y la reparación; lo cual indica que el aumento del apoyo de las amistades puede predecir el aumento de la atención emocional (Azpiazu et al., 2015). Si bien está corroborado el efecto positivo del apoyo social entre el alumnado universitario, es importante reparar en la temática de la interacción, puesto que hablar en exceso sobre los problemas emocionales, esto es, la

corrumpción, aunque refuerza el vínculo y la percepción del apoyo social, conlleva al agotamiento emocional y refuerza el estrés en la etapa (Boren, 2013).

Asimismo, el apoyo social y la inteligencia emocional son también factores protectores para el profesorado ante el riesgo de padecer agotamiento. Por ello es importante en el campo de la educación dotar al profesorado de condiciones de apoyo así como de competencia en inteligencia emocional (Ju, Lan, Li, Feng, y You, 2015). Así, la inteligencia emocional del profesorado puede aumentar mediante los programas específicos de capacitación, teniendo como resultado un efecto positivo en las relaciones con el alumnado y una mayor competencia para trabajar la inteligencia emocional en el aula (Di Fabio y Kenny, 2015). Los resultados de estas intervenciones psicoeducativas confirman las relaciones positivas entre la inteligencia emocional del profesorado, la inteligencia emocional del alumnado y el apoyo social percibido del profesorado.

1.1.2. Apoyo social y autoconcepto

Diferentes autores y autoras hacen referencia al autoconcepto como la percepción del yo, fruto de una construcción personal en la que influye el contexto social, esto es, las relaciones, las experiencias, las percepciones y las valoraciones de los otros (Cooley, 1902; Harter, 2012; James, 1890; Mead, 1934; Shavelson et al., 1976). Así, la teoría interaccionista del desarrollo defiende la construcción del autoconcepto en las relaciones con los demás, por lo que depende de estas interacciones. Por lo tanto, se intuye la relación entre el autoconcepto y las variables contextuales, entre ellas el apoyo social.

Además, el autoconcepto social propuesto por Shavelson y colaboradores (1976) así como las diversas aportaciones surgidas posteriormente aluden a los contextos sociales de interacción con los iguales, la familia y el profesorado. Asimismo, en la actualidad se mantiene la conceptualización del dominio social del autoconcepto atendiendo a dos vertientes: la competencia social, que hace referencia a las habilidades sociales y está fuertemente relacionada con la aceptación social, y la perspectiva contextual de responsabilidad social (Fernández-Zabala, 2010; Fernández-Zabala, Rodríguez-Fernández et al., 2016).

Por otro lado, los cambios que acontecen en la adolescencia influyen en el desarrollo de la identidad y el autoconcepto (Pastor et al., 2003): aumenta el deseo de independencia y durante la juventud continúan los cambios y el desarrollo (Feldman, 2007) y también aumenta la competitividad (Goñi et al., 2004). Con todo ello el autoconcepto social se resiente durante la adolescencia (Fernández-Zabala, 2010).

Simultáneamente, durante la educación secundaria se percibe un menor apoyo de los padres, las madres, el profesorado y las amistades. El contexto educativo supone un entorno más impersonal, competitivo y orientado hacia los resultados, que se traduce en la dificultad para establecer relaciones cercanas con el profesorado y una mayor rivalidad entre los iguales (Rice et al., 2013). No obstante, la investigación también evidencia que durante la adolescencia y la juventud se percibe una menor cercanía respecto a los padres y las madres, y una mayor relevancia de las relaciones con los iguales, amistades que pueden compensar y proteger el autoconcepto. En cualquier caso, se defiende que los padres y las madres continúan siendo relevantes para la consolidación del autoconcepto (Birkeland, Breivik, y Wold, 2014).

En efecto, la literatura muestra que el apoyo social interviene en el autoconcepto en la adolescencia y la juventud. Concretamente, el apoyo familiar se relaciona con el autoconcepto académico (Fuentes et al., 2015), mientras que el apoyo de las amistades no logra una relación significativa (Rodríguez-Fernández et al., 2012). Sin embargo, los resultados no son del todo concluyentes. También existe evidencia de la relación de las tres fuentes del apoyo social -familiar, de las amistades y el profesorado- con el autoconcepto general en la educación secundaria, siendo la familia la fuente que mayor asociación mantiene con el mismo (Azpiazu et al., 2014). Nuevamente, se corrobora la relación entre el apoyo social percibido, conceptualizado como apoyo familiar y de las amistades, con el autoconcepto en ambos sexos en la universidad (Torres et al., 2010). La tendencia es que a medida que aumenta el apoyo social percibido, también se incrementa el autoconcepto.

Dentro del apoyo percibido parental, cuando se analizan por separado las figuras del padre y la madre, ambas figuras parentales aparecen relacionadas con la autoestima escolar y la autoestima familiar, destacando un mayor peso por parte de la figura materna (Martínez-Ferrer, 2009; Martínez-Ferrer, Murgui-Pérez, Musitu-Ochoa, y Monreal-Gimeno, 2008). En otros casos en los que no se diferencian las figuras paterna y materna, las tres fuentes de apoyo social aparecen relacionadas también con la autoestima en la adolescencia (Tian, Liu, Huang, y Huebner, 2013).

Respecto a las relaciones entre las tres fuentes de apoyo social -familiar, de las amistades y el profesorado- con todos los dominios del autoconcepto -general, académico, social, personal y físico-, se comprueba que todas son significativas, a excepción del apoyo de las amistades que no se asocia significativamente con el dominio físico. Sobresale una mayor fuerza de relación por parte del apoyo familiar con las

diferentes dimensiones del autoconcepto, exceptuando el dominio social del autoconcepto en el que destaca el apoyo de las amistades (Ramos-Díaz, 2015). Una vez más, los estudios avalan la influencia de las fuentes del apoyo social sobre el autoconcepto general, siendo significativas la fuente familiar y la de las amistades (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala et al., 2016) así como la del profesorado (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga et al., 2016). Todas las investigaciones citadas tienen en común el mayor efecto del apoyo familiar sobre el autoconcepto.

En síntesis, los trabajos científicos verifican empíricamente la relación entre el apoyo social percibido -familiar o parental, del profesorado y las amistades- y el autoconcepto, bien global o general, bien de los diversos dominios, tanto en la educación secundaria como en la universidad. Asimismo, es preciso puntualizar que el apoyo familiar es la fuente de apoyo social que presenta la asociación o influencia más fuerte.

Finalmente, cabe añadir la relación recíproca que tiene lugar entre ambas variables, es decir, no solo se ha estudiado la influencia del apoyo social sobre el autoconcepto, sino también del autoconcepto sobre el apoyo social percibido (Marshall, Parker, Ciarrochi, y Heaven, 2014).

1.2. Apoyo social y variables de ajuste escolar

En este subapartado se analizan las relaciones entre las variables contextuales, apoyo social percibido -familiar, de las amistades y el profesorado-, y las variables de ajuste escolar -el ajuste escolar y la implicación escolar-.

1.2.1. Apoyo social y ajuste escolar

El desarrollo cognitivo, social y afectivo tiene lugar en los contextos familiar, escolar y comunitario (Bronfenbrenner, 1979), por lo tanto, parece obvio que el ajuste escolar requiera de relaciones de calidad y apoyo del profesorado, los iguales y la familia.

Así, el apoyo social y el ajuste escolar guardan una relación positiva en la adolescencia y la juventud (Chui y Chan, 2017). Sin embargo, si se diferencian las fuentes del apoyo social, los resultados son dispares: por un lado, el apoyo de las amistades es la mayor fuente predictora del ajuste escolar (Azpiazu et al., 2014); por otro lado, el apoyo de las amistades ni se relaciona ni predice el ajuste escolar (Rodríguez-Fernández et al., 2012); en último lugar, es el apoyo social del profesorado el que mayor relación tiene con

el ajuste escolar, mientras que las amistades no se relacionan de forma significativa con el ajuste escolar (Demaray y Malecki, 2002).

En la educación secundaria y en la universidad el apoyo social también se relaciona, concretamente, con el rendimiento académico (Chen, Chen et al., 2015), entendido este como indicador del ajuste escolar. Las tres fuentes del apoyo social se relacionan con el rendimiento escolar en la educación secundaria, destacando la mayor influencia del apoyo del profesorado seguido por el apoyo parental, y, en último lugar, el apoyo de las amistades (Chen, 2005; Lam et al., 2012). En el caso del alumnado universitario, el apoyo social parental predice el rendimiento académico y no así las amistades ni la pareja (Cutrona, Cole, Colangelo, Assouline, y Russell, 1994). Se plantea que el apoyo familiar es un predictor o un factor beneficioso para el rendimiento académico del alumnado universitario porque ayuda a afrontar las situaciones estresantes (Cheng, Ickes, y Verhofstadt, 2012).

Además, en cuanto al apoyo parental, los comportamientos positivos de apoyo social y participación de los padres y las madres son predictores de altos niveles de ajuste escolar en la adolescencia (Ratelle, Duchesne, y Guay, 2017). En todo caso sería el estilo familiar indulgente, caracterizado por el apoyo, la participación, el diálogo y el afecto, el que se relaciona con el mayor ajuste escolar y rendimiento académico, así como con un menor comportamiento disruptivo (Fuentes et al., 2015).

Por otro lado, se destaca la importancia de la calidad y la cercanía en la relación entre el alumnado y el profesorado como factor preventivo del desajuste escolar durante el paso a la educación secundaria. La relación cercana con el profesorado predice un mayor rendimiento, mientras que ante una relación conflictiva aumentan los problemas de conducta (Longobardi, Prino, Marengo, y Settanni, 2016). También se evidencia el beneficio del apoyo social sobre el rendimiento académico durante el periodo estresante, ansiógeno e incierto que supone la transición o el comienzo de la etapa universitaria (Perera y DiGiacomo, 2015).

Igualmente, las relaciones positivas entre los iguales influyen en el ajuste escolar (Wentzel, Russell, y Baker, 2014). Por el contrario, la percepción de discriminación tiene un efecto negativo en el ajuste escolar y en el rendimiento académico adolescente (Hood, Bradley, y Ferguson, 2017). El apoyo social y la aceptación de los iguales y el profesorado se relacionan con el ajuste escolar, el éxito académico, las relaciones satisfactorias y los menores problemas de convivencia en el aula durante la adolescencia (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013).

Existen investigaciones que evidencian que la victimización entre iguales, además de relacionarse significativamente con el rendimiento académico negativo, se asocia también al absentismo escolar (Wormington, Anderson, Schneider, Tomlinson, y Brown, 2016) y a los problemas de conducta (Feldman et al., 2014). La victimización y los problemas de conducta se asocian al bajo ajuste escolar, la percepción negativa del clima escolar, la mayor tendencia agresiva, la dificultad de entablar amistades y las expectativas débiles de continuar con los estudios (Liu et al., 2014). Así, la agresión y la victimización se corresponden con el menor apoyo de los iguales y el profesorado, el bajo rendimiento académico y los problemas de ajuste escolar (Shao et al., 2014). La agresión genera actitudes negativas hacia la escuela y el profesorado, menor conexión con los iguales y apoyo percibido por parte del profesorado (Estévez y Jiménez, 2015). Cuando la víctima percibe ausencia de apoyo social de sus padres, madres y profesorado es más probable que manifieste la conducta violenta para protegerse y reforzar su imagen social (Estévez, Jiménez, Moreno, y Musitu, 2013). Por ello, el apoyo social percibido funciona como amortiguador o factor protector de la agresión y la victimización (Shao et al., 2014). En resumen, hay datos evidentes acerca de la relación entre el apoyo social y la integración escolar, otro de los indicadores clave del ajuste escolar.

Respecto al último indicador del ajuste escolar, las expectativas académicas del alumnado también se asocian significativamente con el apoyo y las aspiraciones académicas del padre y de la madre, así como con menores problemas de comportamiento (Gerard y Booth, 2015). El apoyo y las expectativas académicas parentales tienen un mayor efecto sobre el ajuste escolar, el rendimiento y las conductas no problemáticas cuando las expectativas académicas del alumnado son bajas. El alumnado que pertenece a un ambiente familiar no universitario necesita en mayor medida el empuje del apoyo y las expectativas de los padres y las madres. Además, la investigación relaciona las expectativas educativas del alumnado adolescente con el apoyo de las amistades, siendo relevante la fortaleza del vínculo de las amistades (Espinoza et al., 2014). Así, el efecto del alto apoyo percibido de las amistades sobre las expectativas académicas es positivo o negativo dependiendo de las amistades, es decir, si tienen expectativas de logro escolar o muestran un comportamiento desviado. De este modo, en contextos desadaptados un bajo apoyo de las amistades puede resultar protector del ajuste escolar del alumnado. Asimismo, un bajo apoyo parental puede ser compensado por un alto apoyo de las amistades con expectativas de logro. Por último, el alto apoyo parental también puede compensar el bajo apoyo de las amistades para conservar el ajuste escolar.

1.2.2. Apoyo social e implicación escolar

La conexión y el compromiso escolar dependen de los vínculos y las relaciones de apoyo en la escuela (Voelkl, 2012). En la investigación de la implicación escolar es destacable la relación entre las tres fuentes del apoyo social y la implicación escolar del alumnado (Azpiazu et al, 2014; Lam et al., 2012), así como la influencia del apoyo social sobre las tres dimensiones de la implicación escolar, en el siguiente orden de mayor a menor importancia: el apoyo del profesorado, la familia y las amistades (Fernández-Zabala, Goñi et al., 2016; Lam et al., 2016; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga et al., 2016). En otras palabras, las relaciones entre el alumnado y el profesorado adquieren especial relevancia, siendo el apoyo del profesorado la fuente de apoyo más importante para la mejora de la implicación escolar, seguida del apoyo familiar.

Así, el apoyo social del profesorado y la familia mantienen una relación positiva con la implicación escolar en la educación secundaria, y el apoyo de las amistades ejerce una influencia positiva o negativa en función de si las amistades son prosociales o antisociales (Wang y Eccles, 2012). Asimismo, el apoyo del profesorado y los iguales afectan la implicación emocional, conductual y cognitiva (Wang y Eccles, 2013). Cuando en el contexto escolar se percibe un clima de apoyo por parte del profesorado y los iguales aumenta la implicación, la participación y la motivación hacia el aprendizaje.

En la misma línea, otro estudio corrobora el efecto positivo del apoyo de los pares en la implicación conductual y emocional en la escuela, mientras que la asociación con los pares con problemas tiene un efecto negativo. A mayor edad los iguales adquieren una mayor fuerza predictora sobre la implicación emocional (Li, Lynch, Calvin, Liu, y Lerner, 2011). Además, la victimización entre los pares conduce a la disminución de la implicación escolar (Totura, Karver, y Gesten, 2014), la cual, a su vez, previene la victimización, bien como agresor o bien como víctima (Veiga y Nunes-Caldeira, 2014).

Igualmente, se evidencia la relación y la influencia de la calidad de la interacción con las figuras parentales sobre la implicación escolar en el alumnado universitario. La clave reside en establecer relaciones positivas que promuevan la seguridad, la mayor implicación y el éxito escolar del alumnado (Shannon, Barry, DeGrace, y DiDonato, 2016).

Asimismo, la pérdida de la relación con el profesorado durante la transición de etapa educativa conlleva la bajada de la implicación emocional -el gusto por la escuela- en la adolescencia, por lo que se defiende la necesidad de aplicar reformas educativas que permitan afianzar las relaciones de confianza e intimidad (Symonds y Hargreaves, 2016). De hecho, los centros de secundaria de mayor tamaño, divididos en departamentos y profesorado, dificultan establecer relaciones de calidad con el profesorado, cuando la adolescencia necesita vínculos adultos no familiares (Wang y Eccles, 2012).

Por lo tanto, surgen diversas propuestas a considerar para mejorar la implicación escolar: el aumento del apoyo entre el profesorado, las familias y el alumnado durante las transiciones a las diferentes etapas educativas, los programas de asesoramiento y tutoría, así como la reducción del tamaño de los centros y los grupos (Yonezawa, Jones, y Joselowsky, 2009). También es preciso aumentar la implicación escolar a través de: la mejora de los valores, las prácticas pedagógicas y democráticas, la aplicabilidad del aprendizaje escolar en el mundo real, considerando las aspiraciones del alumnado (Katyal y Evers, 2014), junto con el enfoque de las escuelas comunitarias (Reina et al., 2014). Por tanto, una visión multidimensional puede ayudar a optimizar la implicación escolar del alumnado, a partir del análisis de las diferentes experiencias escolares (Wang y Eccles, 2013), puesto que la implicación escolar no solo es un resultado, sino un proceso continuo de interrelaciones entre emociones, conductas y cogniciones. Por ello el profesorado debe ofrecer un entorno estimulante, que permita la conexión emocional con las actividades y las personas, y anime al esfuerzo y la implicación (Li y Lerner, 2013). En definitiva, las intervenciones destinadas a mejorar la implicación escolar deben tener en cuenta las diferentes fuentes y entornos del apoyo social.

Por último, es preciso destacar que la mayor implicación escolar se asocia no solo con la percepción de mayor apoyo social, sino también con el afrontamiento activo del estrés y la adversidad, la mayor competencia y el éxito escolar (Wang y Fredricks, 2014). Con lo cual, si la implicación escolar es protectora del fracaso y el abandono escolar, es fundamental la detección e intervención temprana por parte de los agentes educativos.

2. VARIABLES PSICOLÓGICAS Y DE AJUSTE ESCOLAR

Aunque puedan ser muchas las variables psicológicas que intervienen en el ajuste escolar, en concreto, esta tesis pretende analizar el estudio de la influencia de la inteligencia emocional y el autoconcepto sobre las variables de ajuste escolar -el ajuste escolar y la implicación escolar-.

2.1. Inteligencia emocional y variables de ajuste escolar

En primer lugar, se muestran los resultados hallados en la revisión de la literatura científica en relación a la inteligencia emocional y al ajuste escolar, y, en segundo lugar, con respecto a la inteligencia emocional y a la implicación escolar.

2.1.1. Inteligencia emocional y ajuste escolar

No es nuevo el interés por indagar en la relación de estas dos variables. Goleman (1995) predice la trascendencia de la inteligencia emocional para alcanzar la adaptación escolar, pero es cuestionado por la falta de apoyo empírico. Por su parte, Bar-On (1997a) define el coeficiente emocional como el conjunto de habilidades emocionales y sociales que ayudan al afrontamiento adecuado de las demandas del medio escolar. Asimismo, el modelo cognitivo-social del rendimiento académico incluye la influencia de los estados emocionales sobre las expectativas y el rendimiento (Lent et al., 1994).

Con todo ello, se asume la relevancia de la competencia emocional para alcanzar el éxito académico, puesto que la capacidad para manejar adecuadamente las emociones permite afrontar las situaciones estresantes, desafiantes, adversas y los problemas en el contexto académico (Di Fabio y Kenny, 2015). Aún así, la investigación es limitada en cuanto al estudio simultáneo de la inteligencia emocional y el ajuste escolar y, además, los resultados son contradictorios.

Entre los indicadores del ajuste escolar el rendimiento es uno de los más estudiados (Adell, 2006). Hay evidencia de la influencia de la inteligencia emocional sobre el ajuste escolar y sobre el rendimiento escolar en la educación secundaria y la universidad (MacCann, Fogarty, Zeidner, y Roberts, 2011; Perera y DiGiacomo, 2013; Sanchez-Ruiz, Mavroveli, y Poullis, 2013). De hecho, la inteligencia emocional predice el rendimiento académico a largo plazo (Qualter, Gardner, Pope, Hutchinson, y Whiteley, 2012). En cuanto a las dimensiones de la inteligencia emocional, la reparación emocional también se relaciona con el rendimiento académico (Jiménez-Morales y López-Zafra, 2013) y el ajuste escolar global en la adolescencia (Antonio-Agirre et al., 2015). Sin embargo, muchos trabajos no encuentran relaciones directas significativas, lo cual no impide la existencia de relaciones indirectas. Efectivamente, la inteligencia emocional se relaciona indirectamente con el rendimiento escolar a través del apoyo social en la transición a la universidad o durante el primer año de la universidad (Perera y DiGiacomo, 2015).

Por otro lado, Goleman (1998) defiende que las capacidades emocionales pueden enseñarse y este aprendizaje brinda la oportunidad de lograr un mayor ajuste y rendimiento escolar. En una revisión reciente (Sarrionandia y Garaigordobil, 2016) se indentifican en diferentes países diversos programas de intervención para el desarrollo de la inteligencia emocional del alumnado adolescente en la escuela. Estas intervenciones consiguen una serie de resultados: además de aumentar la competencia emocional y social, mejoran el ajuste escolar, el rendimiento académico, las relaciones con los iguales y el profesorado, el clima y la satisfacción escolar; el alumnado muestra un mayor autocontrol de las conductas impulsivas, resolución de conflictos y autoconcepto; y el profesorado autoritario reliza un cambio de estilo a democrático. El seguimiento de estos programas ha permitido comprobar que los resultados se mantienen a lo largo del tiempo.

Por lo tanto, la apuesta ha de ser el desarrollo e implementación de programas de intervención psicoeducativa destinados a la mejora de la inteligencia emocional, que pueden conllevar a la mejora del ajuste escolar y el rendimiento académico del alumnado.

2.1.2. Inteligencia emocional e implicación escolar

Parece obvio que la inteligencia emocional pueda tener relación con la implicación escolar e influencia en la misma. Al percibir, comprender y regular adecuadamente las emociones se intuye un mejor desarrollo, al menos, de la faceta emocional de la implicación escolar, es decir, el sentimiento de pertenencia y valoración de la escuela. De hecho, la implicación emocional alude a sentimientos de felicidad, tristeza, frustración o enfado hacia el profesorado y los iguales (Fredricks et al., 2004). Igualmente, es esperable que la percepción, la comprensión y la reparación de las emociones permita un mayor autocontrol y conlleve a una mayor implicación conductual, esto es, a participar y ofrecer conductas adaptadas. Por último, la competencia emocional parece que también debiera ayudar a la implicación cognitiva, la cual requiere la autorregulación y la positividad ante el fracaso, al facilitar la concentración y el aprendizaje. En la escuela es importante que el alumnado comprenda que la emoción influye en la cognición, y viceversa (Zeidner et al., 2003). Por lo tanto, se defiende la relación de la implicación escolar con los resultados emocionales de conciencia y regulación emocional (Reschy y Christenson, 2012).

La revisión científica permite comprobar que existen pocos estudios que analizan de forma conjunta la inteligencia emocional y la implicación escolar. Estos trabajos corroboran la relación entre la inteligencia emocional y la implicación emocional (Carvalho, Guerrero, Chambel, y González-Rico, 2016), así como la influencia de la

inteligencia emocional sobre la implicación emocional y cognitiva (Maguire, Egan, Hyland, y Maguire, 2017). También se encuentra investigación sobre la relación y la influencia de la resiliencia sobre la implicación escolar en la adolescencia (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga et al., 2016), manifestando la necesidad de trabajar las habilidades socio-emocionales propias de la variable resiliencia (Rodríguez-Fernández et al., 2016b).

Los resultados de otros trabajos muestran que la disminución de la motivación -el valor de la escuela- y la implicación emocional -el gusto por la escuela- durante las transiciones escolares (Symonds y Hargreaves, 2016) pueden justificar la necesidad del trabajo de las variables psicológicas como la inteligencia emocional en la adolescencia. En efecto, el autocontrol, relacionado con la regulación emocional, influye en el mayor número de emociones académicas positivas -disfrute y alegría- y un menor número de emociones negativas -aburrimiento y enfado-, que predicen la implicación emocional y conductual (King y Gaerlan, 2014). El estrés y las emociones negativas están asociadas negativamente con la implicación emocional y conductual, y la mayor competencia emocional amortigua tales efectos negativos (Raufelder et al., 2014). El bienestar emocional en la escuela también predice la dimensión cognitiva de la implicación (Pietarinen et al., 2014).

Por lo tanto, se plantea la necesidad de que las y los adolescentes y jóvenes adquieran un papel activo en la educación: su pensamiento crítico puede contribuir al aumento de la implicación y el cambio en la escuela. La crisis surge ante el desajuste entre el contexto escolar, la creciente exigencia académica de mejora de resultados de logro, y las descuidadas necesidades de desarrollo del alumnado, entre ellas las emocionales (Eccles y Roeser, 2011). Todo ello puede conducir al agotamiento o al estrés, a los problemas emocionales y a la falta de implicación escolar (Raufelder et al., 2014; Tuominen-Soini y Salmela-Aro, 2014; Wang et al., 2015), mientras que la mejora de los recursos personales, como la autoeficacia (Salmela-Aro, 2017) y la motivación (Norton, 2017), promueven la implicación y el éxito escolar en la adolescencia y la juventud.

Finalmente, aunque en menor medida, la inteligencia emocional y la implicación han sido estudiadas en la figura del profesorado, hallando asociaciones positivas entre ambas variables (Mérida-López, Extremera, y Rey, 2017). La mayor inteligencia emocional del profesorado, que requiere el manejo adecuado de las emociones, conlleva a una mayor implicación por su parte en la escuela.

2.2. Autoconcepto y variables de ajuste escolar

En este apartado, primeramente, son expuestas las relaciones entre el autoconcepto y el ajuste escolar, y, posteriormente, es analizada la asociación entre el autoconcepto y la implicación escolar.

2.2.1. Autoconcepto y ajuste escolar

En la literatura científica se asume la relevancia del autoconcepto en educación (Goñi, 1996) y, más específicamente, la relación del autoconcepto general y académico con el ajuste escolar y el rendimiento académico del alumnado (Goñi, 2008). Una revisión que analiza el autoconcepto y el rendimiento académico encuentra apoyo sobre la relación e influencia recíproca entre ambas variables (Marsh y Martin, 2011). Se espera que a mayor autoconcepto, exista mayor éxito académico; de ahí, la preocupación por la mejora del autoconcepto no solo como variable resultado, sino también como variable mediadora.

En efecto, estudios correlacionales, de regresiones y modelos de ecuaciones estructurales informan de correlaciones altas entre el autoconcepto con el ajuste escolar y el rendimiento académico, así como del poder predictivo del autoconcepto sobre el ajuste escolar (Azpiazu et al., 2014; Rodríguez-Fernández et al., 2012) y el rendimiento académico (Álvarez et al., 2015; Chen, Chiu, y Wang, 2015; Costa y Taberner, 2012; Phillipson y Phillipson, 2017; Suárez-Álvarez et al., 2014). Además de la mayor capacidad explicativa del autoconcepto académico y general sobre el ajuste escolar, se especifica que es el rendimiento la dimensión del ajuste escolar mejor explicada por el autoconcepto (Antonio-Agirre et al., 2015). Por lo tanto, a mayor autoconcepto, mayor rendimiento académico y ajuste escolar, y viceversa.

En cualquier caso, esta relación causal y recíproca entre el autoconcepto y el rendimiento varía con la edad (Chen, Yeh, Hwang, y Lin, 2013). A medida que el alumnado de educación secundaria crece, se diferencian más las dimensiones del autoconcepto y se vuelve más estable, por lo que resulta menos influenciado por el rendimiento. De esta manera, el efecto causal del rendimiento sobre el autoconcepto disminuye con la edad y el efecto causal del autoconcepto sobre el rendimiento aumenta con la edad. Por lo tanto, la mejora del autoconcepto en la preadolescencia puede producir el aumento del logro académico posterior (Marsh y Martin, 2011).

Además, otros estudios evidencian la mayor relación entre el logro en las materias específicas y la autoestima asociada a esas dimensiones (Coleman y Hendry, 2003).

En cuanto a las expectativas académicas, existe investigación que muestra su relación con el autoconcepto (Mortimer, Zhang, Wu, Hussemann, y Johnson, 2017; Suárez-Álvarez et al., 2014) y su influencia sobre el logro educativo. En concreto, las expectativas parentales se relacionan con el autoconcepto y el rendimiento del alumnado (Álvarez et al., 2015; Pesu, Viljaranta, y Aunola, 2016; Phillipson y Phillipson, 2017). Sin embargo, se observa un menor número de estudios sobre las expectativas académicas que en torno al rendimiento y a los problemas de integración escolar.

Respecto a la integración en la escuela, la revisión permite comprobar que existen muchos trabajos sobre las conductas problemáticas en la escuela. Si bien la integración se relaciona positivamente con el autoconcepto (Garaigordobil y Durá, 2006), los problemas en la escuela se asocian negativamente con el autoconcepto global y académico (Garaigordobil et al., 2005). Además, el autoconcepto está asociado positivamente con la aceptación de los iguales, el liderazgo y la responsabilidad en la adolescencia (García y Musitu, 1999), así como con la resistencia ante la presión de los pares (Coleman y Hendry, 2003). Por otro lado, el autoconcepto mantiene una relación negativa bidireccional con la agresión entre los pares durante la adolescencia; es decir, un autoconcepto bajo puede conducir a una mayor conducta agresiva para ganar autoestima y, por contra, un buen autoconcepto puede proteger del comportamiento agresivo (Blakely-McClure y Ostrov, 2016). El alumnado que está involucrado en algún tipo de violencia física y/o psicológica tiende a presentar un menor autoconcepto (Cava, Buelga, y Carrascosa, 2015). Por último, el alto autoconcepto se relaciona con el alto ajuste, la adecuada competencia social y la ausencia o la baja cantidad de problemas de comportamiento en la adolescencia (Fuentes, García, Gracia, y Lila, 2011).

En conclusión, alcanzar un autoconcepto positivo o, dicho de otro modo, que el alumnado logre una imagen equilibrada de su propia persona debe ser uno de los objetivos primordiales de la educación y los programas de intervención (Esnaola et al., 2008), programas que requieren de la implicación del profesorado y las familias para mejorar el autoconcepto y el ajuste escolar del alumnado. Y a pesar de que sea el rendimiento académico el indicador de ajuste escolar que aparece con mayor fuerza de relación con el autoconcepto, es fundamental atender otros índices que son relevantes para lograr el ajuste del alumnado en la escuela, como pueden ser las relaciones adecuadas entre el alumnado y el profesorado y las expectativas académicas de continuar con los estudios.

2.2.2. Autoconcepto e implicación escolar

El modelo de frustración-estima de Finn (1989) relaciona el bajo autoconcepto y la falta de implicación escolar. Según este modelo, el bajo desempeño puede conducir a la frustración, a la bajada del autoconcepto y a la falta de implicación en la escuela.

En la actualidad, existe evidencia empírica sobre la función protectora de la implicación escolar en el ajuste escolar del alumnado, así como la relevancia del autoconcepto en la implicación escolar durante la adolescencia. Diversos estudios confirman la relación e influencia del autoconcepto sobre la implicación escolar (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala et al., 2016; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Ros, y Antonio-Agirre, 2017; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga et al., 2016; Veiga, García, Reeve, Wentzel, y García, 2015; Veiga, Robu, Appleton, Festas, y Galvão, 2014): el aumento del autoconcepto conlleva una mayor implicación escolar.

En la misma línea, otros trabajos corroboran que la mejora de recursos personales, como el autoconcepto y la motivación, promueven la implicación y el éxito escolar en el alumnado (Green et al., 2012; Norton, 2017; Salmela-Aro, 2017; Tuominen-Soini y Salmela-Aro, 2014; Veiga et al., 2015). En este sentido, se plantea la necesidad de que la escuela preste atención a los posibles problemas de agotamiento, estrés, ansiedad, miedo al fracaso, en definitiva, a los problemas que pueden surgir ante las fuertes demandas académicas que pueden poner en peligro la autoeficacia y la implicación escolar. Reforzar los hábitos de estudio y la alta autoeficacia pueden aumentar la implicación y el éxito escolar, suponiendo que la alta autoeficacia puede disminuir el agotamiento (Bilge, Tuzgol-Dost, y Cetin, 2014). Por el contrario, el alumnado con hábitos de estudio inadecuados puede manifestar en ocasiones una alta creencia de autoeficacia inesperada. En cualquier caso, se plantea que la prevención e intervención debe realizarse desde las etapas educativas tempranas, como puede ser la educación primaria.

En síntesis, los resultados existentes apoyan la modificabilidad del autoconcepto y la relevancia de la intervención para lograr su mejora, sobre todo en el alumnado con baja implicación escolar, para aumentar la conexión con la escuela y disminuir el riesgo de deserción escolar. Sin embargo, a pesar de que el riesgo de abandono escolar está relacionado con la falta de implicación escolar, imprevisiblemente también existen casos con alta implicación escolar y abandono escolar (Janosz et al., 2008).

En todo caso, fortalecer las relaciones entre el alumnado y el profesorado influye en el aumento del autoconcepto y la implicación escolar del alumnado (Raufelder, Sahabandu, Martínez, y Escobar, 2015). Efectivamente, es importante considerar las figuras del profesorado y las familias para la mejora de ambas variables en el alumnado.

3. MODELOS ESTRUCTURALES SOBRE APOYO SOCIAL, VARIABLES PSICOLÓGICAS Y VARIABLES DE AJUSTE ESCOLAR

Una vez revisada la investigación existente acerca de las relaciones entre las variables, tomadas por parejas, este apartado tiene como finalidad atender a los estudios que emplean modelos estructurales para explicar la multicausalidad y la complejidad de la naturaleza humana. La revisión de la literatura científica permite observar que en los últimos años son cada vez más frecuentes los trabajos que integran variables de diferente naturaleza, como pueden ser contextuales, psicológicas y de ajuste del alumnado, con la finalidad de lograr un entendimiento global y completo del ser humano.

Una de las investigaciones pioneras en el uso de este tipo de modelos estructurales incluye el apoyo familiar y de las amistades, el autoconcepto y el ajuste escolar (Rodríguez-Fernández et al., 2012). Tanto el ajuste escolar como el autoconcepto son explicados por el apoyo familiar, no así por el apoyo de las amistades. Además, el autoconcepto aparece como variable mediadora en la influencia del apoyo familiar sobre el ajuste escolar. Se concluye que las amistades y la familia podrían ser contextos independientes al explicar el ajuste escolar. Siguiendo esta línea de trabajo, modelos posteriores confirman el mayor efecto del apoyo familiar, que el de las amistades, sobre el autoconcepto y la implicación escolar (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga et al., 2016). También hay evidencia de la influencia indirecta de la implicación familiar -expectativas parentales de competencia y resultados del alumnado- sobre el rendimiento del estudiante teniendo como variable mediadora el autoconcepto (Álvarez et al., 2015). De hecho, un estudio de tres generaciones muestra que la transmisión familiar, de padres-madres y abuelos/as con altas expectativas y autoconfianza, influencia el autoconcepto y el rendimiento académico del alumnado (Mortimer et al., 2017). Los resultados respaldan la necesidad de que desde el hogar se trabaje el autoconcepto para poder mejorar el ajuste escolar y la implicación escolar del alumnado.

Además, los modelos que analizan la capacidad predictiva del apoyo social sobre la implicación escolar a través de las variables psicológicas como el autoconcepto corroboran la influencia de la familia y el profesorado sobre dichas variables (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga et al., 2016). Asimismo, se muestra el efecto del autoconcepto sobre la implicación escolar, mediando esta relación las relaciones entre el profesorado y el alumnado, y no así las relaciones mutuas entre el alumnado (Raufelder et al., 2015). De este modo, sobresale la importancia de crear buenas relaciones entre el profesorado, el alumnado y las familias para conseguir un buen autoconcepto e implicación escolar. La mayor influencia de la familia sobre el autoconcepto y del profesorado sobre la implicación escolar puede entenderse en base a que la familia es la mayor proveedora de apoyo emocional y el profesorado ofrece mayor apoyo informacional (Hombrados-Mendieta et al., 2012; Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013), siendo la función emocional la que reúne las condiciones idóneas de intimidad para el desarrollo de las variables psicológicas como el autoconcepto. A su vez, la función informacional brinda la ocasión de solventar dudas académicas y problemas escolares.

Otro estudio estructural que analiza el apoyo familiar, la regulación emocional y la implicación escolar, informa de la influencia directa de la calidad de la relación con los padres y las madres sobre la implicación escolar del alumnado universitario, e indirecta a través de la regulación emocional (Shannon et al., 2016). El compromiso escolar más alto vendría determinado por las relaciones de apoyo parental que proporcionan seguridad y estímulo. Igualmente, otro trabajo muestra el efecto predictor del autocontrol sobre las emociones, que afectan a la implicación emocional y conductual del alumnado (King y Gaerlan, 2014). Además, el autocontrol tiene efecto sobre el rendimiento académico. De hecho, la regulación emocional permite afrontar el estrés y la adversidad, ayuda a resolver los problemas y ajustarse adecuadamente al entorno (Di Fabio y Kenny, 2015). En ocasiones se sugiere la capacidad explicativa indirecta de la inteligencia emocional sobre el rendimiento académico a través del apoyo social (Perera y DiGiacomo, 2015). La alta inteligencia emocional podría mejorar el rendimiento académico debido a que es mayor el apoyo social percibido. Por lo tanto, los hallazgos muestran la contribución del apoyo social, la inteligencia emocional y el autoconcepto al ajuste escolar, si bien los resultados asignan al apoyo social, a la inteligencia emocional y al autoconcepto un papel diferente como variables causantes o mediadoras del ajuste escolar.

Cabe destacar que uno de los trabajos citados muestra el doble efecto mediador de dos variables psicológicas, el autoconcepto y la resiliencia, en la influencia del contexto sobre el ajuste (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala et al., 2016). Esta investigación evidencia la relación entre ambas variables psicológicas y el efecto del autoconcepto sobre la implicación escolar, mientras que la resiliencia no logra influir sobre la implicación escolar.

Por último, en cuanto a la relación entre la implicación y el rendimiento, se encuentran investigaciones con modelos estructurales que muestran el efecto de la implicación escolar sobre el rendimiento académico (Green et al., 2012; King y Gaerlan, 2014; Pietarinen et al., 2014; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, y Revuelta, 2016). Al parecer, según los estudios citados, podría tener mayor peso la implicación conductual que la implicación cognitiva y la implicación emocional sobre el rendimiento, puesto que pesa más el esfuerzo que el gusto por la escuela a la hora de predecir el rendimiento. La baja implicación escolar se relaciona con el bajo rendimiento, mayores problemas y abandono escolar (Veiga, 2016; Veiga, Burden, Appleton, Taveira, y Galvão, 2014). No obstante, en la dirección inversa, hay menos estudios que muestran la influencia del rendimiento sobre la implicación escolar; la poca evidencia existente defiende que la mejora del rendimiento genera el aumento de la implicación escolar del alumnado (Li et al., 2017). Así, el rendimiento no solo es resultado, sino también predictor de la implicación escolar, cuestión relevante a considerar sobre todo en las transiciones a las nuevas etapas educativas.

En definitiva, resulta prioritario que el profesorado trabaje con el alumnado hábitos de estudio, trabajo y esfuerzo, y conceda posibilidades de participación al alumnado en la clase y la escuela, dinámicas de trabajo entre iguales, y desarrolle prácticas pedagógicas que ofrezcan retos y promuevan la satisfacción y el gusto por el aprendizaje y la escuela (Pietarinen et al., 2014). Al mismo tiempo, el contexto escolar debe involucrar, informar y ayudar a las familias a establecer relaciones positivas con el alumnado para la mejora de las variables psicológicas y educativas (Álvarez et al, 2015). Todo ello sin olvidar la importancia del autoconcepto y la inteligencia emocional, sobre todo la reparación emocional, y su modificabilidad, para lograr una intervención que mejore la seguridad, la felicidad, la implicación y el rendimiento del alumnado (King y Gaerlan, 2014).

4. SÍNTESIS

La investigación muestra la relación entre el apoyo social y las variables psicológicas. Por un lado, los limitados estudios que analizan simultáneamente el apoyo social y la inteligencia emocional evidencian la asociación entre el apoyo social y la inteligencia emocional (Di Fabio y Kenny, 2012), destacando la mayor influencia del apoyo familiar (Azpiazu et al., 2015) y del profesorado que de las amistades (Di Fabio y Kenny, 2015). Por otro lado, la mayor investigación encontrada sobre el apoyo social y el autoconcepto indica que el apoyo social está relacionado con el autoconcepto en la adolescencia y la juventud, sobresaliendo nuevamente la familia como la fuente de apoyo más influyente (Azpiazu et al., 2014; Fuentes et al., 2015; Rodríguez-Fernández et al., 2012). No obstante, los resultados difieren en cuanto a las amistades, por tanto son necesarios más estudios.

Igualmente, la investigación apoya la relación entre el apoyo social y el ajuste escolar (Chui y Chan, 2017), existiendo una mayor atención sobre el rendimiento académico, y entre el apoyo social y la implicación escolar (Azpiazu et al., 2014), tanto en la adolescencia como en la juventud. Aunque los trabajos no son del todo concluyentes, en ambas variables de ajuste escolar es el profesorado quien mayor peso tiene, seguido de la familia y, de nuevo, las amistades ocupan el último lugar (Lam et al., 2012; Lam et al., 2016). Como excepción, las expectativas académicas se asocian en mayor medida al apoyo y las expectativas familiares (Gerard y Booth, 2015). Además, se destaca la relevancia del apoyo social durante las transiciones a la educación secundaria y universitaria (Longobardi et al., 2016; Perera y DiGiacomo, 2015). Así, se constata la especial atención que se debe prestar a los cambios de etapa educativa (Symonds y Hargreaves, 2016) y el mayor análisis que requieren las amistades para aclarar su efecto.

Del mismo modo, la ciencia avala la relación entre las variables psicológicas y las variables de ajuste escolar. Los escasos trabajos que analizan la inteligencia emocional con el ajuste escolar y la implicación escolar, muestran la asociación entre dichas variables (Antonio-Agirre et al., 2015; Carvalho et al., 2016). Se destaca el efecto de la reparación emocional sobre el ajuste escolar y el rendimiento académico, y la relación entre la inteligencia emocional y la implicación emocional (Maguire et al., 2017). Existen estudios que no hallan relaciones directas, sino indirectas (Perera y DiGiacomo, 2015). Respecto al autoconcepto, las investigaciones manifiestan la mayor relación entre los dominios general y académico del autoconcepto con ambas variables de ajuste escolar,

aunque es evidente que la mayor parte de la investigación se ha centrado en el rendimiento académico (Antonio-Agirre et al., 2015).

En resumen, aunque en estos últimos años son cada vez mayores los trabajos que analizan de forma conjunta las variables contextuales, psicológicas y de ajuste escolar, evidenciando los efectos mediadores, directos e indirectos, se constata la necesidad de mayor estudio. El fin último de estos análisis es la mejora de las variables contextuales, psicológicas y de ajuste escolar mediante la prevención e intervención en las edades más adecuadas a través del desarrollo y la aplicación de programas que impliquen a toda la comunidad educativa o a aquellos agentes educativos que jueguen un papel más importante.

Segunda parte
ESTUDIO EMPÍRICO

Capítulo 5

MÉTODO

1. Objetivos

2. Hipótesis

3. Relevancia de la investigación

4. Variables e instrumentos de medida

- 4.1. Variables sociopersonales
- 4.2. El apoyo social
- 4.3. La inteligencia emocional
- 4.4. El autoconcepto
- 4.5. El ajuste escolar
- 4.6. La implicación escolar

5. Participantes

6. Procedimiento

7. Análisis estadísticos

Capítulo 5. MÉTODO

Este capítulo aborda los objetivos y las hipótesis planteadas en este estudio; en concreto, tres son los objetivos con sus respectivas hipótesis. Asimismo, resulta preciso exponer la relevancia de la investigación: dilucidar las relaciones entre las variables psicológicas y las de ajuste escolar, junto con las variables contextuales; todas ellas incluidas en el modelo estructural que se pretende poner a prueba. Igualmente, se especifican las variables objeto de estudio junto con los instrumentos empleados para su medida. Además, se explica el procedimiento llevado a cabo en la investigación, así como los análisis de datos efectuados para, finalmente, aceptar o rechazar las hipótesis formuladas.

1. OBJETIVOS

Los objetivos que a continuación se enuncian pretenden estudiar las relaciones entre las variables contextuales y psicológicas en la predicción del ajuste escolar. El objetivo primordial reside en analizar la relación de la inteligencia emocional con el ajuste escolar y la implicación escolar, incluyendo las variables relacionadas: el autoconcepto y el apoyo social.

Así, en primer lugar, los objetivos hacen referencia a precisar la relación de las variables principales -la inteligencia emocional junto con el ajuste escolar y la implicación escolar- con las características sociopersonales; en segundo lugar, analizar las relaciones entre las variables psicológicas -el autoconcepto y la inteligencia emocional-, contextuales - el apoyo social familiar, de las amistades y del profesorado- y de ajuste escolar -el ajuste escolar y la implicación escolar-; y, en tercer y último lugar, concretar las influencias de las variables contextuales y psicológicas sobre el ajuste escolar y la implicación escolar. Por lo tanto, los objetivos de esta tesis son los siguientes:

Objetivo 1. Analizar las diferencias de la inteligencia emocional, el ajuste escolar y la implicación escolar en función de las características sociopersonales: sexo y edad.

Objetivo 2. Examinar las relaciones entre el apoyo social percibido, el autoconcepto, la inteligencia emocional, el ajuste escolar y la implicación escolar.

Objetivo 3. Someter a prueba un modelo estructural en el que el ajuste escolar y la implicación escolar dependen de la inteligencia emocional y el autoconcepto, teniendo efecto directo el apoyo social percibido sobre las variables psicológicas, e indirecto sobre las de ajuste escolar e implicación escolar.

2. HIPÓTESIS

En relación al primer objetivo, la variabilidad de la inteligencia emocional, el ajuste escolar y la implicación escolar en función de las características sociopersonales, se plantea la siguiente hipótesis:

Hipótesis 1. Existen diferencias significativas en inteligencia emocional, ajuste escolar e implicación escolar en función del sexo y edad en el siguiente sentido:

- En atención emocional las diferencias son a favor de las mujeres, mientras que en claridad y reparación emocional los hombres obtienen puntuaciones superiores.
- Las mujeres obtienen mayores puntuaciones en ajuste escolar e implicación escolar.
- A medida que aumenta la edad en la educación secundaria las puntuaciones disminuyen en cuanto a inteligencia emocional, ajuste escolar e implicación escolar, mientras que en la universidad se recuperan y son superiores.

En cuanto al segundo objetivo, analizar las relaciones entre todas las variables objeto de este estudio, se formulan las siguientes hipótesis:

Hipótesis 2. Las relaciones entre las variables son positivas y significativas, y la intensidad de la relación oscila entre nivel medio y alto; es decir, a mayor nivel en una variable mayor nivel en las otras variables y ante un menor nivel en una variable menor nivel en el resto de las variables, a excepción de la atención emocional y los problemas de integración escolar, cuya relación con las demás variables es inversa o negativa.

Más específicamente se analiza la relación en función de los niveles de las siguientes variables:

Hipótesis 3. El ajuste escolar y la implicación escolar son superiores ante un mayor nivel de apoyo social percibido, e inferiores ante un menor apoyo social percibido.

Hipótesis 4. El ajuste escolar y la implicación escolar son mayores a mayor nivel de autoconcepto, y menores a menor autoconcepto.

Hipótesis 5. El ajuste escolar y la implicación escolar son mayores ante un mayor nivel de inteligencia emocional, e inferiores ante una menor inteligencia emocional.

En cuanto al tercer objetivo, someter a prueba el modelo teórico explicativo del ajuste escolar y la implicación escolar en función de las variables psicológicas y contextuales, se enuncian las siguientes hipótesis:

Hipótesis 6. El apoyo social percibido ejerce una influencia directa positiva sobre las variables psicológicas: la inteligencia emocional y el autoconcepto.

Hipótesis 7. El apoyo social percibido tiene tanto un efecto directo como indirecto positivo sobre el ajuste escolar y la implicación escolar.

Hipótesis 8. La inteligencia emocional tiene influencia directa positiva sobre el ajuste escolar y la implicación escolar.

Hipótesis 9. El autoconcepto ejerce un efecto directo sobre el ajuste escolar y la implicación escolar.

Hipótesis 10. El ajuste y la implicación escolar se relacionan positivamente.

A continuación, la figura 12 muestra el modelo estructural que se somete a prueba, el cual facilita la comprensión de las hipotéticas relaciones propuestas.

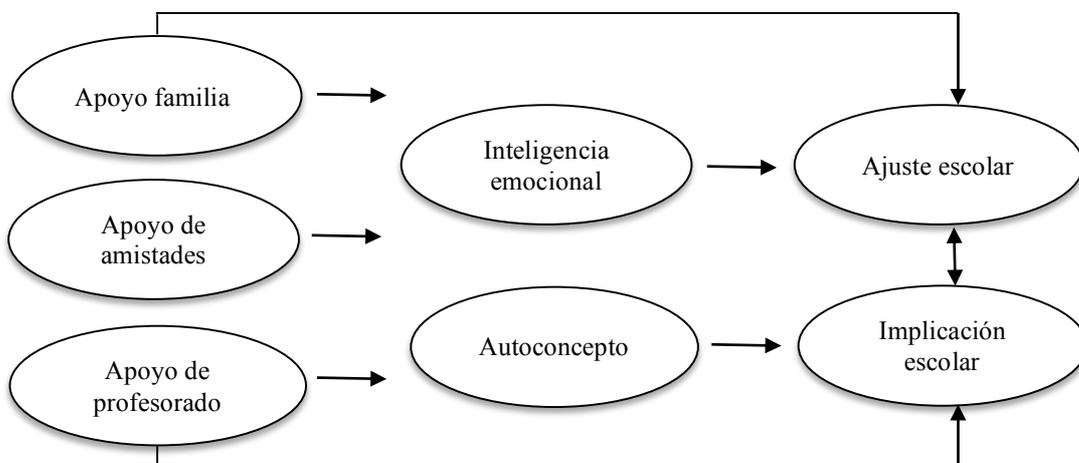


Figura 12. Modelo estructural de variables contextuales, psicológicas y de ajuste escolar.

3. RELEVANCIA DE LA INVESTIGACIÓN

Durante largo tiempo la literatura científica ha acontecido la importancia del estudio de las variables psicológicas, como la inteligencia emocional y el autoconcepto, teniendo como fundamento la influencia de las mismas sobre el ajuste del alumnado; interés que ha ido en aumento debido a la preocupación de las sociedades por el alarmante y creciente fracaso escolar. No obstante, es reciente el estudio de las variables propias del ajuste escolar así como de sus instrumentos de medida. Por lo tanto, esta tesis pretende, entre otros fines, esclarecer la confusión existente en la actualidad sobre el constructo ajuste escolar. Asimismo, a pesar del reconocimiento generalizado que existe sobre la relevancia del apoyo de los agentes educativos, como el profesorado, las familias y el alumnado, es preciso una mayor investigación para aclarar la influencia que ejercen sobre las características psicológicas y el ajuste escolar del alumnado.

Igualmente, cabe destacar la complejidad de los análisis estadísticos utilizados; complejidad que es el reflejo de la naturaleza multicausal humana, caracterizada por múltiples relaciones interconectadas que resultan difíciles de clarificar. El sometimiento a prueba del modelo estructural propuesto, que incluye las variables contextuales, psicológicas y de ajuste escolar, tiene como finalidad elucidar con la mayor exactitud posible la fuerza y las direcciones de las relaciones entre las citadas variable implicadas. De hecho, la investigación previa evidencia el empleo de modelos explicativos que incluyen variables contextuales, psicológicas y de ajuste centrados en la adolescencia (Ramos-Díaz, 2015; Rodríguez-Fernández et al., 2012).

Así, se pretende ampliar la franja de edad desde la adolescencia, con sus diferentes etapas, hasta la juventud o adultez temprana, investigada esta última en menor medida; puesto que tanto la adolescencia como la juventud representan etapas evolutivas de transición y entrada a la adultez, que conllevan grandes cambios y retos decisivos a diferentes niveles, que pueden poner en peligro y desestabilizar el ajuste escolar, tanto en la educación secundaria como en la universidad.

Por último, esta aportación al conocimiento pretende impulsar intervenciones psicoeducativas destinadas a mejorar las competencias del alumnado para fomentar un exitoso ajuste escolar y prevenir el fracaso junto con la deserción académica. La finalidad última debe ser que las y los adolescentes y jóvenes tengan acceso a una adultez y a un mundo laboral satisfactorios y gratificantes, que les permitan alcanzar la autorrealización personal y profesional en la sociedad en la que han de convivir de manera ajustada.

4. VARIABLES E INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Las variables objeto de estudio se pueden agrupar en: variables contextuales -el apoyo social percibido familiar, de las amistades y del profesorado-, psicológicas -la inteligencia emocional y el autoconcepto- y de ajuste escolar -el ajuste escolar y la implicación escolar-. Además, se incluyen variables sociopersonales -el sexo, la edad, el nivel educativo, el estatus socioeconómico y cultural-.

4.1. Variables sociopersonales

Las variables sociopersonales se recogen a través del instrumento ficha de datos sociopersonales, en el que se solicita mediante formato de respuesta cerrada indicar:

- *El sexo*: variable dicotómica con las categorías hombre y mujer.

- *La edad*: variable ordinal con valores que oscilan entre los 12 y los 40 años. Se diferencian las siguientes categorías: adolescencia temprana -de los 12 a los 14 años-, media -de los 15 a los 17 años-, tardía -de los 18 a los 20 años- y juventud o adultez temprana -de los 21 a los 40 años-.

- *El nivel educativo*: variable categórica que diferencia al alumnado sin estudios, el que cursa la educación primaria, secundaria, formación profesional y universidad.

- *El centro educativo*: variable con tres opciones de respuesta -público, privado concertado y privado no concertado-.

- *El lugar de nacimiento del alumnado y sus padres*: País Vasco, otra comunidad autónoma y otro país, especificando dónde en el caso de nacer fuera del País Vasco; el domicilio -pueblo o ciudad-, concretando las personas con las que convive el alumnado.

- *El índice socioeconómico y cultural (ISEC)* incluye: nivel educativo de la madre y el padre -sin estudios, educación primaria, secundaria, formación profesional y universidad-; nivel ocupacional parental -inactividad/en paro, labores domésticas, trabajo no cualificado, trabajo cualificado, servicios, técnico y profesional de apoyo, científico/intelectual y directivo; nivel socioeconómico -bajo, medio y alto-, recursos domésticos de apoyo al estudio -libros, lugar tranquilo para el estudio, material de consulta y apoyo escolar, ordenador e internet-.

4.2. El apoyo social

En este estudio se aborda el apoyo social percibido en un sentido amplio al atender a sus tres dimensiones: familiar, de las amistades y del profesorado. De esta manera, el apoyo social percibido se evalúa mediante dos escalas: Apoyo Social Familiar y de Amistades (AFA) (Landerero y González, 2008) y Apoyo de Profesorado del instrumento *Teacher and Classmate Support Scale* (TCMS) (Torsheim, Wold, y Samdal, 2000). Ninguna de las escalas tiene ítems inversos.

Los siguientes subapartados distinguen las diferentes dimensiones del apoyo social en función de los instrumentos de medición empleados.

4.2.1. El apoyo familiar y de las amistades

El apoyo familiar y de las amistades es analizado a través del instrumento Apoyo Social Familiar y de Amistades (AFA), que consta de 15 ítems con una escala Likert de 5 categorías de respuesta (de 1=*nunca* a 5=*siempre*) y dos dimensiones: *apoyo familiar* (8 ítems) y *apoyo de amistades* (7 ítems).

Los ítems representan situaciones para medir la percepción del apoyo recibido por parte de la familia y las amistades para: hablar, solucionar problemas, recibir afecto y ayuda. La puntuación total de cada escala se obtiene a partir de la suma de todos los ítems: a mayor puntuación, mayor percepción de apoyo familiar y de las amistades; y viceversa, a menor puntuación, menor apoyo percibido de la familia y las amistades.

Los resultados previos muestran adecuadas propiedades psicométricas, con un alfa de Cronbach de .92; el apoyo familiar explica el 33.09% de varianza, el apoyo de las amistades el 28.94% y juntos el 62.04% (Landero y González, 2008). En este estudio el índice de consistencia interna es alto: $\alpha = .85$.

4.2.2. El apoyo del profesorado

El apoyo del profesorado se mide con la escala de Apoyo de Profesorado del instrumento *Teacher and Classmate Support Scale* (TCMS), desarrollada para el Estudio *Health Behaviour in School-Aged Children* (HBSC), la cual presenta 4 ítems con una escala Likert de 5 puntos (de 1=*totalmente en desacuerdo* a 5=*totalmente de acuerdo*).

Los ítems evalúan la ayuda, el interés, el trato amable y justo por parte del profesorado. La puntuación total es el resultado del cómputo de las puntuaciones en los ítems de la escala, por tanto, puede oscilar entre 4 y 20 puntos: una puntuación alta refleja la percepción de un alto apoyo por parte del profesorado, mientras que una puntuación baja informa de un bajo apoyo percibido del profesorado.

La fiabilidad de la consistencia interna de la escala es buena: .81 y .77 para 13 y 15 años, respectivamente. Asimismo, correlaciona moderadamente con la motivación escolar y con otra medida independiente de apoyo del profesorado (Torsheim et al., 2000). En este trabajo el coeficiente de fiabilidad de la escala es el siguiente: $\alpha = .75$.

4.3. La inteligencia emocional

Para examinar la inteligencia emocional percibida se emplea el instrumento *Trait Meta Mood Scale* (TMMS-24), la Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional de 24 ítems, que es la versión reducida de la escala inicial con 48 ítems (TMMS-48) del grupo de investigación de Salovey y Mayer (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, y Palfai, 1995). El TMMS-24 es un instrumento adaptado y validado al castellano (Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004), con una escala Likert de cinco grados de respuesta, desde 1=*nada de acuerdo* hasta 5=*totalmente de acuerdo*, para medir sus tres dimensiones:

- *Atención emocional* (8 ítems): percepción de las propias emociones.

- *Claridad emocional* (8 ítems): comprensión y conocimiento del significado de las emociones en uno/a mismo/a, su combinación, progresión y transición.

- *Regulación emocional* (8 ítems): capacidad para modular o modificar adecuadamente las propias emociones mediante el uso de estrategias.

Las puntuaciones en sus tres escalas son el resultado de la suma de las puntuaciones asignadas a sus ítems, siendo todos los ítems positivos. A mayores puntuaciones en las tres escalas, mayor atención, claridad y reparación emocional; mientras que a menores puntuaciones, menor atención, claridad y reparación.

El estudio preliminar ofrece una adecuada consistencia interna para todas las escalas de la inteligencia emocional por encima de .85.; concretamente, un coeficiente de fiabilidad alfa de Cronbach $\alpha = .90$ para las escalas de atención y claridad emocional, y un $\alpha = .86$ para la dimensión reparación emocional (Fernández-Berrocal et al., 2004). Otros estudios manifiestan resultados parecidos (Oliva et al., 2011). Igualmente, esta muestra presenta una buena consistencia interna en las tres escalas: $\alpha = .90$ en atención emocional, $\alpha = .87$ en claridad emocional y $\alpha = .84$ en reparación emocional.

A su vez, las escalas de inteligencia emocional mantienen una correlación en la dirección esperada con la depresión, la rumiación y la satisfacción vital (Fernández-Berrocal et al., 2004). No obstante, la dirección no es la misma en las tres escalas: mientras que la alta atención emocional se asocia con la ansiedad y la depresión, y la baja atención a limitaciones en actividades diarias por problemas emocionales y peor funcionamiento social y salud mental; la alta claridad y reparación emocional predicen una mayor salud física, social y mental (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006).

4.4. El autoconcepto

El Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional (AUDIM 33) (Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández, y Goñi, 2015), que tiene 33 ítems y 5 opciones de respuesta (de 1=*falso* a 5=*verdadero*), es empleado para medir el *autoconcepto general* (5 ítems) y los dominios del autoconcepto: *físico* (8 ítems), *académico* (8 ítems), *personal* (8 ítems) y *social* (4 ítems). Concretamente, cuenta con 11 subescalas: la *habilidad física* (2 ítems) y la *condición física* (2 ítems), el *atractivo físico* (2 ítems) y la *fuerza física* (2 ítems); el *autoconcepto académico verbal* (4 ítems) y el *autoconcepto académico matemático* (4 ítems); la *honradez* (2 ítems), el *ajuste emocional* (2 ítems), la *autonomía* (2 ítems) y la *autorrealización* (2 ítems); la *responsabilidad social* (2 ítems) y la *competencia social* (2 ítems).

A continuación, se ofrece una explicación más detallada de las escalas generales:

- *Autoconcepto general*: percepción global de la propia persona.
- *Autoconcepto físico*: autopercepción de las habilidades y cualidades para la actividad física y el deporte, la condición y la forma física, la apariencia física y la satisfacción con la propia imagen, y la fuerza física.
- *Autoconcepto académico*: percepción del sujeto como estudiante en las asignaturas relacionadas con lo verbal y lo matemático.
- *Autoconcepto personal*: percepción de la propia integridad, estabilidad emocional, independencia y logro de metas.
- *Autoconcepto social*: percepción de la contribución personal al orden social establecido y las propias capacidades en las situaciones sociales.

Las puntuaciones finales en las dimensiones del autoconcepto se logran mediante la media de las puntuaciones en los ítems de las escalas, considerando previamente los ítems negativos. Una puntuación alta indica un autoconcepto alto y, por el contrario, una puntuación baja refleja un autoconcepto bajo.

El cuestionario presenta una consistencia interna alta con un alfa de Cronbach de .77, un índice de fiabilidad omega de McDonald $\omega = .97$ y una varianza media extractada de .54. Los 11 factores explican el 75.51% de la varianza total. Asimismo, las investigadoras muestran las diferencias asociadas al sexo en el autoconcepto, así como la correlación del mismo con la satisfacción con la vida (Fernández-Zabala et al., 2015). A su vez, la fiabilidad de los elementos de la escala en esta investigación es alta: $\alpha = .85$.

4.5. El ajuste escolar

Para evaluar el ajuste escolar se utiliza la Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10) (Moral de la Rubia, Sánchez-Sosa, y Villarreal-González, 2010). Este instrumento presenta 10 ítems con formato tipo Likert con 6 rangos de respuesta (de 1=*completamente en desacuerdo* a 6=*completamente de acuerdo*) para evaluar tres dimensiones: *rendimiento escolar* (3 ítems), *expectativas académicas* (2 ítems) y *problemas de integración en el medio escolar* (5 ítems); y, además, permite obtener una puntuación para el *ajuste escolar global* percibido.

Los ítems son indicadores del concepto como estudiante, la motivación escolar, las intenciones de continuar con los estudios y las relaciones del alumnado con su profesorado e iguales.

La puntuación total en cada dimensión se obtiene a través de la suma de las puntuaciones de todos los ítems; salvo en ajuste escolar global, en la que es necesario convertir en positivos los ítems inversos de problemas de integración escolar para poder sumarlos a los de rendimiento escolar y expectativas académicas. Así, la puntuación total oscila entre 10 y 60 puntos, y se interpreta de la siguiente manera: a mayor puntuación mayor ajuste escolar y a menor puntuación menor ajuste escolar.

La escala total posee una alta consistencia interna, con un alfa de Cronbach .79; el rendimiento escolar $\alpha = .78$, las expectativas académicas $\alpha = .85$ y los problemas de adaptación escolar $\alpha = .84$. Los tres factores explican el 59.59% de la varianza total. Por otro lado, los autores encuentran una correlación directa y significativa del ajuste escolar con la comunicación familiar positiva y con el promedio de las calificaciones del semestre anterior; e inversa con la comunicación familiar negativa y la ideación suicida (Moral de la Rubia et al., 2010). Por su parte, la fiabilidad obtenida con los datos de esta muestra es la siguiente: $\alpha = .76$ en rendimiento, $\alpha = .46$ en expectativas y $\alpha = .64$ en problemas de integración.

4.6. La implicación escolar

Por último, el instrumento *School Engagement Measure* (SEM) (Fredricks, Blumenfeld, Friedel, y Paris, 2005) tiene 19 ítems y 5 opciones de respuesta (de 1=*nunca* a 5=*siempre*) para calcular tres dimensiones: *implicación comportamental* (5 ítems), *implicación emocional* (6 ítems) e *implicación cognitiva* (8 ítems). Existe la versión en castellano de esta escala (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, y Revuelta, 2016).

Algunos ejemplos de los ítems son: en la implicación conductual, prestar atención en clase o meterse en problemas; en la implicación emocional, el sentimiento de felicidad en la escuela; y en la implicación cognitiva, la práctica de la lectura comprensiva.

El índice en cada dimensión se halla a partir del promedio de las respuestas correspondientes a todos los ítems que componen la escala, una vez transformados los ítems inversos. La mayor puntuación se traduce en mayor implicación escolar y la menor puntuación en menor implicación escolar.

Los tres factores indican adecuados índices de consistencia interna: la implicación conductual $\alpha = .72 - .77$, la implicación emocional $\alpha = .83 - .86$ y la implicación cognitiva $\alpha = .55 - .82$ (Fredricks et al., 2011). Para mejorar la baja fiabilidad inicial en la dimensión cognitiva se llevaron a cabo cambios en sus ítems (Blumenfeld et al., 2005; Fredricks et al., 2005). Otros autores obtienen fiabilidades similares (Goldschmidt, 2008). Asimismo,

Capítulo 5. Método

en este estudio la consistencia interna entre los ítems de la escala es de: $\alpha = .73$ para la implicación conductual, $\alpha = .83$ para la implicación emocional y $\alpha = .78$ para la implicación cognitiva.

Los investigadores evidencian correlaciones moderadas con las percepciones sobre aspectos del contexto académico y social junto con el valor y apego a la escuela (Blumenfeld et al., 2005; Fredricks et al., 2005); así como asociaciones positivas con las habilidades sociales y negativas con las conductas externalizantes (Goldschmidt, 2008).

Para finalizar con este apartado, el cuadro 11 sintetiza la relación de instrumentos y variables del estudio.

Cuadro 11
Relación de instrumentos y variables del estudio

| Instrumento | Autores/as | Variables |
|--|--|--|
| Ficha de datos sociopersonales Índice socioeconómico y cultural (ISEC) | | Variables sociodemográficas: - Sexo - Edad - Nivel educativo - Centro educativo - Lugar de nacimiento del alumnado y parental - Nivel educativo parental - Nivel ocupacional parental - Nivel socioeconómico - Recursos de apoyo al estudio |
| Escala de Apoyo Social Familiar y de Amistades (AFA) | Landero y González (2008) | - Apoyo familiar - Apoyo de amistades |
| Escala de Apoyo de Profesorado del instrumento <i>Teacher and Classmate Support Scale</i> (TCMS) desarrollada para el estudio <i>Health Behaviour in School-Aged Children</i> (HBSC) | Torsheim, Wold y Samdal (2000) | - Apoyo del profesorado |
| Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional (TMMS-24) | Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995); Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos (2004) | - Atención emocional - Claridad emocional - Reparación emocional |
| Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional (AUDIM) | Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández y Goñi (2015) | - Autoconcepto general - Autoconcepto físico - Autoconcepto académico - Autoconcepto personal - Autoconcepto social |
| Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10) | Moral de la Rubia, Sánchez-Sosa y Villarreal-González (2010) | - Rendimiento escolar - Expectativas académicas - Problemas de integración |
| Cuestionario de Implicación Escolar (SEM) | Fredricks, Blumenfeld, Friedel y Paris (2005) | - Implicación conductual - Implicación emocional - Implicación cognitiva |

5. PARTICIPANTES

En esta investigación participan 1894 estudiantes de la Comunidad Autónoma Vasca, de las y los cuales 23 son valores perdidos en las variables sexo y edad, razón por la cual se omiten en este apartado. Por lo tanto, de los 1871 casos válidos, 1052 (56,2%) son mujeres y 819 (43,8%) hombres.

En cuanto a la edad, el alumnado adolescente y adulto joven se corresponde con la educación secundaria y la universidad, respectivamente. Los grupos de edad se han establecido atendiendo a las etapas de la adolescencia –temprana (12-14 años), media (15-17 años) y tardía (18-20 años)- y la adultez temprana o juventud (21-40 años), denominada adultez joven o juventud adulta (Feldman, 2007).

De esta manera, en la educación secundaria 880 estudiantes (47.0%) pertenecen a la etapa de la adolescencia temprana y 575 (30.7%) a la etapa de la adolescencia media. En la universidad 275 estudiantes (14.7%) representan a la adolescencia tardía y 141 (7.5%) a la adultez temprana o juventud (tabla 1).

Respecto a la titularidad del centro educativo, la muestra se concentra en nueve centros de educación secundaria, cinco centros públicos y cuatro privados concertados, y en la universidad pública del País Vasco (UPV/EHU). En concreto, los centros de educación secundaria y las facultades pertenecen a los territorios históricos de Álava y Guipúzcoa.

A continuación, en la tabla 1 se muestra la distribución de la muestra por sexo y edad.

Tabla 1
Distribución de los participantes según sexo y edad

| | | | Edad | | | | Total |
|--------|------------|------------|-------|-------|-------|-------|--------|
| | | | 12-14 | 15-17 | 18-20 | 21-40 | |
| Hombre | <i>n</i> | | 429 | 278 | 77 | 35 | 819 |
| | Porcentaje | | 22.9% | 14.9% | 4.1% | 1.9% | 43.8% |
| Sexo | Mujer | <i>n</i> | 451 | 297 | 198 | 106 | 1052 |
| | | Porcentaje | 24.1% | 15.9% | 10.6% | 5.7% | 56.2% |
| Total | <i>n</i> | | 880 | 575 | 275 | 141 | 1871 |
| | Porcentaje | | 47.0% | 30.7% | 14.7% | 7.5% | 100.0% |

6. PROCEDIMIENTO

El procedimiento llevado a cabo difiere entre la muestra de la educación secundaria y de la universidad.

En la etapa de la educación secundaria se selecciona la muestra por muestreo aleatorio estratificado; es decir, se eligen al azar los centros educativos y las aulas en cada centro. A continuación, se contacta con los centros para presentar la investigación al equipo de dirección, orientación y profesorado; y, al mismo tiempo, se les solicita su participación voluntaria, acordando comunicarles los resultados al finalizar el estudio. Una vez obtenida la aprobación por parte del centro, se pide el consentimiento por escrito a las familias del alumnado menor de edad. Finalmente, dos investigadoras se desplazan a los centros y se administra un dossier de cuestionarios en formato papel.

Para elegir la muestra universitaria se emplea la técnica de muestreo por conveniencia, dada la accesibilidad y proximidad del alumnado para la autora de la tesis, su director y directora, al ser docentes de la universidad. En este caso se eligen grupos de distintas edades, abarcando los diferentes niveles del grado y el máster universitario, con el objetivo de conseguir una muestra que represente la etapa de la adultez temprana o juventud. En esta ocasión se pide permiso a las y los diferentes docentes para la aplicación durante su horario lectivo y el alumnado que decide colaborar cumplimenta los cuestionarios en formato electrónico en el aula de informática de la facultad.

En todos los casos se solicita la participación voluntaria por parte del alumnado y se garantiza el anonimato para conseguir la sinceridad en las respuestas. Además, se sigue el procedimiento de ciego único, a través del cual los sujetos desconocen los objetivos del estudio para disminuir las expectativas, la reactividad y la deseabilidad social.

La administración simultánea a toda una misma clase en horario lectivo pretende asegurar la homogeneidad e igualdad de condiciones. La investigadora está presente durante la cumplimentación de los cuestionarios para aclarar las dudas al alumnado. El periodo de tiempo estimado no supera los 30 minutos para evitar el cansancio de las y los participantes.

7. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Los análisis estadísticos, destinados a alcanzar los objetivos y comprobar las hipótesis formuladas, se llevan a cabo a través de los programas SPSS 24, LISREL 8.8 y AMOS 24.

Primeramente es preciso depurar los datos, detectando los valores perdidos y los outliers. Los valores perdidos se reemplazan mediante el método de imputación múltiple, que permite el programa LISREL, siempre y cuando los casos sean válidos al no superar

el 20% de pérdida de información. En cuanto a los valores extraños, se decide prescindir de ellos (273 participantes, el 14% de la muestra), puesto que al ser una muestra grande ($N=1931$) existe una alta probabilidad de patrones anómalos que puedan distorsionar los análisis posteriores (Chok, 2010). La eliminación de estos valores atípicos se lleva a cabo mediante el programa SAS.

A continuación, y antes de proceder con los análisis pertinentes, se comprueba el cumplimiento de los supuestos de normalidad y homocedasticidad u homogeneidad de varianzas, para la posterior toma de decisión respecto al uso de pruebas paramétricas o no paramétricas (t de *student* y ANOVA versus U de Mann-Whitney y H de Kruskal-Wallis). En este punto conviene considerar que existe apoyo en la literatura científica sobre la robustez de las pruebas paramétricas aún cuando existe violación de los supuestos de normalidad y homocedasticidad: pruebas t en la comparación de medias (Montilla y Kromrey, 2010), coeficiente de correlación de Pearson (Chok, 2010) y ANOVA (Schminder, Ziegler, Danay, Beyer, y Bühner, 2010). Asimismo, la estadística paramétrica resulta robusta ante la ordinalidad propia de las escalas tipo Likert, si bien el uso paramétrico con datos ordinales también ha sido cuestionado (Norman, 2010).

Concretamente, el nivel crítico $p < .05$ del estadístico Kolmogorov-Smirnov indica que los datos no siguen una distribución normal; y, de la misma forma, el valor $p < .05$ del estadístico de Levene también revela la presencia de grupos heterocedásticos o heterogéneos en la muestra. Al respecto debe tenerse en cuenta la alta sensibilidad de dichos estadísticos incluso ante la poca cantidad de valores extraños. Por ello se recomienda que la interpretación global vaya acompañada de la inspección de los gráficos, que se asemejan a la campana de Gauss, y los índices de asimetría y curtosis, que en la mayoría de las variables no exceden del valor $|1|$; e incluso en las dimensiones del apoyo social -familiar y de amistades- y del ajuste escolar –expectativas y problemas de integración- que superan el valor $|1|$ no suponen una asimetría grave por encima de $|2|$ ni una curtosis severa que excede el valor absoluto $|3|$ (Chok, 2010; West, Finch, y Curran, 1995).

Por lo tanto, el apoyo hallado en la literatura científica y la evidencia de que los datos no muestran grandes violaciones de los supuestos del modelo lineal general, además del hecho de que se trata de una muestra de gran tamaño, son criterios tomados en consideración para justificar el uso de las pruebas paramétricas en los análisis posteriores.

En primer lugar, el programa SPSS nos capacita para realizar los estadísticos descriptivos de comparación de medias con el fin de analizar si existen diferencias

estadísticamente significativas en las variables objeto de estudio en función del sexo y la edad, a través de la prueba t de *student* y del ANOVA. Ante el incumplimiento de la homogeneidad de las varianzas, la prueba robusta F de Welch puede ser la alternativa al ANOVA de Fisher. Sin embargo, los diferentes tamaños entre los grupos de edad pueden ocasionar problemas de heterocedasticidad, errores de tipo I que pueden ser controlados por la prueba F de Brown-Forsythe, que es ligeramente menos potente que la prueba de F de Welch (Parra-Frutos, 2013). Tanto en la prueba t de *student* como en el ANOVA los casos con valor perdido en la variable objeto de estudio son excluidos en los análisis.

Posteriormente al ANOVA, las pruebas post-hoc permiten las comparaciones entre más de dos grupos para conocer dónde se encuentran las diferencias significativas; en concreto, se solicita la prueba HSD (*Honestly Significant Difference*) de Tukey ante la igualdad de varianzas ($p > .05$), o bien los contrastes de Games-Howell ante el caso contrario ($p < .05$). Asimismo, el valor eta parcial al cuadrado indica el tamaño del efecto de la interacción de los factores y de estos por separado sobre la variable dependiente (VD) en la prueba ANOVA factorial. Atendiendo al baremo de la estimación del tamaño del efecto de Miles y Shevlin (2001): .01 diferencias pequeñas, .06 medias y .14 grandes.

En segundo lugar, las correlaciones bivariadas de Pearson permiten la comprobación del cumplimiento del supuesto de linealidad y analizar si la asociación lineal entre las variables es estadísticamente significativa, así como su fortaleza y dirección. Según el baremo de Bisquerra (1987, 2004), la intensidad de la relación es muy baja hasta $r = .20$, baja hasta .40, moderada hasta .60 o .70 y alta hasta .80 o .90.

En tercer lugar, la regresión lineal múltiple, proporciona información sobre la dependencia entre las variables; es decir, en qué medida la VD puede estar explicada por las variables independientes (VI) y obtener predicciones en la VD a partir de las VI. El método de estimación pasos sucesivos o *stepwise* permite que las variables independientes se incluyan en el modelo de regresión si su coeficiente de regresión es significativo ($p < .05$) y se excluyan si alcanzan un nivel de significatividad del 10%. Además, la entrada de las variables sigue el orden de mayor a menor valor en el modelo explicativo. El método finaliza cuando no hay más variables que realizan una aportación significativa a la explicación de la variable dependiente. En función del baremo de Cohen (1988), los valores del coeficiente de determinación corregido o ajustado (ΔR^2) indican la capacidad explicativa o predictiva del modelo: .02 pequeña, .13 moderada y .26 grande.

Además, se solicitan los tres tipos de correlaciones: simples de orden cero, parciales y semiparciales. Las correlaciones simples de orden cero son correlaciones

bivariadas al igual que las correlaciones de Pearson, pero con la diferencia de que pueden contener la influencia o el efecto de las otras variables independientes incluidas en el modelo. Por su parte, las correlaciones parciales indican el grado de asociación lineal real entre cada variable independiente y la variable dependiente tras eliminar de ambas el efecto de las terceras variables independientes incluidas en el modelo; y las correlaciones semiparciales muestran la asociación entre ambas variables cuando se elimina el efecto de las otras variables predictoras solamente de la variable independiente.

En último lugar, se somete a prueba el modelo de ecuaciones estructurales, propuesto en la figura 12, con el programa AMOS 24 para estimar las relaciones explicativas entre las variables estudiadas. La adecuación del modelo estructural se pone a prueba mediante la valoración de los índices de ajuste chi-cuadrado y sus grados de libertad, RMSEA, SRMR, CFI y TLI, indicadores muy empleados en la literatura científica (McDonald y Ho, 2002). La combinación de las citadas medidas de ajuste permite concluir si el modelo predice la matriz de correlación o covarianza observada, es decir, si existe un adecuado ajuste entre el modelo hipotetizado y los datos observados.

El estadístico chi-cuadrado indica la bondad de ajuste y está muy influenciado por el tamaño de la muestra; para aceptar el modelo la probabilidad ha de ser inferior a .001 y se considera óptimo cuando el cociente entre su valor y los grados de libertad es igual o inferior a 5 (Bentler, 1990). Por otro lado, el índice de ajuste comparativo -CFI- debe ser mayor a .90, puesto que indica que el 90% de la covarianza de los datos puede ser reproducida por el modelo. Se espera el mismo punto de corte con el índice de Tucker-Lewis -TLI- (Hoyle, 1995), índice de ajuste corregido que tiene en cuenta la complejidad del modelo y es también conocido como índice de ajuste no normalizado -NNFI-. En ambos índices, CFI y TLI, valores próximos a 1 indican un buen ajuste del modelo (Hu y Bentler, 1999). A su vez, la media cuadrática del error de aproximación -RMSEA- es el error de aproximación medio por grado de libertad, cuyo valor entre .05 y .08 indica un razonable error de estimación, e inferior a .05 un ajuste cercano en relación con los grados de libertad (Browne y Cudeck, 1993). Igualmente, en el residuo cuadrático medio estandarizado -SRMR-, que es el estadístico RMSEA estandarizado o el valor RMSEA dividido por la desviación típica, se esperan valores cercanos a .08 (Hu y Bentler, 1999). En cualquier caso, ante modelos complejos que manejan datos reales resulta difícil alcanzar todos los valores recomendados (Marsh, Hau, y Grayson, 2005).

Finalmente, los índices de modificación permiten disminuir el índice chi-cuadrado y mejorar, en caso necesario, los índices de ajuste, una vez establecidas las covarianzas

Capítulo 5. Método

pertinentes entre los valores más grandes que superan el valor 3.84, puesto que es el valor crítico del estadístico chi-cuadrado con un grado de libertad. Estas modificaciones deben estar justificadas teóricamente, como la similitud semántica en la redacción de los ítems.

Capítulo 6

RESULTADOS

1. Variabilidad de la inteligencia emocional, el ajuste escolar y la implicación escolar en función de las características sociopersonales

- 1.1. Inteligencia emocional y características sociopersonales
- 1.2. Ajuste escolar y características sociopersonales
- 1.3. Implicación escolar y características sociopersonales

2. Relaciones entre el apoyo social percibido, el autoconcepto, la inteligencia emocional, el ajuste escolar y la implicación escolar

- 2.1. Relaciones entre las variables
- 2.2. Ajuste escolar e implicación escolar en función del apoyo social
- 2.3. Ajuste escolar e implicación escolar en función del autoconcepto
- 2.4. Ajuste escolar e implicación escolar en función de la inteligencia emocional

3. El ajuste escolar y la implicación escolar en función de las variables psicológicas y contextuales

- 3.1. Predicción del apoyo social sobre las variables psicológicas
- 3.2. Predicción del apoyo social sobre las variables de ajuste escolar
- 3.3. Predicción de la inteligencia emocional sobre las variables de ajuste escolar
- 3.4. Predicción del autoconcepto sobre las variables de ajuste escolar
- 3.5. Modelo estructural sobre apoyo social, inteligencia emocional, autoconcepto, ajuste escolar e implicación escolar

4. Síntesis

Capítulo 6. RESULTADOS

En este capítulo se muestran los resultados relacionados con los diferentes objetivos planteados para la posible confirmación de las hipótesis formuladas.

1. Variabilidad de la inteligencia emocional, el ajuste escolar y la implicación escolar en función de las características sociopersonales

En este apartado se presentan los resultados correspondientes al primer objetivo; es decir, las diferencias en las variables objeto de estudio prioritario en esta tesis -la inteligencia emocional, el ajuste y la implicación escolar- teniendo en consideración las variables sociopersonales -el sexo y la edad-. Además, al final de cada subapartado se analizan los posibles efectos de las variables sociopersonales por separado y de la interacción entre ambas así como el tamaño del efecto para explicar la variabilidad encontrada.

La primera hipótesis plantea la existencia de diferencias significativas a favor de las mujeres en atención emocional, y a favor de los hombres en claridad y reparación emocional. Asimismo, las mujeres obtienen mayores puntuaciones en ajuste escolar e implicación escolar. Por último, a medida que aumenta la edad en la educación secundaria las puntuaciones disminuyen en cuanto a inteligencia emocional, ajuste escolar e implicación escolar, mientras que en la universidad se recuperan y son superiores.

1.1 Inteligencia emocional y características sociopersonales

Con la finalidad de analizar si existen diferencias significativas en las puntuaciones de la inteligencia emocional en función del sexo, se lleva a cabo la prueba *t* de *student* para muestras independientes, puesto que el sexo es una variable independiente cualitativa dicotómica, con las categorías hombre y mujer, y la inteligencia emocional es una variable dependiente cuantitativa, medida con escala Likert de cinco categorías (tabla 2).

Tabla 2
Inteligencia emocional en función del sexo

| VD | Sexo | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|------------------------|--------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Atención emocional | Hombre | 826 | 24.07 | 7.15 | .56 | .000*** |
| | Mujer | 1062 | 26.90 | 6.97 | | |
| Claridad emocional | Hombre | 826 | 26.47 | 6.31 | 3.06 | .000*** |
| | Mujer | 1062 | 24.45 | 6.51 | | |
| Reparación emocional | Hombre | 826 | 28.14 | 6.35 | 1.47 | .000*** |
| | Mujer | 1062 | 26.87 | 6.62 | | |
| Inteligencia emocional | Hombre | 826 | 26.23 | 5.02 | 1.40 | .499 |
| | Mujer | 1062 | 26.07 | 4.81 | | |

* *p* < .05. ** *p* < .01. *** *p* < .001.

Capítulo 6. Resultados

En vista de los resultados, existen diferencias significativas en las tres dimensiones de la inteligencia emocional, como estaba previsto: a favor de las mujeres en atención emocional y a favor de los hombres en claridad y reparación emocional. En la medida global de la inteligencia emocional las diferencias no son significativas.

A continuación, se realiza el ANOVA unifactorial para analizar la variabilidad de la inteligencia emocional en función de la edad; esto es, la variable dependiente cuantitativa, la inteligencia emocional, a partir de una variable independiente con más de dos categorías, la edad con los cuatro grupos de edad establecidos: adolescencia temprana (12-14 años), adolescencia media (15-17 años), adolescencia tardía (18-20 años) y adultez temprana o juventud (21-40 años). De hecho, la adolescencia temprana y la adolescencia media corresponden con la submuestra de la educación secundaria, mientras que la adolescencia tardía y la juventud con la universitaria. En la tabla 3 se refleja la variabilidad de la inteligencia emocional en función de la edad.

Tabla 3
Inteligencia emocional en función de la edad

| VD | Edad | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F (Brown-Forsythe)</i> | <i>p</i> |
|------------------------|-------|----------|----------|-----------|---------------------------|----------|
| Atención emocional | 12-14 | 882 | 24.30 | 7.15 | 68.79 | .000*** |
| | 15-17 | 576 | 24.77 | 6.95 | | |
| | 18-20 | 276 | 29.29 | 6.02 | | |
| | 21-40 | 141 | 30.26 | 6.15 | | |
| Claridad emocional | 12-14 | 882 | 25.59 | 6.71 | 15.78 | .000*** |
| | 15-17 | 576 | 24.36 | 6.43 | | |
| | 18-20 | 276 | 25.04 | 5.73 | | |
| | 21-40 | 141 | 28.20 | 5.89 | | |
| Reparación emocional | 12-14 | 882 | 28.12 | 6.78 | 11.28 | .000*** |
| | 15-17 | 576 | 26.68 | 6.51 | | |
| | 18-20 | 276 | 26.28 | 5.67 | | |
| | 21-40 | 141 | 28.47 | 5.72 | | |
| Inteligencia emocional | 12-14 | 882 | 26.00 | 5.10 | 27.60 | .000*** |
| | 15-17 | 576 | 25.27 | 4.69 | | |
| | 18-20 | 276 | 26.87 | 4.14 | | |
| | 21-40 | 141 | 28.97 | 4.53 | | |

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

El nivel crítico del estadístico de Levene $p < .05$ nos indica que no se cumple la hipótesis nula de homogeneidad de varianzas en las escalas de la inteligencia emocional; y, teniendo en cuenta que los grupos de edad no son equilibrados en tamaño, la prueba de Brown-Forsythe nos indica que existen diferencias significativas en todas las escalas de la inteligencia emocional: atención emocional, claridad emocional, reparación emocional e inteligencia emocional general.

Capítulo 6. Resultados

Ahora bien, para comprobar entre qué grupos de edad las variaciones de medias en la inteligencia emocional son significativas, se realizan los análisis post-hoc (tabla 4).

Tabla 4
Contrastes post-hoc para la inteligencia emocional en función de la edad

| VD | | Edad | | | | | |
|------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | | 12-14 | 12-14 | 12-14 | 15-17 | 15-17 | 18-20 |
| | | vs. 15-17 | vs. 18-20 | vs. 21-40 | vs. 18-20 | vs. 21-40 | vs. 21-40 |
| Atención emocional | Games-Howell | .607 | .000*** | .000*** | .000*** | .000*** | .426 |
| Claridad emocional | Games-Howell | .003** | .541 | .000*** | .416 | .000*** | .000*** |
| Reparación emocional | Games-Howell | .000*** | .000*** | .915 | .798 | .008** | .001*** |
| Inteligencia emocional | Games-Howell | .026* | .022* | .000*** | .000*** | .000*** | .000*** |

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

Debido a que no se cumple la homogeneidad de varianzas, se repara en la prueba de Games-Howell en lugar de Tukey. Los resultados señalan que en atención emocional las diferencias son significativas en las franjas de edad de la adolescencia temprana y media en comparación con los grupos de edad de la adolescencia tardía y juventud. En claridad emocional existen diferencias significativas entre la adolescencia temprana y la adolescencia media, y entre los tres grupos de la adolescencia y la juventud. En la reparación emocional, las variaciones son significativas entre la adolescencia temprana y las otras dos franjas adolescentes, y entre la adolescencia media y tardía con respecto a la juventud. En la inteligencia emocional general todas las diferencias son significativas.

Por lo tanto, teniendo en consideración las medias reflejadas en la tabla 3, lo esperado no se cumple del todo, puesto que no siempre las puntuaciones decrecen en la educación secundaria, como sucede en la escala de atención emocional que no refleja disminución. Sin embargo, el resto de dimensiones -claridad emocional, reparación emocional e inteligencia emocional- disminuyen en la adolescencia y aumentan en la juventud; e, incluso, la atención emocional también aumenta en la universidad.

Por último, el ANOVA factorial permite estudiar el posible efecto de la interacción entre los factores o variables independientes sexo y edad sobre la variable dependiente, la inteligencia emocional. De esta manera, el objetivo es comprobar si existen diferencias significativas en la inteligencia emocional en función del sexo y la edad, tomados tanto por separado como simultáneamente (tabla 5).

Capítulo 6. Resultados

Tabla 5
Inteligencia emocional en función del sexo y la edad

| VD | Edad | Sexo | | | | | | <i>t</i> (<i>p</i>) |
|------------------------|-----------------------|---|----------|-----------|------------------------------|----------|-----------|---------------------------------|
| | | Hombre | | | Mujer | | | |
| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | |
| Atención emocional | 12-14 | 429 | 23.45 | 7.17 | 451 | 25.14 | 7.02 | -3.54 (.000 ^{***}) |
| | 15-17 | 278 | 23.25 | 6.81 | 297 | 26.21 | 6.80 | -5.20 (.000 ^{***}) |
| | 18-20 | 77 | 27.53 | 6.27 | 198 | 29.97 | 5.81 | -3.05 (.002 ^{**}) |
| | 21-40 | 35 | 29.43 | 6.72 | 106 | 30.53 | 5.96 | -.91 (.361) |
| | <i>F</i> (<i>p</i>) | 15.70 (.000 ^{***}) | | | 39.73 (.000 ^{***}) | | | |
| | | Sexo: <i>F</i> = 21.56, <i>p</i> = .000 ^{***} Edad: <i>F</i> = 43.62, <i>p</i> = .000 ^{***} Sexo * Edad: <i>F</i> = 1.24, <i>p</i> = .293 | | | | | | |
| Claridad emocional | 12-14 | 429 | 26.61 | 6.63 | 451 | 24.60 | 6.66 | 4.48 (.000 ^{***}) |
| | 15-17 | 278 | 25.73 | 6.06 | 297 | 23.10 | 6.53 | 4.98 (.000 ^{***}) |
| | 18-20 | 77 | 26.95 | 4.98 | 198 | 24.29 | 5.85 | 3.77 (.000 ^{***}) |
| | 21-40 | 35 | 29.40 | 6.27 | 106 | 27.80 | 5.73 | 1.39 (.165) |
| | <i>F</i> (<i>p</i>) | 4.55 (.004 ^{**}) | | | 15.38 (.000 ^{***}) | | | |
| | | Sexo: <i>F</i> = 29.03, <i>p</i> = .000 ^{***} Edad: <i>F</i> = 13.92, <i>p</i> = .000 ^{***} Sexo * Edad: <i>F</i> = .43, <i>p</i> = .726 | | | | | | |
| Reparación emocional | 12-14 | 429 | 28.55 | 6.67 | 451 | 27.73 | 6.88 | 1.78 (.074) |
| | 15-17 | 278 | 27.40 | 6.13 | 297 | 26.02 | 6.78 | 2.55 (.011) |
| | 18-20 | 77 | 27.79 | 5.00 | 198 | 25.71 | 5.83 | 2.76 (.006 ^{**}) |
| | 21-40 | 35 | 29.83 | 5.59 | 106 | 28.02 | 5.72 | 1.63 (.105) |
| | <i>F</i> (<i>p</i>) | 3.34 (.020 [*]) | | | 8.09 (.000 ^{***}) | | | |
| | | Sexo: <i>F</i> = 13.16, <i>p</i> = .000 ^{***} Edad: <i>F</i> = 8.35, <i>p</i> = .000 ^{***} Sexo * Edad: <i>F</i> = .71, <i>p</i> = .543 | | | | | | |
| Inteligencia emocional | 12-14 | 429 | 26.20 | 5.23 | 451 | 25.82 | 4.99 | 1.09 (.274) |
| | 15-17 | 278 | 25.46 | 4.75 | 297 | 25.11 | 4.63 | .89 (.373) |
| | 18-20 | 77 | 27.42 | 3.99 | 198 | 26.66 | 4.20 | 1.37 (.169) |
| | 21-40 | 35 | 29.55 | 4.78 | 106 | 28.78 | 4.45 | .87 (.386) |
| | <i>F</i> (<i>p</i>) | 10.27 (.000 ^{***}) | | | 17.32 (.000 ^{***}) | | | |
| | | Sexo: <i>F</i> = 3.27, <i>p</i> = .070 Edad: <i>F</i> = 22.66, <i>p</i> = .000 ^{***} Sexo * Edad: <i>F</i> = .156, <i>p</i> = .926 | | | | | | |

* *p* < .05. ** *p* < .01. *** *p* < .001.

Capítulo 6. Resultados

La interacción de las variables sexo y edad no es significativa en las dimensiones de la inteligencia emocional. Por tanto, no se debe considerar ambas características simultáneamente. Los datos hallados corroboran los resultados previos en cuanto a que son los hombres quienes puntúan más alto en todas las escalas; excepto en atención emocional, que es donde sobresalen las mujeres. Respecto a la edad, la tendencia es generalizada de mejora en todas las dimensiones durante la adultez temprana o juventud.

Para completar el análisis de la interacción entre el sexo y la edad sobre la inteligencia emocional, el valor eta parcial al cuadrado indica el tamaño del efecto en la prueba ANOVA factorial (tabla 6).

Tabla 6
Tamaño del efecto del sexo y la edad sobre la inteligencia emocional

| Efectos | η^2 | | | |
|------------------|--------------------|--------------------|----------------------|------------------------|
| | Atención emocional | Claridad emocional | Reparación emocional | Inteligencia emocional |
| Modelo corregido | .113 | .052 | .025 | .040 |
| Intersección | .889 | .896 | .903 | .941 |
| Sexo | .011 | .015 | .007 | .002 |
| Edad | .066 | .022 | .013 | .035 |
| Sexo * Edad | .002 | .001 | .001 | .000 |

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

Según muestran los resultados, la confluencia entre los factores sexo y edad no repercute en las diferencias encontradas en las dimensiones de la inteligencia emocional. Ahora bien, las variables independientes por separado, tanto el sexo como la edad, influyen en la variabilidad de las escalas de la inteligencia emocional; pero su capacidad explicativa no es equivalente ni elevada. El modelo corregido, los efectos tomados en su conjunto, indica que explican el 11% de la varianza de la atención, el 5.2% de la claridad, el 4% de la inteligencia emocional y el 2.5% de la reparación emocional.

En cuanto al tamaño de los efectos por separado, es la edad la variable de mayor peso al explicar la varianza en las escalas de la inteligencia emocional. Siguiendo el baremo de la estimación del tamaño del efecto .01 pequeño, .06 medio y .14 grande (Miles y Shevlin, 2001), la magnitud del efecto que ejerce la edad es de moderado a pequeño sobre: la atención emocional ($\eta^2 = .066$), la inteligencia emocional ($\eta^2 = .035$), la claridad emocional ($\eta^2 = .022$) y la reparación emocional ($\eta^2 = .013$). Por su parte, el sexo explica la variabilidad de la claridad ($\eta^2 = .015$) y la atención ($\eta^2 = .011$) con tamaños pequeños e inferiores a los de la edad.

Con todo ello, en lo que respecta a la parte correspondiente a la inteligencia emocional en la primera hipótesis, se puede concluir que lo formulado se confirma casi

en su totalidad. Se cumple, por una parte, que son los hombres los que puntúan más alto en las escalas de la inteligencia emocional menos en la dimensión atención emocional, en la que son las mujeres las que obtienen puntuaciones superiores. Es decir, mientras que las mujeres muestran mayor capacidad para percibir, sentir y expresar adecuadamente sus estados emocionales, son los hombres los que se perciben más competentes al comprender y modificar sus emociones de forma correcta. Por otra parte, se verifica que la inteligencia emocional mejora en la juventud con respecto a la adolescencia, pero lo que no se corrobora completamente es que en todas las escalas se produzca un empeoramiento durante la adolescencia, puesto que en el caso de la atención emocional se produce un aumento progresivo desde la educación secundaria hasta la universidad. Finalmente, sobresale el efecto de la edad en la variabilidad de la inteligencia emocional.

1.2. Ajuste escolar y características sociopersonales

Con el objetivo de estudiar la variabilidad del ajuste escolar en función del sexo, se solicita la prueba *t* de *student*. De esta manera, se pretende comprobar si es cierto que las mujeres informan de mayores puntuaciones en las dimensiones del ajuste escolar. Así, la tabla 7 refleja las variaciones halladas en las escalas del ajuste escolar según el sexo.

Tabla 7
Ajuste escolar en función del sexo

| VD | Sexo | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--------------------------|--------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Rendimiento escolar | Hombre | 826 | 11.63 | 3.07 | -7.07 | .000*** |
| | Mujer | 1062 | 12.62 | 2.96 | | |
| Expectativas académicas | Hombre | 767 | 10.25 | 2.09 | -6.22 | .000*** |
| | Mujer | 888 | 10.85 | 1.77 | | |
| Problemas de integración | Hombre | 767 | 10.27 | 3.79 | 5.45 | .000*** |
| | Mujer | 888 | 9.28 | 3.56 | | |
| Ajuste escolar | Hombre | 766 | 46.56 | 6.58 | -7.50 | .000*** |
| | Mujer | 887 | 48.92 | 6.14 | | |

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

Los resultados muestran la existencia de diferencias estadísticamente significativas en todas las escalas del ajuste escolar, que son favorables a las mujeres. Por tanto, se confirman las previsiones en la dirección esperada: las mujeres informan de mayor ajuste escolar, que implica mayor rendimiento escolar, mayores expectativas académicas y menores problemas de integración que sus compañeros.

Capítulo 6. Resultados

A continuación, la prueba ANOVA permite estudiar las diferencias en el ajuste escolar teniendo en cuenta la variable edad. En la tabla 8 se exponen los resultados.

Tabla 8
Ajuste escolar en función de la edad

| VD | Edad | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F (Brown-Forsythe)</i> | <i>p</i> |
|--------------------------|-------|----------|----------|-----------|---------------------------|----------|
| Rendimiento escolar | 12-14 | 882 | 12.28 | 3.08 | 69.99 | .000*** |
| | 15-17 | 576 | 11.07 | 3.08 | | |
| | 18-20 | 276 | 13.52 | 2.15 | | |
| | 21-40 | 141 | 13.50 | 2.37 | | |
| Expectativas académicas | 12-14 | 882 | 10.51 | 2.01 | 5.94 | .001*** |
| | 15-17 | 576 | 10.52 | 1.97 | | |
| | 18-20 | 144 | 11.12 | 1.54 | | |
| | 21-40 | 46 | 10.83 | 1.40 | | |
| Problemas de integración | 12-14 | 882 | 9.97 | 3.83 | 13.67 | .000*** |
| | 15-17 | 576 | 9.82 | 3.59 | | |
| | 18-20 | 144 | 8.17 | 2.71 | | |
| | 21-40 | 46 | 8.54 | 3.61 | | |
| Ajuste escolar | 12-14 | 881 | 47.83 | 6.56 | 28.59 | .000*** |
| | 15-17 | 576 | 46.76 | 6.33 | | |
| | 18-20 | 143 | 51.29 | 4.92 | | |
| | 21-40 | 46 | 50.46 | 5.14 | | |

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

Por tanto, existen diferencias significativas en función de la edad en todas las dimensiones del ajuste escolar: rendimiento escolar, expectativas académicas, problemas de integración y ajuste escolar.

Para conocer en qué grupos de edad tienen lugar las citadas diferencias significativas en las diferentes escalas del ajuste escolar, se llevan a cabo las pruebas de comparaciones múltiples que se recogen en la tabla 9.

Tabla 9
Contrastes post-hoc para el ajuste escolar en función de la edad

| VD | | Edad | | | | | |
|--------------------------|--------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | | 12-14 vs. 15-17 | 12-14 vs. 18-20 | 12-14 vs. 21-40 | 15-17 vs. 18-20 | 15-17 vs. 21-40 | 18-20 vs. 21-40 |
| Rendimiento escolar | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** | .000*** | .000*** | 1.000 |
| Expectativas académicas | Games-Howell | 1.000 | .000*** | .486 | .001*** | .508 | .630 |
| Problemas de integración | Games-Howell | .877 | .000*** | .056 | .000*** | .108 | .915 |
| Ajuste escolar | Games-Howell | .011* | .000*** | .009** | .000*** | .000*** | .767 |

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

Capítulo 6. Resultados

Las pruebas post-hoc de Games-Howell revelan que existen dos patrones: mientras que las diferencias de medias son significativas en el ajuste escolar y en el rendimiento escolar entre los grupos de adolescencia temprana y media, y entre estos y los de adolescencia tardía y juventud, en las expectativas académicas y en los problemas de integración, las variaciones son determinantes en los tramos de edad de la adolescencia temprana y media en comparación con la adolescencia tardía. Por lo tanto, en cuanto al ajuste escolar y al rendimiento, tiene lugar la bajada esperada en la educación secundaria junto con la posterior subida en la universidad. Sin embargo, las expectativas académicas y los problemas de integración solo mejoran en el último tramo de la adolescencia, el cual coincide con la universidad, respecto a las etapas adolescentes previas, que corresponden a la educación secundaria.

Finalmente, el análisis de varianza factorial dilucida la posible relación entre las variables independientes -sexo y edad-, tanto tomadas por separado como de forma simultánea, y el ajuste escolar (tabla 10).

Tabla 10
Ajuste escolar en función del sexo y la edad

| VD | Edad | Sexo | | | | | | <i>t</i> (<i>p</i>) |
|-------------------------|-------|---|------------------------------|-----------|----------|------------------------------|-----------|---------------------------------|
| | | Hombre | | | Mujer | | | |
| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | |
| Rendimiento escolar | 12-14 | 429 | 12.00 | 3.17 | 451 | 12.55 | 2.98 | -2.68 (.007 ^{**}) |
| | 15-17 | 278 | 10.69 | 3.00 | 297 | 11.43 | 3.13 | -2.87 (.004 ^{**}) |
| | 18-20 | 77 | 12.66 | 2.03 | 198 | 13.85 | 2.11 | -4.24 (.000 ^{***}) |
| | 21-40 | 35 | 12.31 | 2.44 | 106 | 13.89 | 2.22 | -3.53 (.001 ^{***}) |
| | | <i>F</i> (<i>p</i>) | 19.85 (.000 ^{***}) | | | 44.33 (.000 ^{***}) | | |
| | | Sexo: <i>F</i> = 29.02, <i>p</i> = .000 ^{***} Edad: <i>F</i> = 41.63, <i>p</i> = .000 ^{***} Sexo * Edad: <i>F</i> = 1.46, <i>p</i> = .223 | | | | | | |
| Expectativas académicas | 12-14 | 429 | 10.19 | 2.17 | 451 | 10.83 | 1.79 | -4.75 (.000 ^{***}) |
| | 15-17 | 278 | 10.23 | 2.04 | 297 | 10.78 | 1.86 | -3.34 (.001 ^{***}) |
| | 18-20 | 41 | 11.00 | 1.54 | 102 | 11.16 | 1.55 | -.54 (.587) |
| | 21-40 | 15 | 10.67 | 1.54 | 31 | 10.90 | 1.35 | -.53 (.598) |
| | | <i>F</i> (<i>p</i>) | 2.92 (.036 [*]) | | | 1.46 (.223) | | |
| | | Sexo: <i>F</i> = 4.63, <i>p</i> = .031 [*] Edad: <i>F</i> = 3.35, <i>p</i> = .018 [*] Sexo * Edad: <i>F</i> = .64, <i>p</i> = .584 | | | | | | |

Capítulo 6. Resultados

| VD | Edad | Sexo | | | | | | t (p) |
|--------------------------|-------|--|----------------|------|-------|-----------------|------|--------------------|
| | | Hombre | | | Mujer | | | |
| | | n | M | DT | n | M | DT | |
| Problemas de integración | 12-14 | 429 | 10.36 | 3.91 | 451 | 9.60 | 3.72 | 2.94 (.003**) |
| | 15-17 | 278 | 10.28 | 3.65 | 297 | 9.41 | 3.48 | 2.90 (.004**) |
| | 18-20 | 41 | 9.51 | 3.44 | 102 | 7.66 | 2.15 | 3.20 (.002**) |
| | 21-40 | 15 | 9.67 | 4.01 | 31 | 8.00 | 3.33 | 1.48 (.144) |
| | | F(p) | .75 (.521) | | | 12.49 (.000***) | | |
| | | Sexo: F = 13.86, p = .000*** Edad: F = 6.07, p = .000*** Sexo * Edad: F = .93, p = .421 | | | | | | |
| Ajuste escolar | 12-14 | 428 | 46.84 | 6.79 | 451 | 48.78 | 6.20 | -4.42 (.000***) |
| | 15-17 | 278 | 45.64 | 6.37 | 297 | 47.79 | 6.13 | -4.12 (.000***) |
| | 18-20 | 41 | 48.95 | 5.14 | 101 | 52.20 | 4.53 | -3.71 (.000***) |
| | 21-40 | 15 | 48.40 | 5.27 | 31 | 51.45 | 4.85 | -1.94 (.058) |
| | | F(p) | 5.60 (.001***) | | | 19.71 (.000***) | | |
| | | Sexo: F = 19.17, p = .000*** Edad: F = 14.77, p = .000*** Sexo * Edad: F = .45, p = .717 | | | | | | |

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

Los datos muestran que la confluencia entre los factores sexo y edad no resulta significativa en las dimensiones del ajuste escolar, mientras que tomados por separado logran explicar la varianza del ajuste escolar en la dirección citada en los análisis anteriores: las mujeres muestran un ajuste escolar superior; el rendimiento junto con el ajuste escolar bajan en la educación secundaria y mejoran en la universidad; y las expectativas académicas y los problemas de integración mejoran en la universidad.

Se complementan los resultados anteriores del ANOVA factorial con los valores eta cuadrada para conocer el tamaño de los efectos (tabla 11).

Tabla 11
Tamaño del efecto del sexo y la edad sobre el ajuste escolar

| Efectos | η^2 | | | |
|------------------|---------------------|-------------------------|--------------------------|----------------|
| | Rendimiento escolar | Expectativas académicas | Problemas de integración | Ajuste escolar |
| Modelo corregido | .100 | .029 | .037 | .067 |
| Intersección | .903 | .893 | .640 | .943 |
| Sexo | .015 | .003 | .008 | .012 |
| Edad | .063 | .006 | .011 | .026 |
| Sexo * Edad | .002 | .001 | .002 | .001 |

* p < .05. ** p < .01. *** p < .001.

Capítulo 6. Resultados

Los resultados corroboran que las variables sexo y edad de forma conjunta no tienen capacidad explicativa sobre las escalas del ajuste escolar y que tomadas independientemente ejercen un efecto significativo en todas las dimensiones del ajuste escolar. Ahora bien, aunque la edad es la variable de mayor peso, su efecto no es elevado; destaca su influencia entre moderada y pequeña sobre el rendimiento escolar y el ajuste escolar. A su vez, la mayor influencia del sexo también es sobre el rendimiento escolar y el ajuste escolar, pese a que ambos efectos son pequeños. Igualmente, los efectos juntos logran explicar el 10% de la varianza del rendimiento y el 6.7% del ajuste escolar.

En definitiva, lo formulado sobre el ajuste escolar en la primera hipótesis sigue la misma pauta que la inteligencia emocional, en cuanto a que se cumple totalmente en lo que respecta al sexo y no completamente en cuanto a la edad. Se confirma que las mujeres logran puntuaciones superiores en el ajuste escolar; es decir, son ellas las que informan de mayor rendimiento e intención de continuar con los estudios así como de menores problemas de adaptación escolar, en comparación a sus compañeros. No obstante, la bajada prevista durante la educación secundaria junto con la posterior mejora en la etapa universitaria solo se cumple en las dimensiones de ajuste escolar y rendimiento escolar. Si bien es cierto que las expectativas académicas y los problemas de integración mejoran en la universidad, no empeoran durante la educación secundaria. Por último, cabe destacar el efecto de la edad sobre la variabilidad del rendimiento y el ajuste escolar.

1.3. Implicación escolar y características sociopersonales

En último lugar, queda poner a prueba la parte que incumbe a la implicación escolar para acabar de dar respuesta a la primera hipótesis. Así, con el propósito de comprobar si se cumple que las mujeres son las que manifiestan mayores puntuaciones en implicación escolar, en la tabla 12 se dan a conocer los resultados de la prueba *t* de *student*.

Tabla 12
Implicación escolar en función del sexo

| VD | Sexo | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|------------------------|--------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Implicación conductual | Hombre | 826 | 3.73 | .58 | -9.02 | .000*** |
| | Mujer | 1062 | 3.97 | .52 | | |
| Implicación emocional | Hombre | 826 | 3.51 | .68 | -6.45 | .000*** |
| | Mujer | 1062 | 3.71 | .63 | | |
| Implicación cognitiva | Hombre | 826 | 2.84 | .71 | -.86 | .385 |
| | Mujer | 1062 | 2.86 | .67 | | |
| Implicación escolar | Hombre | 826 | 3.36 | .52 | -6.58 | .000*** |
| | Mujer | 1062 | 3.51 | .47 | | |

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

Capítulo 6. Resultados

Los datos evidencian que si bien es cierto que las puntuaciones de las mujeres son superiores a las de los hombres en todas las dimensiones de la implicación escolar, las correspondientes a la implicación cognitiva no son estadísticamente significativas. En el resto de las escalas las diferencias son significativamente favorables a las mujeres: implicación conductual, implicación emocional e implicación escolar.

Seguidamente, se comprueba si existen diferencias significativas en las dimensiones de la implicación escolar en función de la edad a través de la prueba ANOVA (tabla 13).

Tabla 13
Implicación escolar en función de la edad

| VD | Edad | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F (Brown-Forsythe)</i> | <i>p</i> |
|------------------------|-------|----------|----------|-----------|---------------------------|----------|
| Implicación conductual | 12-14 | 882 | 3.92 | .58 | 16.67 | .000*** |
| | 15-17 | 576 | 3.74 | .57 | | |
| | 18-20 | 276 | 3.94 | .46 | | |
| | 21-40 | 141 | 3.90 | .47 | | |
| Implicación emocional | 12-14 | 882 | 3.71 | .68 | 29.78 | .000*** |
| | 15-17 | 576 | 3.43 | .64 | | |
| | 18-20 | 276 | 3.79 | .46 | | |
| | 21-40 | 141 | 3.55 | .73 | | |
| Implicación cognitiva | 12-14 | 882 | 2.93 | .73 | 17.47 | .000*** |
| | 15-17 | 576 | 2.71 | .65 | | |
| | 18-20 | 276 | 2.80 | .61 | | |
| | 21-40 | 141 | 3.02 | .62 | | |
| Implicación escolar | 12-14 | 882 | 3.52 | .53 | 30.60 | .000*** |
| | 15-17 | 576 | 3.29 | .48 | | |
| | 18-20 | 276 | 3.51 | .39 | | |
| | 21-40 | 141 | 3.49 | .46 | | |

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

En efecto, existen diferencias significativas en todas las escalas de la implicación escolar. La prueba de Brown-Forsythe nos revela diferencias significativas en todas las dimensiones de la implicación escolar: conductual, emocional, cognitiva y global.

Para descubrir entre qué tramos de edad acontecen las diferencias significativas en las escalas de la implicación escolar, se realizan los análisis post-hoc, que son posteriores al ANOVA y cuyos resultados aparecen en la tabla 14.

Capítulo 6. Resultados

Tabla 14
Contrastes post-hoc para la implicación escolar en función de la edad

| VD | | Edad | | | | | |
|------------------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| | | 12-14 | 12-14 | 12-14 | 15-17 | 15-17 | 18-20 |
| | | vs. 15-17 | vs. 18-20 | vs. 21-40 | vs. 18-20 | vs. 21-40 | vs. 21-40 |
| Implicación conductual | Games-Howell | .000*** | .919 | .990 | .000*** | .003** | .886 |
| Implicación emocional | Games-Howell | .000*** | .098 | .081 | .000*** | .280 | .002** |
| Implicación cognitiva | Games-Howell | .000*** | .024* | .530 | .281 | .000*** | .011* |
| Implicación escolar | Games-Howell | .000*** | .989 | .908 | .000*** | .000*** | .973 |

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

Como puede observarse, en la implicación conductual, las diferencias son significativas entre la adolescencia temprana y media, y media con tardía y juventud; en la implicación emocional entre la adolescencia temprana y media, media y tardía, y tardía y juventud; en la implicación cognitiva entre la adolescencia temprana con media y tardía, y entre media y tardía con juventud; por último, en la implicación escolar entre la adolescencia temprana con media, y media con tardía y juventud. Por lo tanto, en todas las escalas se aprecia un descenso significativo de las puntuaciones en la educación secundaria junto con una recuperación en la universidad. Sin embargo, en la juventud universitaria se produce un declive en la escala de implicación emocional.

A continuación, se estudia el efecto de la interacción de las variable sexo y edad sobre la implicación escolar (tabla 15).

Tabla 15
Implicación escolar en función del sexo y la edad

| VD | Edad | Sexo | | | | | | $t(p)$ |
|------------------------|-------|----------------------------------|----------------|------|-------|----------------|------|--------------------|
| | | Hombre | | | Mujer | | | |
| | | n | M | DT | n | M | DT | |
| Implicación conductual | 12-14 | 429 | 3.81 | .60 | 451 | 4.02 | .55 | -5.27 (.000***) |
| | 15-17 | 278 | 3.60 | .58 | 297 | 3.87 | .52 | -5.85 (.000***) |
| | 18-20 | 77 | 3.77 | .47 | 198 | 4.00 | .44 | -3.82 (.000***) |
| | 21-40 | 35 | 3.77 | .51 | 106 | 3.95 | .46 | -1.88 (.061) |
| | | $F(p)$ | 7.83 (.000***) | | | 5.97 (.000***) | | |
| | | Sexo: $F = 38.68, p = .000$ *** | | | | | | |
| | | Edad: $F = 13.23, p = .000$ *** | | | | | | |
| | | Sexo * Edad: $F = .50, p = .678$ | | | | | | |

Capítulo 6. Resultados

| VD | Edad | Sexo | | | | | | <i>t</i> (<i>p</i>) |
|---|-----------------------|------------------------------|----------|-----------|------------------------------|----------|-----------|---------------------------------|
| | | Hombre | | | Mujer | | | |
| | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | |
| Implicación emocional | 12-14 | 429 | 3.59 | .71 | 451 | 3.83 | .64 | -5.35 (.000 ^{***}) |
| | 15-17 | 278 | 3.37 | .66 | 297 | 3.49 | .62 | -2.33 (.020 [*]) |
| | 18-20 | 77 | 3.69 | .41 | 198 | 3.83 | .48 | -2.17 (.030 [*]) |
| | 21-40 | 35 | 3.40 | .73 | 106 | 3.61 | .72 | -1.48 (.140) |
| | <i>F</i> (<i>p</i>) | 9.30 (.000 ^{***}) | | | 20.94 (.000 ^{***}) | | | |
| Sexo: <i>F</i> = 18.31, <i>p</i> = .000 ^{***} Edad: <i>F</i> = 26.91, <i>p</i> = .000 ^{***} Sexo * Edad: <i>F</i> = 1.15, <i>p</i> = .327 | | | | | | | | |
| Implicación cognitiva | 12-14 | 429 | 2.94 | .76 | 451 | 2.93 | .69 | .09 (.925) |
| | 15-17 | 278 | 2.68 | .65 | 297 | 2.74 | .65 | -1.05 (.290) |
| | 18-20 | 77 | 2.76 | .59 | 198 | 2.82 | .62 | -.69 (.486) |
| | 21-40 | 35 | 3.01 | .55 | 106 | 3.02 | .64 | -.05 (.954) |
| | <i>F</i> (<i>p</i>) | 10.76 (.000 ^{***}) | | | 7.35 (.000 ^{***}) | | | |
| Sexo: <i>F</i> = .44, <i>p</i> = .506 Edad: <i>F</i> = 15.30, <i>p</i> = .000 ^{***} Sexo * Edad: <i>F</i> = .29, <i>p</i> = .828 | | | | | | | | |
| Implicación escolar | 12-14 | 429 | 3.44 | .56 | 451 | 3.59 | .48 | -4.19 (.000 ^{***}) |
| | 15-17 | 278 | 3.21 | .49 | 297 | 3.37 | .45 | -3.81 (.000 ^{***}) |
| | 18-20 | 77 | 3.41 | .36 | 198 | 3.55 | .39 | -2.72 (.007 ^{**}) |
| | 21-40 | 35 | 3.39 | .41 | 106 | 3.52 | .48 | -1.43 (.153) |
| | <i>F</i> (<i>p</i>) | 15.30 (.000 ^{***}) | | | 15.50 (.000 ^{***}) | | | |
| Sexo: <i>F</i> = 20.41, <i>p</i> = .000 ^{***} Edad: <i>F</i> = 26.27, <i>p</i> = .000 ^{***} Sexo * Edad: <i>F</i> = .01, <i>p</i> = .997 | | | | | | | | |

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

No existe efecto de la interacción entre las variables sexo y edad sobre la implicación escolar en ninguna de sus escalas. El efecto del sexo y la edad por separado sí es significativo, salvo en la implicación cognitiva, donde el sexo no explica las diferencias. Por otro lado, se repiten los resultados anteriores: las mujeres muestran mayor implicación escolar y en todas las escalas existe un descenso de puntuaciones en la educación secundaria y una recuperación en la universidad. Asimismo, es destacable la disminución que se produce en la juventud universitaria en cuanto a la implicación emocional.

Capítulo 6. Resultados

Por último, en la tabla 16 se estima el tamaño del efecto del sexo y la edad sobre la implicación escolar mediante los valores del estadístico eta cuadrado parcial.

Tabla 16
Tamaño del efecto del sexo y la edad sobre la implicación escolar

| Efectos | η^2 | | | |
|------------------|------------------------|-----------------------|-----------------------|---------------------|
| | Implicación conductual | Implicación emocional | Implicación cognitiva | Implicación escolar |
| Modelo corregido | .062 | .065 | .026 | .063 |
| Intersección | .962 | .941 | .899 | .962 |
| Sexo | .020 | .010 | .000 | .011 |
| Edad | .021 | .042 | .024 | .041 |
| Sexo * Edad | .001 | .002 | .000 | .000 |

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

A la luz de los resultados, el mayor tamaño lo ejerce la variable edad, un tamaño entre medio y pequeño sobre la implicación emocional ($\eta^2 = .042$), la implicación escolar ($\eta^2 = .041$), la implicación cognitiva ($\eta^2 = .024$) y la implicación conductual ($\eta^2 = .021$). El efecto del sexo es pequeño en las dimensiones implicación conductual ($\eta^2 = .020$), implicación escolar ($\eta^2 = .011$) e implicación emocional ($\eta^2 = .010$), e inexistente en la implicación cognitiva ($\eta^2 = .000$). Por último, en cuanto al modelo corregido, los efectos en conjunto logran explicar: el 6.5% de la varianza total de la implicación emocional, el 6.3% de la implicación escolar, el 6.2% de la implicación conductual y el 2.6% de la implicación cognitiva.

Por consiguiente, en relación a la implicación escolar, gran parte de lo formulado en la primera hipótesis se cumple al enunciar que es mayor en las mujeres, disminuye en la educación secundaria y se recupera en la universidad. Sin embargo, no era de esperar que la implicación emocional descendiera nuevamente en la juventud. Asimismo, es mayor la influencia de la edad que la del sexo sobre la varianza de la implicación escolar.

Con todo ello, finalmente la primera hipótesis se confirma cuando postula que son los hombres los que muestran mayor comprensión y reparación emocional, y que las mujeres manifiestan puntuaciones superiores en atención emocional junto con mayor ajuste escolar e implicación escolar. Igualmente, se confirma el descenso de las puntuaciones en la educación secundaria y la recuperación en la universidad. No obstante, la hipótesis se rechaza en cuanto a la atención emocional, las expectativas académicas y los problemas de integración, que no empeoran en secundaria. Además, tiene lugar un declive inesperado en la juventud en la dimensión emocional de la implicación escolar. Finalmente, la edad tiene el mayor peso sobre la variabilidad de la inteligencia emocional, el ajuste y la implicación escolar, y el sexo no tiene un peso importante.

2. Relaciones entre el apoyo social percibido, el autoconcepto, la inteligencia emocional, el ajuste escolar y la implicación escolar

En este apartado se muestran los resultados relativos al segundo objetivo, el cual agrupa diferentes hipótesis. En primer lugar, se analizan las relaciones entre todas las variables objeto de estudio en esta tesis: el apoyo social percibido, el autoconcepto, la inteligencia emocional, el ajuste escolar y la implicación escolar.

En segundo lugar, y de forma más específica, se analizan las relaciones entre los niveles establecidos en las variables contextuales y psicológicas con respecto al ajuste escolar y a la implicación escolar.

De esta manera, a la luz de los resultados hallados, en último lugar se dará respuesta a las diferentes hipótesis formuladas, concluyendo si son aceptadas o rechazadas, en su totalidad o parcialmente.

2.1. Relaciones entre las variables

Con el objetivo de analizar las relaciones entre todas las variables y dar respuesta a la segunda hipótesis se emplea el procedimiento estadístico de las correlaciones bivariadas de Pearson. Esta segunda hipótesis manifiesta que las relaciones entre las variables son positivas y significativas, y la intensidad de las relaciones oscila entre los niveles moderado y alto. Por lo tanto, a mayor nivel en una variable mayor nivel en las otras variables y, viceversa, ante un menor nivel en una variable menor nivel en el resto de las variables. Como excepción se expone que tanto la atención emocional como los problemas de integración escolar se relacionan con las demás variables de forma negativa; es decir, a mayor puntuación en las citadas variables menor puntuación en el resto, y al contrario, a menor puntuación en las mismas mayor puntuación en las demás variables.

En la tabla 17 se recogen los coeficientes de correlación de Pearson junto con los niveles de significación bilateral.

Tabla 17
Correlaciones bivariadas de Pearson entre las variables

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
|-------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 1. AP.PROF | 1 | .259** | .081** | .058* | .176** | .187** | .191** | .195** | .052* | .274** | .066** | .187** | .215** | .377** | .145** | -.315** | .407** | .375** | .476** | .301** | .485** |
| 2. AP.FAM | .259** | 1 | .340** | .063** | .205** | .232** | .224** | .358** | .129** | .215** | .191** | .247** | .280** | .260** | .180** | -.225** | .318** | .304** | .304** | .301** | .301** |
| 3. AP.AMI | .081** | .340** | 1 | .182** | .161** | .151** | .227** | .243** | .007 | .038 | .145** | .286** | .153** | .099** | .162** | -.242** | .230** | .188** | .188** | .218** | .218** |
| 4. AT.EM | .058* | .063** | .182** | 1 | .297** | .164** | .692** | -.077* | -.087** | -.037 | -.111** | -.238** | -.197** | -.265** | -.318** | -.194** | 1 | .066** | .086** | .024 | .024 |
| 5. CL.EM | .176** | .205** | .161** | .297** | 1 | .437** | .780** | .306** | .270** | .181** | .277** | .291** | .368** | .172** | .054* | -.152** | .061** | .188** | .188** | .154** | .154** |
| 6. REP.EM | .187** | .232** | .151** | .164** | .437** | 1 | .717** | .381** | .286** | .218** | .280** | .291** | .389** | .221** | .107** | -.172** | .213** | .185** | .180** | .024 | .024 |
| 7. IE | .191** | .224** | .227** | .692** | .780** | .717** | 1 | .267** | .204** | .158** | .164** | .319** | .305** | .233** | .100** | -.345** | .384** | .315** | .315** | .282** | .282** |
| 8. AU.GE | .195** | .358** | .243** | -.077** | .306** | .381** | .267** | 1 | .453** | .310** | .542** | .404** | .610** | .292** | .120** | -.345** | .219** | .202** | .202** | .143** | .143** |
| 9. AU.FI | .052* | .129** | .007 | -.087** | .270** | .286** | .204** | .453** | 1 | .247** | .328** | .348** | .743** | .114** | .017 | -.111** | .166** | .166** | .166** | .142** | .142** |
| 10. AU.AC | .274** | .215** | .038 | -.037 | .181** | .218** | .158** | .310** | .247** | 1 | .256** | .257** | .678** | .523** | .272** | -.238** | .505** | .500** | .500** | .385** | .385** |
| 11. AU.PE | .066** | .191** | .145** | -.169** | .277** | .280** | .164** | .542** | .328** | .256** | 1 | .299** | .627** | .216** | .129** | -.197** | .262** | .202** | .202** | .406** | .406** |
| 12. AU.SO | .187** | .247** | .286** | .121** | .297** | .291** | .319** | .404** | .348** | .257** | .299** | 1 | .670** | .237** | .140** | -.265** | .312** | .185** | .185** | .183** | .183** |
| 13. AU | .215** | .280** | .153** | -.061** | .368** | .389** | .305** | .610** | .743** | .678** | .627** | .670** | 1 | .405** | .201** | -.289** | .444** | .252** | .341** | .255** | .255** |
| 14. REN | .377** | .260** | .099** | .121** | .172** | .221** | .233** | .292** | .114** | .523** | .216** | .237** | .405** | 1 | .365** | -.318** | .774** | .539** | .500** | .393** | .393** |
| 15. EXP.AC | .145** | .180** | .162** | .056* | .054* | .107** | .100** | .120** | .017 | .272** | .129** | .140** | .201** | .365** | 1 | -.194** | .589** | .296** | .254** | .183** | .183** |
| 16. PROB.IN | -.315** | -.225** | -.242** | -.004 | -.152** | -.172** | -.148** | -.345** | -.111** | -.238** | -.197** | -.265** | -.289** | -.318** | -.194** | 1 | -.785** | -.341** | -.480** | -.162** | -.162** |
| 17. AJ.ES | .407** | .318** | .230** | .061* | .182** | .238** | .219** | .384** | .138** | .505** | .262** | .312** | .444** | .774** | .589** | -.785** | 1 | .545** | .603** | .345** | .345** |
| 18. IMP.CON | .375** | .272** | .061** | .066** | .138** | .180** | .173** | .213** | -.011 | .361** | .166** | .185** | .252** | .539** | .296** | -.341** | .545** | 1 | .477** | .385** | .385** |
| 19. IMP.EM | .476** | .304** | .188** | .086** | .217** | .275** | .260** | .315** | .133** | .314** | .202** | .293** | .341** | .500** | .254** | -.480** | .603** | .477** | 1 | .406** | .406** |
| 20. IMP.COG | .301** | .218** | .024 | .154** | .209** | .258** | .282** | .143** | .142** | .254** | .053* | .221** | .255** | .393** | .183** | -.162** | .345** | .385** | .406** | 1 | .783** |
| 21. IMP.ES | .485** | .336** | .117** | .133** | .243** | .307** | .309** | .284** | .120** | .390** | .176** | .300** | .362** | .603** | .304** | -.410** | .623** | .761** | .807** | .783** | 1 |

Nota: AP.PROF = apoyo de profesorado; AP.FAM = apoyo familiar; AP.AMI = apoyo de amistades; AT.EM = atención emocional; CL.EM = claridad emocional; REP.EM = reparación emocional; IE = inteligencia emocional; AU.GE = autoconcepto general; AU.FI = autoconcepto físico; AU.AC = autoconcepto académico; AU.PE = autoconcepto personal; AU.SO = autoconcepto social; REN = rendimiento; EXP.AC = expectativas académicas; PROB.IN = problemas de integración; AJ.ES = ajuste escolar; IMP.CON = implicación conductual; IMP.EM = implicación emocional; IMP.COG = implicación cognitiva; IMP.ES = implicación escolar.
* $p < .05$. ** $p < .01$.

Capítulo 6. Resultados

Las correlaciones bivariadas de Pearson entre el apoyo social percibido y la inteligencia emocional son positivas y significativas. No obstante, la intensidad de estas asociaciones no es elevada, siendo el apoyo familiar la dimensión que se relaciona de forma más intensa con la reparación emocional ($r = .232^{**}$), la inteligencia emocional general ($r = .224^{**}$) y la claridad emocional ($r = .205^{**}$). Asimismo, es destacable la relación entre el apoyo de las amistades y la inteligencia emocional general ($r = .227^{**}$). Por tanto, a mayor percepción de apoyo social, mayor inteligencia emocional; y viceversa, a menor apoyo social percibido, menor inteligencia emocional.

En relación al apoyo social percibido y el autoconcepto, aunque también se asocian de forma positiva, no siempre sucede de manera significativa. En concreto, el apoyo de las amistades se relaciona no significativamente con el autoconcepto físico ($r = .007$) y el autoconcepto académico ($r = .038$). Las correlaciones significativas más altas son entre: el apoyo familiar con el autoconcepto general ($r = .358^{**}$), el autoconcepto global ($r = .280^{**}$), el autoconcepto social ($r = .247^{**}$) y el autoconcepto académico ($r = .215^{**}$); el apoyo de las amistades con el autoconcepto social ($r = .286^{**}$) y el autoconcepto general ($r = .243^{**}$); y el apoyo del profesorado con el autoconcepto académico ($r = .274^{**}$) y el autoconcepto general ($r = .215^{**}$). En general, a mayor apoyo social mayor autoconcepto, y a menor apoyo social menor autoconcepto.

Igualmente, el apoyo social percibido y el ajuste escolar mantienen una relación significativa y positiva entre todas sus escalas, salvo en la dimensión problemas de integración que correlaciona de forma negativa con el resto de las escalas. El apoyo del profesorado correlaciona con mayor intensidad con las escalas del ajuste escolar, excepto con las expectativas académicas, en las que tienen mayor fuerza el apoyo familiar y de las amistades; le sigue el apoyo familiar, excepto en los problemas de integración en los que tiene mayor peso el apoyo de las amistades. Es el apoyo de las amistades el que presenta correlaciones más débiles. Además, en general, el ajuste escolar global y el rendimiento son las escalas del ajuste escolar que presentan las asociaciones más intensas, mientras que la dimensión expectativas académicas lo hace con menor intensidad, aunque la correlación más débil es entre el rendimiento y el apoyo de las amistades ($r = .099^{**}$). Las correlaciones más fuertes son entre: el apoyo del profesorado con el ajuste general ($r = .407^{**}$), el rendimiento escolar ($r = .377^{**}$) y los problemas de integración ($r = -.315^{**}$); y el apoyo familiar con el ajuste escolar global ($r = .318^{**}$). Por lo tanto, a mayor apoyo social mayor ajuste escolar, rendimiento académico y expectativas académicas junto con

menores problemas de integración; y viceversa, a menor apoyo social menor ajuste escolar, rendimiento y expectativas, y mayores problemas de integración escolar.

Asimismo, en relación al apoyo social y la implicación escolar, todas las correlaciones son positivas y significativas, excepto en el caso del apoyo de las amistades y la implicación cognitiva, cuya asociación no es significativa ($r = .024$). A su vez, las correlaciones con mayor intensidad tienen lugar en cuanto al apoyo del profesorado seguido del apoyo familiar y es nuevamente el apoyo de las amistades el que mantiene las relaciones más débiles. Por su parte, la implicación general guarda las relaciones más fuertes seguida por la implicación emocional y la implicación conductual, siendo la implicación cognitiva la que muestra las correlaciones más bajas. En concreto, las correlaciones más altas son entre: el apoyo del profesorado con la implicación escolar general ($r = .485^{**}$), la implicación emocional ($r = .476^{**}$), la implicación conductual ($r = .375^{**}$) y la implicación cognitiva ($r = .301^{**}$); el apoyo familiar con la implicación general ($r = .336^{**}$) y la implicación emocional ($r = .304^{**}$). En definitiva, y de forma genérica, se cumple que a mayor apoyo social mayor implicación escolar, y al contrario, a menor apoyo social menor implicación escolar.

Respecto a la inteligencia emocional y el autoconcepto, todas las correlaciones son significativas y positivas; a excepción de la atención emocional que, por una parte, no se relaciona significativamente con el autoconcepto académico y, por otra parte, se relaciona negativamente con todas las dimensiones del autoconcepto menos con el autoconcepto social donde la relación es positiva. Las asociaciones de mayor magnitud ocurren entre la reparación emocional y el autoconcepto global ($r = .389^{**}$), y la claridad emocional y el autoconcepto global ($r = .368^{**}$). Al parecer, a mayor comprensión y reparación emocional, mayor autoconcepto; y a menor atención emocional mayor autoconcepto, menos en el autoconcepto social.

En lo que se refiere a la inteligencia emocional y el ajuste escolar, las correlaciones son significativas, exceptuando la relación entre la atención emocional y los problemas de integración que no es significativa. Además, las asociaciones son positivas, salvo en la dimensión problemas de integración que correlaciona negativamente con todas las escalas. En lo que concierne a la intensidad de las relaciones, aunque las correlaciones no son altas, las mayores asociaciones se dan entre: la reparación emocional con el ajuste escolar general ($r = .238^{**}$) y el rendimiento ($r = .221^{**}$); y la inteligencia emocional general con el ajuste escolar global ($r = .219^{**}$) y el rendimiento

($r = .233^{**}$). Así, a mayor inteligencia emocional, mayor ajuste escolar; y, por el contrario, a menor inteligencia emocional, menor ajuste escolar.

En cuanto a la inteligencia emocional y la implicación escolar, estas correlaciones son positivas y significativas. A pesar de que la intensidad de las asociaciones tiende a no ser grande, se evidencia mayor relación entre la inteligencia emocional general y la implicación escolar global ($r = .309^{**}$), y entre la reparación emocional y la implicación escolar general ($r = .307^{**}$). Precisamente, a mayor inteligencia emocional, mayor implicación escolar; y a menor inteligencia emocional, menor implicación escolar.

Por otra parte, las correlaciones entre el autoconcepto y el ajuste escolar son significativas, a excepción de la dimensión física del autoconcepto y las expectativas académicas, cuya asociación no es significativa ($r = .017$). A su vez, todas las correlaciones son positivas, salvo la dimensión problemas de integración que se relaciona de forma negativa con el resto de las escalas. Respecto a la intensidad de las correlaciones, presentan asociaciones con mayor fuerza las dimensiones académica y global del cuestionario del autoconcepto, seguidas por las dimensiones social, personal y física; salvo la escala de problemas de integración, que se relaciona con mayor intensidad con el autoconcepto global y social. Por lo tanto, destacan las siguientes correlaciones: el autoconcepto académico con el rendimiento académico ($r = .523^{**}$) y el ajuste escolar general ($r = .505^{**}$), y el autoconcepto global con el rendimiento académico ($r = .405^{**}$) y el ajuste escolar general ($r = .444^{**}$). De esta manera, se confirma que a mayor autoconcepto mayor ajuste escolar, que implica que a mayor autoconcepto mayor rendimiento académico y mayores expectativas académicas junto con menores problemas de integración; y viceversa, a menor autoconcepto menor ajuste escolar, menor rendimiento y menores expectativas, y mayores problemas de integración escolar.

Por su parte, las correlaciones entre el autoconcepto y la implicación escolar indican asociaciones positivas y significativas entre todas las escalas, a excepción del autoconcepto físico y la implicación conductual, cuya correlación es negativa y no significativa ($r = -.011$). Las correlaciones de mayor intensidad se dan entre la escala global y la dimensión académica del autoconcepto con respecto a las cuatro medidas de la implicación escolar, seguidas por el autoconcepto social, el autoconcepto personal y, por último, el autoconcepto físico. Esta última es la dimensión del autoconcepto que presenta las asociaciones más débiles, salvo en relación a la implicación cognitiva donde es el autoconcepto personal el que guarda la asociación más débil ($r = .053^*$). Asimismo, sobresalen las correlaciones más altas entre el autoconcepto académico con la implicación

general ($r = .390^{**}$) y la implicación conductual ($r = .361^{**}$), y entre el autoconcepto global con la implicación general ($r = .362^{**}$) y la implicación emocional ($r = .341^{**}$). Por lo tanto, se cumple lo esperado casi en su totalidad, ya que en su mayoría las correlaciones entre el autoconcepto y la implicación escolar son positivas y significativas; es decir, a mayor autoconcepto mayor implicación escolar, y al contrario, a menor autoconcepto menor implicación escolar.

Por último, las correlaciones entre las dimensiones del ajuste escolar y las escalas de la implicación escolar son todas significativas y positivas, excepto las relativas a la escala problemas de integración que son negativas. Respecto a la intensidad de estas relaciones, las escalas del ajuste escolar general y rendimiento son las que presentan correlaciones más fuertes; asimismo, son las dimensiones de la implicación escolar general junto con la implicación emocional y la conductual las que reflejan asociaciones más intensas, siendo la escala de implicación cognitiva la que muestra asociaciones con menor intensidad. Concretamente, resaltan las correlaciones entre: el ajuste escolar general y la implicación emocional junto con el rendimiento y la implicación escolar general, ambas de $r = .603^{**}$; y ajuste escolar general e implicación escolar general ($r = .623^{**}$). Por lo tanto, se corrobora que a mayor ajuste escolar mayor implicación escolar, y viceversa, a menor ajuste escolar menor implicación escolar; del mismo modo que a mayor implicación escolar mayor ajuste escolar, y al contrario, a menor implicación escolar menor ajuste escolar.

A modo de síntesis, el mayor número de correlaciones significativas más intensas tienen lugar en las siguientes escalas: ajuste escolar general, rendimiento, implicación escolar general, implicación emocional y autoconcepto global, esta última con menor intensidad. Por contra, las escalas con asociaciones no significativas y/o de intensidad baja son: apoyo de las amistades, atención emocional, autoconcepto físico y expectativas.

Para finalizar, es preciso concluir que la segunda hipótesis no se cumple en su totalidad, puesto que, a pesar de que la mayoría de las relaciones entre las variables son significativas y en la dirección esperada, existen excepciones en las que no son significativas y tampoco son en la dirección prevista; incluso, alguna de estas relaciones parece carecer de sentido lógico (autoconcepto físico e implicación conductual: $r = -.011$). Las otras relaciones no significativas son entre: el autoconcepto físico con el apoyo de las amistades y las expectativas académicas; el apoyo de las amistades con el autoconcepto académico y la implicación cognitiva; y la atención emocional con el autoconcepto académico y los problemas de integración, estas últimas negativas.

Otra de las razones por la que no se cumple del todo la segunda hipótesis es que, aunque la escala problemas de integración se relaciona negativamente con el resto de las escalas, la atención emocional no siempre correlaciona de forma negativa; de hecho, la atención emocional solo se asocia en sentido negativo con las dimensiones del autoconcepto, exceptuando el autoconcepto social con el cual la relación es positiva. Igualmente, con el resto de las variables la relación de la atención emocional es positiva. Por último, la intensidad no siempre es moderada-alta, como era de esperar; sino que oscila entre moderada y baja, según el baremo de intensidad de las correlaciones de Pearson en ciencias sociales: baja hasta $r = .40$ y moderada hasta $r = .60$ (Bisquerra, 1987) o $r = .70$ (Bisquerra, 2004).

2.2. Ajuste escolar e implicación escolar en función del apoyo social

La tercera hipótesis pretende comprobar si el ajuste escolar y la implicación escolar son superiores ante un mayor nivel de apoyo social percibido e inferiores ante un menor apoyo social percibido. Obedeciendo a tal fin, primeramente, es preciso establecer los rangos -bajo, medio y alto- del apoyo social en sus tres escalas: apoyo del profesorado, apoyo familiar y apoyo de las amistades.

En la tabla 18 aparecen los datos descriptivos de las escalas del apoyo social, que corresponden a los participantes que cumplimentaron la subescala del Apoyo del Profesorado (N=1661) y la Escala de Apoyo Familiar y de Amistades (N=1894).

Tabla 18
Descriptivos de las dimensiones del apoyo social

| | Apoyo profesorado | Apoyo familiar | Apoyo amistades |
|---------------------|----------------------|-------------------|--------------------|
| N | 1661 | 1894 | 1894 |
| Media | 13.62 | 32.61 | 28.49 |
| Error estándar | .07 | .12 | .10 |
| Desviación estándar | 3.15 | 5.25 | 4.40 |
| Varianza | 9.94 | 27.65 | 19.43 |
| Mínimo | 4 | 8 | 7 |
| Máximo | 20 | 40 | 35 |

Con la finalidad de fijar los rangos de las dimensiones del apoyo social -bajo, medio y alto-, es preciso tanto restar como sumar una desviación típica a la media para obtener los rangos bajo y alto respectivamente. Asimismo, se comprueba que alrededor del 80% de los participantes se sitúa en el rango medio. De este modo, los participantes cuyas puntuaciones son superiores a la media más una desviación estándar se ubican en el rango alto, mientras que el rango bajo reúne a aquellos que tienen puntuaciones

inferiores a la media menos una desviación típica. En la tabla 19 se presentan los límites inferiores y superiores correspondientes a los rangos de las escalas del apoyo social.

Tabla 19
Rangos de las dimensiones del apoyo social

| Rangos | | Apoyo profesorado | Apoyo familiar | Apoyo amistades |
|--------|-----------------|-------------------|----------------|-----------------|
| Bajo | Límite inferior | 4 | 8 | 7 |
| | Límite superior | 10.46 | 27.35 | 24.08 |
| Medio | Límite inferior | 10.47 | 27.36 | 24.09 |
| | Límite superior | 16.77 | 37.86 | 32.89 |
| Alto | Límite inferior | 16.78 | 37.87 | 32.90 |
| | Límite superior | 20 | 40 | 35 |

A continuación, se procede a realizar los análisis destinados a poner a prueba la tercera hipótesis; en primer lugar, la variabilidad del ajuste escolar en función del apoyo social y, en segundo lugar, las diferencias en la implicación escolar según el apoyo social. Tanto el ajuste escolar como la implicación escolar son estudiadas en relación con el apoyo del profesorado, el apoyo familiar y el apoyo de las amistades.

2.2.1. Ajuste escolar y apoyo social

La prueba de análisis de varianza unifactorial permite analizar las diferencias en la variable dependiente -las dimensiones del ajuste escolar- a partir de la variable independiente -el apoyo social-. Para ello es necesario realizar consecutivas pruebas de ANOVA unifactorial para cada uno de los factores, que se corresponden con cada una de las dimensiones del apoyo social: apoyo del profesorado, apoyo familiar y apoyo de las amistades (tabla 20).

De este modo, se espera que a mayor apoyo social -del profesorado, familiar y de las amistades-, las puntuaciones sean mayores en las escalas del ajuste escolar, rendimiento escolar y expectativas académicas, mientras que en la dimensión problemas de integración sean menores.

Capítulo 6. Resultados

Tabla 20
Ajuste escolar en función del apoyo social

| VD | VI | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|--------------------------|-------------------|-------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Rendimiento escolar | Apoyo profesorado | Bajo | 265 | 10.16 | 3.14 | 104.38 | .000*** |
| | | Medio | 1105 | 11.96 | 2.87 | | |
| | | Alto | 291 | 13.74 | 2.87 | | |
| | Apoyo familiar | Bajo | 292 | 10.94 | 3.29 | 60.78 | .000*** |
| | | Medio | 1295 | 12.14 | 2.96 | | |
| | | Alto | 307 | 13.60 | 2.57 | | |
| | Apoyo amistades | Bajo | 317 | 11.81 | 2.99 | 3.81 | .022* |
| | | Medio | 1254 | 12.22 | 3.05 | | |
| | | Alto | 323 | 12.46 | 3.05 | | |
| Expectativas académicas | Apoyo profesorado | Bajo | 265 | 10.17 | 2.15 | 12.00 | .000*** |
| | | Medio | 1105 | 10.56 | 1.92 | | |
| | | Alto | 291 | 10.98 | 1.77 | | |
| | Apoyo familiar | Bajo | 258 | 10.05 | 2.32 | 19.85 | .000*** |
| | | Medio | 1121 | 10.56 | 1.91 | | |
| | | Alto | 282 | 11.11 | 1.54 | | |
| | Apoyo amistades | Bajo | 292 | 10.04 | 2.20 | 14.76 | .000*** |
| | | Medio | 1091 | 10.64 | 1.91 | | |
| | | Alto | 278 | 10.88 | 1.73 | | |
| Apoyo profesorado | Bajo | 265 | 11.77 | 4.00 | 61.03 | .000*** | |
| | Medio | 1105 | 9.60 | 3.48 | | | |
| | Alto | 291 | 8.36 | 3.46 | | | |
| Problemas de integración | Apoyo familiar | Bajo | 258 | 11.02 | 4.00 | 31.63 | .000*** |
| | | Medio | 1121 | 9.74 | 3.61 | | |
| | | Alto | 282 | 8.50 | 3.34 | | |
| | Apoyo amistades | Bajo | 292 | 11.29 | 4.49 | 31.06 | .000*** |
| | | Medio | 1091 | 9.48 | 3.47 | | |
| | | Alto | 278 | 9.05 | 3.19 | | |
| | Apoyo profesorado | Bajo | 265 | 43.55 | 6.44 | 115.01 | .000*** |
| | | Medio | 1105 | 47.93 | 6.02 | | |
| | | Alto | 289 | 51.40 | 5.75 | | |
| Ajuste escolar | Apoyo familiar | Bajo | 257 | 44.65 | 7.05 | 72.31 | .000*** |
| | | Medio | 1120 | 47.74 | 6.16 | | |
| | | Alto | 282 | 51.12 | 5.38 | | |
| | Apoyo amistades | Bajo | 292 | 45.48 | 7.03 | 25.10 | .000*** |
| | | Medio | 1089 | 48.15 | 6.21 | | |
| | | Alto | 278 | 49.05 | 6.15 | | |

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

Capítulo 6. Resultados

Los datos indican que en las dimensiones del ajuste escolar, el rendimiento escolar, las expectativas académicas y los problemas de integración existen diferencias estadísticamente significativas en función de todas las dimensiones del apoyo social: apoyo del profesorado, apoyo familiar y apoyo de las amistades. Por otro lado, las medias reflejan que a mayor apoyo social percibido -del profesorado, familiar y de las amistades- mayor ajuste escolar, rendimiento y expectativas académicas, y menores problemas de integración; y ante un menor apoyo social, en consecuencia, un menor ajuste escolar. Generalmente, las mayores puntuaciones en ajuste escolar están unidas al alto apoyo del profesorado seguido del alto apoyo familiar.

Ahora bien, para conocer con exactitud entre qué niveles del apoyo social -bajo, medio y alto- las diferencias son estadísticamente significativas, es preciso recurrir a las comparaciones múltiples a posteriori o post hoc, que se presentan en la tabla 21.

Tabla 21
Contrastes post hoc para el ajuste escolar en función del apoyo social

| VD | VI | Rangos apoyo social | | | |
|--------------------------|-------------------|---------------------|---------------------|---------------------|---------------------|
| | | Bajo - Medio | Bajo - Alto | Medio - Alto | |
| Rendimiento escolar | Apoyo profesorado | HSD Tukey | .000 ^{***} | .000 ^{***} | .000 ^{***} |
| | Apoyo familiar | Games-Howell | .000 ^{***} | .000 ^{***} | .000 ^{***} |
| | Apoyo amistades | HSD Tukey | .087 | .018 [*] | .392 |
| Expectativas académicas | Apoyo profesorado | Games-Howell | .017 [*] | .000 ^{***} | .001 ^{***} |
| | Apoyo familiar | Games-Howell | .003 ^{**} | .000 ^{***} | .000 ^{***} |
| | Apoyo amistades | Games-Howell | .000 ^{***} | .000 ^{***} | .114 |
| Problemas de integración | Apoyo profesorado | Games-Howell | .000 ^{***} | .000 ^{***} | .000 ^{***} |
| | Apoyo familiar | Games-Howell | .000 ^{***} | .000 ^{***} | .000 ^{***} |
| | Apoyo amistades | Games-Howell | .000 ^{***} | .000 ^{***} | .118 |
| Ajuste escolar | Apoyo profesorado | Games-Howell | .000 ^{***} | .000 ^{***} | .000 ^{***} |
| | Apoyo familiar | Games-Howell | .000 ^{***} | .000 ^{***} | .000 ^{***} |
| | Apoyo amistades | Games-Howell | .000 ^{***} | .000 ^{***} | .077 |

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

Capítulo 6. Resultados

En todas las escalas de ajuste escolar las diferencias de medias son significativas entre todos los grupos de apoyo social, con la excepción del apoyo de las amistades, en el que existen grupos entre los que la variabilidad no resulta significativa. Sin embargo, incluso en el apoyo de las amistades, en todas las dimensiones del ajuste escolar las diferencias son significativas entre los grupos con bajo y alto apoyo.

Por consiguiente, en base a que en todas las dimensiones del ajuste escolar existen diferencias significativas entre los grupos de apoyo social, se verifica la parte correspondiente al ajuste escolar en la tercera hipótesis. El alumnado que percibe un mayor apoyo de su profesorado, familia y amistades, es el que manifiesta mayor ajuste escolar, rendimiento y expectativas académicas junto con menores problemas de integración; y, al contrario, el menor apoyo social cursa con un menor ajuste escolar.

2.2.2. Implicación escolar y apoyo social

Para finalizar de dar respuesta a la tercera hipótesis, queda pendiente estudiar la variabilidad de la implicación escolar (variable dependiente) en función de los rangos del apoyo social (variable independiente). Los sucesivos ANOVAS de un factor facilitan los resultados relativos al apoyo del profesorado, familiar y de las amistades (tabla 22).

En esta ocasión se prevé que a medida que aumente el apoyo social -del profesorado, familiar y de las amistades-, se incrementen las puntuaciones en la implicación escolar, conductual, emocional y cognitiva; y, por el contrario, la disminución del apoyo social esté asociada al descenso de las puntuaciones en la implicación escolar.

Tabla 22
Implicación escolar en función del apoyo social

| VD | VI | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|------------------------|-------------------|-------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| | Apoyo profesorado | Bajo | 265 | 3.53 | .58 | 109.40 | .000*** |
| | | Medio | 1105 | 3.84 | .53 | | |
| | | Alto | 291 | 4.21 | .50 | | |
| Implicación conductual | Apoyo familiar | Bajo | 292 | 3.62 | .61 | 57.47 | .000*** |
| | | Medio | 1295 | 3.86 | .53 | | |
| | | Alto | 307 | 4.11 | .53 | | |
| | Apoyo amistades | Bajo | 317 | 3.83 | .57 | 1.69 | .184 |
| | | Medio | 1254 | 3.86 | .55 | | |
| | | Alto | 323 | 3.91 | .56 | | |

Capítulo 6. Resultados

| VD | VI | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------------|-------------------|-------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Implicación emocional | Apoyo profesorado | Bajo | 265 | 3.12 | .68 | 172.79 | .000*** |
| | | Medio | 1105 | 3.61 | .60 | | |
| | | Alto | 291 | 4.10 | .56 | | |
| | Apoyo familiar | Bajo | 292 | 3.30 | .70 | 68.56 | .000*** |
| | | Medio | 1295 | 3.63 | .62 | | |
| | | Alto | 307 | 3.93 | .64 | | |
| | Apoyo amistades | Bajo | 317 | 3.43 | .70 | 20.08 | .000*** |
| | | Medio | 1254 | 3.64 | .64 | | |
| | | Alto | 323 | 3.76 | .66 | | |
| Implicación cognitiva | Apoyo profesorado | Bajo | 265 | 2.56 | .65 | 68.35 | .000*** |
| | | Medio | 1105 | 2.82 | .66 | | |
| | | Alto | 291 | 3.23 | .73 | | |
| | Apoyo familiar | Bajo | 292 | 2.61 | .67 | 46.66 | .000*** |
| | | Medio | 1295 | 2.84 | .65 | | |
| | | Alto | 307 | 3.15 | .73 | | |
| | Apoyo amistades | Bajo | 317 | 2.86 | .65 | .01 | .983 |
| | | Medio | 1254 | 2.85 | .69 | | |
| | | Alto | 323 | 2.86 | .71 | | |
| Implicación escolar | Apoyo profesorado | Bajo | 265 | 3.07 | .45 | 198.17 | .000*** |
| | | Medio | 1105 | 3.42 | .46 | | |
| | | Alto | 291 | 3.85 | .44 | | |
| | Apoyo familiar | Bajo | 292 | 3.17 | .49 | 103.50 | .000*** |
| | | Medio | 1295 | 3.44 | .46 | | |
| | | Alto | 307 | 3.73 | .49 | | |
| | Apoyo amistades | Bajo | 317 | 3.37 | .50 | 6.15 | .002** |
| | | Medio | 1254 | 3.45 | .50 | | |
| | | Alto | 323 | 3.51 | .49 | | |

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

El análisis de varianza señala que la variabilidad es significativa en la implicación escolar y en la implicación emocional en función de las tres fuentes de apoyo social: del profesorado, familiar y de las amistades. No obstante, la implicación cognitiva y la implicación conductual no varían significativamente según el apoyo de las amistades, pero sí difieren con significatividad estadística en relación al apoyo del profesorado y el apoyo familiar. De hecho, las medias muestran que a medida que el apoyo social aumenta también la implicación escolar, a excepción de la implicación conductual y cognitiva que varían ligeramente o se mantienen similares ante los niveles de apoyo de las amistades.

Los contrastes post hoc esclarecen entre qué grupos de apoyo social -bajo, medio y alto- se encuentran las diferencias de medias significativas en las escalas de implicación escolar (tabla 23).

Capítulo 6. Resultados

Tabla 23

Contrastes post hoc para la implicación escolar en función del apoyo social

| VD | VI | Rangos apoyo social | | | |
|------------------------|-------------------|---------------------|--------------|-------------|--------------|
| | | | Bajo - Medio | Bajo - Alto | Medio - Alto |
| Implicación conductual | Apoyo profesorado | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |
| | Apoyo familiar | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |
| | Apoyo amistades | HSD Tukey | .636 | .166 | .350 |
| Implicación emocional | Apoyo profesorado | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |
| | Apoyo familiar | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |
| | Apoyo amistades | Games-Howell | .000*** | .000*** | .007** |
| Implicación cognitiva | Apoyo profesorado | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |
| | Apoyo familiar | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |
| | Apoyo amistades | HSD Tukey | .990 | 1.000 | .987 |
| Implicación escolar | Apoyo profesorado | HSD Tukey | .000*** | .000*** | .000*** |
| | Apoyo familiar | HSD Tukey | .000*** | .000*** | .000*** |
| | Apoyo amistades | HSD Tukey | .035* | .001*** | .131 |

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

Las comparaciones a posteriori constatan que existe significación estadística en la variabilidad de medias en la implicación escolar entre todos los grupos del apoyo social -bajo, medio y alto-, menos en la implicación cognitiva y conductual, cuyas diferencias no son significativas en función del apoyo de las amistades. Incluso la implicación escolar no cambia significativamente entre los grupos con medio y alto apoyo de las amistades, aunque su variación es significativa entre los grupos con bajo-medio y bajo-alto apoyo.

Por otra parte, en la implicación escolar las puntuaciones más elevadas están asociadas al alto apoyo del profesorado seguido por el alto apoyo familiar.

A la luz de los resultados, queda confirmada en su mayoría la parte correspondiente a la implicación escolar en la tercera hipótesis; es decir, el alumnado que informa de un mayor apoyo de su profesorado, familia y amistades, es el que manifiesta mayor implicación escolar, emocional, cognitiva y conductual; y al contrario, a menor apoyo social percibido, menor implicación escolar; a excepción del apoyo de las amistades que no resulta relevante para la implicación conductual y cognitiva.

Por tanto, finalmente se acepta en gran parte la tercera hipótesis, puesto que los datos muestran que a mayor apoyo social mayor ajuste e implicación escolar, y a menor apoyo social menor ajuste e implicación escolar; exceptuando el apoyo de las amistades que no es determinante en la variabilidad de la implicación conductual y cognitiva.

2.3. Ajuste escolar e implicación escolar en función del autoconcepto

Para dar respuesta a la cuarta hipótesis, según la cual el ajuste escolar y la implicación escolar son superiores ante un mayor nivel de autoconcepto e inferiores ante un menor autoconcepto, en primer lugar, se categoriza el autoconcepto en los rangos bajo, medio y alto. Para ello se establecen como puntos de corte la media y una desviación típica, comprobando que alrededor del 20% de los 1894 sujetos se concentran en los valores extremos - rango bajo y rango alto- y cerca del 80% en el rango medio.

La tabla 24 representa los descriptivos de las dimensiones del autoconcepto del cuestionario de Autoconcepto Multidimensional (AUDIM), que consta de cinco dominios: general, académico, personal, social y físico. Además, se incluye una medida global de todo el cuestionario.

Tabla 24
Descriptivos de las dimensiones del autoconcepto

| | AU general | AU académico | AU personal | AU social | AU físico | AU |
|--------------|---------------|-----------------|----------------|--------------|--------------|------|
| N | 1894 | 1894 | 1894 | 1894 | 1894 | 1894 |
| Media | 4.02 | 3.43 | 3.65 | 3.72 | 3.41 | 3.55 |
| Error típico | .01 | .01 | .01 | .01 | .01 | .01 |
| DT | .68 | .73 | .49 | .58 | .77 | .44 |
| Varianza | .46 | .54 | .24 | .34 | .59 | .19 |
| Mínimo | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| Máximo | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |

Nota: AU = autoconcepto.

A continuación, en la tabla 25 es posible visualizar los límites inferiores y superiores de los rangos bajo, medio y alto de las escalas del autoconcepto.

Tabla 25
Rangos de las dimensiones del autoconcepto

| Rangos | | AU general | AU académico | AU personal | AU social | AU físico | AU |
|--------|-----------------|---------------|-----------------|----------------|--------------|--------------|------|
| Bajo | Límite inferior | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 |
| | Límite superior | 3.33 | 2.6 | 3.15 | 3.13 | 2.63 | 3.10 |
| Medio | Límite inferior | 3.34 | 2.7 | 3.16 | 3.14 | 2.64 | 3.11 |
| | Límite superior | 4.7 | 4.16 | 4.14 | 4.3 | 4.18 | 3.99 |
| Alto | Límite inferior | 4.8 | 4.17 | 4.15 | 4.4 | 4.19 | 4 |
| | Límite superior | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |

Nota: AU = autoconcepto.

Capítulo 6. Resultados

En los siguientes subapartados se presentan los resultados de los ANOVAS, complementados con los post hoc, primeramente en cuanto al ajuste escolar y seguidamente respecto a la implicación escolar para aceptar o rechazar la cuarta hipótesis.

2.3.1. Ajuste escolar y autoconcepto

Los resultados de los ANOVAS, pertinentes al ajuste escolar en función de los rangos del autoconcepto, son mostrados en diferentes tablas atendiendo a cada una de las dimensiones del ajuste escolar por separado: rendimiento, expectativas académicas, problemas de integración y ajuste escolar. La tabla 26 se corresponde con el rendimiento.

Tabla 26
Rendimiento escolar en función del autoconcepto

| VD | VI | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---------------------|------------------------|-------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Rendimiento escolar | Autoconcepto general | Bajo | 280 | 10.70 | 3.22 | 58.76 | .000*** |
| | | Medio | 1307 | 12.22 | 2.90 | | |
| | | Alto | 307 | 13.44 | 2.92 | | |
| | Autoconcepto académico | Bajo | 284 | 9.90 | 3.20 | 236.58 | .000*** |
| | | Medio | 1291 | 12.08 | 2.76 | | |
| | | Alto | 319 | 14.68 | 2.08 | | |
| | Autoconcepto personal | Bajo | 316 | 10.88 | 3.15 | 39.37 | .000*** |
| | | Medio | 1312 | 12.37 | 2.95 | | |
| | | Alto | 266 | 12.86 | 2.98 | | |
| | Autoconcepto social | Bajo | 270 | 10.87 | 3.02 | 37.70 | .000*** |
| | | Medio | 1381 | 12.29 | 2.93 | | |
| | | Alto | 243 | 13.07 | 3.26 | | |
| | Autoconcepto físico | Bajo | 305 | 11.55 | 3.11 | 10.38 | .000*** |
| | | Medio | 1297 | 12.23 | 2.98 | | |
| | | Alto | 292 | 12.66 | 3.17 | | |
| | Autoconcepto | Bajo | 252 | 10.33 | 3.06 | 119.41 | .000*** |
| | | Medio | 1309 | 12.10 | 2.91 | | |
| | | Alto | 333 | 13.98 | 2.59 | | |

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

A la vista de los datos, el rendimiento escolar presenta una varianza significativa asociada positivamente a todas las dimensiones del autoconcepto. Las medias indican que siempre que el autoconcepto aumenta, también se incrementa el rendimiento escolar. Además, la mayor puntuación se registra en el rendimiento escolar relacionado con el autoconcepto académico alto seguido del asociado al autoconcepto global y general alto.

Para conocer entre qué grupos del autoconcepto -bajo, medio y/o alto- las diferencias son significativas es necesario atender las pruebas post hoc (tabla 27).

Capítulo 6. Resultados

Tabla 27

Contrastes post hoc para el rendimiento escolar en función del autoconcepto

| VD | VI | | Rangos autoconcepto | | |
|---------------------|------------------------|--------------|---------------------|-------------|--------------|
| | | | Bajo - Medio | Bajo - Alto | Medio - Alto |
| Rendimiento escolar | Autoconcepto general | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |
| | Autoconcepto académico | Games-Howell | .000** | .000*** | .000*** |
| | Autoconcepto personal | HSD Tukey | .000*** | .000*** | .039* |
| | Autoconcepto social | HSD Tukey | .000*** | .000*** | .001*** |
| | Autoconcepto físico | HSD Tukey | .001*** | .000*** | .073 |
| | Autoconcepto | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |

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

Las comparaciones dos a dos permiten confirmar que el crecimiento en el autoconcepto siempre se traduce en subida del rendimiento escolar, con la única excepción que tiene lugar cuando comparamos los grupos de autoconcepto físico medio y alto, cuya diferencia de medias no alcanza a ser significativa. A pesar de ello, los grupos con autoconcepto físico bajo y medio, así como los de nivel bajo y alto en el dominio físico del autoconcepto presentan una variabilidad significativa en el rendimiento escolar.

A continuación, la tabla 28 agrupa los resultados correspondientes a los análisis de varianza de las expectativas académicas tomando por factor uno a uno los rangos establecidos en cada una de las dimensiones del autoconcepto.

Tabla 28

Expectativas académicas en función del autoconcepto

| VD | VI | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-------------------------|------------------------|-------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Expectativas académicas | Autoconcepto general | Bajo | 243 | 10.08 | 2.15 | 10.53 | .000*** |
| | | Medio | 1146 | 10.61 | 1.90 | | |
| | | Alto | 272 | 10.88 | 1.89 | | |
| | Autoconcepto académico | Bajo | 229 | 9.67 | 2.38 | 41.93 | .000*** |
| | | Medio | 1129 | 10.57 | 1.89 | | |
| | | Alto | 303 | 11.26 | 1.46 | | |
| | Autoconcepto personal | Bajo | 278 | 10.07 | 2.20 | 10.47 | .000*** |
| | | Medio | 1148 | 10.65 | 1.86 | | |
| | | Alto | 235 | 10.78 | 1.96 | | |

Capítulo 6. Resultados

| VD | VI | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-------------------------|---------------------|-------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| | Autoconcepto social | Bajo | 241 | 10.05 | 2.15 | 12.32 | .000*** |
| | | Medio | 1198 | 10.61 | 1.91 | | |
| | | Alto | 222 | 10.93 | 1.82 | | |
| Expectativas académicas | Autoconcepto físico | Bajo | 255 | 10.53 | 1.86 | .39 | .677 |
| | | Medio | 1132 | 10.56 | 1.96 | | |
| | | Alto | 274 | 10.66 | 2.01 | | |
| | Autoconcepto | Bajo | 209 | 9.91 | 2.17 | 20.57 | .000*** |
| | | Medio | 1139 | 10.57 | 1.91 | | |
| | | Alto | 313 | 11.05 | 1.80 | | |

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

Igualmente, en las expectativas académicas las medias reflejan que las puntuaciones aumentan en consonancia con el incremento del autoconcepto. No obstante, la variabilidad ligada al autoconcepto físico no resulta significativa. Los contrastes post hoc concretan cuándo las diferencias son significativas (tabla 29).

Tabla 29

Contrastes post hoc para las expectativas académicas en función del autoconcepto

| VD | VI | | Rangos autoconcepto | | |
|-------------------------|------------------------|--------------|---------------------|-------------|--------------|
| | | | Bajo - Medio | Bajo - Alto | Medio - Alto |
| Expectativas académicas | Autoconcepto general | Games-Howell | .001*** | .000*** | .084 |
| | Autoconcepto académico | Games-Howell | .000** | .000*** | .000*** |
| | Autoconcepto personal | Games-Howell | .000*** | .000*** | .646 |
| | Autoconcepto social | Games-Howell | .000*** | .000*** | .053 |
| | Autoconcepto físico | HSD Tukey | .959 | .693 | .720 |
| | Autoconcepto | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |

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

Los grupos con medio y alto autoconcepto general, personal y social tampoco varían significativamente. Aún así, exceptuando el dominio físico del autoconcepto, en el que ninguna comparación intergrupos resulta significativa, en todas las dimensiones del autoconcepto existe variabilidad significativa entre los grupos con bajo y medio junto con los grupos con bajo y alto autoconcepto.

Por otro lado, las puntuaciones medias de la tabla 28 permiten comprobar que las mayores expectativas académicas están ligadas al autoconcepto académico alto y el autoconcepto global alto.

Capítulo 6. Resultados

Por su parte, la tabla 30 reúne los resultados respectivos al ANOVA de los problemas de integración en relación con los niveles bajo, medio y alto de las dimensiones del autoconcepto.

Tabla 30
Problemas de integración en función del autoconcepto

| VD | VI | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|--------------------------|------------------------|-------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Problemas de integración | Autoconcepto general | Bajo | 243 | 11.94 | 4.51 | 67.58 | .000*** |
| | | Medio | 1146 | 9.63 | 3.48 | | |
| | | Alto | 272 | 8.17 | 2.78 | | |
| | Autoconcepto académico | Bajo | 229 | 11.27 | 4.24 | 25.61 | .000*** |
| | | Medio | 1129 | 9.65 | 3.52 | | |
| | | Alto | 303 | 8.87 | 3.60 | | |
| | Autoconcepto personal | Bajo | 278 | 11.38 | 4.51 | 30.10 | .000*** |
| | | Medio | 1148 | 9.47 | 3.40 | | |
| | | Alto | 235 | 9.06 | 3.53 | | |
| | Autoconcepto social | Bajo | 241 | 11.91 | 4.74 | 41.64 | .000*** |
| | | Medio | 1198 | 9.45 | 3.29 | | |
| | | Alto | 222 | 8.87 | 3.64 | | |
| | Autoconcepto físico | Bajo | 255 | 10.64 | 4.30 | 10.03 | .000*** |
| | | Medio | 1132 | 9.66 | 3.59 | | |
| | | Alto | 274 | 9.19 | 3.41 | | |
| | Autoconcepto | Bajo | 209 | 12.01 | 4.75 | 45.30 | .000*** |
| | | Medio | 1139 | 9.61 | 3.38 | | |
| | | Alto | 313 | 8.64 | 3.37 | | |

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

Los datos revelan que todas las dimensiones del autoconcepto se asocian significativamente con los problemas de integración. Por otra parte, las medias indican que a mayor autoconcepto menores problemas de integración y a menor autoconcepto mayores problemas de integración. Ahora queda por especificar los grupos cuya variabilidad es significativa a través de los análisis post hoc (tabla 31).

Tabla 31
Contrastes post hoc para los problemas de integración en función del autoconcepto

| VD | VI | | Rangos autoconcepto | | |
|--------------------------|------------------------|--------------|---------------------|-------------|--------------|
| | | | Bajo - Medio | Bajo - Alto | Medio - Alto |
| Problemas de integración | Autoconcepto general | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |
| | Autoconcepto académico | Games-Howell | .000** | .000*** | .003** |
| | Autoconcepto personal | Games-Howell | .000*** | .000*** | .231 |

Capítulo 6. Resultados

| VD | VI | | Rangos autoconcepto | | |
|--------------------------|---------------------|--------------|---------------------|-------------|--------------|
| | | | Bajo - Medio | Bajo - Alto | Medio - Alto |
| Problemas de integración | Autoconcepto social | Games-Howell | .000*** | .000*** | .071 |
| | Autoconcepto físico | Games-Howell | .002** | .000*** | .107 |
| | Autoconcepto | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |

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

Nuevamente, aunque los grupos con medio y alto autoconcepto personal, social y físico no alcanzan la significación estadística, existe variabilidad significativa entre todos los grupos con bajo y medio así como bajo y alto autoconcepto.

Por último, la dimensión global del ajuste escolar es expuesta en la tabla 32.

Tabla 32
Ajuste escolar en función del autoconcepto

| VD | VI | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|----------------|------------------------|-------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Ajuste escolar | Autoconcepto general | Bajo | 243 | 43.55 | 6.98 | 90.48 | .000*** |
| | | Medio | 1144 | 47.97 | 5.97 | | |
| | | Alto | 272 | 51.07 | 5.80 | | |
| | Autoconcepto académico | Bajo | 229 | 42.54 | 6.68 | 170.18 | .000*** |
| | | Medio | 1127 | 47.78 | 5.95 | | |
| | | Alto | 303 | 52.04 | 4.86 | | |
| | Autoconcepto personal | Bajo | 277 | 44.28 | 7.01 | 51.96 | .000*** |
| | | Medio | 1148 | 48.36 | 6.06 | | |
| | | Alto | 234 | 49.46 | 6.19 | | |
| | Autoconcepto social | Bajo | 241 | 43.81 | 7.13 | 57.87 | .000*** |
| | | Medio | 1197 | 48.24 | 5.97 | | |
| | | Alto | 221 | 50.04 | 6.42 | | |
| | Autoconcepto físico | Bajo | 254 | 46.09 | 6.83 | 14.51 | .000*** |
| | | Medio | 1131 | 47.93 | 6.38 | | |
| | | Alto | 274 | 49.05 | 6.07 | | |
| | Autoconcepto | Bajo | 208 | 42.71 | 6.95 | 118.15 | .000*** |
| | | Medio | 1138 | 47.80 | 5.90 | | |
| | | Alto | 313 | 51.37 | 5.67 | | |

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

La varianza de la escala global del ajuste escolar está significativa y positivamente unida al autoconcepto en todas sus dimensiones; esto es, ambas variables aumentan o disminuyen de forma considerable en la misma dirección. Además, sobresalen las mayores puntuaciones del ajuste escolar unidas al alto autoconcepto académico, global y general.

Capítulo 6. Resultados

Las comparaciones intergrupos posteriores al ANOVA son recogidas en la tabla 33 para precisar cuáles son los grupos que difieren de forma significativa.

Tabla 33
Contrastes post hoc para el ajuste escolar en función del autoconcepto

| VD | VI | | Rangos autoconcepto | | |
|----------------|------------------------|--------------|---------------------|-------------|--------------|
| | | | Bajo - Medio | Bajo - Alto | Medio - Alto |
| Ajuste escolar | Autoconcepto general | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |
| | Autoconcepto académico | Games-Howell | .000** | .000*** | .000*** |
| | Autoconcepto personal | Games-Howell | .000*** | .000*** | .035* |
| | Autoconcepto social | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |
| | Autoconcepto físico | HSD Tukey | .000*** | .000*** | .025* |
| | Autoconcepto | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |

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

Finalmente, en la escala global del ajuste escolar se puede afirmar rotundamente que siempre que el autoconcepto mejora, también lo hace el ajuste escolar, y por el contrario, a medida que el autoconcepto decae también lo hace el ajuste escolar.

Para acabar con la parte del ajuste escolar en la cuarta hipótesis, se puede concluir que se cumple lo postulado: a mayor autoconcepto, mayor ajuste escolar; y viceversa, a menor autoconcepto, menor ajuste escolar. A medida que el alumnado manifiesta un mayor autoconcepto -general, académico, personal, social, físico y global-, también informa de un rendimiento más alto, mayores intenciones de continuar con los estudios y menores problemas de integración. La única excepción son las expectativas académicas en relación con el autoconcepto físico, cuya asociación es positiva pero no significativa.

2.3.2. Implicación escolar y autoconcepto

Con el propósito de acabar de contrastar la cuarta hipótesis, esto es, si también es cierto que se cumple que a mayor autoconcepto mayor implicación escolar, y a menor autoconcepto menor implicación escolar, se llevan a cabo nuevas pruebas de ANOVA unifactoriales, tomando como factor cada una de las dimensiones categorizadas del autoconcepto.

Capítulo 6. Resultados

Los resultados son presentados en diversas tablas, que recogen las dimensiones de la implicación escolar de manera independiente: implicación conductual, implicación emocional, implicación cognitiva e implicación escolar.

La tabla 34 da comienzo a la presentación de estos análisis registrando los resultados atribuidos a la implicación conductual en función del bajo, medio y alto autoconcepto multidimensional.

Tabla 34
Implicación conductual en función del autoconcepto

| VD | VI | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|------------------------|------------------------|-------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Implicación conductual | Autoconcepto general | Bajo | 280 | 3.69 | .58 | 37.47 | .000*** |
| | | Medio | 1307 | 3.85 | .54 | | |
| | | Alto | 307 | 4.08 | .56 | | |
| | Autoconcepto académico | Bajo | 284 | 3.58 | .58 | 88.69 | .000*** |
| | | Medio | 1291 | 3.85 | .53 | | |
| | | Alto | 319 | 4.16 | .49 | | |
| | Autoconcepto personal | Bajo | 316 | 3.73 | .59 | 14.35 | .000*** |
| | | Medio | 1312 | 3.87 | .54 | | |
| | | Alto | 266 | 3.97 | .59 | | |
| | Autoconcepto social | Bajo | 270 | 3.73 | .57 | 14.59 | .000*** |
| | | Medio | 1381 | 3.87 | .54 | | |
| | | Alto | 243 | 3.99 | .59 | | |
| | Autoconcepto físico | Bajo | 305 | 3.88 | .49 | .55 | .575 |
| | | Medio | 1297 | 3.85 | .57 | | |
| | | Alto | 292 | 3.89 | .59 | | |
| | Autoconcepto | Bajo | 252 | 3.71 | .56 | 41.11 | .000*** |
| | | Medio | 1309 | 3.83 | .54 | | |
| | | Alto | 333 | 4.10 | .57 | | |

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

La variabilidad de la implicación conductual se asocia directa y significativamente a todas los dominios del autoconcepto, a excepción del físico cuyas diferencias no son significativas; y las mayores puntuaciones están unidas al alto autoconcepto académico, global y general. Ahora bien, la tabla 35 contiene los análisis post hoc.

Capítulo 6. Resultados

Tabla 35

Contrastes post hoc para la implicación conductual en función del autoconcepto

| VD | VI | | Rangos autoconcepto | | |
|------------------------|------------------------|--------------|---------------------|-------------|--------------|
| | | | Bajo - Medio | Bajo - Alto | Medio - Alto |
| Implicación conductual | Autoconcepto general | HSD Tukey | .000*** | .000*** | .000*** |
| | Autoconcepto académico | Games-Howell | .000** | .000*** | .000*** |
| | Autoconcepto personal | HSD Tukey | .000*** | .000*** | .035* |
| | Autoconcepto social | HSD Tukey | .001*** | .000*** | .003** |
| | Autoconcepto físico | Games-Howell | .777 | .964 | .650 |
| | Autoconcepto | HSD Tukey | .004** | .000*** | .000*** |

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

Definitivamente, la implicación conductual crece a medida que el autoconcepto asciende de un nivel a otro; con la salvedad de la dimensión física, en la que la variación no es determinante en ninguna comparación entre rangos del autoconcepto. La tabla 36 aborda los resultados que conciernen a la dimensión emocional de la implicación.

Tabla 36

Implicación emocional en función del autoconcepto

| VD | VI | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------------|------------------------|-------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Implicación emocional | Autoconcepto general | Bajo | 280 | 3.28 | .70 | 71.72 | .000*** |
| | | Medio | 1307 | 3.63 | .62 | | |
| | | Alto | 307 | 3.93 | .63 | | |
| | Autoconcepto académico | Bajo | 284 | 3.31 | .70 | 71.28 | .000*** |
| | | Medio | 1291 | 3.62 | .63 | | |
| | | Alto | 319 | 3.94 | .59 | | |
| | Autoconcepto personal | Bajo | 316 | 3.36 | .68 | 30.72 | .000*** |
| | | Medio | 1312 | 3.66 | .63 | | |
| | | Alto | 266 | 3.76 | .71 | | |
| | Autoconcepto social | Bajo | 270 | 3.30 | .71 | 59.49 | .000*** |
| | | Medio | 1381 | 3.63 | .63 | | |
| | | Alto | 243 | 3.95 | .64 | | |
| | Autoconcepto físico | Bajo | 305 | 3.49 | .65 | 12.13 | .000*** |
| | | Medio | 1297 | 3.63 | .65 | | |
| | | Alto | 292 | 3.75 | .70 | | |
| | Autoconcepto | Bajo | 252 | 3.30 | .68 | 71.68 | .000*** |
| | | Medio | 1309 | 3.61 | .63 | | |
| | | Alto | 333 | 3.94 | .63 | | |

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

Capítulo 6. Resultados

En la dimensión emocional de la implicación, la varianza es significativa en función de todas las escalas del autoconcepto, y las medias indican que la asociación es positiva. Además, las puntuaciones más altas aparecen relacionadas con el alto autoconcepto social, académico, global y general.

Las pruebas post hoc dilucidan entre qué grupos de autoconcepto se cumple la significatividad estadística (tabla 37).

Tabla 37

Contrastes post hoc para la implicación emocional en función del autoconcepto

| VD | VI | | Rangos autoconcepto | | |
|-----------------------|------------------------|--------------|---------------------|-------------|--------------|
| | | | Bajo - Medio | Bajo - Alto | Medio - Alto |
| Implicación emocional | Autoconcepto general | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |
| | Autoconcepto académico | Games-Howell | .000** | .000*** | .000*** |
| | Autoconcepto personal | Games-Howell | .000*** | .000*** | .106 |
| | Autoconcepto social | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |
| | Autoconcepto físico | HSD Tukey | .002** | .000*** | .011* |
| | Autoconcepto | HSD Tukey | .000*** | .000*** | .000*** |

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

La variabilidad en la implicación emocional es significativa entre todos los grupos del autoconcepto; exceptuando el nivel medio y alto del dominio personal. Pese a ello, la variación en el autoconcepto personal es significativa si comparamos el rango bajo con el medio y el alto. Por lo tanto, se puede afirmar que a mayor autoconcepto -general, académico, personal, social, físico y global- mayor implicación emocional; y a menor autoconcepto, en cualquiera de sus dimensiones, menor implicación emocional.

La tabla 38 agrupa los resultados relativos a la dimensión cognitiva de la implicación en función de los rangos del autoconcepto.

Capítulo 6. Resultados

Tabla 38
Implicación cognitiva en función del autoconcepto

| VD | VI | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|--------------------------|---------------------------|-------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Implicación cognitiva | Autoconcepto general | Bajo | 280 | 2.70 | .64 | 18.40 | .000*** |
| | | Medio | 1307 | 2.84 | .66 | | |
| | | Alto | 307 | 3.05 | .78 | | |
| | Autoconcepto académico | Bajo | 284 | 2.53 | .62 | 52.79 | .000*** |
| | | Medio | 1291 | 2.86 | .66 | | |
| | | Alto | 319 | 3.10 | .74 | | |
| | Autoconcepto personal | Bajo | 316 | 2.78 | .65 | 2.13 | .119 |
| | | Medio | 1312 | 2.87 | .68 | | |
| | | Alto | 266 | 2.84 | .77 | | |
| | Autoconcepto social | Bajo | 270 | 2.65 | .69 | 32.01 | .000*** |
| | | Medio | 1381 | 2.84 | .65 | | |
| | | Alto | 243 | 3.16 | .77 | | |
| | Autoconcepto físico | Bajo | 305 | 2.69 | .63 | 14.58 | .000*** |
| | | Medio | 1297 | 2.86 | .68 | | |
| | | Alto | 292 | 3.00 | .75 | | |
| | Autoconcepto | Bajo | 252 | 2.62 | .63 | 48.61 | .000*** |
| | | Medio | 1309 | 2.82 | .65 | | |
| | | Alto | 333 | 3.16 | .76 | | |

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

Existe significatividad estadística en la varianza de la implicación cognitiva en función de las dimensiones general, académica, social, física y global del autoconcepto. En cambio, las diferencias de la implicación cognitiva debido al autoconcepto personal no son significativas.

Las puntuaciones medias sugieren que las dimensiones del autoconcepto, a excepción del autoconcepto personal, y la implicación escolar crecen y decrecen en paralelo.

Asimismo, las mayores puntuaciones corresponden al alto autoconcepto social, global, académico y general.

Las comparaciones post hoc arrojan luz sobre los grupos que cumplen la citada variabilidad significativa (tabla 39).

Capítulo 6. Resultados

Tabla 39

Contrastes post hoc para la implicación cognitiva en función del autoconcepto

| VD | VI | | Rangos autoconcepto | | |
|-----------------------|------------------------|--------------|---------------------|-------------|--------------|
| | | | Bajo - Medio | Bajo - Alto | Medio - Alto |
| Implicación cognitiva | Autoconcepto general | Games-Howell | .003** | .000*** | .000*** |
| | Autoconcepto académico | Games-Howell | .000** | .000*** | .000*** |
| | Autoconcepto personal | Games-Howell | .070 | .522 | .862 |
| | Autoconcepto social | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |
| | Autoconcepto físico | Games-Howell | .000*** | .000*** | .009** |
| | Autoconcepto | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |

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

En efecto, las comparaciones son significativas entre todos los grupos del autoconcepto, menos en el autoconcepto personal.

Finalmente, la tabla 40 recoge los datos referentes a la implicación escolar.

Tabla 40

Implicación escolar en función del autoconcepto

| VD | VI | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---------------------|------------------------|-------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Implicación escolar | Autoconcepto general | Bajo | 280 | 3.22 | .48 | 67.77 | .000*** |
| | | Medio | 1307 | 3.44 | .47 | | |
| | | Alto | 307 | 3.69 | .52 | | |
| | Autoconcepto académico | Bajo | 284 | 3.14 | .48 | 118.60 | .000*** |
| | | Medio | 1291 | 3.44 | .47 | | |
| | | Alto | 319 | 3.73 | .45 | | |
| | Autoconcepto personal | Bajo | 316 | 3.29 | .47 | 19.39 | .000*** |
| | | Medio | 1312 | 3.47 | .48 | | |
| | | Alto | 266 | 3.52 | .55 | | |
| | Autoconcepto social | Bajo | 270 | 3.23 | .49 | 53.66 | .000*** |
| | | Medio | 1381 | 3.44 | .47 | | |
| | | Alto | 243 | 3.70 | .54 | | |
| | Autoconcepto físico | Bajo | 305 | 3.35 | .44 | 11.31 | .000*** |
| | | Medio | 1297 | 3.45 | .50 | | |
| | | Alto | 292 | 3.55 | .55 | | |
| | Autoconcepto | Bajo | 252 | 3.21 | .45 | 89.06 | .000*** |
| | | Medio | 1309 | 3.42 | .47 | | |
| | | Alto | 333 | 3.73 | .51 | | |

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

Capítulo 6. Resultados

Las puntuaciones medias en la escala global de la implicación escolar aumentan significativamente en función de todas las dimensiones del autoconcepto. No obstante, los contrastes post hoc esclarecen si se cumple entre todos los grupos (tabla 41).

Tabla 41

Contrastes post hoc para la implicación escolar en función del autoconcepto

| VD | VI | | Rangos autoconcepto | | |
|---------------------|------------------------|--------------|---------------------|-------------|--------------|
| | | | Bajo - Medio | Bajo - Alto | Medio - Alto |
| Implicación escolar | Autoconcepto general | HSD Tukey | .000*** | .000*** | .000*** |
| | Autoconcepto académico | HSD Tukey | .000** | .000*** | .000*** |
| | Autoconcepto personal | Games-Howell | .000*** | .000*** | .301 |
| | Autoconcepto social | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |
| | Autoconcepto físico | Games-Howell | .003** | .000*** | .012* |
| | Autoconcepto | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |

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

Los resultados muestran que los grupos de autoconcepto difieren significativamente en función de las dimensiones del autoconcepto; menos cuando se compara el nivel medio y alto del autoconcepto personal, pero existe significatividad entre los otros pares de grupos también en este dominio personal. Por tanto, se puede afirmar que cuando se incrementa el autoconcepto también se eleva la implicación escolar; y viceversa, ante la disminución del autoconcepto la implicación escolar también se resiente. Las mayores puntuaciones residen en el autoconcepto global y académico.

Como conclusión final, la cuarta hipótesis se cumple salvo excepciones. Es decir, los participantes que manifiestan un mayor autoconcepto -general, académico, personal, social, físico y global- también reflejan más alto ajuste escolar y rendimiento escolar junto con expectativas académicas más elevadas y menores problemas de integración, así como superior implicación escolar, conductual, emocional y cognitiva. No obstante, la hipótesis no se cumple en su totalidad, puesto que las expectativas académicas y la implicación conductual no mejoran significativamente a mayor autoconcepto físico; ni tampoco la implicación cognitiva en función del autoconcepto personal.

2.4. Ajuste escolar e implicación escolar en función de la inteligencia emocional

A fin de terminar con el segundo objetivo, queda por responder a la quinta hipótesis; esto es, verificar si el ajuste escolar y la implicación escolar son mayores ante un mayor nivel de inteligencia emocional, e inferiores ante una menor inteligencia emocional. Para ello, primero es necesario crear las categorías en las tres escalas de la inteligencia emocional, verificando que el 80% de las puntuaciones de las personas que respondieron al cuestionario de inteligencia emocional TMMS-24 (*Trait Meta Mood Scale*) se sitúa en el rango medio, es decir, entre la media más y menos una desviación típica.

La tabla 42 muestra los descriptivos de las escalas de la inteligencia emocional.

Tabla 42
Descriptivos de las dimensiones de la inteligencia emocional

| | Atención emocional | Claridad emocional | Reparación emocional | Inteligencia emocional |
|---------------------|--------------------|--------------------|----------------------|------------------------|
| N | 1894 | 1894 | 1894 | 1894 |
| Media | 25.66 | 25.34 | 27.42 | 26.14 |
| Error estándar | .16 | .14 | .15 | .11 |
| Desviación estándar | 7.19 | 6.50 | 6.53 | 4.91 |
| Varianza | 51.73 | 42.27 | 42.67 | 24.11 |
| Mínimo | 8 | 8 | 8 | 8 |
| Máximo | 40 | 40 | 40 | 40 |

Asimismo, los límites inferiores y superiores de los rangos bajo, medio y alto de las dimensiones de la inteligencia emocional son representados en la tabla 43.

Tabla 43
Rangos de las dimensiones de la inteligencia emocional

| Rangos | | Atención emocional | Claridad emocional | Reparación emocional | Inteligencia emocional |
|--------|-----------------|--------------------|--------------------|----------------------|------------------------|
| Bajo | Límite inferior | 8 | 8 | 8 | 8 |
| | Límite superior | 18.46 | 18.83 | 20.88 | 21.22 |
| Medio | Límite inferior | 18.47 | 18.84 | 20.89 | 21.23 |
| | Límite superior | 32.85 | 31.84 | 33.95 | 31.05 |
| Alto | Límite inferior | 32.86 | 31.85 | 33.96 | 31.06 |
| | Límite superior | 40 | 40 | 40 | 40 |

Una vez establecidos los niveles de inteligencia emocional, se llevan a cabo los ANOVAS que permitirán poner a prueba la quinta hipótesis. Se mantiene el siguiente orden: primero, en cuanto al ajuste escolar y, segundo, respecto a la implicación escolar.

2.4.1. Ajuste escolar e inteligencia emocional

Los datos de los ANOVAS se presentan en un conjunto de tablas, en las que son tratadas de forma individual las dimensiones del ajuste escolar: el rendimiento escolar, las expectativas académicas, los problemas de integración y el ajuste escolar.

La tabla 44 se corresponde con el rendimiento escolar.

Tabla 44
Rendimiento escolar en función de la inteligencia emocional

| VD | VI | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---------------------|------------------------|-------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Rendimiento escolar | Atención emocional | Bajo | 337 | 11.48 | 3.02 | 12.94 | .000*** |
| | | Medio | 1216 | 12.27 | 2.99 | | |
| | | Alto | 341 | 12.61 | 3.18 | | |
| | Claridad emocional | Bajo | 303 | 11.14 | 3.15 | 28.29 | .000*** |
| | | Medio | 1252 | 12.25 | 2.92 | | |
| | | Alto | 339 | 12.91 | 3.16 | | |
| | Reparación emocional | Bajo | 299 | 10.95 | 3.28 | 36.81 | .000*** |
| | | Medio | 1236 | 12.26 | 2.93 | | |
| | | Alto | 359 | 13.00 | 2.91 | | |
| | Inteligencia emocional | Bajo | 302 | 11.20 | 3.12 | 39.03 | .000*** |
| | | Medio | 1290 | 12.15 | 2.97 | | |
| | | Alto | 302 | 13.34 | 2.94 | | |

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

Los resultados evidencian que existe varianza significativa en el rendimiento escolar en función de todas las escalas de la inteligencia emocional. Las medias muestran que junto con el crecimiento de nivel de la inteligencia emocional se aprecia un ascenso del rendimiento escolar. Ahora bien, las pruebas post hoc corroboran en qué grupos estas diferencias de medias son importantes (tabla 45).

Tabla 45
Contrastes post hoc para el rendimiento escolar en función de la inteligencia emocional

| VD | VI | | Rangos inteligencia emocional | | |
|------------------------|--------------------|-----------|-------------------------------|-------------|--------------|
| | | | Bajo - Medio | Bajo - Alto | Medio - Alto |
| Rendimiento escolar | Atención emocional | HSD Tukey | .000*** | .000*** | .154 |
| | | | | | |
| | Claridad emocional | HSD Tukey | .000** | .000*** | .001*** |
| | | | | | |
| Reparación emocional | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** | |
| | | | | | |
| Inteligencia emocional | HSD Tukey | .000*** | .000*** | .000*** | |
| | | | | | |

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

Capítulo 6. Resultados

Los análisis a posteriori apoyan la significatividad de la variabilidad entre todos los grupos, salvo entre los grupos con media y alta atención emocional, cuyas diferencias no llegan a ser significativas. A pesar de ello, entre los grupos con baja y media así como baja y alta atención emocional la variación es relevante. Por tanto, se puede afirmar que la relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento es positiva y significativa.

En segundo lugar, las expectativas académicas son analizadas en la tabla 46.

Tabla 46
Expectativas académicas en función de la inteligencia emocional

| VD | VI | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-------------------------|------------------------|-------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Expectativas académicas | Atención emocional | Bajo | 330 | 10.41 | 2.08 | 2.77 | .063 |
| | | Medio | 1070 | 10.57 | 1.90 | | |
| | | Alto | 261 | 10.80 | 1.94 | | |
| | Claridad emocional | Bajo | 282 | 10.43 | 1.99 | 2.83 | .059 |
| | | Medio | 1092 | 10.55 | 1.95 | | |
| | | Alto | 287 | 10.80 | 1.88 | | |
| | Reparación emocional | Bajo | 279 | 10.39 | 2.05 | 10.13 | .000*** |
| | | Medio | 1049 | 10.49 | 1.97 | | |
| | | Alto | 233 | 10.99 | 1.75 | | |
| | Inteligencia emocional | Bajo | 293 | 10.44 | 2.03 | 5.01 | .007** |
| | | Medio | 1130 | 10.53 | 1.94 | | |
| | | Alto | 238 | 10.93 | 1.86 | | |

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

Aún cuando las puntuaciones medias reflejan un aumento simultáneo de las expectativas académicas y las dimensiones de la inteligencia emocional, las diferencias son significativas en las escalas de reparación emocional e inteligencia emocional, mientras que en atención emocional y claridad emocional no son determinantes.

Una vez más los contrastes post hoc complementan la información (tabla 47).

Tabla 47
Contrastes post hoc para las expectativas académicas en función de la inteligencia emocional

| VD | VI | | Rangos inteligencia emocional | | |
|-------------------------|------------------------|--------------|-------------------------------|-------------|--------------|
| | | | Bajo - Medio | Bajo - Alto | Medio - Alto |
| Expectativas académicas | Atención emocional | Games-Howell | .447 | .052 | .191 |
| | Claridad emocional | HSD Tukey | .595 | .056 | .132 |
| | Reparación emocional | Games-Howell | .729 | .000*** | .000*** |
| | Inteligencia emocional | Games-Howell | .744 | .010** | .009** |

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

Capítulo 6. Resultados

Realmente, las expectativas académicas no varían de forma significativa dependiendo de la atención y la claridad emocional. Tampoco las diferencias son determinantes si se comparan los grupos con baja y media reparación emocional e inteligencia emocional. Sin embargo, los grupos con baja y media respecto a los de alta reparación emocional e inteligencia emocional difieren significativamente.

En tercer lugar, se estudian los problemas de integración en la tabla 48.

Tabla 48
Problemas de integración en función de la inteligencia emocional

| VD | VI | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|--------------------------|------------------------|-------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Problemas de integración | Atención emocional | Bajo | 330 | 10.02 | 3.63 | 2.77 | .063 |
| | | Medio | 1070 | 9.56 | 3.60 | | |
| | | Alto | 261 | 10.03 | 4.14 | | |
| | Claridad emocional | Bajo | 282 | 10.55 | 4.01 | 13.02 | .000*** |
| | | Medio | 1092 | 9.72 | 3.64 | | |
| | | Alto | 287 | 8.96 | 3.43 | | |
| | Reparación emocional | Bajo | 279 | 10.63 | 4.16 | 17.44 | .000*** |
| | | Medio | 1049 | 9.77 | 3.58 | | |
| | | Alto | 333 | 8.83 | 3.45 | | |
| | Inteligencia emocional | Bajo | 293 | 10.59 | 4.03 | 9.22 | .000*** |
| | | Medio | 1130 | 9.59 | 3.56 | | |
| | | Alto | 238 | 9.34 | 3.78 | | |

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

En vista de los resultados, los problemas de integración disminuyen a mayor reparación emocional, claridad emocional e inteligencia emocional. No obstante, la atención emocional no resulta decisiva al explicar los cambios en los problemas de integración. Posteriormente al ANOVA, se evalúa qué grupos presentan las diferencias significativas (tabla 49).

Tabla 49
Contrastes post hoc para los problemas de integración en función de la inteligencia emocional

| VD | VI | | Rangos inteligencia emocional | | |
|--------------------------|------------------------|--------------|-------------------------------|-------------|--------------|
| | | | Bajo - Medio | Bajo - Alto | Medio - Alto |
| Problemas de integración | Atención emocional | Games-Howell | .109 | .999 | .212 |
| | Claridad emocional | Games-Howell | .005** | .000*** | .003** |
| | Reparación emocional | Games-Howell | .005** | .000*** | .000*** |
| | Inteligencia emocional | Games-Howell | .000*** | .001*** | .622 |

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

Capítulo 6. Resultados

En efecto, las diferencias observadas en los problemas de integración no son relevantes cuando se asocian a la atención emocional; incluso, entre los grupos con media y alta inteligencia emocional tampoco son decisivas. En cambio, entre los grupos con baja y media junto con baja y alta inteligencia emocional la variación es importante, al igual que sucede entre todos los grupos en la claridad y la reparación emocional.

En último lugar, toca examinar la escala global del ajuste escolar (tabla 50).

Tabla 50
Ajuste escolar en función de la inteligencia emocional

| VD | VI | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|----------------|------------------------|-------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Ajuste escolar | Atención emocional | Bajo | 330 | 46.83 | 6.60 | 4.99 | .007 |
| | | Medio | 1069 | 48.10 | 6.35 | | |
| | | Alto | 260 | 48.00 | 6.57 | | |
| | Claridad emocional | Bajo | 281 | 45.93 | 6.84 | 23.47 | .000*** |
| | | Medio | 1091 | 47.86 | 6.28 | | |
| | | Alto | 287 | 49.59 | 6.21 | | |
| | Reparación emocional | Bajo | 279 | 45.61 | 7.02 | 36.38 | .000*** |
| | | Medio | 1047 | 47.72 | 6.22 | | |
| | | Alto | 333 | 50.06 | 5.95 | | |
| | Inteligencia emocional | Bajo | 293 | 46.01 | 6.99 | 22.89 | .000*** |
| | | Medio | 1128 | 47.90 | 6.22 | | |
| | | Alto | 238 | 49.76 | 6.23 | | |

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

Nuevamente, la variabilidad en el ajuste escolar resulta significativa debido a las escalas de la inteligencia emocional; excepto en función de la atención emocional, donde no es significativa. Las pruebas post hoc son recogidas en la tabla 51.

Tabla 51
Contrastes post hoc para el ajuste escolar en función de la inteligencia emocional

| VD | VI | | Rangos inteligencia emocional | | |
|----------------|------------------------|--------------|-------------------------------|-------------|--------------|
| | | | Bajo - Medio | Bajo - Alto | Medio - Alto |
| Ajuste escolar | Atención emocional | HSD Tukey | .005** | .073 | .974 |
| | Claridad emocional | HSD Tukey | .000** | .000*** | .000*** |
| | Reparación emocional | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |
| | Inteligencia emocional | HSD Tukey | .000*** | .000*** | .000*** |

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

Capítulo 6. Resultados

Por lo tanto, el alumnado informa de mayor ajuste escolar a mayor claridad, reparación e inteligencia emocional; pero la relación con la atención emocional no es concluyente en el ajuste escolar y las mayores puntuaciones están relacionadas con la alta reparación emocional.

De esta manera, se puede concluir que la quinta hipótesis en cuanto al ajuste escolar se cumple parcialmente, ya que a medida que el alumnado muestra mayor inteligencia emocional, y más concretamente, más alta competencia al comprender y modificar sus estados de ánimo de forma exitosa, se ajusta mejor al centro educativo, es decir, su rendimiento es más elevado y tiene menores problemas de integración. Las intenciones de seguir estudiando se incrementan a medida que la inteligencia emocional y la reparación emocional mejoran. Asimismo, la asociación no se cumple con respecto a la atención emocional en la mayoría de las escalas del ajuste escolar, ni tampoco en cuanto a la claridad emocional en relación con las expectativas académicas.

2.4.2. Implicación escolar e inteligencia emocional

De nuevo los análisis de varianza unifactoriales toman como factor uno a uno los rangos establecidos en las dimensiones de la inteligencia emocional; pero en esta ocasión la VD estudiada es la implicación escolar en el siguiente orden: implicación conductual, implicación emocional, implicación cognitiva e implicación escolar.

Así, la tabla 52 se refiere a los resultados hallados en la implicación conductual.

Tabla 52
Implicación conductual en función de la inteligencia emocional

| VD | VI | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|------------------------|------------------------|-------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Implicación conductual | Atención emocional | Bajo | 337 | 3.78 | .59 | 5.54 | .004** |
| | | Medio | 1216 | 3.87 | .54 | | |
| | | Alto | 341 | 3.92 | .59 | | |
| | Claridad emocional | Bajo | 303 | 3.77 | .56 | 18.30 | .000*** |
| | | Medio | 1252 | 3.84 | .55 | | |
| | | Alto | 339 | 4.02 | .56 | | |
| | Reparación emocional | Bajo | 299 | 3.75 | .56 | 20.68 | .000*** |
| | | Medio | 1236 | 3.84 | .55 | | |
| | | Alto | 359 | 4.02 | .55 | | |
| | Inteligencia emocional | Bajo | 302 | 3.74 | .56 | 20.92 | .000*** |
| | | Medio | 1290 | 3.85 | .55 | | |
| | | Alto | 302 | 4.03 | .56 | | |

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

Capítulo 6. Resultados

La implicación conductual está relacionada positivamente y significativamente con todas las escalas de la inteligencia emocional. A continuación, los contrastes post hoc desvelan cuáles son los grupos con diferencias significativas (tabla 53).

Tabla 53

Contrastes post hoc para la implicación conductual en función de la inteligencia emocional

| VD | VI | | Rangos inteligencia emocional | | |
|------------------------|------------------------|-----------|-------------------------------|-------------|--------------|
| | | | Bajo - Medio | Bajo - Alto | Medio - Alto |
| Implicación conductual | Atención emocional | HSD Tukey | .030* | .003** | .269 |
| | Claridad emocional | HSD Tukey | .100 | .000*** | .000*** |
| | Reparación emocional | HSD Tukey | .029* | .000*** | .000*** |
| | Inteligencia emocional | HSD Tukey | .005** | .000*** | .000*** |

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

A la luz de los resultados, las diferencias de puntuaciones no son significativas cuando comparamos los grupos con media y alta atención emocional así como entre los grupos con baja y media claridad emocional. Sin embargo, tanto en atención como en claridad emocional es común la variación significativa entre los grupos con baja y alta puntuación. Por consiguiente, se puede ratificar que, en general, la implicación conductual aumenta a mayor atención, claridad, reparación e inteligencia emocional.

La tabla 54 enuncia los datos correspondientes a la implicación emocional.

Tabla 54

Implicación emocional en función de la inteligencia emocional

| VD | VI | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------------|------------------------|-------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Implicación emocional | Atención emocional | Bajo | 337 | 3.51 | .70 | 7.09 | .001*** |
| | | Medio | 1216 | 3.63 | .63 | | |
| | | Alto | 341 | 3.71 | .71 | | |
| | Claridad emocional | Bajo | 303 | 3.39 | .68 | 33.71 | .000*** |
| | | Medio | 1252 | 3.62 | .62 | | |
| | | Alto | 339 | 3.84 | .73 | | |
| | Reparación emocional | Bajo | 299 | 3.33 | .69 | 62.07 | .000*** |
| | | Medio | 1236 | 3.61 | .62 | | |
| | | Alto | 359 | 3.91 | .65 | | |
| | Inteligencia emocional | Bajo | 302 | 3.39 | .68 | 34.96 | .000*** |
| | | Medio | 1290 | 3.62 | .63 | | |
| | | Alto | 302 | 3.86 | .70 | | |

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

Capítulo 6. Resultados

Del mismo modo, en la implicación emocional también la asociación es positiva y significativa con las dimensiones de la inteligencia emocional. Los análisis posteriores especifican los grupos cuya variabilidad es significativa (tabla 55).

Tabla 55

Contrastes post hoc para la implicación emocional en función de la inteligencia emocional

| VD | VI | | Rangos inteligencia emocional | | |
|-----------------------|------------------------|--------------|-------------------------------|-------------|--------------|
| | | | Bajo - Medio | Bajo - Alto | Medio - Alto |
| Implicación emocional | Atención emocional | Games-Howell | .010** | .001*** | .194 |
| | Claridad emocional | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |
| | Reparación emocional | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |
| | Inteligencia emocional | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |

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

Los resultados avalan que exceptuando los grupos con media y alta atención emocional, el resto de comparaciones entre rangos de inteligencia emocional son significativas. Por tanto, se puede sostener que la implicación emocional varía en función de la atención, claridad, reparación e inteligencia emocional. Además, las mayores puntuaciones están asociadas a la alta reparación emocional.

La tabla 56 agrupa los análisis de varianza relativos a la implicación cognitiva.

Tabla 56

Implicación cognitiva en función de la inteligencia emocional

| VD | VI | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|-----------------------|------------------------|-------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Implicación cognitiva | Atención emocional | Bajo | 337 | 2.64 | .68 | 23.79 | .000*** |
| | | Medio | 1216 | 2.87 | .66 | | |
| | | Alto | 341 | 2.99 | .73 | | |
| | Claridad emocional | Bajo | 303 | 2.64 | .64 | 30.69 | .000*** |
| | | Medio | 1252 | 2.84 | .64 | | |
| | | Alto | 339 | 3.08 | .81 | | |
| | Reparación emocional | Bajo | 299 | 2.61 | .63 | 55.34 | .000*** |
| | | Medio | 1236 | 2.82 | .65 | | |
| | | Alto | 359 | 3.16 | .75 | | |
| | Inteligencia emocional | Bajo | 302 | 2.60 | .62 | 51.24 | .000*** |
| | | Medio | 1290 | 2.84 | .65 | | |
| | | Alto | 302 | 3.17 | .77 | | |

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

Capítulo 6. Resultados

Igualmente, la implicación cognitiva está unida a la inteligencia emocional de forma positiva y significativa. Los post hoc concretan qué grupos son los que difieren significativamente (tabla 57).

Tabla 57

Contrastes post hoc para la implicación cognitiva en función de la inteligencia emocional

| VD | VI | | Rangos inteligencia emocional | | |
|-----------------------|------------------------|--------------|-------------------------------|-------------|--------------|
| | | | Bajo - Medio | Bajo - Alto | Medio - Alto |
| Implicación cognitiva | Atención emocional | HSD Tukey | .000*** | .000*** | .014* |
| | Claridad emocional | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |
| | Reparación emocional | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |
| | Inteligencia emocional | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |

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

Los datos evidencian que la implicación cognitiva siempre varía en función de la atención, claridad, reparación e inteligencia emocional, sin excepción alguna.

Por último, la tabla 58 contiene los ANOVAS de la implicación escolar.

Tabla 58

Implicación escolar en función de la inteligencia emocional

| VD | VI | | <i>n</i> | <i>M</i> | <i>DT</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---------------------|------------------------|-------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Implicación escolar | Atención emocional | Bajo | 337 | 3.31 | .51 | 17.66 | .000*** |
| | | Medio | 1216 | 3.46 | .48 | | |
| | | Alto | 341 | 3.54 | .53 | | |
| | Claridad emocional | Bajo | 303 | 3.26 | .47 | 44.89 | .000*** |
| | | Medio | 1252 | 3.44 | .47 | | |
| | | Alto | 339 | 3.65 | .56 | | |
| | Reparación emocional | Bajo | 299 | 3.23 | .48 | 73.50 | .000*** |
| | | Medio | 1236 | 3.43 | .46 | | |
| | | Alto | 359 | 3.70 | .53 | | |
| | Inteligencia emocional | Bajo | 302 | 3.24 | .46 | 59.02 | .000*** |
| | | Medio | 1290 | 3.44 | .47 | | |
| | | Alto | 302 | 3.69 | .54 | | |

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

También en la medida global de la implicación escolar la variabilidad está ligada positiva y significativamente a las escalas de la inteligencia emocional.

Capítulo 6. Resultados

Finalmente, los contrastes a posteriori determinan en qué grupos la significatividad citada tiene lugar (tabla 59).

Tabla 59

Contrastes post hoc para la implicación escolar en función de la inteligencia emocional

| VD | VI | | Rangos inteligencia emocional | | |
|---------------------|------------------------|--------------|-------------------------------|-------------|--------------|
| | | | Bajo - Medio | Bajo - Alto | Medio - Alto |
| Implicación escolar | Atención emocional | Games-Howell | .000*** | .000*** | .031* |
| | Claridad emocional | Games-Howell | .000** | .000*** | .000*** |
| | Reparación emocional | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |
| | Inteligencia emocional | Games-Howell | .000*** | .000*** | .000*** |

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

Es así como, una vez comprobada que la significatividad se da entre todas las combinaciones posibles de grupos de inteligencia emocional, se puede mantener con rotundidad que a mayor atención, claridad, reparación e inteligencia emocional, mayor implicación escolar.

En realidad, las mayores puntuaciones en las dimensiones de la implicación escolar están unidas a los rangos altos de las escalas de la inteligencia emocional en el siguiente orden: reparación emocional e inteligencia emocional, seguidas por claridad emocional y, en último lugar, atención emocional.

Definitivamente, se verifica la quinta hipótesis totalmente respecto a la implicación escolar y parcialmente en cuanto al ajuste escolar. Se cumple cuando el aumento de la capacidad del alumnado para percibir, entender y modificar eficazmente sus emociones implica la mejora de su implicación escolar en las tres vertientes: conductual, que denota participación, emocional, identificación, y cognitiva, esfuerzo académico en su centro educativo. No obstante, no se cumple íntegramente en relación al ajuste escolar. A pesar de que se confirma que a medida que mejora la inteligencia emocional, y, más específicamente, la competencia para comprender y regular los estados emocionales, también aumentan el ajuste escolar, el rendimiento y las expectativas académicas, y disminuyen los problemas de integración; en general la relación entre el ajuste escolar y la atención emocional no es significativa ni tampoco lo es entre las expectativas académicas y la claridad emocional.

3. El ajuste escolar y la implicación escolar en función de las variables psicológicas y contextuales

Una vez hallados los coeficientes de correlación de Pearson (tabla 17), que indican la intensidad y el sentido de la asociación lineal entre las variables, queda por descubrir la relación de causalidad entre las mismas.

En los siguientes subapartados se presentan los análisis de regresión lineal para conocer la relación de dependencia entre cada una de las variables dependientes (o explicadas) y otra u otras variables independientes (o predictoras). Las regresiones lineales serán múltiples, puesto que los modelos precisan manejar varias variables independientes correspondientes con las diferentes escalas de las variables predictoras.

Finalmente, el modelo completo de regresión estructural explicativo permitirá comprobar todas las relaciones entre las variables estudiadas simultáneamente.

Con todo ello, en este apartado se pretende abordar el tercer objetivo, dando una respuesta final de aceptación o rechazo a las hipótesis previamente formuladas en relación a la influencia de las variables contextuales sobre las variables psicológicas y de ajuste escolar, así como el efecto de las variables psicológicas sobre las de ajuste escolar.

3.1. Predicción del apoyo social sobre las variables psicológicas

La sexta hipótesis postula que el apoyo social percibido ejerce una influencia directa positiva sobre las variables psicológicas: la inteligencia emocional y el autoconcepto. Para examinar la capacidad predictiva del apoyo social se divide el subapartado en dos partes, de manera que cada una de las variables psicológicas es analizada por separado.

3.1.1. Efecto del apoyo social sobre la inteligencia emocional

Para verificar la parte correspondiente a la inteligencia emocional en la hipótesis seis, según la cual la variabilidad en las puntuaciones en inteligencia emocional está determinada por la variabilidad en las puntuaciones en apoyo social, se lleva a cabo el procedimiento estadístico de la regresión lineal múltiple (tabla 60). En concreto, la variable dependiente se corresponde con cada una de las escalas de la inteligencia emocional -atención emocional, claridad emocional y reparación emocional- y las variables independientes son las dimensiones del apoyo social percibido -familiar, del profesorado y de las amistades-.

Capítulo 6. Resultados

Tabla 60

Capacidad predictiva del apoyo social sobre la inteligencia emocional

| VI | R^2 | ΔR^2 | Error estándar | Constante | β | t | r | r_p | r_{sp} |
|--|-------|--------------|----------------|----------------------|---------|---------------------|------|-------|----------|
| Atención emocional ($F=48.99^{***}$) | | | | | | | | | |
| Apoyo amistades | .029 | .028 | 7.02 | 15.53 ^{***} | .169 | 7.00 ^{***} | .169 | .169 | .169 |
| Claridad emocional ($F=43.56^{***}$) | | | | | | | | | |
| Apoyo familiar | .048 | .047 | 6.42 | 16.41 ^{***} | .150 | 5.78 ^{***} | .219 | .141 | .137 |
| Apoyo profesorado | .063 | .062 | 6.37 | 12.96 ^{***} | .129 | 5.25 ^{***} | .176 | .128 | .124 |
| Apoyo amistades | .073 | .071 | 6.33 | 8.50 ^{***} | .106 | 4.20 ^{***} | .167 | .103 | .099 |
| Reparación emocional ($F=44.26^{***}$) | | | | | | | | | |
| Apoyo familiar | .052 | .051 | 6.52 | 17.92 ^{***} | .166 | 6.42 ^{***} | .227 | .156 | .152 |
| Apoyo profesorado | .069 | .068 | 6.46 | 14.21 ^{***} | .138 | 5.61 ^{***} | .187 | .137 | .133 |
| Apoyo amistades | .074 | .073 | 6.44 | 10.19 ^{***} | .075 | 2.98 ^{**} | .142 | .073 | .071 |

Nota: R^2 : coeficiente de determinación; ΔR^2 : coeficiente de determinación ajustado; β : coeficiente beta; t : estadístico t ; r : correlaciones de orden cero; r_p : correlaciones parciales; r_{sp} : correlaciones semiparciales; F : estadístico F . * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Las correlaciones simples de orden cero (r) indican los valores absolutos de correlación entre las variables siguiendo el siguiente orden de mayor a menor intensidad: atención emocional con apoyo de las amistades; claridad emocional con apoyo familiar, apoyo del profesorado y apoyo de las amistades; y reparación emocional con apoyo familiar, apoyo del profesorado y apoyo de las amistades. Así, se observan dos patrones: mientras que en la reparación emocional y en la claridad emocional es el apoyo familiar el que mayor fuerza de asociación presenta, seguido por el apoyo del profesorado y, en última instancia, el apoyo de las amistades, en la atención emocional la relación más fuerte tiene lugar con el apoyo de las amistades.

Por su parte, las correlaciones parciales y semiparciales evidencian que, una vez controlado el efecto de las otras variables independientes, los valores son inferiores a las correlaciones de orden cero y similares entre sí. De hecho, en el modelo de la atención emocional, que consta solo de una variable independiente, los valores en los tres tipos de correlaciones son idénticos, al no existir posibles efectos de terceras variables.

A su vez, el ANOVA muestra que existe relación significativa entre la variable independiente y la variable dependiente ($p(F) < .05$), por lo tanto la ecuación de regresión tiene sentido. Asimismo, la $p(t) < .05$ muestra que solo el apoyo de las amistades predice la atención emocional y que las tres fuentes de apoyo social -familiar, del profesorado y de las amistades- son predictoras de la claridad emocional y la reparación emocional.

Los coeficientes beta estandarizados (β) permiten dilucidar el peso que ejerce cada variable predictora en el modelo. Mientras que en la atención emocional solo tiene peso el apoyo de las amistades, tanto en la claridad emocional como en la reparación emocional

el apoyo familiar es la variable predictora con mayor importancia, seguida por el apoyo del profesorado y el apoyo de las amistades.

Por último, el coeficiente de determinación (R^2) informa del porcentaje de varianza explicada en la inteligencia emocional por el apoyo social. Debido a que R^2 es muy sensible al número de variables, cuando hay más de una variable independiente se emplea el R^2 corregido o ajustado (ΔR^2). Ambos indican la bondad del ajuste de la regresión. Según el baremo de Cohen (1988), el apoyo social tiene una capacidad explicativa pequeña sobre la inteligencia emocional: el apoyo de las amistades logra explicar solo el 2.9% de la varianza de la atención emocional y las tres fuentes del apoyo social juntas -familiar, del profesorado y de las amistades- explican el 7.1% y el 7.3% de la claridad emocional y la reparación emocional respectivamente. Por tanto, estos tres modelos no son muy efectivos.

Finalmente, se puede afirmar que se cumple la primera parte de la sexta hipótesis, en cuanto a la capacidad predictiva del apoyo social sobre la inteligencia emocional; destacando la influencia del apoyo familiar sobre la reparación emocional y la claridad emocional. La capacidad explicativa del apoyo social es baja en las tres escalas de la inteligencia emocional, y solo el apoyo de las amistades predice la atención emocional.

3.1.2. Influencia del apoyo social sobre el autoconcepto

Con el propósito de acabar de dar respuesta a la segunda parte de la hipótesis número seis, queda por corroborar la veracidad de la capacidad explicativa del apoyo social sobre el autoconcepto. Nuevamente se recurre al procedimiento estadístico de regresión lineal multivariante para determinar el poder predictivo de las tres fuentes del apoyo social -familiar, del profesorado y de las amistades- sobre cada uno de los dominios del autoconcepto -general, académico, personal, social y físico- (tabla 61).

Tabla 61
Capacidad predictiva del apoyo social sobre el autoconcepto

| VI | R^2 | ΔR^2 | Error estándar | Constante | β | t | r | r_p | r_{sp} |
|--|-------|--------------|----------------|----------------------|---------|----------------------|------|-------|----------|
| Autoconcepto general ($F_{(3, 1657)} = 106.77^{***}$) | | | | | | | | | |
| Apoyo familiar | .133 | .132 | .638 | 25.27 ^{***} | .288 | 11.66 ^{***} | .364 | .276 | .262 |
| Apoyo amistades | .151 | .150 | .632 | 17.13 ^{***} | .144 | 6.02 ^{***} | .250 | .146 | .135 |
| Apoyo profesorado | .162 | .160 | .628 | 14.58 ^{***} | .109 | 4.66 ^{***} | .195 | .114 | .105 |
| Autoconcepto académico ($F_{(2, 1658)} = 95.38^{***}$) | | | | | | | | | |
| Apoyo profesorado | .075 | .074 | .711 | 33.66 ^{***} | .229 | 9.49 ^{***} | .274 | .227 | .221 |
| Apoyo familiar | .103 | .102 | .700 | 16.54 ^{***} | .174 | 7.22 ^{***} | .233 | .175 | .168 |

Capítulo 6. Resultados

| VI | R^2 | ΔR^2 | Error estándar | Constante | β | t | r | r_p | r_{sp} |
|---|-------|--------------|----------------|----------------------|---------|---------------------|------|-------|----------|
| Autoconcepto personal ($F_{(3, 1657)} = 45.40^{***}$) | | | | | | | | | |
| Apoyo familiar | .042 | .042 | .488 | 40.19 ^{***} | .171 | 6.71 ^{***} | .206 | .163 | .161 |
| Apoyo amistades | .052 | .051 | .486 | 30.22 ^{***} | .104 | 4.09 ^{***} | .162 | .100 | .098 |
| Autoconcepto social ($F_{(3, 1657)} = 79.95^{***}$) | | | | | | | | | |
| Apoyo amistades | .082 | .081 | .569 | 29.20 ^{***} | .226 | 9.28 ^{***} | .286 | .222 | .213 |
| Apoyo familiar | .110 | .109 | .560 | 20.70 ^{***} | .145 | 5.77 ^{***} | .256 | .141 | .133 |
| Apoyo profesorado | .126 | .125 | .555 | 17.71 ^{***} | .131 | 5.50 ^{***} | .187 | .134 | .126 |
| Autoconcepto físico ($F_{(1, 1659)} = 30.20^{***}$) | | | | | | | | | |
| Apoyo familiar | .018 | .017 | .772 | 23.52 ^{***} | .134 | 5.49 ^{***} | .134 | .134 | .134 |

Nota: R^2 : coeficiente de determinación; ΔR^2 : coeficiente de determinación ajustado; β : coeficiente beta; t : estadístico t ; r : correlaciones de orden cero; r_p : correlaciones parciales; r_{sp} : correlaciones semiparciales; F : estadístico F .

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

El método por pasos sucesivos evidencia lo siguiente: la variable con mayor influencia en el autoconcepto general es el apoyo familiar, seguido por el apoyo de las amistades y el apoyo del profesorado; en el autoconcepto académico el apoyo del profesorado y el apoyo familiar; en el autoconcepto personal, el apoyo familiar y de las amistades; en el autoconcepto social, el apoyo de las amistades, familiar y del profesorado; y en el autoconcepto físico, únicamente el apoyo familiar. Las variables que no entran a formar parte de cada modelo, en base a que no son significativas al explicar el autoconcepto, son: el apoyo de amistades en el autoconcepto académico, el apoyo del profesorado en el autoconcepto personal, y los apoyos de amistades y profesorado en el autoconcepto físico. En cualquier caso, es el apoyo familiar la variable explicativa presente en todas las dimensiones del autoconcepto.

La significatividad del ANOVA ($p(F) < .05$) indica que las variables explicativas incluidas en el modelo, las fuentes del apoyo social, influyen de forma conjunta y lineal sobre la variable dependiente, es decir, sobre cada una de las dimensiones del autoconcepto. De la misma manera, la significatividad $p(t) < .05$ también informa de que cada fuente de apoyo social incorporada al modelo aporta información significativa en el análisis de regresión realizado.

El coeficiente de determinación ajustado (ΔR^2) revela una capacidad explicativa moderada del modelo en cuanto al autoconcepto general (16%) y el autoconcepto social (12.5%), una capacidad predictiva más baja en el autoconcepto académico (10.2%), pequeña en el dominio personal (5.1%) y más pequeña aún en el dominio físico (1.8%).

Los coeficientes estandarizados beta (β) manifiestan que el apoyo familiar es la variable predictora con mayor peso al explicar la variabilidad del autoconcepto general, el autoconcepto personal y, de manera exclusiva, el autoconcepto físico. Por otra parte,

el apoyo del profesorado tiene mayor poder predictor en el autoconcepto académico y el apoyo de las amistades en el autoconcepto social.

Por último, las correlaciones parciales y semiparciales muestran que la mayor correlación es entre el apoyo familiar y el autoconcepto general.

En definitiva, también se cumple la segunda parte de la sexta hipótesis en relación al poder explicativo del apoyo social sobre el autoconcepto, aunque los modelos difieren en el número y el peso de las fuentes de apoyo social que predicen cada uno de los dominios del autoconcepto.

Por lo tanto, se acepta la hipótesis número seis, esto es, la capacidad predictiva del apoyo social sobre las variables psicológicas: la inteligencia emocional y el autoconcepto. De entre los tipos de apoyo social sobresale de forma general el apoyo familiar, salvo el apoyo del profesorado en el autoconcepto académico, y el apoyo de las amistades en el autoconcepto social y en la atención emocional.

3.2. Predicción del apoyo social sobre las variables de ajuste escolar

La séptima hipótesis, según la cual el apoyo social percibido tiene un efecto directo positivo sobre el ajuste escolar y la implicación escolar, se comprueba empíricamente a través del análisis de regresión lineal múltiple. En el primer subapartado se analiza el ajuste escolar y en el segundo subapartado la implicación escolar.

3.2.1. Influencia del apoyo social sobre el ajuste escolar

Con el objetivo de comprobar que el apoyo social tiene efecto sobre el ajuste escolar, en la regresión lineal multivariante se toman como variables independientes las tres fuentes del apoyo social -familiar, del profesorado y de las amistades- y como variable dependiente cada una de las dimensiones del ajuste escolar -rendimiento escolar, expectativas académicas y problemas de integración escolar-.

El método por pasos incluye en cada uno de los modelos de regresión las variables independientes significativas, ordenadas de mayor a menor valor al explicar la varianza de cada una de las variables dependientes, y excluye del modelo las variables independientes no significativas en la predicción de la variable dependiente (tabla 62).

Capítulo 6. Resultados

Tabla 62

Capacidad predictiva del apoyo social sobre el ajuste escolar

| VI | R^2 | ΔR^2 | Error estándar | Constante | β | t | r | r_p | r_{sp} |
|--|-------|--------------|----------------|----------------------|---------|-----------------------|-------|-------|----------|
| Rendimiento escolar ($F_{(2, 1658)} = 177.90^{***}$) | | | | | | | | | |
| Apoyo profesorado | .142 | .141 | 2.87 | 22.22 ^{***} | .327 | 14.15 ^{***} | .377 | .328 | .315 |
| Apoyo familiar | .177 | .176 | 2.81 | 8.24 ^{***} | .193 | 8.37 ^{***} | .278 | .202 | .187 |
| Expectativas académicas ($F_{(3, 1657)} = 31.91^{***}$) | | | | | | | | | |
| Apoyo familiar | .032 | .032 | 1.92 | 28.42 ^{***} | .113 | 4.33 ^{***} | .180 | .106 | .103 |
| Apoyo amistades | .044 | .043 | 1.91 | 20.46 ^{***} | .115 | 4.54 ^{***} | .162 | .111 | .109 |
| Apoyo profesorado | .055 | .053 | 1.90 | 17.82 ^{***} | .107 | 4.30 ^{***} | .145 | .105 | .103 |
| Problemas de integración escolar ($F_{(3, 1657)} = 99.84^{***}$) | | | | | | | | | |
| Apoyo profesorado | .099 | .099 | 3.51 | 38.60 ^{***} | -.277 | -11.81 ^{***} | -.315 | -.279 | -.267 |
| Apoyo amistades | .146 | .145 | 3.42 | 31.13 ^{***} | -.189 | -7.86 ^{***} | -.242 | -.190 | -.178 |
| Apoyo familiar | .153 | .152 | 3.41 | 29.91 ^{***} | -.090 | -3.62 ^{***} | -.225 | -.089 | -.082 |

Nota: R^2 : coeficiente de determinación; ΔR^2 : coeficiente de determinación ajustado; β : coeficiente beta; t : estadístico t ; r : correlaciones de orden cero; r_p : correlaciones parciales; r_{sp} : correlaciones semiparciales; F : estadístico F .

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

En la predicción del rendimiento escolar las variables relevantes son el apoyo del profesorado seguido del apoyo familiar, mientras que el apoyo de las amistades es irrelevante. Por otra parte, las tres fuentes de apoyo social explican tanto las expectativas académicas como los problemas de integración escolar. Sin embargo, mientras que en los problemas de integración el profesorado continúa siendo la fuente con mayor poder explicativo, en las expectativas académicas es la familia la fuente más determinante.

Los coeficientes estandarizados beta indican que destaca el efecto del apoyo del profesorado sobre el rendimiento escolar, teniendo mayor efecto que el apoyo familiar. Ambas fuentes de apoyo social explican el 17.6% de la varianza del rendimiento escolar, por lo tanto, la capacidad explicativa del modelo es moderada. En cuanto a las expectativas académicas, los coeficientes beta estandarizados sugieren que el apoyo de las amistades tiene mayor capacidad explicativa, ahora bien con escasa diferencia respecto al apoyo familiar y contrastando más con el apoyo del profesorado. El coeficiente de determinación evidencia que las tres fuentes del apoyo social explican un bajo porcentaje de varianza, concretamente el 5.3%. Por último, respecto a los problemas de integración, tomando los coeficientes estandarizados beta en valores absolutos, es decir, prescindiendo del signo, sobresale el mayor peso del apoyo del profesorado en comparación con el apoyo de las amistades y el apoyo familiar. Los tres apoyos sociales explican el 15.2% de la variabilidad de los problemas de integración, con lo cual se puede afirmar que el poder explicativo del modelo es moderado.

Capítulo 6. Resultados

Tanto las correlaciones de orden cero como las parciales y semiparciales muestran asociaciones positivas entre los apoyos sociales con el rendimiento escolar y las expectativas académicas. Sin embargo, las correlaciones con los problemas de integración escolar son negativas. Todo ello significa que a mayor apoyo social, mayores expectativas y rendimiento en la escuela, así como menores problemas de integración en el centro educativo; y viceversa, a menor apoyo social, menores expectativas educativas y rendimiento junto con mayores problemas de integración escolar.

Ahora bien, en relación a las expectativas académicas, por un lado, se observa que tanto en las correlaciones parciales y semiparciales como en los coeficientes estandarizados beta el apoyo de las amistades tiene mayor peso que el apoyo familiar en la contribución al cambio o en el pronóstico. Sin embargo, por otro lado, el otro criterio de ajuste, representado por los coeficientes de determinación, indica que el apoyo familiar contribuye más al ajuste global del modelo de regresión o a la explicación de la varianza. La inconsistencia entre ambos criterios de ajuste, esto es, que el apoyo familiar sea más importante al explicar la varianza, y el apoyo de las amistades para el pronóstico, puede deberse a que la tercera variable sea irrelevante y por ello distorsione los resultados, ante lo cual se repiten los análisis eliminando el apoyo del profesorado con el fin de resolver el problema (tabla 63).

Tabla 63

Modelo de regresión corregido del apoyo social sobre las expectativas académicas

| VI | R^2 | ΔR^2 | Error estándar | Constante | β | t | r | r_p | r_{sp} |
|---|-------|--------------|----------------|----------------------|---------|---------------------|------|-------|----------|
| Expectativas académicas ($F_{(2, 1658)} = 38.19^{***}$) | | | | | | | | | |
| Apoyo familiar | .032 | .032 | 1.92 | 28.42 ^{***} | .141 | 5.53 ^{***} | .180 | .135 | .133 |
| Apoyo amistades | .044 | .043 | 1.91 | 20.46 ^{***} | .115 | 4.49 ^{***} | .162 | .110 | .108 |

Nota: R^2 : coeficiente de determinación; ΔR^2 : coeficiente de determinación ajustado; β : coeficiente beta; t : estadístico t ; r : correlaciones de orden cero; r_p : correlaciones parciales; r_{sp} : correlaciones semiparciales; F : estadístico F .

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

En efecto, al eliminar la tercera variable independiente irrelevante, el apoyo del profesorado, se resuelve la inconsistencia anterior y, definitivamente, es el apoyo familiar la variable que más peso tiene en el pronóstico y en el ajuste global del modelo de regresión explicativo de las expectativas académicas. No obstante, la capacidad predictiva del modelo es baja; en concreto, solo explica el 4.3% de la varianza de la VD.

Para acabar con la parte del ajuste escolar en la séptima hipótesis se puede concluir que se cumple, esto es, el apoyo social ejerce influencia sobre el ajuste escolar: mientras

que el apoyo del profesorado es el que tiene mayor capacidad predictiva en el rendimiento escolar y los problemas de integración escolar, es el apoyo familiar el que mejor explica las expectativas académicas.

3.2.2. Efecto del apoyo social sobre la implicación escolar

A continuación, se procede a analizar si se cumple la capacidad predictiva del apoyo social sobre la implicación escolar. En la tabla 64 se exponen los resultados relativos al análisis de regresión lineal múltiple, en el cual la variable independiente es cada una de las dimensiones del apoyo social percibido -familiar, del profesorado y de las amistades- y la variable dependiente cada una de las tres escalas de la implicación escolar -conductual, emocional y cognitiva-.

Tabla 64

Capacidad predictiva del apoyo social sobre la implicación escolar

| VI | R^2 | ΔR^2 | Error estándar | Constante | β | t | r | r_p | r_{sp} |
|---|-------|--------------|----------------|----------------------|---------|----------------------|------|-------|----------|
| Implicación conductual ($F_{(2, 1658)} = 180.96^{***}$) | | | | | | | | | |
| Apoyo profesorado | .141 | .140 | .531 | 50.62 ^{***} | .323 | 14.01 ^{***} | .375 | .326 | .312 |
| Apoyo familiar | .179 | .178 | .519 | 26.71 ^{***} | .202 | 8.78 ^{***} | .286 | .211 | .196 |
| Implicación emocional ($F_{(3, 1657)} = 207.33^{***}$) | | | | | | | | | |
| Apoyo profesorado | .227 | .226 | .591 | 34.76 ^{***} | .427 | 19.66 ^{***} | .476 | .435 | .412 |
| Apoyo familiar | .262 | .261 | .577 | 16.15 ^{***} | .158 | 6.87 ^{***} | .305 | .166 | .144 |
| Apoyo amistades | .273 | .272 | .573 | 10.80 ^{***} | .109 | 4.91 ^{***} | .197 | .120 | .103 |
| Implicación cognitiva ($F_{(3, 1657)} = 75.67^{***}$) | | | | | | | | | |
| Apoyo profesorado | .090 | .090 | .671 | 26.48 ^{***} | .256 | 10.73 ^{***} | .301 | .255 | .247 |
| Apoyo familiar | .118 | .116 | .662 | 11.90 ^{***} | .190 | 7.52 ^{***} | .237 | .182 | .173 |
| Apoyo amistades | .120 | .119 | .661 | 11.22 ^{***} | -.058 | -2.36 [*] | .027 | -.058 | -.054 |

Nota: R^2 : coeficiente de determinación; ΔR^2 : coeficiente de determinación ajustado; β : coeficiente beta; t : estadístico t ; r : correlaciones de orden cero; r_p : correlaciones parciales; r_{sp} : correlaciones semiparciales; F : estadístico F .

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

El procedimiento por pasos muestra que las variables predictoras significativas, en cuanto a la variable criterio implicación conductual, son el apoyo del profesorado y el apoyo familiar, y que no se incluye el apoyo de las amistades debido a que carece de importancia. Respecto a las otras variables predichas, la implicación emocional y la implicación cognitiva, en el modelo entran los tres factores en el siguiente orden de mayor a menor relevancia: apoyo del profesorado, apoyo familiar y apoyo de las amistades.

Asimismo, los valores absolutos de los coeficientes beta estandarizados indican que la variable independiente que tiene mayor peso en los tres modelos es el apoyo del profesorado, con considerable diferencia en cuanto al apoyo familiar y de las amistades;

siendo preciso señalar que el apoyo de las amistades no entra en el modelo de la implicación conductual. Así, ante el aumento en apoyo social también aumenta la implicación escolar y sobresale el aumento de la implicación emocional en .427 por cada unidad de cambio en el apoyo del profesorado.

A su vez, los coeficientes de determinación ajustados manifiestan una efectividad grande del modelo de la implicación emocional, puesto que las tres fuentes de apoyo social explican el 27.2% de la varianza; moderada en el modelo de la implicación conductual, porque el apoyo del profesorado y familiar predicen un porcentaje de varianza del 17.8%; y una menor eficacia en el modelo de la implicación cognitiva, aunque a pesar de ello la proporción de variabilidad explicada tampoco es pequeña (.119).

En lo que respecta a las correlaciones, destacan las relaciones más fuertes entre el apoyo del profesorado y la implicación emocional. Asimismo, la asociación entre el apoyo familiar y la implicación emocional disminuye notablemente cuando son eliminadas los efectos de las otras variables. Los coeficientes de correlación parcial y semiparcial también revelan que, una vez suprimido el efecto de las otras variables, la asociación lineal entre el apoyo de las amistades y la implicación cognitiva es negativa, lo cual se traduce en que a mayor apoyo de las amistades puede disminuir la implicación cognitiva, mientras que si el apoyo de las y los amigos es menor la implicación cognitiva puede mejorar. En cualquier caso, estas correlaciones son bajas.

En definitiva, la séptima hipótesis se acepta al ser corroborada la capacidad predictiva del apoyo social sobre el ajuste escolar y la implicación escolar, aún cuando no todas las fuentes de apoyo social explican todas las dimensiones de ambas variables ni lo hacen con la misma importancia. De hecho, aunque es el apoyo del profesorado el factor con mayor capacidad de pronóstico, en las expectativas académicas ejerce una mayor influencia el apoyo familiar.

3.3. Predicción de la inteligencia emocional sobre las variables de ajuste escolar

Con la finalidad de responder a la octava hipótesis, esto es, si se cumple la influencia directa positiva de la inteligencia emocional sobre el ajuste escolar y la implicación escolar, en los siguientes apartados se abordan los análisis de regresión de la inteligencia emocional sobre las variables de ajuste escolar por separado.

3.3.1. Influencia de la inteligencia emocional sobre el ajuste escolar

En este apartado se estudia el efecto de las escalas de la inteligencia emocional -atención emocional, claridad emocional y reparación emocional- sobre las dimensiones del ajuste escolar -rendimiento escolar, expectativas académicas y problemas de integración escolar-. En la tabla 65 se muestran los análisis de regresión lineal múltiple.

Tabla 65

Capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre el ajuste escolar

| VI | R ² | ΔR ² | Error típico | Constante | β | t | r | r _p | r _{sp} |
|--|----------------|-----------------|--------------|----------------------|-------|----------------------|-------|----------------|-----------------|
| Rendimiento escolar ($F_{(3, 1890)} = 40.54^{***}$) | | | | | | | | | |
| Reparación emocional | .049 | .048 | 2.97 | 31.69 ^{***} | .177 | 7.14 ^{***} | .221 | .162 | .159 |
| Atención emocional | .056 | .055 | 2.96 | 24.19 ^{***} | .070 | 3.00 ^{**} | .121 | .069 | .067 |
| Claridad emocional | .060 | .059 | 2.96 | 22.31 ^{***} | .074 | 2.89 ^{**} | .172 | .066 | .064 |
| Expectativas académicas ($F_{(1, 1659)} = 19.15^{***}$) | | | | | | | | | |
| Reparación emocional | .011 | .011 | 1.94 | 48.40 ^{***} | .107 | 4.37 ^{***} | .107 | .107 | .107 |
| Problemas de integración escolar ($F_{(2, 1658)} = 31.48^{***}$) | | | | | | | | | |
| Reparación emocional | .029 | .029 | 3.65 | 32.67 ^{***} | -.130 | -4.84 ^{***} | -.172 | -.118 | -.117 |
| Claridad emocional | .037 | .035 | 3.63 | 30.59 ^{***} | -.094 | -3.50 ^{***} | -.152 | -.086 | -.084 |

Nota: R²: coeficiente de determinación; ΔR²: coeficiente de determinación ajustado; β: coeficiente beta; t: estadístico t; r: correlaciones de orden cero; r_p: correlaciones parciales; r_{sp}: correlaciones semiparciales; F: estadístico F.

* p < .05. ** p < .01. *** p < .001.

Los modelos de regresión resultantes incorporan, como variables contribuyentes a la predicción del rendimiento escolar, la reparación emocional, la atención emocional y la claridad emocional, en la de las expectativas académicas, solo la reparación emocional, y en la de los problemas de integración escolar, la reparación emocional y la claridad emocional.

Asimismo, los coeficientes de determinación reflejan una capacidad explicativa baja de los tres modelos, puesto que las fuentes de apoyo social incluidos explican solo el 5.9% de la varianza del rendimiento escolar, el 1.1% de la variabilidad de las expectativas académicas y el 3.5% del cambio en los problemas de integración escolar.

Por otra parte, los coeficientes estandarizados beta, tomados en valores absolutos, evidencian el mayor peso de la reparación emocional en los tres modelos explicativos del ajuste escolar, a la cual le sigue la claridad emocional en los problemas de integración escolar y en el rendimiento escolar.

A su vez, las correlaciones de orden cero corroboran que la mayor fuerza de asociación con las tres escalas de ajuste escolar se le atribuye, en primer lugar, a la reparación emocional y, en segundo lugar, a la claridad emocional. Los signos positivos

Capítulo 6. Resultados

de las correlaciones en el rendimiento escolar y en las expectativas académicas indican que a mayor inteligencia emocional mayores expectativas y rendimiento, y viceversa; y los signos negativos en los problemas de integración significan que a mayor inteligencia emocional menores problemas de integración, y viceversa. Las correlaciones parciales y semiparciales muestran correlaciones menos intensas al eliminar los efectos de las otras variables independientes, a excepción de la reparación emocional que mantiene idénticas las tres correlaciones puesto que solo se encuentra una variable explicativa en el modelo.

Por último, cabe destacar la inconsistencia entre la mayor importancia de la claridad emocional frente a la atención emocional en la predicción del rendimiento escolar ($\beta = .074$ vs. $\beta = .070$), y la mayor relevancia de la atención emocional frente a la claridad emocional en el ajuste global o en la explicación de la varianza. Además de los coeficientes estandarizados beta, las correlaciones de orden cero también apoyan la menor fuerza de la atención emocional en comparación con la claridad emocional y la reparación emocional ($r = .121$ frente a $r = .172$ y $r = .221$). Es por ello que nuevamente se plantea la necesidad de eliminar la variable más irrelevante que puede distorsionar el modelo.

A continuación se presenta el modelo de regresión corregido de la inteligencia emocional sobre el rendimiento escolar (tabla 66).

Tabla 66

Modelo de regresión corregido de la inteligencia emocional sobre el rendimiento escolar

| VI | R^2 | ΔR^2 | Error típico | Constante | β | t | r | r_p | r_{sp} |
|---|-------|--------------|--------------|----------------------|---------|---------------------|------|-------|----------|
| Rendimiento escolar ($F_{(3, 1890)} = 56.06^{***}$) | | | | | | | | | |
| Reparación emocional | .049 | .048 | 2.97 | 31.69 ^{***} | .180 | 7.25 ^{***} | .221 | .165 | .162 |
| Claridad emocional | .056 | .055 | 2.96 | 26.31 ^{***} | .094 | 3.76 ^{***} | .172 | .086 | .084 |

Nota: R^2 : coeficiente de determinación; ΔR^2 : coeficiente de determinación ajustado; β : coeficiente beta; t : estadístico t ; r : correlaciones de orden cero; r_p : correlaciones parciales; r_{sp} : correlaciones semiparciales; F : estadístico F .

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

La tabla 66 confirma el mayor peso de la reparación emocional seguida de la claridad emocional en las correlaciones, en el pronóstico del cambio en el rendimiento escolar y en la contribución al ajuste global del modelo de regresión. No obstante, la efectividad del modelo es baja, ambas escalas solo logran explicar el 5.5% de la varianza.

En conclusión, se puede afirmar que se cumple la parte relacionada con el ajuste escolar en la octava hipótesis, es decir, la inteligencia emocional tiene capacidad predictiva sobre el ajuste escolar, aunque dicha capacidad es pequeña en los tres modelos. Además, la reparación emocional es el factor que mejor explica las tres dimensiones del

ajuste escolar y predice de manera exclusiva las expectativas académicas y junto con la claridad emocional, el rendimiento escolar y los problemas de integración escolar. Asimismo, es destacable que la atención emocional sea irrelevante en la predicción o explicación del ajuste escolar e incluso pueda distorsionar el modelo del rendimiento.

3.3.2. Efecto de la inteligencia emocional sobre la implicación escolar

En esta sección se pretende poner a prueba la influencia de las tres escalas de la inteligencia emocional -atención emocional, claridad emocional y reparación emocional- sobre las dimensiones de la implicación escolar -implicación conductual, implicación emocional e implicación cognitiva-. En la tabla 67 se representan los resultados de la regresión múltiple.

Tabla 67

Capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre la implicación escolar

| VI | R^2 | ΔR^2 | Error típico | Constante | β | t | r | r_p | r_{sp} |
|--|-------|--------------|--------------|----------------------|---------|---------------------|------|-------|----------|
| Implicación conductual ($F_{(2, 1891)} = 36.02^{***}$) | | | | | | | | | |
| Reparación emocional | .032 | .032 | .554 | 62.62 ^{***} | .148 | 5.89 ^{***} | .180 | .134 | .133 |
| Claridad emocional | .037 | .036 | .552 | 54.03 ^{***} | .073 | 2.91 ^{**} | .138 | .067 | .066 |
| Implicación emocional ($F_{(2, 1891)} = 90.33^{***}$) | | | | | | | | | |
| Reparación emocional | .076 | .075 | .641 | 44.92 ^{***} | .223 | 9.11 ^{***} | .275 | .205 | .200 |
| Claridad emocional | .087 | .086 | .637 | 37.60 ^{***} | .120 | 4.90 ^{***} | .217 | .112 | .108 |
| Implicación cognitiva ($F_{(3, 1890)} = 59.20^{***}$) | | | | | | | | | |
| Reparación emocional | .067 | .066 | .669 | 31.70 ^{***} | .202 | 8.27 ^{***} | .258 | .187 | .182 |
| Atención emocional | .079 | .078 | .664 | 23.58 ^{***} | .092 | 4.02 ^{***} | .154 | .092 | .088 |
| Claridad emocional | .086 | .084 | .662 | 21.52 ^{***} | .093 | 3.67 ^{***} | .209 | .084 | .081 |

Nota: R^2 : coeficiente de determinación; ΔR^2 : coeficiente de determinación ajustado; β : coeficiente beta; t : estadístico t ; r : correlaciones de orden cero; r_p : correlaciones parciales; r_{sp} : correlaciones semiparciales; F : estadístico F .

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

Los factores incorporados en los modelos de regresión explicativos de la implicación conductual y la implicación emocional son la reparación emocional y la claridad emocional, mientras que en la implicación cognitiva son incorporadas las tres escalas de la inteligencia emocional. Sin embargo, una vez más los datos relativos a la atención emocional son contradictorios: por una parte, ocupa el segundo puesto detrás de la reparación emocional en su aportación al ajuste global del modelo de regresión; y, por otro lado, las correlaciones de orden cero junto con los coeficientes estandarizados beta indican que tiene la tercera menor fuerza de asociación. Teniendo en cuenta que la atención emocional nuevamente es la variable que puede estar distorsionando este modelo, se repite el análisis de regresión lineal multivariante sin ella (tabla 68).

Capítulo 6. Resultados

Tabla 68

Modelo de regresión corregido de la inteligencia emocional sobre la implicación cognitiva

| VI | R^2 | ΔR^2 | Error típico | Constante | β | t | r | r_p | r_{sp} |
|---|-------|--------------|--------------|----------------------|---------|---------------------|------|-------|----------|
| Implicación cognitiva ($F_{(2, 1891)} = 80.06^{***}$) | | | | | | | | | |
| Reparación emocional | .067 | .066 | .669 | 31.70 ^{***} | .206 | 8.40 ^{***} | .258 | .190 | .186 |
| Claridad emocional | .078 | .077 | .665 | 25.89 ^{***} | .119 | 4.83 ^{***} | .209 | .110 | .107 |

Nota: R^2 : coeficiente de determinación; ΔR^2 : coeficiente de determinación ajustado; β : coeficiente beta; t : estadístico t ; r : correlaciones de orden cero; r_p : correlaciones parciales; r_{sp} : correlaciones semiparciales; F : estadístico F .

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

La tabla 68 permite comprobar que la incongruencia anterior ha desaparecido. Por tanto, en el modelo de regresión de la implicación cognitiva las variables predictoras son, al igual que en la implicación conductual y emocional, la reparación emocional y la claridad emocional.

En los tres modelos de regresión la variable independiente con mayor valor al predecir las tres dimensiones de la implicación escolar -conductual, emocional y cognitiva- es la reparación emocional, seguida por la claridad emocional. Los coeficientes estandarizados beta correspondientes a la reparación emocional y la claridad emocional alcanzan la mayor capacidad predictiva en la implicación emocional, en segundo lugar en la implicación cognitiva y, en último lugar, en la implicación conductual.

Igualmente, los coeficientes de determinación ajustados apuntan a que la eficiencia explicativa de los tres modelos es baja: la reparación emocional y la claridad emocional explican solo el 8.6% de la implicación emocional, el 7.7% de la implicación cognitiva y el 3.6% de la implicación conductual.

Los coeficientes de correlación también son coherentes con los indicadores anteriores. Las mayores intensidades de asociación se registran entre la reparación emocional y la implicación emocional. Además, las correlaciones parciales y semiparciales siguen el mismo patrón anterior y permiten comprobar que, una vez suprimido el efecto de las terceras variables independientes, la fuerza de la asociación disminuye respecto a las correlaciones simples y entre ellas los índices son similares.

En resumen, la inteligencia emocional tiene capacidad predictiva sobre la implicación escolar, aunque tiende a ser baja. Concretamente, las escalas de reparación emocional y claridad emocional explican las tres dimensiones de la implicación escolar, y la atención emocional es irrelevante e, incluso, puede ser distorsionadora.

Finalmente, se acepta la octava hipótesis en cuanto a la capacidad predictiva de la inteligencia emocional sobre el ajuste escolar y la implicación escolar, aunque con

matices: la reparación emocional y la claridad emocional explican todas las dimensiones del ajuste escolar y la implicación escolar, excepto las expectativas académicas, que únicamente son predichas por la reparación emocional. Por el contrario, la atención emocional resulta irrelevante.

3.4. Predicción del autoconcepto sobre las variables de ajuste escolar

La siguiente hipótesis, la número 9, apoya el efecto directo del autoconcepto sobre el ajuste escolar y la implicación escolar. La verificación de esta hipótesis también requiere del análisis de regresión lineal múltiple, donde las variables independientes o predictoras son los dominios del autoconcepto -general, académico, personal, social y físico- y la variable criterio o dependiente, cada una de las dimensiones del ajuste escolar y la implicación escolar.

En este apartado, en primer lugar, se estudia la influencia del autoconcepto sobre el ajuste escolar y, en segundo lugar, la capacidad predictiva del autoconcepto sobre la implicación escolar.

3.4.1. Influencia del autoconcepto sobre el ajuste escolar

Como se ha indicado anteriormente, primeramente se analiza el ajuste escolar, operativizado como rendimiento escolar, expectativas académicas y problemas de integración escolar. Para ello se recurre a la regresión lineal múltiple, en la que el método por pasos pone de relieve las variables del autoconcepto que son significativas, ordenándolas en función de su relevancia en la ecuación lineal de regresión (tabla 69).

Tabla 69
Capacidad predictiva del autoconcepto sobre el ajuste escolar

| VI | R ² | ΔR ² | Error típico | Constante | β | t | r | r _p | r _{sp} |
|--|----------------|-----------------|--------------|----------------------|-------|-----------------------|-------|----------------|-----------------|
| Rendimiento escolar ($F_{(4, 1889)} = 206.60^{***}$) | | | | | | | | | |
| Autoconcepto académico | .274 | .273 | 2.60 | 16.63 ^{***} | .478 | 23.30 ^{***} | .523 | .473 | .447 |
| Autoconcepto general | .292 | .291 | 2.56 | 7.06 ^{***} | .155 | 6.74 ^{***} | .292 | .153 | .130 |
| Autoconcepto físico | .298 | .297 | 2.55 | 7.83 ^{***} | -.104 | -4.72 ^{***} | .114 | -.108 | -.091 |
| Autoconcepto social | .304 | .303 | 2.54 | 4.98 ^{***} | .088 | 4.08 ^{***} | .237 | .094 | .078 |
| Expectativas académicas ($F_{(4, 1656)} = 39.75^{***}$) | | | | | | | | | |
| Autoconcepto académico | .074 | .073 | 1.88 | 36.37 ^{***} | .253 | 10.11 ^{***} | .272 | .241 | .237 |
| Autoconcepto social | .079 | .078 | 1.87 | 22.53 ^{***} | .086 | 3.31 ^{***} | .140 | .081 | .078 |
| Autoconcepto físico | .084 | .082 | 1.87 | 22.64 ^{***} | -.094 | -3.61 ^{***} | .017 | -.088 | -.085 |
| Autoconcepto personal | .088 | .085 | 1.86 | 17.56 ^{***} | .065 | 2.50 [*] | .129 | .061 | .059 |
| Problemas de integración escolar ($F_{(4, 1656)} = 77.46^{***}$) | | | | | | | | | |
| Autoconcepto general | .119 | .118 | 3.47 | 33.88 ^{***} | -.286 | -10.56 ^{***} | -.345 | -.251 | -.238 |
| Autoconcepto social | .137 | .136 | 3.44 | 31.36 ^{***} | -.149 | -5.86 ^{***} | -.265 | -.143 | -.132 |
| Autoconcepto académico | .150 | .149 | 3.41 | 31.60 ^{***} | -.127 | -5.25 ^{***} | -.238 | -.128 | -.119 |
| Autoconcepto físico | .158 | .156 | 3.40 | 31.00 ^{***} | .100 | 3.85 ^{***} | -.111 | .094 | .087 |

Capítulo 6. Resultados

En la predicción del rendimiento escolar, se incluyen los dominios académico, general, físico y social del autoconcepto. De entre los cuatro, el autoconcepto académico tiene el mayor peso al explicar el rendimiento escolar, con una destacable diferencia respecto a los dominios del autoconcepto que le siguen: general, físico y social. Las cuatro dimensiones del autoconcepto explican el 30.3% de la varianza del rendimiento escolar, con lo cual se puede afirmar que el modelo tiene una gran capacidad explicativa. A su vez, en las correlaciones sobresalen las asociaciones del autoconcepto académico con el rendimiento escolar, incluso cuando son eliminados los efectos de las otras variables. Asimismo, las correlaciones parciales y semiparciales permiten observar el sentido negativo de la relación entre el autoconcepto físico y el rendimiento escolar, lo cual indica que ante un menor autoconcepto físico mayor rendimiento escolar, y viceversa.

Siguiendo el orden de mayor a menor efectividad en los modelos de regresión resultantes, en segundo lugar aparecen los problemas de integración escolar mejor explicados por el autoconcepto. En concreto, los dominios del autoconcepto incorporados en el modelo de mayor a menor importancia son: el general, el social, el académico y el físico. Las cuatro dimensiones juntas tienen una capacidad predictiva moderada, puesto que explican el 15.6% de la variabilidad de los problemas de integración. Por su parte, los signos negativos en los dominios general, social y académico del autoconcepto indican que niveles bajos en los citados dominios explican los problemas de integración escolar; mientras que el signo positivo del autoconcepto físico indica que las altas puntuaciones de autoconcepto físico predicen los problemas de integración escolar.

Por último, en las expectativas académicas el autoconcepto físico muestra un patrón incoherente: su tercer lugar en la contribución al modelo global frente al segundo puesto de mayor peso predictivo en los coeficientes estandarizados beta y en las correlaciones parciales y semiparciales. Por lo tanto, se repite el análisis eliminando la variable irrelevante que puede estar distorsionando los resultados: el autoconcepto personal (tabla 70).

Tabla 70

Modelo de regresión corregido del autoconcepto sobre las expectativas académicas

| VI | R^2 | ΔR^2 | Error típico | Constante | β | t | r | r_p | r_{sp} |
|---|-------|--------------|--------------|----------------------|---------|----------------------|------|-------|----------|
| Expectativas académicas ($F_{(4, 1656)} = 39.75^{***}$) | | | | | | | | | |
| Autoconcepto académico | .074 | .073 | 1.88 | 36.37 ^{***} | .264 | 10.71 ^{***} | .272 | .254 | .252 |
| Autoconcepto social | .079 | .078 | 1.87 | 22.53 ^{***} | .098 | 3.82 ^{***} | .140 | .094 | .090 |
| Autoconcepto físico | .084 | .082 | 1.87 | 22.64 ^{***} | -.080 | -3.12 ^{**} | .017 | -.077 | -.073 |

Nota: R^2 : coeficiente de determinación; ΔR^2 : coeficiente de determinación ajustado; β : beta; r : correlaciones de orden cero; r_p : correlaciones parciales; r_{sp} : correlaciones semiparciales. * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Capítulo 6. Resultados

De esta manera, desaparece la inconsistencia anterior entre los citados criterios de ajuste. Las variables relevantes en el modelo continúan siendo las mismas: el autoconcepto académico, en primer lugar, con gran diferencia respecto a las otras dos. Aún así, la capacidad predictiva del modelo es baja porque los tres dominios del autoconcepto solo explican el 8.2% de la varianza de las expectativas académicas. Nuevamente, el signo negativo de las correlaciones parciales y semiparciales, así como los coeficientes beta y t , indican que la relación entre el autoconcepto físico y las expectativas académicas es en el siguiente sentido: el bajo nivel del autoconcepto físico explica las altas expectativas académicas, y viceversa.

En síntesis, el autoconcepto predice el ajuste escolar, aunque no todas las dimensiones del autoconcepto son relevantes ni lo son de la misma manera: el dominio personal aparece como no significativo, el autoconcepto académico tiene mayor capacidad predictiva sobre el rendimiento escolar y las expectativas académicas, y el autoconcepto general es el que mejor explica los problemas de integración. Asimismo, la capacidad predictiva es alta sobre el rendimiento escolar, moderada sobre los problemas de integración escolar y baja sobre las expectativas académicas.

3.4.2. Efecto del autoconcepto sobre la implicación escolar

Por último, respecto a la novena hipótesis, queda por comprobar empíricamente el poder predictivo del autoconcepto sobre la implicación escolar. Seguidamente, la tabla 71 recoge los datos obtenidos tras los análisis de regresión lineal multivariante.

Tabla 71
Capacidad predictiva del autoconcepto sobre la implicación escolar

| VI | R^2 | ΔR^2 | Error típico | Constante | β | t | r | r_p | r_{sp} |
|---|-------|--------------|--------------|----------------------|---------|----------------------|-------|-------|----------|
| Implicación conductual ($F_{(4, 1889)} = 101.09^{***}$) | | | | | | | | | |
| Autoconcepto académico | .130 | .130 | .525 | 50.67 ^{***} | .335 | 15.00 ^{***} | .361 | .326 | .313 |
| Autoconcepto general | .142 | .141 | .521 | 32.82 ^{***} | .158 | 6.33 ^{***} | .213 | .144 | .132 |
| Autoconcepto físico | .168 | .166 | .514 | 34.19 ^{***} | -.202 | -8.41 ^{***} | -.011 | -.190 | -.176 |
| Autoconcepto social | .176 | .175 | .511 | 28.13 ^{***} | .105 | 4.45 ^{***} | .185 | .102 | .093 |
| Implicación emocional ($F_{(4, 1889)} = 101.97^{***}$) | | | | | | | | | |
| Autoconcepto general | .099 | .099 | .633 | 27.33 ^{***} | .209 | 8.38 ^{***} | .315 | .189 | .175 |
| Autoconcepto académico | .151 | .150 | .614 | 20.44 ^{***} | .223 | 9.98 ^{***} | .314 | .224 | .208 |
| Autoconcepto social | .173 | .172 | .607 | 14.24 ^{***} | .179 | 7.60 ^{***} | .293 | .172 | .159 |
| Autoconcepto físico | .178 | .176 | .605 | 14.55 ^{***} | -.079 | -3.27 ^{***} | .133 | -.075 | -.068 |
| Implicación cognitiva ($F_{(4, 1889)} = 50.05^{***}$) | | | | | | | | | |
| Autoconcepto académico | .065 | .064 | .669 | 27.70 ^{***} | .216 | 9.26 ^{***} | .254 | .208 | .203 |
| Autoconcepto social | .090 | .090 | .660 | 13.20 ^{***} | .168 | 6.95 ^{***} | .221 | .158 | .152 |
| Autoconcepto personal | .094 | .092 | .659 | 12.17 ^{***} | -.071 | -2.94 ^{**} | .053 | -.068 | -.064 |
| Autoconcepto físico | .096 | .094 | .659 | 11.97 ^{***} | .054 | 2.21 [*] | .142 | .051 | .048 |

Capítulo 6. Resultados

Los dos modelos de regresión de la implicación escolar conductual y emocional incorporan todos los dominios del autoconcepto, excepto el personal, en diferente orden de relevancia. El modelo de regresión de la implicación cognitiva también incluye cuatro dimensiones del autoconcepto, entre ellas el dominio personal, y excluye el general.

El criterio de ajuste aportado por los coeficientes estandarizados beta permite observar que en la implicación cognitiva el mayor peso predictivo corresponde al autoconcepto académico, seguido de los dominios social, personal y físico. A su vez, el coeficiente de determinación ajustado indica que los cuatro dominios del autoconcepto explican el 9.4% de la varianza de la implicación cognitiva; por tanto, la efectividad del modelo es baja. Asimismo, el signo negativo de los coeficientes β , t y las correlaciones parciales y semiparciales indican que el autoconcepto personal bajo predice la implicación cognitiva. Por el contrario, los signos positivos indican que niveles altos de autoconcepto académico, social y físico explican la implicación cognitiva.

No obstante, en las dimensiones conductual y emocional de la implicación escolar, los diversos criterios de ajuste muestran inconsistencias entre sí. Por una parte, en la predicción de la implicación conductual, el autoconcepto físico es introducido en tercer lugar en el ajuste global del modelo y, sin embargo, tanto el coeficiente estandarizado beta como las correlaciones parciales y semiparciales le otorgan el segundo puesto en importancia explicativa. Por otra parte, en el modelo de implicación emocional, el autoconcepto académico aparece en segundo lugar y los otros indicadores de ajuste lo sitúan en primer lugar de relevancia predictiva. Por consiguiente, se repiten los análisis de regresión, eliminando las variables que aparecen como menos relevantes en los modelos y, por tanto, como posibles distorsionadoras (tabla 72).

Tabla 72

Modelo de regresión corregido del autoconcepto sobre la implicación conductual y emocional

| VI | R^2 | ΔR^2 | Error típico | Constante | β | t | r | r_p | r_{sp} |
|---|-------|--------------|--------------|----------------------|---------|----------------------|-------|-------|----------|
| Implicación conductual ($F_{(3, 1890)} = 126.91^{***}$) | | | | | | | | | |
| Autoconcepto académico | .130 | .130 | .525 | 50.67 ^{***} | .348 | 15.64 ^{***} | .361 | .339 | .328 |
| Autoconcepto general | .142 | .141 | .521 | 32.82 ^{***} | .187 | 7.75 ^{***} | .213 | .176 | .163 |
| Autoconcepto físico | .168 | .166 | .514 | 34.19 ^{***} | -.182 | -7.67 ^{***} | -.011 | -.174 | -.161 |
| Implicación emocional ($F_{(3, 1890)} = 131.72^{***}$) | | | | | | | | | |
| Autoconcepto general | .099 | .099 | .633 | 27.33 ^{***} | .181 | 8.38 ^{***} | .315 | .189 | .175 |
| Autoconcepto académico | .151 | .150 | .614 | 20.44 ^{***} | .223 | 9.98 ^{***} | .314 | .224 | .208 |
| Autoconcepto social | .173 | .172 | .607 | 14.24 ^{***} | .179 | 7.60 ^{***} | .293 | .172 | .159 |

Nota: R^2 : coeficiente de determinación; ΔR^2 : coeficiente de determinación ajustado; β : coeficiente beta; t : estadístico t ; r : correlaciones de orden cero; r_p : correlaciones parciales; r_{sp} : correlaciones semiparciales; F : estadístico F . * $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

Capítulo 6. Resultados

La tabla 72 permite comprobar que el modelo de la implicación conductual queda corregido y el autoconcepto académico, general y físico predicen la implicación conductual, siendo destacable la mayor importancia del dominio académico. El modelo cuenta con una capacidad explicativa moderada, porque los tres factores explican el 16.6% de la varianza. En concreto, la implicación conductual queda explicada por un nivel alto del autoconcepto académico y general, y un nivel bajo del autoconcepto físico.

Sin embargo, el modelo de la implicación emocional aparece nuevamente distorsionado, manteniendo las incoherencias relativas a la mayor o menor relevancia del autoconcepto general y el autoconcepto académico en función de los diferentes criterios; es por ello que se repite de nuevo el análisis de regresión (tabla 73).

Tabla 73

Modelo de regresión corregido del autoconcepto sobre la implicación emocional

| VI | R^2 | ΔR^2 | Error típico | Constante | β | t | r | r_p | r_{sp} |
|--|-------|--------------|--------------|----------------------|---------|----------------------|------|-------|----------|
| Implicación emocional ($F_{(2, 1891)} = 167.97^{***}$) | | | | | | | | | |
| Autoconcepto general | .099 | .099 | .633 | 27.33 ^{***} | .240 | 10.78 ^{***} | .315 | .241 | .229 |
| Autoconcepto académico | .151 | .150 | .614 | 20.44 ^{***} | .239 | 10.74 ^{***} | .314 | .240 | .228 |

Nota: R^2 : coeficiente de determinación; ΔR^2 : coeficiente de determinación ajustado; β : coeficiente beta; t : estadístico t ; r : correlaciones de orden cero; r_p : correlaciones parciales; r_{sp} : correlaciones semiparciales; F : estadístico F .

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

La capacidad predictiva del modelo de la implicación emocional es moderada, puesto que los dominios general y académico explican el 15% de la variabilidad. Los diferentes índices muestran un valor predictivo similar entre ambas dimensiones.

Concluyendo, se puede afirmar que el autoconcepto predice la implicación escolar, a pesar de que no todos los dominios del autoconcepto son relevantes al explicar las dimensiones de la implicación escolar ni lo hacen de la misma forma. Destaca el poder predictivo moderado del dominio general sobre la implicación emocional y del dominio académico sobre la implicación cognitiva y la implicación conductual.

Finalmente, se puede aceptar la hipótesis número nueve, que apoya el poder predictivo del autoconcepto sobre el ajuste escolar y la implicación escolar, aunque conviene reparar en las particularidades halladas en los análisis efectuados.

3.5. Modelo estructural sobre apoyo social, inteligencia emocional, autoconcepto, ajuste escolar e implicación escolar

En este último apartado se contrasta el modelo de regresión estructural para estimar el ajuste escolar y la implicación escolar a partir de las variables psicológicas y contextuales, con el fin de verificar el cumplimiento de la hipótesis final. En concreto, la hipótesis número 10 sugiere la existencia de efectos directos de las variables contextuales sobre las variables psicológicas e indirectos sobre las variables de ajuste escolar e implicación escolar, así como efectos directos de las variables psicológicas sobre las de ajuste escolar e implicación escolar.

En los siguientes subapartados se presentan varios modelos estructurales: el primero completo, y el segundo modificado o ajustado en función de los resultados obtenidos en los análisis previos llevados a cabo en el correspondiente subapartado.

3.5.1. Modelo de regresión estructural inicial

En primer lugar, se somete a prueba el modelo explicativo completo, o lo que es lo mismo, el que integra todas las variables objeto de estudio en este trabajo. La figura 13 muestra gráficamente el modelo inicial completo.

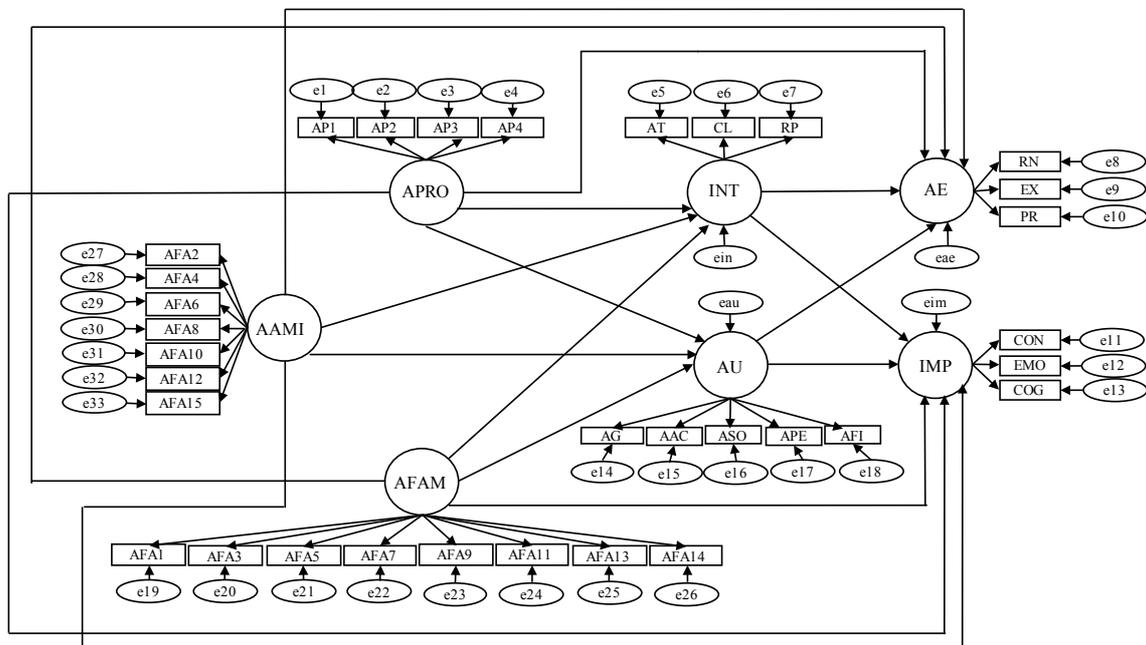


Figura 13. Modelo de regresión estructural inicial.

Nota: APRO: apoyo profesorado; AP: ítem de apoyo profesorado; AFAM: apoyo familiar; AAMI: apoyo amistades; AFA: ítem de apoyo familiar y amistades; INT: inteligencia emocional; AT: atención; CL: claridad; RP: reparación; AU: autoconcepto; AG: autoconcepto general; AAC: autoconcepto académico; ASO: autoconcepto social; APE: autoconcepto personal; AFI: autoconcepto físico; AE: ajuste escolar; RN: rendimiento; EX: expectativas académicas; PR: problemas de integración; IMP: implicación escolar; CON: implicación conductual; EMO: implicación emocional; COG: implicación cognitiva; e: error asociado.

Los factores latentes están representados con las abreviaturas APRO, AFAM, AAMI, INT, AU, AE e IMP. Los indicadores en el apoyo social percibido son los ítems correspondientes con los cuestionarios de apoyo profesorado, familiar y de amistades. En el resto de los factores los indicadores son los parcels, obtenidos a través del promedio de los ítems que componen cada dimensión del factor: AT, CL y RP en la inteligencia emocional; AG, AAC, ASO, APE y AFI en el autoconcepto; RN, EX y PR en el ajuste escolar; CON, EMO y COG en la implicación escolar.

En el modelo las flechas permiten distinguir tres tipos de variables: las variables exógenas o variables latentes independientes, que afectan a otras variables de las que no reciben efecto; las variables endógenas o dependientes, que reciben el efecto de otras variables; y las variables error, numeradas y representados con la letra e, que indican la posible existencia de otras fuentes de causación o influencia en los indicadores de medida y en las variables endógenas o dependientes -ein, eau, eae y eim-.

3.5.1.1. Análisis de regresión estructural del modelo inicial

A continuación, la figura 14 evidencia los resultados del análisis de regresión estructural del modelo inicial.

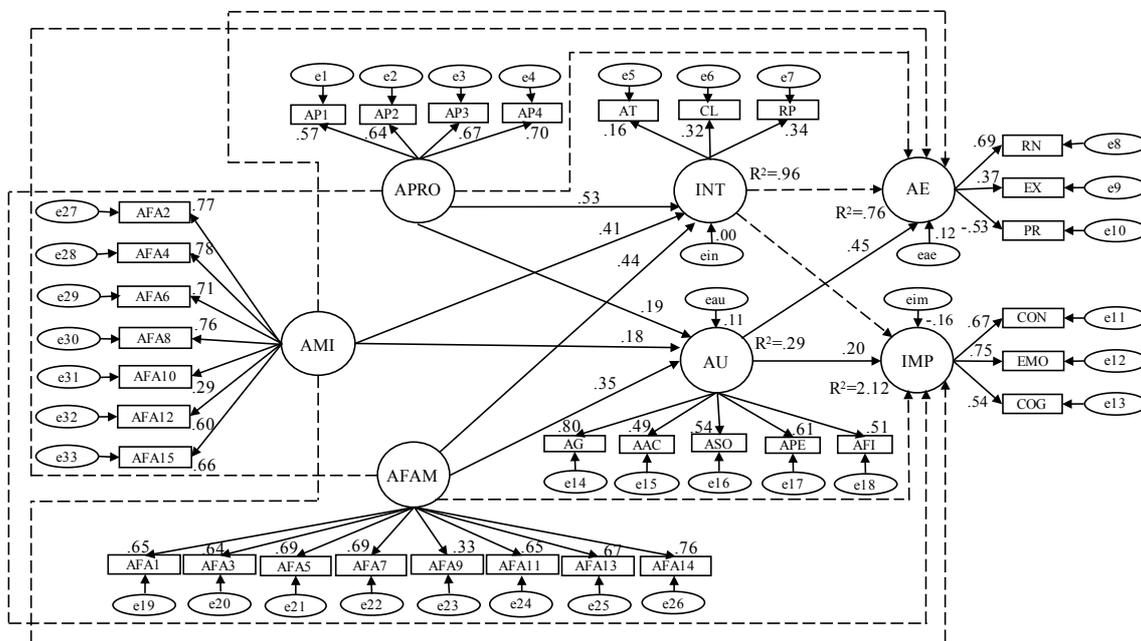


Figura 14. Resultados del análisis del modelo de regresión estructural inicial.

Nota: APRO: apoyo profesorado; AP: ítem de apoyo profesorado; AFAM: apoyo familiar; AAMI: apoyo amistades; AFA: ítem de apoyo familiar y amistades; INT: inteligencia emocional; AT: atención; CL: claridad; RP: reparación; AU: autoconcepto; AG: autoconcepto general; AAC: autoconcepto académico; ASO: autoconcepto social; APE: autoconcepto personal; AFI: autoconcepto físico; AE: ajuste escolar; RN: rendimiento; EX: expectativas académicas; PR: problemas de integración; IMP: implicación escolar; CON: implicación conductual; EMO: implicación emocional; COG: implicación cognitiva; e: error asociado.

Capítulo 6. Resultados

Los resultados del análisis del modelo inicial muestran efectos no significativos de las tres fuentes de apoyo social y de la inteligencia emocional sobre la implicación y el ajuste escolar. Los efectos no significativos se representan con líneas discontinuas.

A continuación, la tabla 74 expone los pesos de regresión estandarizados de cada variable en el modelo, denominados coeficientes beta estandarizados β , esto es, la importancia de la capacidad explicativa de cada indicador en la variable latente.

Tabla 74
Coefficientes estandarizados beta en el modelo estructural inicial

| Variable latente | Indicadores | β |
|------------------------|-------------|---------|
| Apoyo familia | AFA1 | .657 |
| | AFA3 | .642 |
| | AFA5 | .697 |
| | AFA7 | .690 |
| | AFA9 | .335 |
| | AFA11 | .655 |
| | AFA13 | .673 |
| | AFA14 | .761 |
| Apoyo amistades | AFA2 | .775 |
| | AFA4 | .789 |
| | AFA6 | .719 |
| | AFA8 | .765 |
| | AFA10 | .299 |
| | AFA12 | .602 |
| | AFA15 | .669 |
| Apoyo profesorado | AP1 | .570 |
| | AP2 | .640 |
| | AP3 | .671 |
| | AP4 | .709 |
| Inteligencia emocional | AT | .160 |
| | CL | .325 |
| | RP | .344 |
| Autoconcepto | AG | .804 |
| | AAC | .489 |
| | ASO | .547 |
| | APE | .617 |
| | AFI | .514 |
| Ajuste escolar | RN | .697 |
| | EX | .370 |
| | PR | -.537 |
| Implicación escolar | CON | .673 |
| | EMO | .751 |
| | COG | .540 |

Nota: β : coeficiente beta; AFA: ítem de apoyo familiar y de amistades; AP: ítem de apoyo profesorado; AT: atención emocional; CL: claridad emocional; RP: reparación emocional; AG: autoconcepto general; AAC: autoconcepto académico; ASO: autoconcepto social; APE: autoconcepto personal; AFI: autoconcepto físico; RN: rendimiento escolar; EX: expectativas académicas; PR: problemas de integración escolar; CON: implicación conductual; EMO: implicación emocional; COG: implicación cognitiva.

Capítulo 6. Resultados

Los ítems 9 y 10 del apoyo familiar y de amistades presentan valores bajos. Asimismo, cabe destacar los valores bajos en la inteligencia emocional, en especial en el índice de atención emocional, y en las expectativas académicas. En el resto de indicadores los valores son moderados-altos, sobresaliendo los valores respectivos al autoconcepto general, la implicación emocional, el rendimiento escolar y los apoyos sociales. Por tanto, salvo excepciones, los indicadores son medidas aceptables de las variables latentes del modelo, pero aún así es posible mejorarlas para ajustar el modelo a los datos.

La tabla 75 reúne los efectos estandarizados directos e indirectos de las variables independientes sobre las variables dependientes en el modelo estructural inicial.

Tabla 75

Efectos directos e indirectos estandarizados entre las variables del modelo inicial

| Variable independiente | Variable dependiente/s | Efecto directo | Efecto indirecto |
|--------------------------|------------------------|---------------------|------------------|
| Apoyo profesorado → | Inteligencia emocional | .536 ^{***} | --- |
| Apoyo profesorado → | Autoconcepto | .190 ^{***} | --- |
| Apoyo profesorado → | Ajuste escolar | -.656 | 1.203 |
| Apoyo profesorado → | Implicación escolar | -3.202 | 3.831 |
| Apoyo familiar → | Inteligencia emocional | .444 ^{***} | --- |
| Apoyo familiar → | Autoconcepto | .355 ^{***} | --- |
| Apoyo familiar → | Ajuste escolar | -.854 | 1.087 |
| Apoyo familiar → | Implicación escolar | -2.985 | 3.217 |
| Apoyo amistades → | Inteligencia emocional | .415 ^{***} | --- |
| Apoyo amistades → | Autoconcepto | .184 ^{***} | --- |
| Apoyo amistades → | Ajuste escolar | -.812 | .949 |
| Apoyo amistades → | Implicación escolar | -2.941 | 2.978 |
| Inteligencia emocional → | Ajuste escolar | 2.084 | --- |
| Inteligencia emocional → | Implicación escolar | 7.081 | --- |
| Autoconcepto → | Ajuste escolar | .453 ^{***} | --- |
| Autoconcepto → | Implicación escolar | .201 ^{***} | --- |

^{***} $p < .001$.

En cuanto a los efectos directos, los tres tipos de apoyo social tienen capacidad explicativa sobre las dos variables psicológicas, destacando una mayor influencia del apoyo del profesorado, seguido del apoyo familiar y, en último lugar, del apoyo de las amistades sobre la inteligencia emocional en mayor medida que sobre el autoconcepto. Respecto al autoconcepto, el mayor efecto lo ejerce el apoyo familiar. Sin embargo, los efectos de las variables contextuales sobre las variables de ajuste escolar e implicación escolar no son significativas. Entre las variables psicológicas, el autoconcepto influye en mayor grado sobre el ajuste escolar que sobre la implicación escolar, y no es significativo el efecto de la inteligencia emocional sobre el ajuste escolar y la implicación escolar.

Capítulo 6. Resultados

En relación a los efectos indirectos de las variables contextuales sobre las variables de ajuste escolar e implicación escolar, no existe significatividad.

Los valores R^2 se refieren a la proporción de varianza explicada en las variables de resultado por las variables predictoras, por tanto solo se corresponden con las variables que reciben los efectos: la inteligencia emocional es explicada en un 96%, el ajuste escolar en un 76%, el autoconcepto en un 29% y el valor de la implicación es extraño.

La tabla 76 presenta los valores de ajuste hallados en el modelo inicial.

Tabla 76

Índices de ajuste del modelo estructural inicial

| | χ^2/gl ($p < .001$) | CFI | TLI | RMSEA | SRMR | ECVI |
|----------------|-----------------------------------|-----|-----|-------|------|------|
| Modelo inicial | 4768/476 = 10 | .78 | .76 | .074 | - | 3.02 |

A la luz de los resultados, es evidente que el modelo no se ajusta a los datos dentro de los parámetros estipulados -CFI y TLI $> .90$, $\chi^2/\text{gl} < 5$ -, mientras que el valor RMSEA situado entre .05 y .08 indica un razonable error de estimación. Por otro lado, la ausencia del valor SRMR es otro indicador de que el modelo no se ajusta bien a los datos. Por lo tanto, en el siguiente apartado se propone un nuevo modelo mejorado. Por último, la medida ECVI, índice de validación cruzada esperada, permitirá comparar la adecuación entre los diferentes modelos, inicial y ajustado.

3.5.2. Modelo de regresión estructural ajustado

En este apartado se propone un modelo estructural modificado, que incorpora los ítems, las dimensiones y las relaciones significativas, con el fin de lograr un modelo con un mayor ajuste a los datos. Para ello es preciso considerar diversos resultados: por un lado, los hallados anteriormente en el análisis de regresión estructural del modelo inicial y, por otro lado, los encontrados en el análisis factorial confirmatorio (AFC) de cada cuestionario con los datos existentes, análisis que es presentado a continuación.

3.5.2.1. Análisis factorial confirmatorio

En este apartado se presenta el AFC realizado con cada cuestionario con el propósito de mostrar los pesos factoriales resultantes y, posteriormente, omitir los ítems con bajas cargas factoriales, para así ajustar el modelo a partir de la mejora de los índices de ajuste.

La tabla 77 muestra los pesos factoriales más bajos, los valores inferiores a .50, que se corresponden con los ítems que son excuidos posteriormente en el modelo ajustado.

Tabla 77
Pesos factoriales bajos en el análisis factorial confirmatorio

| Cuestionario | Ítem | AFC |
|---|------|------|
| Apoyo Social Familiar y de Amistades (AFA) | 9 | .339 |
| | 10 | .303 |
| Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional (TMMS-24) | 23 | .331 |
| | 22 | .450 |
| Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional (AUDIM) | 3 | .209 |
| | 13 | .344 |
| | 27 | .112 |
| | 18 | .267 |
| | 11 | .440 |
| | 20 | .422 |
| | 12 | .451 |
| | 21 | .479 |
| Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10) | 2 | .468 |
| | 3 | .407 |
| | 7 | .196 |
| | 10 | .125 |
| Cuestionario de Implicación Escolar (SEM) | 2 | .353 |
| | 11 | .486 |
| | 18 | .460 |

Nota: AFC = Análisis Factorial Confirmatorio.

Respecto al apoyo social percibido, en el modelo ajustado se incluyen todos los ítems del apoyo del profesorado, puesto que presentan pesos factoriales adecuados (figura 15) e índices de ajuste aceptables: TLI y CFI = .90; SRMR = .04; RMSEA = .10, que indica margen de mejora en el modelo; y $\chi^2_{(2)} = 63.18$, $p < .001$.

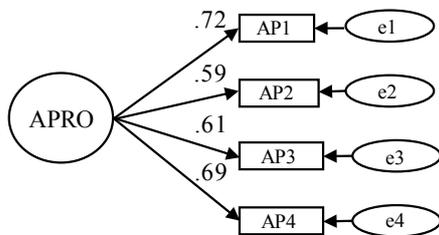


Figura 15. Análisis factorial confirmatorio de la escala de apoyo de profesorado.

Nota: APRO: apoyo profesorado; AP: ítem de la escala de apoyo de profesorado; e: error asociado al ítem.

No obstante, en el apoyo familiar y de las amistades se excluyen los ítems 9 y 10 (figura 16), puesto que muestran pesos bajos en la misma línea que los resultados encontrados en el análisis del modelo inicial, con lo cual son excluidos en el modelo modificado, coincidiendo también con los propios autores y las investigaciones posteriores (González y Landero, 2014; Ramos-Díaz, 2015, Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala et al., 2016). Por otra parte, atendiendo los índices de modificación, se introducen tres covarianzas de error justificadas por semejanzas semánticas en la redacción de los ítems: 5 y 14, que aluden al afecto y el apoyo familiar;

11-12 y 14-15, en los que solo cambia la palabra familia o amistades y el resto del enunciado es idéntico. Así, mejora el ajuste: CFI = .93; TLI = .91; RMSEA = .08; SRMR = .05; y $\chi^2_{(61)} = 755.56$, $p < .001$.

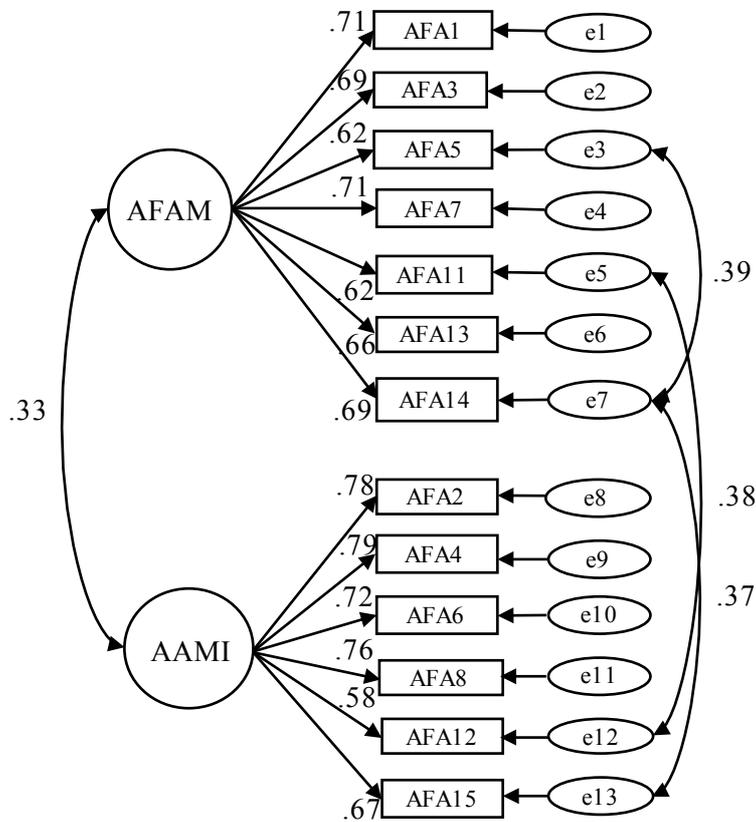


Figura 16. Análisis factorial confirmatorio de la escala de apoyo familiar y de amistades.
 Nota: AFAM: apoyo familiar; AAMI: apoyo amistades; AFA: ítem de la escala de apoyo familiar y de amistades; e: error asociado al ítem.

En cuanto a la inteligencia emocional se omite el ítem 23, debido a su peso inferior, resultado que concuerda con la validación vasca de la versión corta del TMMS-23 (Gorostiaga, Balluerka, Aritzeta, Haranburu, y Alonso-Arbiol, 2011). Además, se adopta la decisión de no incluir en el modelo aquellos ítems cuyos pesos sean inferiores a .50, valor que no alcanza el ítem 22, por lo que también se excluye (figura 17). Los índices de modificación permiten establecer tres covarianzas de error, justificadas por la similitud lingüística entre los ítems: 1 y 2, que se refieren a la atención excesiva o preocupación por las emociones; 6 y 7, pensamiento reiterado sobre los afectos; y 14-15, capacidad para expresar los sentimientos. De esta manera, se optimizan los índices de ajuste: CFI = .91, TLI = .90, RMSEA = .06, SRMR = .07 y $\chi^2_{(203)} = 1691.85$, $p < .001$.

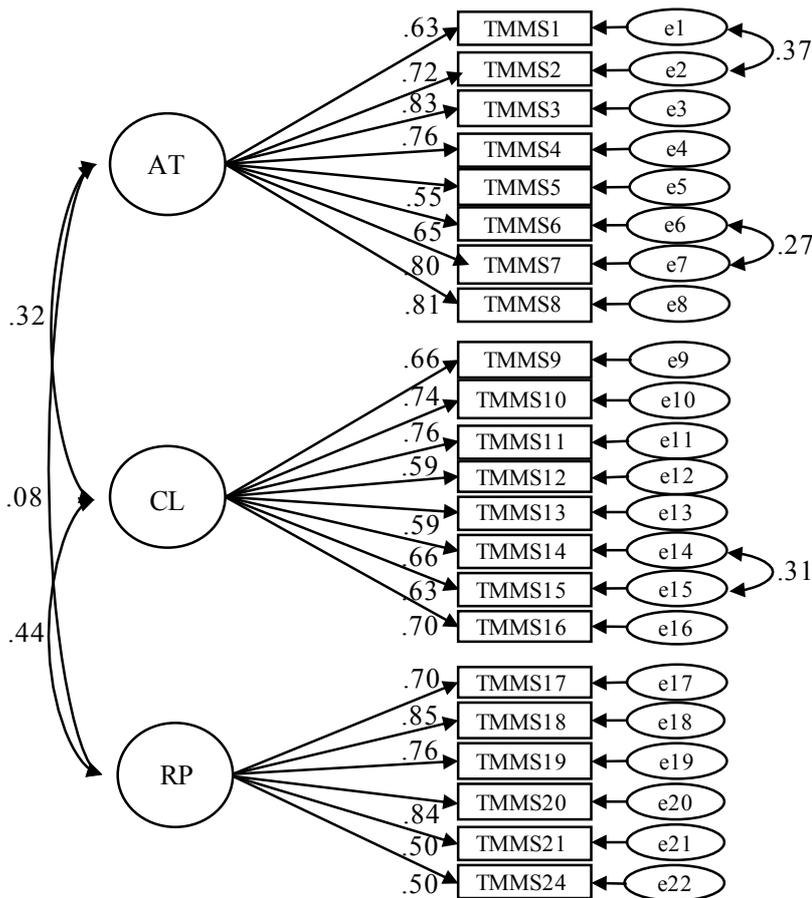


Figura 17. Análisis factorial confirmatorio de la escala de inteligencia emocional.
 Nota: AT: atención emocional; CL: claridad emocional; RP: reparación emocional; TMMS: ítem de la escala de inteligencia emocional; e: error asociado al ítem.

En el autoconcepto se analizan las dimensiones general y académica, teniendo en consideración que los análisis previos demuestran que son las escalas que mayor relación mantienen con el resto de variables. Sin embargo, es el autoconcepto general (figura 18) el que logra un ajuste adecuado: CFI=.98; TLI=.97; RMSEA=.05; SMRM=.02; y $\chi^2_{(5)} = 26.38, p < .001$. En base a que los ítems 12 y 21 presentan cargas factoriales inferiores a .50 se decide prescindir de ellos en el modelo ajustado.

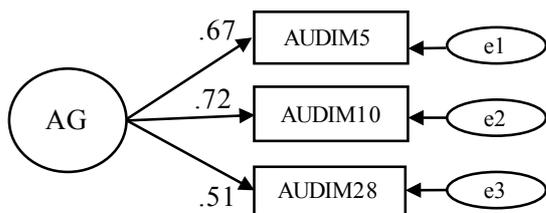


Figura 18. Análisis factorial confirmatorio del cuestionario de autoconcepto.
 Nota: AG: autoconcepto general; AUDIM: ítem del cuestionario de autoconcepto; e: error asociado al ítem.

En relación con el ajuste escolar, los ítem con pesos factoriales débiles son suprimidos (figura 19), lo que conlleva a mejorar el ajuste: CFI y TLI = .99; RMSEA = .03; SRMR = 0.2; y $\chi^2_{(17)} = 45.91$, $p < .001$.

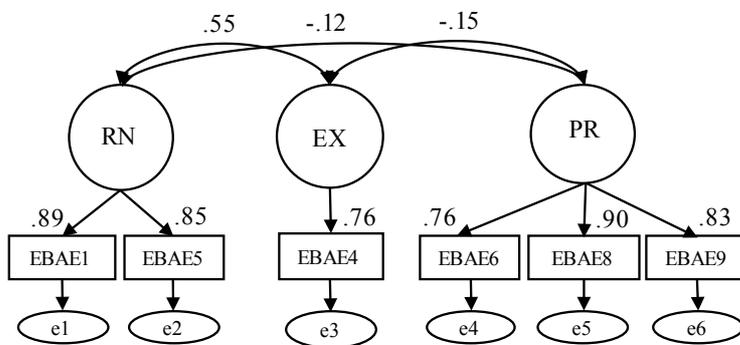


Figura 19. Análisis factorial confirmatorio del cuestionario de ajuste escolar.

Nota: RN: rendimiento escolar; EX: expectativas académicas; PR: problemas de integración escolar; EBAE: ítem de la escala de ajuste escolar; e: error asociado al ítem.

Asimismo, en la implicación escolar se omiten los ítems 18, 2 y 11 (figura 20), a causa de su baja carga factorial. Esta decisión coincide con la validación en lengua castellana del Cuestionario de Implicación Escolar (SEM), llevada a cabo con una muestra adolescente del País Vasco, la cual también elimina los citados ítems a raíz de obtener bajas cargas factoriales (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, y Revuelta, 2016). Los índices de modificación entre los ítems 6 y 10, "me gusta" y "me siento contento en el centro educativo", y los ítems 14 y 16, "veo programas de televisión" y "leo libros sobre lo que trabajamos en el centro educativo", permiten mejorar los índices de ajuste: TLI y CFI = .90; RMSEA = .07; SRMR = .06; y $\chi^2_{(99)} = 846.07$, $p < .001$.

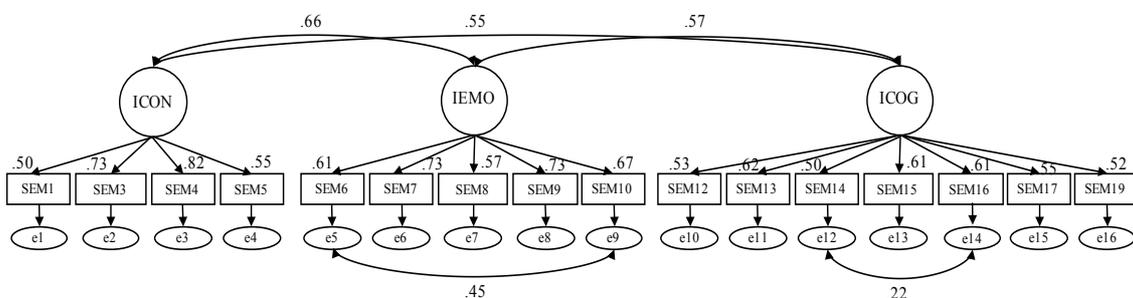


Figura 20. Análisis factorial confirmatorio del cuestionario de implicación escolar.

Nota: ICON: implicación conductual; IEMO: implicación emocional; ICOG: implicación cognitiva; SEM: ítem del cuestionario de implicación escolar; e: error asociado al ítem.

3.5.2.2. *Análisis de regresión estructural del modelo ajustado*

Seguidamente, se procede a poner a prueba un nuevo modelo de regresión (figura 21), compuesto de los ítems y las dimensiones con mayor peso, así como de las relaciones significativas y la introducción de covarianzas.

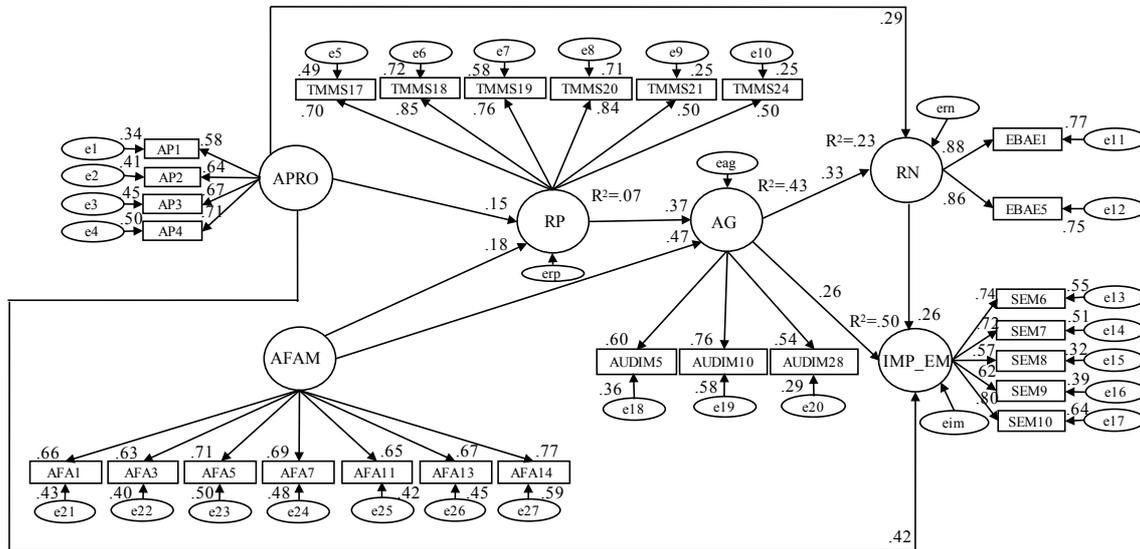


Figura 21. Resultados del análisis del modelo de regresión estructural ajustado.

Nota: APRO: apoyo profesorado; AP: ítem de apoyo profesorado; AFAM: apoyo familiar; AFA: ítem de apoyo familiar; RP: reparación emocional; TMMS: ítem de inteligencia emocional; AG: autoconcepto general; AUDIM: ítem de autoconcepto; RN: rendimiento escolar; EBAE: ítem de ajuste escolar; IMP_EM: implicación emocional; SEM: ítem de implicación escolar; e: error asociado.

El nuevo modelo ajustado incluye las dimensiones que obtienen mejores resultados en este estudio una vez analizados los resultados de los ANOVAS, regresiones, análisis factorial exploratorio y confirmatorio, y el análisis de regresión estructural del modelo inicial o completo. Así, se excluye el apoyo de las amistades, debido a que los análisis previos evidencian la mayor influencia de las otras dos fuentes de apoyo social: familiar y del profesorado. Igualmente, en base a los mejores resultados que obtienen, en el autoconcepto se incluye la dimensión general, en la inteligencia emocional la dimensión reparación emocional, en el ajuste escolar el rendimiento escolar y en la implicación escolar la dimensión emocional. Asimismo, en el modelo ajustado se introducen los ítems con mayor peso factorial. Por otro lado, los índices de modificación sugieren establecer la relación entre la reparación emocional y el autoconcepto, así como del rendimiento escolar con la implicación emocional. Así, mejora el ajuste del modelo.

La tabla 78 reúne los coeficientes estandarizados beta en el nuevo modelo.

Capítulo 6. Resultados

Tabla 78

Coefficientes estandarizados beta en el modelo estructural ajustado

| Variable latente | Indicadores | β |
|-----------------------|-------------|---------|
| Apoyo familia | AFA1 | .655 |
| | AFA3 | .630 |
| | AFA5 | .708 |
| | AFA7 | .692 |
| | AFA11 | .646 |
| | AFA13 | .670 |
| | AFA14 | .771 |
| Apoyo profesorado | AP1 | .584 |
| | AP2 | .638 |
| | AP3 | .670 |
| | AP4 | .709 |
| Reparación emocional | TMMS17 | .703 |
| | TMMS18 | .850 |
| | TMMS19 | .762 |
| | TMMS20 | .843 |
| | TMMS21 | .500 |
| | TMMS24 | .502 |
| Autoconcepto general | AUDIM5 | .599 |
| | AUDIM10 | .760 |
| | AUDIM28 | .540 |
| Rendimiento escolar | EBAE1 | .880 |
| | EBAE5 | .863 |
| Implicación emocional | SEM6 | .744 |
| | SEM7 | .716 |
| | SEM8 | .570 |
| | SEM9 | .621 |
| | SEM10 | .797 |

Nota: β : coeficiente beta; AFA: ítem de la escala de apoyo familiar y de amistades; AP: ítem de la escala de apoyo de profesorado; TMMS: ítem de la escala de inteligencia emocional; AUDIM: ítem del cuestionario de autoconcepto; EBAE: ítem de la escala de ajuste escolar; SEM: ítem del cuestionario de implicación escolar.

Los coeficientes de regresión estandarizados β indican pesos de regresión aceptables en el modelo ajustado.

Asimismo, la mayor proporción de varianza explicada en el nuevo modelo se da en la implicación emocional, en concreto, las variables predictoras logran explicarla en un 50%; le siguen el autoconcepto general, explicado en un 43%; el rendimiento escolar, en un 23%; y, por último, la reparación emocional, en un 7%.

A continuación, la tabla 79 enseña los efectos directos e indirectos estandarizados entre las variables del modelo ajustado.

Capítulo 6. Resultados

Tabla 79

Efectos directos e indirectos estandarizados entre las variables del modelo ajustado

| Variable independiente | Variable dependiente/s | Efecto directo | Efecto indirecto |
|------------------------|------------------------|----------------|------------------|
| Apoyo profesorado → | Reparación emocional | .147*** | --- |
| Apoyo profesorado → | Autoconcepto general | n.s. | .054*** |
| Apoyo profesorado → | Rendimiento escolar | .285*** | .018*** |
| Apoyo profesorado → | Implicación emocional | .424*** | .094*** |
| Apoyo familiar → | Reparación emocional | .176*** | --- |
| Apoyo familiar → | Autoconcepto general | .471*** | .064*** |
| Apoyo familiar → | Rendimiento escolar | n.s. | .175*** |
| Apoyo familiar → | Implicación emocional | n.s. | .185*** |
| Reparación emocional → | Autoconcepto general | .367*** | --- |
| Reparación emocional → | Rendimiento escolar | n.s. | .120*** |
| Reparación emocional → | Implicación emocional | n.s. | .127*** |
| Autoconcepto general → | Rendimiento escolar | .327*** | --- |
| Autoconcepto general → | Implicación emocional | .260*** | .086*** |
| Rendimiento escolar → | Implicación emocional | .263*** | --- |

*** $p < .001$. n.s. = efecto no significativo.

Se evidencia el mayor efecto del apoyo familiar que del profesorado sobre la reparación emocional. Además, destaca el efecto del apoyo familiar sobre el autoconcepto general. Sin embargo, el apoyo del profesorado no alcanza la significatividad en el efecto que ejerce sobre el autoconcepto general de forma directa, mientras que sí logra tener un efecto significativo tanto sobre el rendimiento escolar como sobre la implicación emocional, sobresaliendo el efecto sobre la implicación emocional. A su vez, el apoyo familiar no ejerce efecto directo sobre las dimensiones del ajuste escolar y la implicación escolar. Del mismo modo, no es significativa la influencia de la dimensión de inteligencia emocional, la reparación emocional, sobre la de ajuste escolar, el rendimiento escolar, así como sobre la de implicación escolar, la implicación emocional; pero sí es significativo el efecto de la reparación emocional sobre el autoconcepto general. Igualmente, la influencia del autoconcepto general es significativa con respecto al rendimiento escolar y a la implicación emocional. En este modelo también es significativa la influencia del rendimiento escolar sobre la implicación emocional.

Respecto a los efectos indirectos, en el modelo ajustado existen efectos indirectos significativos de los apoyos del profesorado y familiar sobre el rendimiento escolar y la implicación emocional, teniendo a las variables psicológicas como variables mediadoras de dichos efectos. También es destacable en este modelo que el apoyo del profesorado, a pesar de que no tiene efecto directo sobre el autoconcepto general, ejerce influencia indirecta a través de la reparación emocional. Igualmente, el apoyo familiar, que no mantiene efecto directo sobre las variables de ajuste escolar, afecta indirectamente por

Capítulo 6. Resultados

medio de su efecto sobre las variables psicológicas. Además, la reparación emocional, que tampoco influye directamente sobre las dimensiones del ajuste escolar y la implicación escolar, las afecta indirectamente mediante su efecto sobre el autoconcepto general. Por último, el autoconcepto general también ejerce efecto indirecto sobre la implicación emocional a través del rendimiento escolar.

La tabla 80 muestra la comparativa entre los valores de ajuste obtenidos en ambos modelos, inicial y ajustado.

Tabla 80
Índices de ajuste del modelo estructural inicial vs ajustado

| | χ^2/gl | CFI | TLI | RMSEA | SRMR | ECVI |
|-------------------|-----------------------------|-----|-----|-------|------|------|
| Modelo inicial | 4768 / 476 = 10 (p<.001) | .78 | .76 | .07 | - | 3.02 |
| Modelo modificado | 1863 / 314 = 5 (p<.001) | .91 | .90 | .06 | .05 | 1.24 |

A la vista de los resultados del análisis de regresión estructural del modelo ajustado, el valor chi-cuadrado disminuye considerablemente de modo que el cociente entre su valor y los grados de libertad, cantidad que también disminuye, es igual a 5, punto de corte recomendado para indicar la bondad de ajuste del modelo. Asimismo, el resto de los índices de ajuste alcanzan valores adecuados: TLI y CFI a partir de .90, RMSEA y SRMR entre 0.5 y 0.8. Por último, el índice de validación cruzada inferior del nuevo modelo evidencia la mayor adecuación del mismo en comparación con el anterior.

Finalmente, se puede concluir que se acepta parcialmente la última hipótesis, número 10, puesto que en el modelo completo se cumple que las variables contextuales tienen efecto directo sobre las variables psicológicas, pero no se cumple que influyen indirectamente sobre el ajuste escolar y la implicación escolar. Igualmente, se corrobora que el autoconcepto ejerce influencia directa sobre el ajuste escolar y la implicación escolar, pero se rechaza el efecto directo de la inteligencia emocional sobre ambas variables de ajuste escolar, puesto que la relación no es significativa. Además, el modelo completo no se ajusta bien a los datos, de manera que es necesario proponer otro modelo más pequeño con las dimensiones y los ítems más representativos en función de los resultados de los análisis previos.

De esta manera, los resultados del nuevo modelo confirman en mayor medida la última hipótesis. Por una parte, existe influencia directa de las variables contextuales -apoyo familiar y del profesorado- sobre las dimensiones psicológicas -reparación

emocional y autoconcepto general-; a excepción del apoyo del profesorado, que ejerce efecto significativo directo sobre la reparación emocional e indirecto sobre el autoconcepto general a través de la reparación emocional. Asimismo, ambas fuentes de apoyo social tienen efecto indirecto significativo sobre las dimensiones de ajuste escolar. A su vez, las dimensiones psicológicas influyen sobre las dimensiones de ajuste escolar -rendimiento escolar- e implicación escolar -implicación emocional-: mientras que el autoconcepto general afecta directamente al rendimiento escolar y la implicación emocional, la reparación emocional influye sobre ambas variables de ajuste escolar de forma indirecta por medio del autoconcepto general.

Por lo tanto, es destacable el doble efecto mediador de las variables psicológicas. Esto es, la relación que mantienen la reparación emocional y el autoconcepto general permite que la reparación emocional, la cual por sí sola no influye sobre las variables de ajuste escolar, por mediación del autoconcepto tenga efecto sobre las variables escolares. Igualmente, ambas variables psicológicas tienen efecto mediador para que el apoyo familiar tenga efecto sobre las variables educativas. Además, la relación que tiene el rendimiento escolar con la implicación emocional permite conseguir un ajuste óptimo del modelo sin necesidad de establecer covarianzas. Por último, sobresalen los efectos del apoyo del profesorado sobre la implicación emocional en la escuela junto con la influencia del apoyo familiar sobre el autoconcepto general.

4. SÍNTESIS

En cuanto a la inteligencia emocional en función del sexo y la edad, los resultados se encuentran casi en su totalidad en la dirección esperada. Por un lado, en cuanto al sexo, se confirma que las mujeres presentan una mayor atención emocional y los hombres una mayor comprensión y regulación emocional. Por otro lado, en cuanto a la edad, existe una disminución en la comprensión y la regulación emocional en la adolescencia, no así en la atención emocional, que aumenta continuamente; y también tiene lugar la recuperación y aumento previsto de las tres escalas de la inteligencia emocional en la juventud.

Respecto al ajuste escolar según el sexo y la edad, la previsión se cumple en su totalidad respecto al sexo y en parte en cuanto a la edad. Esto es, son las mujeres las que informan de mayor ajuste escolar, rendimiento y expectativas académicas junto con menores problemas de integración. Por otra parte, mientras que durante la adolescencia

media se produce el descenso del ajuste y el rendimiento escolar y su recuperación en la juventud, en las expectativas académicas y los problemas de integración no se produce el empeoramiento significativo esperado durante la adolescencia ni la mejora pronosticada en la juventud. En ambas dimensiones solo se produce la mejora significativa en la adolescencia tardía respecto a la temprana y media.

En relación con la implicación escolar dependiendo del sexo, se confirma la mayor implicación escolar por parte de las alumnas. En concreto, las chicas muestran una mayor implicación conductual y emocional que los chicos, o, dicho de otro modo, las alumnas perciben que participan y se identifican en mayor medida que los estudiantes con el contexto escolar. Sin embargo, la dimensión cognitiva no revela diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado masculino y femenino. Además, se verifica la bajada de la implicación escolar y sus dimensiones en la educación secundaria, concretamente, en la adolescencia media, y su recuperación en la universidad. Por último, inesperadamente, en la juventud la implicación emocional disminuye de forma significativa respecto a la adolescencia tardía.

Los resultados muestran relaciones significativas y positivas entre las fuentes del apoyo social y las dimensiones de la inteligencia emocional, siendo la mayor asociación por parte del apoyo familiar con la reparación emocional, en primer lugar, y con la claridad emocional, en segundo lugar. En intensidad, al apoyo familiar le sigue el apoyo del profesorado. La excepción se da en la mayor relación del apoyo de las amistades con la atención emocional. Asimismo, el apoyo familiar es el mayor predictor de la reparación y la claridad emocional, seguido por el apoyo del profesorado; mientras que el apoyo de las amistades tiene la capacidad explicativa sobre la atención emocional.

Las asociaciones entre las fuentes del apoyo social y los dominios del autoconcepto también son positivas y significativas, salvo excepciones que no alcanzan la significatividad como el apoyo de las amistades y el autoconcepto físico. En esta otra variable psicológica, el autoconcepto, de nuevo las relaciones más fuertes y el mayor peso predictivo es por parte del apoyo familiar, salvo el apoyo del profesorado sobre el dominio académico del autoconcepto y el apoyo de las amistades sobre el dominio social.

Las relaciones entre el apoyo social y el ajuste escolar son significativas y positivas, menos las de los problemas de integración escolar que son negativas. Las mayores fuerzas de relación y predicción se dan por parte del profesorado, excepto en el caso de las expectativas académicas que es la familia la fuente más influyente. La mayor varianza explicada por el apoyo social corresponde con el rendimiento académico.

Capítulo 6. Resultados

Por último, en cuanto al apoyo social, se relaciona positiva y significativamente con las dimensiones de la implicación escolar, exceptuando la asociación de la dimensión cognitiva y el apoyo de las amistades, que no es significativa. En esta otra variable escolar, nuevamente es el profesorado quien mayor relación y predicción presenta, seguido por la familia. La mayor explicación recae sobre la implicación emocional.

La inteligencia emocional se asocia significativa y positivamente con el ajuste escolar, salvo los problemas de integración que se relacionan siempre negativamente y no significativamente solo con la atención emocional. La reparación emocional es la dimensión que se relaciona y predice con mayor fuerza el ajuste escolar y una vez más, entre las dimensiones del ajuste escolar, sobresale el rendimiento escolar.

Para acabar con la inteligencia emocional, se relaciona con signo positivo y de forma significativa con las dimensiones de la implicación escolar. Se repite la mayor relación y predicción que establece la reparación emocional, seguida por la claridad y la atención emocional. Pero la atención emocional no siempre explica e incluso distorsiona.

El autoconcepto mantiene relaciones significativas y positivas con el ajuste escolar; excepto con los problemas de integración, que las asociaciones son negativas, y la relación entre el autoconcepto físico y las expectativas académicas, que no es significativa. Destacan las relaciones y predicciones de los dominios académico y general sobre el ajuste escolar y, en especial, sobre el rendimiento académico.

Finalmente, en relación al autoconcepto y la implicación escolar, todas las relaciones son positivas y significativas. Además, el autoconcepto académico y general se relacionan y predicen con mayor fuerza las dimensiones de la implicación escolar.

El modelo estructural final de esta tesis indica que el apoyo familiar ejerce mayor efecto sobre las variables psicológicas, mientras que el apoyo del profesorado tiene mayor efecto sobre las de ajuste escolar. Así, el apoyo familiar tiene efecto indirecto sobre las variables de ajuste mediante las psicológicas. Si bien el autoconcepto afecta directamente las variables educativas, la reparación emocional lo hace de manera indirecta a través de la influencia que ejerce sobre el autoconcepto. Por último, el modelo evidencia la mayor influencia del rendimiento escolar sobre la implicación emocional del alumnado.

Capítulo 7

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

1. Aportación al conocimiento e implicaciones educativas

1.1. Variabilidad de la inteligencia emocional, el ajuste escolar y la implicación escolar en función de las características sociopersonales

1.2. Relaciones entre las variables

1.2.1. Variables contextuales y variables psicológicas

1.2.2. Variables contextuales y variables de ajuste escolar

1.2.3. Variables psicológicas y variables de ajuste escolar

1.3. Variables contextuales, psicológicas y de ajuste escolar

2. Limitaciones y perspectivas de futuro

Capítulo 7. **DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

Si en el capítulo anterior de resultados se ha mostrado la confirmación y/o rechazo total o parcial de las hipótesis planteadas, en este apartado se discuten los resultados en base al conocimiento existente con el propósito de ofrecer, finalmente, la contribución de los resultados de esta tesis. Por lo tanto, corresponde a este apartado dar significado a los hallazgos así como proponer diversas implicaciones psicoeducativas derivadas. En definitiva, el propósito es vislumbrar cuáles pueden ser las contribuciones de la presente tesis. Finalmente, resulta preciso mostrar las limitaciones del trabajo junto con las posibles perspectivas de investigación futuras.

1. APORTACIÓN AL CONOCIMIENTO E IMPLICACIONES EDUCATIVAS

En este apartado conviene recordar, de forma resumida, los resultados en relación a cada uno de los objetivos de la tesis.

1.1. Variabilidad de la inteligencia emocional, el ajuste escolar y la implicación escolar en función de las características sociopersonales

Para estudiar la variabilidad han sido elegidas, como variable psicológica, la inteligencia emocional y las dos variables educativas, el ajuste escolar y la implicación escolar. Aunque la variabilidad puede ser examinada en función de muchos factores, en este trabajo han sido elegidos el sexo y la edad.

Los análisis efectuados vierten luz sobre la existencia de diferencias significativas en la inteligencia emocional, el ajuste escolar y la implicación escolar en función del sexo y la edad. A continuación, se discuten los resultados, atendiendo al conocimiento previo, en relación a cada una de las tres variables de forma independiente.

1.1.1. Inteligencia emocional en función del sexo y la edad

La mayor atención emocional de las mujeres y la mayor claridad y reparación emocional de los hombres es apoyada por la literatura existente (Bar-On, 2006; Kong, 2017). Las diferencias entre mujeres y hombres en inteligencia emocional son justificadas debido a la vivencia de estilos de crianza y educación diferentes. Las mujeres tienden a ser educadas en una mayor percepción y expresión emocional (Knapp et al., 2013), presentan una mayor calidad de procesamiento emocional (Gur et al., 2002), pero también un mayor volumen de pensamientos que puede resultar contraproducente para la comprensión y la

regulación emocional (Mestre et al., 2007). Así, las adolescentes muestran una mayor tendencia a la rumiación, el pensamiento repetitivo y negativo, que se asocia con síntomas depresivos y una menor claridad emocional (Rubenstein et al., 2015). En cualquier caso, se propone que la identidad de género podría ser mejor predictora que el sexo al explicar las diferencias en la inteligencia emocional, puesto que el género es fruto de una socialización estereotipada, por la cual las mujeres se identifican con una mayor expresividad que los hombres (Gartzia, Aritzeta, Balluerka, y Barberá, 2012). Al respecto, se plantea tomar conciencia y trabajar desde la familia y la escuela para romper los estereotipos sexuales que condicionan el pensamiento, el sentimiento y la conducta del alumnado. De este modo, la educación ha de contribuir al desarrollo emocional adecuado y equitativo de las y los estudiantes.

Sin embargo, en relación a la varianza en la inteligencia emocional en función del sexo o el género, se plantea la existencia de resultados contradictorios, que pueden deberse a la diversidad en la conceptualización y medida (Joseph y Newman, 2010). Pero incluso con el mismo instrumento empleado en esta tesis, Fernández-Berrocal et al. (2004) no encuentran diferencias significativas en función del sexo en las tres escalas de la inteligencia emocional o son las mujeres las que mayor inteligencia emocional manifiestan (Lopez-Zafra y Gartzia, 2014). Estas últimas autoras atribuyen los resultados encontrados a que el estereotipo de la mayor emocionalidad femenina podría generar sesgo en el pensamiento. En definitiva, es necesario investigar para aclarar la cuestión.

No obstante, en esta tesis se halla un mayor efecto de la edad que del sexo al explicar la variabilidad de la inteligencia emocional, lo cual se suma a la investigación previa (Fernández-Berrocal, Cabello et al., 2012). Por lo tanto, se sugiere tomar con precaución las diferencias de la inteligencia emocional que atienden solo al sexo, puesto que podrían estar influyendo otros factores con mayor influencia, como puede ser la edad.

En cuanto a la edad, la investigación apoya la recuperación o el aumento generalizado de la inteligencia emocional en la juventud o adultez temprana, mostrando acuerdo sobre la madurez emocional o el desarrollo evolutivo de la competencia emocional en la adultez, que permite una mayor inteligencia emocional, es decir, mayor percepción, comprensión y regulación emocional (Bar-On, 2006; Gardner y Qualter, 2011; Kong, 2017; Márquez-González, Fernández de Trocóniz, Montorio, y Losada, 2008; Sánchez-García, Sánchez-Álvarez, Extremera, y Fernández-Berrocal, 2013).

Respecto al descenso de la inteligencia emocional durante la educación secundaria, es preciso tomar en consideración que se corresponde con la etapa evolutiva

de la adolescencia, caracterizada por cambios a diferentes niveles -cognitivos, emocionales y sociales- que pueden ocasionar desajustes (Feldman, 2007). Además, la adolescencia y la juventud tienen en común que pueden ser periodos críticos debido al estrés y la necesidad de adaptación que suponen las transiciones a las etapas de educación secundaria y universidad. Asimismo, ambas pueden compartir la alta presión y demanda académica, así como la incertidumbre de la elección de carrera o el inminente acceso al mercado laboral. Son momentos evolutivos claves en los que es preciso tomar decisiones y en los que la competencia emocional puede ser amortiguadora para manejar el estrés y ser capaz de adaptarse (Di Fabio y Kenny, 2015; Talwar et al., 2013). El reto de la familia y el profesorado respecto al alumnado consiste en interesarse por su futuro, reconocer su valía, inculcarle seguridad, confianza, valores como el esfuerzo y la constancia, y ayudarle a adquirir recursos, como la inteligencia emocional, que le capaciten para afrontar exitosamente las dificultades del entorno inestable al que se está expuesto.

1.1.2. Ajuste escolar en función del sexo y la edad

La revisión literaria permite comprobar el mayor ajuste escolar y sus dimensiones -rendimiento e integración escolar y expectativas académicas- por parte de las chicas (Antonio-Agirre et al., 2015; Heras y Navarro, 2012). El mayor rendimiento de las estudiantes es aceptado en diversas investigaciones (Boz et al., 2016; Fuentes et al., 2015; Hernando et al., 2012, 2013). Las razones que aportan estas investigaciones son la mayor motivación y tiempo de estudio por parte de las alumnas (Hernando et al., 2012, 2013), así como su percepción más positiva del entorno escolar. Además, se destacan las diferencias de rendimiento entre chicas y chicos en función del área de conocimiento. De esta manera, las chicas muestran un mayor rendimiento en las asignaturas de lengua (Costa y Taberner, 2012) y tienden a evitar las matemáticas, las cuales junto a las ciencias podrían ser favorables a los chicos debido a sus habilidades espaciales (González-Pienda et al., 2012). Nuevamente, se alude a la influencia del estereotipo de género y la necesidad que desde la educación se intervenga para erradicar su efecto negativo sobre el rendimiento del alumnado femenino y masculino.

Asimismo, se repite el descenso del ajuste escolar y el rendimiento académico en la adolescencia media respecto a la adolescencia temprana (Fuentes et al., 2015; Hernando et al., 2012) y la ausencia de diferencias significativas en los problemas de integración así como en las expectativas académicas entre ambas etapas adolescentes (Antonio-Agirre et al., 2015). Una posible justificación del descenso del rendimiento

académico podría ser la disminución de los hábitos saludables durante la adolescencia, esto es, un menor número de horas de sueño así como un mayor consumo de sustancias (Hernando et al., 2013). Además, a lo largo de la adolescencia aumenta el tiempo transcurrido con las amistades, lo cual resta tiempo al estudio. Igualmente, el declive del logro académico y las calificaciones en la educación secundaria podría deberse a que en dicha etapa educativa podrían empeorar la asistencia, la participación, la motivación, la felicidad y la seguridad en el contexto académico (Wang y Eccles, 2011). Sin embargo, no existe pleno consenso en la investigación científica en lo que concierne a la variabilidad del ajuste escolar dependiendo del sexo o género y la edad (Antonio-Agirre et al., 2015).

Por otro lado, se constata una mayor cantidad de investigación centrada en el rendimiento académico y en la adolescencia, junto con una escasez de estudios respecto a las expectativas académicas y los problemas de integración así como con juventud universitaria. En definitiva, se evidencia la necesidad de mayor número de investigaciones al respecto.

Entre las implicaciones educativas, cabe destacar que es responsabilidad de las y los educadores, la familia y el profesorado, transmitir y potenciar buenos hábitos y valores de trabajo y esfuerzo en el alumnado adolescente. También es prioritario que el profesorado tenga expectativas de logro respecto al alumnado, indistintamente del sexo, contribuyendo a la percepción de autoeficacia y concediendo la oportunidad de participar activamente en un ambiente de enseñanza-aprendizaje constructivista (Boz et al., 2016). Al respecto, es preciso considerar que las expectativas parentales y del profesorado pueden tener efecto en forma de profecía autocumplida en el alumnado. Al mismo tiempo, el profesorado debe ayudar a los padres y a las madres a mejorar su implicación en el proceso académico del alumnado, mediante el control no excesivo, la estimulación y la ayuda en las tareas escolares (Hernando et al., 2012). Por último, es importante atender los cambios de etapa y centro, y la adolescencia media que es cuando peligran, en especial, el ajuste y el rendimiento escolar.

1.1.3. Implicación escolar en función del sexo y la edad

La ciencia avala la mayor implicación escolar de las chicas en comparación con los chicos adolescentes (Lam et al., 2012; Lam et al., 2016; Ros et al., 2012), lo cual se traduce en que son las alumnas quienes muestran una mayor participación e identificación escolar así como una mayor valoración del aprendizaje. Sin embargo, no existe acuerdo total en las dimensiones en las que se dan las diferencias significativas. Al igual que en

esta tesis, se encuentran estudios que sugieren una mayor implicación emocional y conductual de las chicas adolescentes y la ausencia de diferencias significativas entre las chicas y los chicos en la dimensión cognitiva (Fernández-Zabala, Goñi et al., 2016; Ramos-Díaz, 2015). La investigación también informa de variabilidad significativa favorable a las chicas en la implicación emocional y cognitiva (Pietarinen et al., 2014) y en los tres dominios de la implicación escolar (Wang y Eccles, 2012). Así, sobresale la mayor implicación emocional de las estudiantes en la educación secundaria, esto es, un mayor sentimiento de pertenencia al centro escolar (Ros, 2014; Wang et al., 2015). Además, la mayor implicación escolar de las alumnas puede cursar junto con un mayor agotamiento en la educación secundaria, donde se observa una mayor falta de interés y aburrimiento por parte de los chicos (Pietarinen et al., 2014; Tuominen-Soini y Salmela-Aro, 2014). De nuevo, se destaca la influencia de los estereotipos y las expectativas parentales y del profesorado sobre la mayor responsabilidad y vinculación emocional de las chicas con la escuela. Por lo tanto, el profesorado debe luchar contra la influencia de los estereotipos académicos en la implicación y éxito escolar del alumnado, puesto que las expectativas pueden activarse, pero no necesariamente aplicarse (Glock y Krolak-Schwerdt, 2014). Para la práctica igualitaria el profesorado debe tomar consciencia, controlar y suprimir los pensamientos no deseados, de manera que juzgue al alumnado según sus características individuales y no porque pertenezca a un determinado grupo.

Asimismo, existe evidencia de la reducción de la implicación escolar durante la adolescencia (Lam et al., 2016), así como de los dominios conductual, emocional y cognitivo (Pietarinen et al., 2014; Wang y Eccles, 2011, 2012). Concretamente, se confirma esta disminución en la adolescencia media respecto a la adolescencia temprana (Fernández-Zabala, Goñi et al., 2016; Ramos-Díaz, 2015; Ramos-Díaz et al., 2017). La bajada de la implicación emocional durante la adolescencia media se traduce en pérdida de valor y gusto por la escuela (Wang et al., 2015). El mayor control y disciplina del profesorado junto con la menor oportunidad de participación activa y toma de decisiones en una etapa evolutiva caracterizada por la necesidad de autonomía, así como la presión más alta de la evaluación y el aumento de la competitividad pueden generar frustración, ansiedad y agotamiento en el alumnado. En esta línea, también se achaca el empeoramiento de la implicación escolar a lo largo de la adolescencia al mayor tamaño y la división departamental de los centros de educación secundaria, que conllevan relaciones más impersonales en detrimento de la valoración del aprendizaje y la escuela

(Wang y Eccles, 2012). De igual modo, los iguales con problemas de conducta pueden representar una amenaza en la adolescencia para la implicación escolar (Li et al., 2011).

En cualquier caso, la bajada de la implicación escolar no solo es propia de la educación secundaria, también disminuye a lo largo de la educación primaria (Archambault y Dupéré, 2017) y en el tránsito de la educación primaria a la secundaria (Ros, 2014; Ros et al., 2012). Este descenso de la implicación podría deberse al aumento de la exigencia académica y a que las transiciones de etapa pueden ser momentos especialmente sensibles al desajuste en los que la implicación podría verse afectada. Asimismo, los datos de esta tesis evidencian que la implicación emocional se resiente en la juventud universitaria. Por tanto, los sentimientos, las actitudes y los valores hacia el profesorado, los iguales y la escuela se ven afectados, lo cual se traduce en pérdida de interés, aburrimiento, frustración, enojo, desmotivación y falta de disfrute. Esto podría ser debido a que este último tramo educativo también se corresponde con un momento evolutivo crítico, puesto que obliga a la juventud a tomar conciencia de la inflación académica a la que está expuesta y la inseguridad que acompaña la incorporación al mundo laboral. Al respecto, no existe investigación con juventud universitaria que permita contrastar los resultados hallados y existe la necesidad de estudios longitudinales.

Por ello, el profesorado debe atender la implicación desde la escuela temprana y cuidar las transiciones y las etapas educativas mediante relaciones positivas y un trabajo académico desafiante que suscite interés y disfrute en el alumnado. Es fundamental considerar el poder del apoyo del profesorado sobre la mejora de la implicación escolar del alumnado (Raufelder et al., 2015). En concreto, las y los docentes deben potenciar las necesidades de autonomía, relación y competencia del alumnado (Raufelder et al., 2014), así como promover un lugar de trabajo en el que no predominen la comparación social ni la competitividad, para prevenir el estrés y los problemas de la falta de implicación escolar (Tuominen-Soini y Salmela-Aro, 2014). Así, las intervenciones deben considerar los diferentes contextos y las diversas relaciones (Wang y Eccles, 2012).

A su vez, el profesorado debe aplicar programas para mejorar las tres dimensiones de la implicación escolar, sobre todo con el alumnado en riesgo de desconexión. La mejora de la implicación emocional aportará felicidad y seguridad al alumnado (Wang y Eccles, 2011), de ahí la importancia de trabajar emociones positivas hacia el trabajo y la escuela (Wang et al., 2015). Estos programas deberían estar dirigidos sobre todo a la adolescencia media, debido a que es la etapa en la que los niveles de implicación más sufren (Fernández-Zabala, Goñi et al., 2016). Sin embargo, se defiende no solo focalizar

la intervención en el alumnado en riesgo, sino prevenir e intervenir sobre todo el alumnado para la mejora del sentimiento de conexión, a través de la relación entre el profesorado y las/os profesionales de las actividades extraescolares (Li y Lerner, 2013). En definitiva, es fundamental el trabajo docente y su interacción con el alumnado, pero también hay que lograr la implicación de las familias (Ros, 2014; Ros et al., 2012) y las buenas relaciones con los iguales.

1.2. Relaciones entre las variables

En este apartado se discuten los resultados más destacados hallados en esta tesis relativos a las relaciones entre las variables contextuales, las psicológicas y las de ajuste escolar, estableciendo parejas de variables.

1.2.1. Variables contextuales y variables psicológicas

A continuación, se comentan los resultados más significativos obtenidos en relación al efecto del apoyo social percibido sobre la inteligencia emocional y el autoconcepto, comparándolos con los datos de las investigaciones previas e intentando encontrar una posible interpretación de los mismos. Asimismo, se aportan diversas propuestas psicoeducativas.

1.2.1.1. Apoyo social e inteligencia emocional

La relación más intensa así como fuerza predictora más fuerte entre las dimensiones de estas variables es la hallada en el apoyo familiar sobre la reparación emocional, coincidiendo con la investigación previa (Azpiazu et al., 2015). Por su parte, el apoyo del profesorado presenta relaciones más fuertes que el apoyo de las amistades, al igual que en estudios anteriores (Di Fabio y Kenny, 2015), y nuevamente la mayor fuerza de relación es para la reparación emocional. Por último, el apoyo de las amistades se relaciona y predice con mayor intensidad la atención emocional que las otras dimensiones de la inteligencia emocional, en la misma línea que trabajos existentes (Azpiazu et al., 2015).

Esto no significa que los iguales no jueguen un papel importante, de hecho, existe evidencia del aumento de las interacciones y el apoyo percibido de los iguales, y de la disminución simultánea de la percepción del apoyo de los padres y las madres durante la adolescencia (Hombrados-Mendieta et al., 2012; Jiang et al., 2013) debido a la necesidad

de autonomía e independencia. Sin embargo, el apoyo parental continúa siendo fundamental porque ayuda a afrontar los problemas emocionales y las inseguridades. Por su parte, el apoyo de los iguales puede aportar apoyo positivo o negativo, en función del grupo de amistades, generar tensiones y apoyo informacional más limitado que el que pueden aportar las figuras parentales y el profesorado. Asimismo, en esta etapa disminuye el apoyo del profesorado, debido a un mayor número de docentes en las nuevas etapas educativas, lo cual dificulta las relaciones cercanas de apoyo. No obstante, el profesorado también es fundamental para ofrecer orientación y guía (Bokhorst et al., 2010; Martínez et al., 2011): contar con personas de confianza para expresar emociones y recibir feedback capacita al sujeto para afrontar problemas emocionales en el contexto educativo (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013) y desarrollar su inteligencia emocional.

A su vez, es importante manejar adecuadamente las emociones para poder establecer relaciones sociales de calidad (Inglés et al., 2014). Así, las capacidades emocionales facilitan las habilidades sociales, aumentan la calidad de la interacción social y la percepción más alta de apoyo social. El apoyo social también influye en el aprendizaje emocional. En la interacción con los otros se desarrolla la expresión y la escucha de las emociones, la comprensión y la regulación emocional. De esta manera, resulta necesario el desarrollo de estrategias para aumentar tanto el apoyo social como la competencia emocional en el ámbito educativo (Rowell et al., 2016).

En esta línea, se defiende la figura del profesorado como parte de un equipo interdisciplinar que lleve a cabo programas de capacitación específica para el desarrollo personal -emocional, cognitivo y social- del alumnado en el marco escolar, esto es, intervenciones educativas para aumentar las habilidades y la competencia emocional en la escuela. De hecho, existe constancia que tras la implementación de un programa de intervención, consistente en un entrenamiento breve de 10 horas, aumentan las habilidades de inteligencia emocional en el alumnado (Di Fabio y Kenny, 2011).

En definitiva, destaca la necesidad de implicación de la comunidad educativa a través de programas psicoeducativos destinados a mejorar las relaciones entre las familias, el profesorado y el alumnado, para aumentar la cantidad y la calidad del apoyo social, así como para mejorar la inteligencia emocional de los miembros de la comunidad de aprendizaje.

1.2.1.2. Apoyo social y autoconcepto

Las relaciones más intensas entre las dimensiones del apoyo social y del autoconcepto han resultado ser entre el apoyo familiar y el autoconcepto general, el apoyo del profesorado y los dominios académico y general del autoconcepto, y el apoyo de las amistades y las dimensiones social y general del autoconcepto, coincidiendo con trabajos previos (Ramos-Díaz, 2015). Asimismo, otros estudios corroboran las relaciones entre el apoyo familiar, del profesorado y las amistades con el autoconcepto general (Azpiazu et al., 2014; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala et al., 2016; Tian et al., 2013), prevaleciendo en todos los casos el apoyo familiar. Estos resultados implican que el aumento del apoyo social se relaciona con la mejora del autoconcepto del alumnado, y viceversa.

A su vez, el peso predictivo más fuerte de la fuente familiar del apoyo sobre el autoconcepto general, personal y físico, así como del apoyo de las amistades sobre el autoconcepto social confirman los hallazgos existentes en la investigación precedente (Azpiazu et al., 2014; Ramos-Díaz, 2015), pero en esta tesis es el apoyo del profesorado la fuente que explica en mayor medida el autoconcepto académico. De ahí la necesidad de que el profesorado se implique no solo en apoyar al alumnado, sino también en fomentar la ayuda entre los iguales y orientar a las familias para fortalecer el autoconcepto del alumnado.

Respecto al apoyo al alumnado, es importante reparar en el periodo evolutivo que supone la adolescencia; los cambios así como las transiciones de etapas educativas que tienen lugar en el mismo amenazan tanto la percepción del apoyo social como el autoconcepto. Se destaca la fuerza que puede y debe darse al desarrollo del autoconcepto desde la educación por parte del profesorado y las familias: el apoyo emocional y el apoyo informacional por parte de los padres, las madres, el profesorado y los iguales (Hombrados-Mendieta et al., 2012) en un ambiente de afecto y comunicación permiten la aceptación y la regulación necesarias para el desarrollo de un buen autoconcepto.

Por otro lado, la influencia del autoconcepto sobre el apoyo social percibido permite ensalzar el beneficio de la intervención sobre el autoconcepto para influir en el apoyo social durante la educación secundaria (Marshall et al., 2014). De esta manera, al mejorar el autoconcepto, aumenta la probabilidad de establecer relaciones de confianza, que conllevan percibir un apoyo social de mayor calidad. Diversas propuestas que se plantean son el entrenamiento en mindfulness o la terapia de aceptación y compromiso

(Ciarrochi y Bailey, 2008), que capacitan a las personas a ser conscientes y tomar distancia de los pensamientos negativos que dificultan un autoconcepto positivo. La terapia de autocompasión también adiestra a las personas en la aceptación de la autocrítica y en la amabilidad hacia la propia persona (Neff, 2011). Por último, se concibe la posibilidad de trabajar el contenido de los pensamientos, tomando consciencia de los pensamientos negativos y fomentando los pensamientos positivos. Son estrategias que el profesorado puede aplicar con el alumnado con el objetivo de mejorar el autoconcepto y el apoyo social en el contexto educativo.

Finalmente, es importante destacar que los programas de intervención requieren la implicación de los agentes educativos, padres, madres y profesorado, para lograr el mejor autoconcepto del alumnado (Santana-Vega y Feliciano, 2011). En definitiva, tanto el apoyo social percibido como el autoconcepto son variables prioritarias en el ámbito educativo que precisan de la atención y la intervención de las y los agentes mencionados.

1.2.2. Variables contextuales y variables de ajuste escolar

La investigación avala la relevancia del entorno social, familiar y escolar para promover el ajuste escolar y el éxito académico del alumnado (Di Fabio, 2015; Di Fabio y Kenny, 2015). A continuación, se discuten los resultados obtenidos a partir de la investigación científica existente.

1.2.2.1. Apoyo social y ajuste escolar

Las relaciones y las predicciones más fuertes del apoyo del profesorado sobre el ajuste escolar, el rendimiento escolar y los problemas de integración, así como del apoyo familiar sobre las expectativas académicas, coinciden con la investigación previa. Así, la relación y la capacidad explicativa de las fuentes del apoyo social sobre el rendimiento académico tiene lugar en el siguiente orden de mayor a menor intensidad: el apoyo del profesorado (Chen, 2005), el apoyo parental (Cutrona et al., 1994) y el apoyo de las amistades (Lam et al., 2012).

De este modo, el apoyo del profesorado, que cumple una importante función informativa, podría satisfacer al alumnado adolescente y joven mediante el asesoramiento y la guía adecuadas en el contexto académico, facilitando su ajuste escolar. Por su parte, la familia, que aporta un mayor apoyo emocional, puede ser importante para afrontar las situaciones académicas estresantes y ofrecer la base de seguridad necesaria para poder explorar las nuevas relaciones. Por último, las relaciones con los iguales, aunque ganen

relevancia en estas etapas evolutivas, al inicio de las nuevas etapas educativas podrían ser más recientes o no tan relevantes para las demandas académicas (Cutrona et al., 1994). Además, conviene tomar en consideración que las amistades pueden tener un efecto positivo o negativo en función de su naturaleza prosocial o desadaptativa, y pueden generar tensión. También se postula que la cuadrilla podría ser un ámbito independiente al escolar (Rodríguez-Fernández et al., 2012), esto es, las amistades podrían no pertenecer a los nuevos centros escolares y/o no estar tan vinculados a ellos como el profesorado y las familias.

Por otra parte, la justificación que puede sustentar el resultado relativo a la capacidad explicativa más alta del apoyo familiar sobre las expectativas académicas es que en la literatura científica modelos existentes evidencian que las expectativas académicas de las y los hijos están muy ligadas a las expectativas académicas parentales respecto a sus hijos e hijas (Bandura et al., 2001; Gerard y Booth, 2015). Esta influencia se mantiene a largo plazo y las expectativas de los padres y las madres pueden ser, incluso, más influyentes en el logro escolar de los y las hijas que las suyas propias.

Por último, la implicación educativa que se deduce a partir de los resultados anteriores es la necesidad de involucrar en mayor medida a las y los adultos (Demaray y Malecki, 2002) y que el profesorado sea consciente de su papel fundamental en el ajuste escolar del alumnado; las intervenciones debieran pretender aumentar las conductas positivas de apoyo familiar y participación para mejorar el ajuste escolar del alumnado (Ratelle et al., 2017), y fortalecer la conexión entre la escuela y la familia, la participación y el apoyo conjunto del profesorado y las familias para optimizar el ajuste escolar (Fuentes et al., 2015). Al mismo tiempo, es preciso cuidar la relación de calidad entre el profesorado y el alumnado para favorecer su éxito escolar (Longobardi et al., 2016).

Igualmente, se plantea la necesidad de la detección e intervención de los problemas de acoso y victimización entre el alumnado, puesto que la gravedad viene determinada por la cronicidad del problema (Feldman et al., 2014). Además, se defiende la lucha contra la discriminación mediante el desarrollo y la aplicación de programas para trabajar las habilidades sociales, la tolerancia, el respeto y la aceptación de la diversidad (Hood et al., 2017). En definitiva, se trata de construir un entorno educativo más seguro con relaciones de apoyo y cooperación entre el alumnado, el profesorado y las familias. Esto es, aplicar un modelo sistémico que integre las diferentes fuentes del apoyo social a diferentes niveles educativos, no solo en el microsistema, sino también en el meso y macrosistema, mediante la implicación de las instituciones, la comunidad y la sociedad.

1.2.2.2. Apoyo social e implicación escolar

Las relaciones entre las tres fuentes del apoyo social con la implicación escolar y sus tres dimensiones -emocional, conductual y cognitiva- están en correspondencia con trabajos anteriores (Azpiazu et al, 2014; Lam et al., 2012). Destaca la mayor fuerza del apoyo del profesorado, seguido del apoyo familiar, con la implicación emocional. Estos resultados están en la línea de investigaciones previas (Fernández-Zabala, Goñi et al., 2016; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala et al., 2016). Así, el apoyo informacional y emocional del profesorado, la familia y las amistades son relevantes para la implicación escolar del alumnado adolescente y joven. Sin embargo, el apoyo de los iguales presenta una menor relación, puesto que en temas escolares ganan relevancia el apoyo del profesorado, los padres y las madres (Lam et al., 2016). Por otro lado, el apoyo familiar mantiene una mayor relación en los países con mayor cultura colectivista. En cualquier caso, sobresale el valor del apoyo del profesorado para trabajar la implicación escolar y conseguir el logro escolar del alumnado en la educación secundaria.

Además de la relación más intensa, el apoyo del profesorado también presenta la capacidad predictiva más fuerte, una vez más seguido por el apoyo familiar, sobre la implicación escolar y sus dominios emocional, conductual y cognitiva, lo cual está en consonancia con la investigación previa (Lam et al., 2012). Nuevamente, es la dimensión emocional de la implicación la que consigue una explicación más alta, lo cual se sustenta en los estudios anteriores (Fernández-Zabala, Goñi et al., 2016). Además, el signo negativo del apoyo de las amistades respecto a la implicación cognitiva en esta tesis se repite en otros estudios (Ramos-Díaz, 2015), lo cual indica que un bajo apoyo de las amistades puede predecir una alta implicación cognitiva, y viceversa. Al respecto, es importante considerar la influencia negativa que pueden ejercer los iguales, al restar tiempo al trabajo escolar, y en especial las amistades antisociales o con problemas en el ámbito académico (Li et al., 2011; Wang y Eccles, 2012). No obstante, en base a la importancia que tienen las fuentes adultas de apoyo sobre la implicación escolar del alumnado, surge la necesidad de que asuman su responsabilidad y trabajen en la mejora del apoyo brindado al alumnado para favorecer su implicación en la escuela. La literatura científica respalda la repercusión que tiene cultivar unas interacciones de calidad, de cuidado y docencia (Wonglorsaichon, Wongwanich, y Wiratchai, 2014) en el contexto escolar y familiar para garantizar la implicación y el éxito escolar del alumnado.

En concreto, se concluye que la administración educativa debe desarrollar políticas para crear la conciencia en el profesorado sobre su influencia en la implicación escolar del alumnado y aumentar su competencia para fomentar el compromiso del alumnado. Entre los retos del profesorado está el de formarse en la práctica de métodos innovadores de enseñanza. Además, se propone reforzar la implicación del alumnado con su participación activa en el cambio y la mejora de la educación, concediendo oportunidades de análisis y crítica constructiva del sistema educativo (Yonezawa et al., 2009). A su vez, se puede promover su participación en actividades escolares, cocurriculares o extracurriculares, que les motiven y con las que disfruten. También impulsar las relaciones de apoyo entre el profesorado y el alumnado puede proteger al alumnado en situaciones de riesgo, conducta antisocial y abandono escolar (Ang, Huan, Chan, Cheong, y Leaw, 2015).

Por lo tanto, se puede concluir que en la escuela es prioritario abordar las relaciones del profesorado y el alumnado, teniendo en cuenta el gran peso que puede tener el apoyo del profesorado, mayor que el de la familia, sobre la implicación escolar del alumnado. Al hilo de estos resultados, conviene desarrollar programas e intervenciones psicoeducativas, jornadas y actividades, en las que participen de manera conjunta el profesorado y el alumnado para mejorar la calidad de las relaciones entre ambos.

Finalmente, mejorar el apoyo docente consiste en ofrecer situaciones de ayuda y placer, actividades no excesivamente desafiantes, ajustadas a las características del alumnado, para reforzar su competencia y su conexión con la escuela, y desarrollar actitudes positivas que permitan la mejora de la implicación escolar. En resumen, es fundamental mejorar el apoyo docente, la percepción de apoyo por parte del alumnado, para mejorar su compromiso escolar.

1.2.3. Variables psicológicas y variables de ajuste escolar

Primeramente, se sintetizan y se discuten los resultados encontrados en esta investigación en cuanto a la inteligencia emocional en relación con el ajuste escolar y la implicación escolar; y, posteriormente, los correspondientes al autoconcepto con el ajuste escolar y la implicación escolar.

1.2.3.1. Inteligencia emocional y ajuste escolar

Los resultados sugieren una relación más intensa por parte de la reparación emocional con el ajuste escolar y el rendimiento escolar, seguido por la claridad emocional con el

ajuste escolar y el rendimiento, y la atención emocional con el rendimiento escolar. Por lo tanto, la fuerza de asociación más alta se evidencia por parte de las dimensiones reparación emocional y rendimiento escolar, esto es, la alta reparación emocional se relaciona con el alto rendimiento (Jiménez-Morales y López-Zafra, 2013). En definitiva, estos datos apoyan la relación de la inteligencia emocional y el ajuste escolar, y de forma especial el rendimiento escolar, en la adolescencia y la juventud (MacCann et al., 2011; Qualter et al., 2012; Sanchez-Ruiz et al., 2013). Por lo tanto, ante una inteligencia emocional más elevada, un ajuste escolar más alto, y viceversa.

Los datos varían ligeramente cuando se indaga en la capacidad explicativa de unas dimensiones sobre otras. Los resultados corroboran la capacidad predictiva más fuerte de la reparación emocional sobre el rendimiento escolar, los problemas de integración y las expectativas académicas. La claridad emocional ocupa el segundo lugar de potencial predictivo, a excepción de las expectativas académicas que no son explicadas por la claridad; y la atención emocional no predice significativamente o es una variable distorsionadora. Estos resultados apuntan en la misma dirección que hallazgos previos en los que la reparación emocional logra el peso predictivo más fuerte sobre el rendimiento escolar en la adolescencia (Antonio-Agirre et al., 2015). Así, la propuesta es desarrollar y aplicar programas de mejora de la inteligencia emocional y, en especial, la reparación emocional para conseguir un rendimiento y un ajuste escolar más elevados.

En la literatura también se evidencian efectos a largo plazo de la inteligencia emocional y, en concreto, de la regulación emocional sobre el rendimiento escolar (MacCann et al., 2011; Qualter et al., 2012). De esta manera, las intervenciones del profesorado para fomentar las habilidades de la inteligencia emocional son una oportunidad para aumentar el rendimiento escolar.

Una posible explicación de dicha mejora puede ser que se disminuyen los efectos de las emociones negativas sobre la actividad cognitiva en situaciones de estrés en el contexto educativo, es decir, que la gestión adecuada de las emociones negativas y positivas supone un mejor afrontamiento de los problemas, lo cual puede incidir en un rendimiento y éxito académico superiores (Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton, y Osborne, 2012). Las intervenciones dirigidas a la mejora de los recursos para la adecuada gestión de las emociones y el estilo de afrontamiento pueden colaborar en el éxito escolar.

Al mismo tiempo, la alta regulación emocional puede compensar la elevada atención emocional, que puede ser perjudicial, así como la conducta impulsiva y las emociones negativas que impiden la concentración y el aprendizaje (Jiménez-Morales y

López-Zafra, 2013). De esta manera, mejoran las expectativas de rendimiento por parte del profesorado, las cuales, por medio del efecto Pygmalion o la profecía autocumplida (Rosenthal y Jacobson, 1980), pueden influir favoreciendo el rendimiento del alumnado.

En definitiva, el ajuste escolar y el buen rendimiento académico no vienen exclusivamente determinados por el desarrollo cognitivo, sino también por el desarrollo social y emocional del alumnado, sobre los que pueden influir los agentes educativos. De esto se deduce que otro reto a abordar sería la formación del profesorado y las familias en las habilidades emocionales, lo que a su vez supondría ayudar a alcanzar un buen ajuste escolar por parte del alumnado. Es destacable la existencia de programas de intervención para dotar de inteligencia emocional siguiendo el modelo de habilidades en la educación secundaria (Di Fabio y Kenny, 2011).

Uno de estos programas que mejora la inteligencia emocional y las relaciones sociales en la escuela es el programa INTEMO (Castillo, Salguero, Fernández-Berrocal, y Balluerka, 2013) que trabaja la identificación, la comprensión y la regulación emocional a través de actividades grupales que permiten conectar con las emociones, representarlas y finalmente debatirlas. Otro programa que también mejora la inteligencia emocional trabaja 5 módulos -autoconciencia, regulación emocional, estado de ánimo, comunicación y empatía- durante 20 sesiones de una hora semanal (Sarrionandia y Garaigordobil, 2017). Los resultados de las intervenciones realizadas con estos y otros programas respaldan empíricamente la relevancia de implementar instrumentos en la escuela para prevenir e intervenir sobre la inteligencia emocional y, en consecuencia, el ajuste escolar del alumnado mediante la implicación del profesorado y las familias.

1.2.3.2. Inteligencia emocional e implicación escolar

Entre las relaciones y las influencias más significativas que se dan entre las dimensiones de ambas variables, sobresalen las que acontecen entre la reparación emocional y la implicación emocional. En cuanto a intensidad, la relación y la capacidad explicativa más alta corresponde, en primer lugar, a la reparación emocional; en segundo lugar, a la claridad emocional; y, en último lugar, a la atención emocional, la cual, incluso, no es relevante o es distorsionadora. En todo caso, la implicación emocional es el dominio mejor explicado.

A pesar de que son escasos los trabajos que abordan ambas variables simultáneamente, existe evidencia sobre la relación entre la inteligencia emocional y la implicación escolar (Carvalho et al., 2016), así como entre el autocontrol, relacionado

con la regulación emocional, y la implicación emocional y conductual (King y Gaerlan, 2014). Asimismo, otro estudio informa de la capacidad predictora de la inteligencia emocional sobre la implicación emocional y cognitiva (Maguire et al., 2017). De estos resultados se deduce que la intervención destinada a la mejora de la inteligencia emocional puede aumentar la implicación escolar.

En esta línea, es preciso mejorar la asistencia y la participación escolar junto con las emociones positivas hacia la escuela y el aprendizaje, que aumentan el éxito escolar y la competencia emocional del alumnado (Wang y Peck, 2013). Así, los programas de intervención y prevención, dirigidos al alumnado en general y en riesgo, deben abordar las necesidades emocionales, cognitivas y comportamentales. Por lo tanto, en base a que la implicación escolar es modificable y que la cronicidad de la falta de implicación puede ser catastrófica, resulta primordial la detección e intervención tempranas (Wang y Fredricks, 2014). El profesorado y los psicólogos escolares deben prevenir e intervenir ante las situaciones de estrés emocional del alumnado, dotando de una competencia emocional más alta, de manera que ayuden a proteger la falta de implicación del alumnado en las transiciones a las nuevas etapas educativas de la educación secundaria y universitaria (Raufelder et al., 2014).

En aras de fomentar la implicación, el profesorado debe revisar su estilo de enseñanza y ofrecer al alumnado una educación emocional de calidad y estimulante a nivel cognitivo, que permita el trabajo cooperativo, el pensamiento crítico y los grupos de debate en el aula dialógica (Zelaieta, 2011). En definitiva, se defiende la aplicación de metodologías activas e interdisciplinares (Camino, Aristizabal, y Zelaieta, 2012). Esto es, la calidad de la instrucción supone promover la participación activa en clase, la iniciativa, la toma de decisiones, así como la participación en las actividades extracurriculares y deportivas, que pueden favorecer la motivación, el disfrute y, en consecuencia, la implicación escolar (Finn, 1989; Finn y Rock, 1997). Todas ellas, además de ser experiencias potenciales de mejora de la implicación escolar, pueden ser oportunidades para aumentar la inteligencia emocional, debido a que promueven la cercanía, el disfrute y las emociones.

1.2.3.3. Autoconcepto y ajuste escolar

Las relaciones entre las dimensiones del autoconcepto y el ajuste escolar son significativas, a excepción de la relativa al autoconcepto físico y a las expectativas académicas, que no alcanza a ser significativa. Además, las asociaciones son positivas,

salvo las correspondientes a los problemas de integración, que se relacionan negativamente con todas las dimensiones del autoconcepto. La interpretación es que ante un autoconcepto más alto, más alto ajuste escolar, rendimiento y expectativas académicas junto con menores problemas de integración, y viceversa. Cabe destacar que las relaciones más fuertes tienen lugar entre los dominios académico, global y general del autoconcepto con el ajuste escolar global y el rendimiento académico. Estudios previos corroboran la importante relación del autoconcepto general (Azpiazu et al., 2014) y el autoconcepto académico (Rodríguez-Fernández et al., 2012) con el ajuste escolar y el rendimiento académico (Chen, Chiu et al., 2015; Costa y Taberero, 2012; Meshkat y Hosseini, 2015; Suárez-Álvarez et al., 2014). También se verifica la relación del autoconcepto con las expectativas académicas (Mortimer et al., 2017; Suárez-Álvarez et al., 2014), la integración escolar (Garaigordobil y Durá, 2006) y las relaciones alumnado-profesorado (Cava et al., 2015); así como la relación negativa del autoconcepto global y académico con los problemas en la escuela (Garaigordobil et al., 2005). Además, atendiendo a la investigación que relaciona las expectativas parentales con el autoconcepto y el rendimiento del alumnado (Álvarez et al., 2015; Pesu et al., 2016; Phillipson y Phillipson, 2017), parece necesario trabajar no solo las expectativas del alumnado, sino también las expectativas parentales y del profesorado. Por último, cabe señalar que se constata la menor cantidad de trabajos que analizan las expectativas académicas y los problemas de integración en la escuela, frente a los que se centran en el rendimiento.

Los resultados refuerzan la capacidad predictiva más fuerte de los dominios académico y general del autoconcepto sobre las dimensiones del ajuste escolar. La proporción de varianza explicada más alta corresponde con el rendimiento académico. Estos datos concuerdan con la investigación existente, que defiende el efecto del autoconcepto general sobre el ajuste escolar (Azpiazu et al., 2014) y el peso predictivo más fuerte del autoconcepto académico y general sobre las dimensiones del ajuste escolar, destacando el rendimiento académico (Antonio-Agirre et al., 2015; Suárez-Álvarez et al., 2014). Por lo tanto, se repite el porcentaje grande del rendimiento académico explicado junto a una menor proporción de varianza explicada de los problemas de integración y las expectativas académicas. De este modo, las intervenciones educativas encaminadas al fortalecimiento del autoconcepto podrían mejorar el ajuste escolar y, en especial, el rendimiento académico del alumnado.

De hecho, atendiendo a la relevancia y a la naturaleza modificable del autoconcepto, toda intervención escolar debería potenciar una imagen equilibrada del alumnado con respecto a su persona en general y, específicamente, en cuanto a su competencia académica (Esnaola et al., 2008). En esta línea, es importante el desarrollo de recursos didácticos que favorezcan el autoconcepto y, en consecuencia, el ajuste escolar del alumnado, en conexión con las nuevas tecnologías y la implicación de los agentes educativos. Un ejemplo de recurso didáctico es el programa "Mírate bien", que permite mejorar la propia imagen y el bienestar del alumnado (Goñi et al., 2007).

Finalmente, otra conclusión de este trabajo podría ser la importancia de inculcar valores de esfuerzo y trabajo, en base a que el rendimiento tiene un gran peso dentro del ajuste escolar. No obstante, el ajuste escolar no es solo rendimiento. Las relaciones adecuadas entre el alumnado y el profesorado son también relevantes en la integración y la adaptación escolar (Cava et al., 2015). Así, resulta prioritario continuar investigando el ajuste escolar, con el fin de ofrecer un modelo óptimo, que, además del rendimiento, arroje mayor luz sobre otros indicadores de calidad explicativa, como pueden ser los problemas de integración y las expectativas académicas. En definitiva, el profesorado, que es una fuente importante conocedora de la situación educativa, debe atender al autoconcepto y el rendimiento, pero también a las interacciones y las situaciones que acontecen en el contexto académico.

1.2.3.4. Autoconcepto e implicación escolar

Los resultados indican que los dominios del autoconcepto y las dimensiones de la implicación escolar se relacionan significativa y positivamente, exceptuando el autoconcepto físico y la implicación conductual, cuya asociación no resulta significativa. Tampoco la implicación cognitiva según el autoconcepto personal resulta significativa. Ambas relaciones no significativas coinciden con la investigación previa (Ramos-Díaz, 2015). Las correlaciones con intensidad más alta así como la capacidad explicativa más elevada corresponde a los dominios general y académico del autoconcepto sobre las dimensiones emocional, conductual y cognitiva de la implicación escolar, en ese orden de mayor a menor peso. La literatura existente corrobora los resultados hallados (Ramos-Díaz, 2015; Ramos-Díaz et al., 2017; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez- Fernández, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala et al., 2016). Por lo tanto, los datos verifican una implicación escolar más alta ante un autoconcepto más elevado.

Por consiguiente, se puede afirmar que el autoconcepto es una variable objeto de atención y cuidado, debido a que es relevante en la implicación escolar. Al parecer, cuando el alumnado se percibe competente, tiene confianza y expectativas en sí mismo, aumenta su implicación, puesto que valora la escuela y se responsabiliza más en ella (Ros y Zuazagoitia, 2015). Sin embargo, la revisión de la investigación científica existente permite comprobar la necesidad de mayor cantidad de estudios respecto a las relaciones entre el autoconcepto y la implicación escolar; de ahí, la necesidad de seguir estudiando en esta dirección.

En cualquier caso, resulta esencial apoyar las necesidades de autonomía, toma de decisiones, interacción y competencia del alumnado para lograr una intervención eficaz sobre la mejora de la implicación escolar (Raufelder et al., 2014). Igualmente, es preciso contemplar el efecto de las interacciones entre el profesorado y el alumnado sobre la relación que mantienen el autoconcepto y la implicación escolar del alumnado (Raufelder et al., 2015). Así, el profesorado junto a las familias deben fomentar el autoconcepto y la implicación escolar.

Por último, cabe destacar la existencia de diferentes propuestas para mejorar la implicación escolar. Fredricks (2011) propone actividades extracurriculares y comunitarias así como tareas, responsabilidades y ejemplos de gestión de la clase, para promover la implicación tanto dentro como fuera de la escuela, señalando el efecto del apoyo y las relaciones positivas entre el alumnado y el profesorado. A su vez, plantea la orientación dirigida a cada estudiante y al grupo, y, sobre todo, al alumnado en riesgo. Al hilo de esta cuestión, cabe apuntar la necesidad de que toda programación educativa incluya el trabajo de ambas variables, el autoconcepto y la implicación escolar. En definitiva, la escuela debe aprovechar la oportunidad de empoderar al alumnado para mejorar su autoconcepto e implicación escolar.

1.3. Valoración conjunta de las relaciones entre todas las variables

En la actualidad cada vez son más frecuentes las investigaciones que analizan de forma conjunta las variables contextuales, psicológicas y de ajuste escolar del alumnado a través de modelos estructurales, que pretenden dar una respuesta global a la naturaleza multicausal del ser humano. A continuación, se sintetizan los resultados del modelo estructural final de esta tesis, comparándolos con los estudios estructurales previos, intentando interpretarlos y aportar las implicaciones educativas correspondientes.

El modelo estructural de este trabajo destaca el mayor efecto del apoyo familiar, en comparación con el apoyo del profesorado, sobre las variables psicológicas. De hecho, el apoyo del profesorado no ejerce efecto directo, como el familiar, sobre el autoconcepto general, sino indirecto a través de la reparación emocional. De esta manera, se evidencia que el aumento de la reparación emocional conlleva el aumento del autoconcepto general, y que tanto la familia como el profesorado pueden colaborar en esta mejora. De estos resultados se deriva que la familia ha de responsabilizarse en la mejora de las variables psicológicas debido a su gran influencia, en especial sobre el autoconcepto, esto es, en la mejora de una imagen aceptada por parte del alumnado. La investigación previa respalda el mayor efecto del apoyo familiar que de otras fuentes sobre el autoconcepto (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2012; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga et al., 2016), así como sobre la reparación emocional del alumnado (Shannon et al., 2016).

Sin embargo, en cuanto a las variables de ajuste escolar, el apoyo del profesorado resulta más influyente que el apoyo familiar. Mientras que el apoyo del profesorado ejerce un efecto directo e indirecto sobre el rendimiento académico y, en mayor medida, sobre la implicación emocional, el apoyo familiar tiene influencia indirecta sobre ambas variables de ajuste escolar mediante las variables psicológicas. La implicación es que la familia ha de centrarse en trabajar las variables psicológicas para lograr la mejora del ajuste y de la implicación escolar del alumnado, mientras que el profesorado ha de ocuparse de la mejora del rendimiento y la implicación emocional debido a la gran influencia que ejerce, en especial, en que el alumnado se sienta interesado y satisfecho con el trabajo y en la escuela. Los estudios anteriores confirman la influencia más alta del apoyo del profesorado sobre el ajuste y la implicación escolar (Azpiazu, 2016; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala et al., 2016; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Revuelta, y Axpe., 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga et al., 2016).

Respecto a las variables psicológicas, la inteligencia emocional logra tener influencia sobre las variables de ajuste escolar -rendimiento académico e implicación emocional- pero no de forma directa, sino indirecta a través del autoconcepto. Esto evidencia la importante relación que tiene, concretamente, la dimensión reparación emocional con el autoconcepto general, lo cual se traduce en que la regulación de las emociones permite una imagen más adecuada de la propia persona, y todo ello contribuye

a la mejora de la autoeficacia, la motivación, los resultados académicos y el placer en el trabajo y en el centro educativo. Trabajos previos confirman la influencia de la reparación emocional sobre la implicación escolar (Shannon et al., 2016), así como el valor del autocontrol y las emociones sobre la implicación emocional y el efecto del autocontrol sobre el rendimiento académico (King y Gaerlan, 2014). Igualmente, existe evidencia sobre el efecto indirecto de la inteligencia emocional sobre el rendimiento y el ajuste escolar, así como la importancia de la reparación emocional para amortiguar el impacto de las emociones negativas sobre el rendimiento escolar (Perera y DiGiacomo, 2015). Además, algunos estudios muestran el efecto mediador de la reparación emocional en la influencia del contexto sobre el ajuste del alumnado (Shannon et al., 2016), y el doble efecto mediador de dos variables psicológicas, el autoconcepto y la resiliencia (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala et al., 2016). En comparación con la investigación existente sobre el doble efecto mediador de las dos variables psicológicas, en la que una de ellas no mantiene efecto sobre la implicación escolar, en esta tesis ambas variables psicológicas, la reparación emocional y el autoconcepto logran tener efecto sobre las variables de ajuste escolar. No obstante, resulta necesario continuar esta línea de trabajo para conseguir una mayor claridad sobre las relaciones entre la inteligencia emocional con el ajuste escolar y la implicación escolar.

Asimismo, se constata el papel decisivo que tiene el autoconcepto general sobre el rendimiento académico y la implicación emocional, siendo mayor su influencia sobre el primero. Cuando la persona tiene un concepto equilibrado de sí misma se puede sentir con mayor seguridad en cuanto a su propia competencia académica, sin los miedos e inseguridades propias de un bajo autoconcepto. En la literatura científica se corrobora el efecto del autoconcepto sobre el ajuste escolar y la implicación escolar (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2012; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga et al., 2016).

Una última contribución del modelo estructural de esta tesis es la influencia del rendimiento académico sobre la implicación emocional, en consonancia con trabajos existentes (Li et al., 2017; Wang et al., 2015). Estos resultados permiten comprender que la percepción ajustada de la propia capacidad y los resultados académicos pueden generar un sentimiento de mayor felicidad respecto al trabajo y el centro educativo. La revisión literaria permite comprobar que son menos los estudios que analizan el efecto desde el rendimiento académico hasta la implicación escolar, que desde la implicación escolar

hasta el rendimiento académico (Green et al., 2012; King y Gaerlan, 2014; Pietarinen et al., 2014; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, y Revuelta, 2016).

Por lo tanto, a modo de conclusión, entre las aportaciones relevantes de este estudio están las relaciones de mayor peso que mantienen el apoyo familiar y el apoyo del profesorado con el autoconcepto general y la implicación emocional, respectivamente. Así, las variables psicológicas son mejor explicadas por el apoyo familiar y las variables de ajuste escolar por el apoyo del profesorado. Estos resultados tienen importantes implicaciones educativas: toda intervención educativa debe considerar el contexto del alumnado, y que las fuentes de apoyo familiar y del profesorado potencien, en especial, las variables sobre las que mayor influencia ejercen. De este modo, la familia debe reforzar, sobre todo, el autoconcepto y la inteligencia emocional, y dejar a la escuela, al profesorado, que se ocupe en buena medida del ajuste y la implicación escolar.

Otro resultado a tener muy en cuenta es el gran peso que tiene el autoconcepto al lograr que la reparación emocional tenga efecto sobre las variables de ajuste escolar, que por sí sola no alcanza predecir. La explicación es que las personas con alta inteligencia emocional que se perciben más positivamente informan de un rendimiento académico más alto y de una implicación emocional más elevada.

Por último, es resaltable el dato de la direccionalidad de la relación entre las variables de ajuste: existe una mayor influencia del rendimiento académico sobre la implicación emocional que de la implicación emocional sobre el rendimiento académico. De esta manera, un buen rendimiento influye sobre la valoración positiva de la escuela. Con lo cual sería interesante trabajar los valores de esfuerzo y trabajo para conseguir, no solo buenas calificaciones por parte del alumnado, sino también para mejorar su identificación y pertenencia escolar.

En definitiva, toda intervención educativa debe estar conectada con los diferentes contextos de relación del alumnado, destacando el familiar y el escolar, esto es, familia y profesorado, para mejorar las variables psicológicas del alumnado -inteligencia emocional y autoconcepto- que inciden sobre las variables de ajuste escolar -ajuste escolar e implicación escolar-.

2. LIMITACIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

Esta tesis se ha centrado en analizar variables de interés en Psicología y Educación, sobre las que hasta el momento actual no existe investigación suficiente y es necesario, por lo

tanto, un mayor estudio. De este modo, en el apartado anterior han sido planteadas las aportaciones de esta tesis, esto es, las relaciones entre las variables contextuales, psicológicas y de ajuste escolar del alumnado, así como las propuestas de intervención psicoeducativa para la mejora de dichas variables en el alumnado. Si bien este trabajo refuerza la evidencia de la relación entre el contexto, la psique y la educación de la persona, ahora procede presentar las limitaciones y las perspectivas futuras de trabajo.

En cuanto al marco teórico, la revisión de la literatura científica ha permitido comprobar que la investigación existente, relacionada con el ajuste escolar, su relación con la inteligencia emocional y las diferencias en función del sexo y la edad, es escasa e imprecisa. Aunque este análisis ha ofrecido mayor luz sobre dichas temáticas, se constata la necesidad de continuar investigando para lograr aclarar los conceptos, los indicadores y la variabilidad. Asimismo, sería interesante ampliar la investigación futura con el estudio de la figura del profesorado, al comprobar su gran importancia en el ajuste escolar del alumnado, mediante el estudio de variables psicoeducativas en su propia persona, tales como la implicación, la inteligencia emocional y el método de enseñanza, entre otras.

Además, en base a los bajos índices de fiabilidad encontrados en las escalas de ajuste escolar de expectativas académicas y problemas de integración, conviene considerar los resultados de dichas escalas con cautela. Al respecto, sería conveniente diseñar un instrumento más fiable para medir el ajuste escolar, que ofreciera, no solo una buena medida del rendimiento, sino otros indicadores de calidad. De esta manera, el ajuste escolar del alumnado debe ser un factor prioritario objeto de estudio para el diseño y aplicación de intervenciones psicoeducativas (Cava et al., 2015). Dichas intervenciones deben dar respuesta a algunos de los problemas que afectan a los sistemas educativos y a las sociedades, como el fracaso escolar y los problemas de convivencia del alumnado en las aulas (Wang y Fredricks, 2014). Tras ellos se desarrollan procesos que son sensibles a la interacción del alumnado con el contexto y, por tanto, requieren el apoyo de toda la comunidad educativa.

Igualmente, la dimensión atención emocional ha mostrado un patrón diferente respecto a las dimensiones claridad y reparación emocional. De hecho, la baja atención emocional, al igual que la baja claridad y reparación emocional, puede ser perjudicial al limitar las actividades diarias y el funcionamiento social, puesto que es necesaria la capacidad de percibir, sentir y expresar las emociones. Sin embargo, en dosis altas, al contrario que sucede con la claridad y la reparación emocional, la atención emocional

puede resultar perjudicial porque se relaciona con la rumiación, la ansiedad y la depresión (Extremera y Fernández-Berrocal, 2006; Fernández-Berrocal et al., 2004). Por lo tanto, se sugiere el empleo de otros instrumentos de inteligencia emocional que no presenten esta dificultad y, además, permitan medir la inteligencia emocional interpersonal. Así, la inteligencia emocional debe continuar siendo objeto de investigación puesto que, junto al autoconcepto, es una variable psicológica que guarda relación con el ajuste y la implicación del alumnado, y es sensible al contexto y a las fuentes de apoyo social.

Por otro lado, es preciso emplear no solo medidas de autoinforme basadas en la percepción del alumnado, que pueden ofrecer una puntuación distorsionada de infravaloración o sobrestimación de las propias capacidades, e, incluso, reflejar la falta de sinceridad en las respuestas. Por todo ello, existe el riesgo de que los resultados no sean un fiel reflejo de la realidad. En este sentido, se propone añadir medidas de ejecución real, tener en cuenta las calificaciones para medir el rendimiento y considerar otras fuentes de recogida de información, como el profesorado y la familia. Otro tipo de limitaciones hacen que los resultados de la tesis no queden invalidados, pero sí que la extrapolación de los resultados sea limitada.

Respecto a los y las participantes, parte de la muestra ha sido elegida por conveniencia, ante lo cual hubiera sido más recomendable un muestreo aleatorio. Del mismo modo, no es posible generalizar totalmente los resultados a la población, puesto que sería necesario ampliar la muestra representativa de las diferentes realidades socioculturales. Tampoco es posible establecer relaciones de causalidad debido al carácter transversal del estudio. De esta manera, sería interesante llevar a cabo estudios futuros longitudinales. Por último, la muestra de este estudio, centrada en la adolescencia y la juventud, podría extenderse a etapas más tempranas y tardías, como la niñez y las diferentes etapas adultas, teniendo en cuenta que la prevención e intervención precoz resulta prioritaria y que la formación permanente es una realidad educativa actual.

En relación con los análisis, el uso de pruebas paramétricas se ha llevado a cabo al amparo de la justificación existente. Sin embargo, debido al incumplimiento de los supuestos básicos, se podría haber optado por el empleo de la estadística no paramétrica, la cual podría haber aportado resultados menos sólidos. Por su parte, en la prueba ANOVA factorial univariante cuando el estadístico de Levene indica que no existe homogeneidad de varianzas, porque su $p < .05$, no existe corrección; por lo tanto, es necesario interpretar los resultados con precaución. Otra limitación es la que ofrece el programa AMOS, que no permite establecer y analizar la relación bidireccional final entre

el rendimiento escolar y la implicación emocional, puesto que la literatura científica informa de la relación bidireccional entre la implicación y el rendimiento escolar (Chase, Hilliard, Geldhof, Warren, y Lerner, 2014; Motti-Stefanidi y Masten, 2013; Tuominen-Soini y Salmela-Aro, 2014). Como perspectiva futura, se plantea la necesidad de emplear otros programas de ecuaciones estructurales que permitan dilucidar la cuestión.

Por último, se propone la necesidad de analizar modelos más pequeños que ajusten mejor y muestren relaciones más precisas entre variables como el apoyo del profesorado y el ajuste y la implicación escolar, así como entre la inteligencia emocional y el ajuste y la implicación escolar, o el autoconcepto y el ajuste y la implicación escolar. De hecho, los problemas de ajuste en el modelo inicial pueden deberse a que modelos amplios son complejos de ajustar, debido a que todas las variables son tomadas simultáneamente y producen una gran cantidad de efectos que son difíciles de controlar. Muestra de ello son los resultados contradictorios encontrados entre ambos modelos de esta tesis, el inicial y el final ajustado o corregido.

En definitiva, este trabajo pretende ser un precedente para continuar con la línea de investigación que integre las variables contextuales, psicológicas y educativas que se encuentran en continua interacción en el marco escolar, con la ambición de incluir como colectivo de estudio, además del alumnado, el profesorado, que es decisivo para el buen ajuste escolar del alumnado. La finalidad es contribuir al logro de un cuerpo riguroso y sólido de conocimiento científico, el cual sustente con garantía de éxito el desarrollo y la implementación de intervención dirigida al alumnado, a las familias y al profesorado para la mejora de las variables contextuales, psicológicas y educativas, que permitirá el adecuado ajuste escolar del alumnado.

ANEXOS

ANEXO I. Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional TMMS-24

(Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004)

ANEXO II. Escala Breve de Ajuste Escolar EBAE-10

(Moral de la Rubia, Sánchez-Sosa, y Villarreal-González, 2010)

ANEXO III. Cuestionario de Implicación Escolar SEM

(Fredricks, Blumenfeld, Friedel, y Paris, 2005)

ANEXO IV. Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional AUDIM 33

(Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández, y Goñi, 2015)

ANEXO V. Escala de Apoyo Social Familiar y de Amistades AFA

(Landro y González, 2008)

ANEXO VI. Escala de Apoyo de Profesorado del instrumento Teacher and

Classmate Support Scale TCMS (Torsheim, Wold, y Samdal, 2000)

ANEXO VII. Datos sociopersonales

ANEXO I

Escala Rasgo de Metaconocimiento Emocional TMMS-24 (Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos, 2004)

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------------|-----------------|---------------------|----------------|-----------------------|
| Nada de Acuerdo | Algo de Acuerdo | Bastante de Acuerdo | Muy de Acuerdo | Totalmente de Acuerdo |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Presto mucha atención a los sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Normalmente me preocupo mucho por lo que siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Pienso que merece la pena prestar atención a mis emociones y estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Pienso en mi estado de ánimo constantemente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | A menudo pienso en mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Presto mucha atención a cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Tengo claros mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Frecuentemente puedo definir mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Casi siempre sé cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Normalmente conozco mis sentimientos sobre las personas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | A menudo me doy cuenta de mis sentimientos en diferentes situaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Siempre puedo decir cómo me siento. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | A veces puedo decir cuáles son mis emociones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Puedo llegar a comprender mis sentimientos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Aunque a veces me siento triste, suelo tener una visión optimista. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de la vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Si doy demasiadas vueltas a las cosas, complicándolas, trato de calmarme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Me preocupo por tener un buen estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Tengo mucha energía cuando me siento feliz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO II

Escala Breve de Ajuste Escolar EBAE-10 (Moral de la Rubia, Sánchez-Sosa, y Villarreal-González, 2010)

Nos gustaría saber cómo te va en la escuela/instituto/universidad. Valora de 1 a 6 tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|-----------------------------|------------------------|---------------------------|------------------------|---------------------|--------------------------|
| Completamente en desacuerdo | Bastante en desacuerdo | Ligeramente en desacuerdo | Ligeramente de acuerdo | Bastante de acuerdo | Completamente de acuerdo |

| | | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Creo que soy un/a buen/a estudiante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. | Disfruto realizando mis tareas escolares. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. | Planeo acabar mis estudios. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. | Estoy interesado/a en continuar estudiando. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. | Tengo buenas calificaciones. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. | Tengo problemas con mis compañeros/as de clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. | Tengo problemas con los/as profesores/as. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. | Me siento rechazado/a por mis compañeros/as de clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. | Creo que mis compañeros/as de clase se burlan de mí. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. | Creo que el instituto/la universidad es aburrido/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

ANEXO III

Cuestionario de Implicación Escolar SEM (Fredricks, Blumenfeld, Friedel, y Paris, 2005)

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------|------------|---------|--------------|---------|
| Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |

| | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|---|
| 1. | Sigo las reglas que marca mi centro educativo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Me meto en problemas en el centro educativo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Cuando estoy en clase me comporto como si estuviera trabajando (estudiando). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Presto atención en clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Termino mi tarea a tiempo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Me gusta estar en mi centro educativo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Me siento contento/a con mi trabajo en el centro educativo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Me divierto estando en clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Estoy interesado/a por el trabajo que tengo que hacer en mi centro educativo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Me siento contento/a con mi trabajo en el centro educativo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Me aburro en mi centro educativo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Corrijo mis deberes en busca de errores. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Estudio en casa aunque no tenga exámenes. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Intento ver programas de televisión sobre cosas que hacemos en mi centro educativo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Cuando leo un libro me hago preguntas para asegurarme de que entiendo lo que leo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Leo libros extra sobre cosas que hacemos en mi centro educativo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Si no sé lo que significa una palabra cuando leo, hago algo para averiguarlo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | Si no entiendo lo que leo, vuelvo atrás y lo leo de nuevo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Hablo con gente de fuera de mi centro educativo sobre lo que aprendo en clase. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO IV

Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional AUDIM 33 (Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández, y Goñi, 2015)

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------|----------------|-----------------------|--------------------|-----------|
| Falso | Más bien falso | Ni falso ni verdadero | Más bien verdadero | Verdadero |

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Me veo torpe en las actividades deportivas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Soy una persona en la que se puede confiar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Soy bueno/a en la asignatura de lenguaje. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Me siento aceptado/a cuando estoy en un grupo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Me siento a disgusto conmigo mismo/a. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Puedo correr/hacer ejercicio durante mucho tiempo sin cansarme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Me considero una persona muy nerviosa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Me siento implicado/a con la sociedad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | A la hora de tomar una decisión, dependo demasiado de la opinión de los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Me siento feliz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | No valgo para las asignaturas que tienen que ver con números. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | No tengo demasiadas cualidades como persona. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | Se me dan bien las asignaturas de letras. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Me siento contento/a con mi imagen corporal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Estoy satisfecho/a con las cosas que voy consiguiendo en la vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. | Caigo bien a la gente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. | Para hacer cualquier cosa necesito la aprobación de los demás. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. | No voy bien en las asignaturas de letras. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. | Tengo más fuerza que la mayoría de la gente de mi edad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. | Se me dan bien las matemáticas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. | Desearía ser diferente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. | Sufro demasiado cuando algo me sale mal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. | Valgo para estudiar las asignaturas de ciencias. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. | Tengo mucha resistencia física. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. | Colaboro para mejorar la sociedad. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. | Soy persona de palabra. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. | Soy buen/a estudiante en las asignaturas que tienen que ver con letras. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. | Me siento una persona afortunada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. | Me gusta mi cara. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. | Soy bueno/a en las asignaturas de ciencias. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. | Estoy orgulloso/a de cómo voy dirigiendo mi vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. | Soy fuerte físicamente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. | Me cuesta aprender un deporte nuevo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO V

Escala de Apoyo Social Familiar y de Amistades AFA (Landro y González, 2008)

A continuación encontrarás una serie de situaciones en las cuales deberás contestar de acuerdo a lo que percibes en tu familia y amistades. Marca en la hoja de respuestas según tu opinión:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-------|-----------------|---------------|--------------|---------|
| Nunca | Muy pocas veces | Algunas veces | Muchas veces | Siempre |

| | | | | | | |
|-----|--|---|---|---|---|---|
| 1. | Cuentas con alguien de tu familia para poder charlar cuando lo necesitas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Cuentas con algún/a amigo/a con quien puedas charlar cuando lo necesitas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Cuentas con alguien de tu familia que te ayude a resolver algún problema. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | Cuentas con algún/a amigo/a que te ayude a resolver algún problema. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. | Tus padres y madres te demuestran cariño y/o afecto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. | Cuentas con algún/a amigo/a que te demuestre afecto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. | Confías en alguien de tu familia para hablar de las cosas que te preocupan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. | Confías en algún/a amigo/a para hablar de las cosas que te preocupan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. | Alguien de tu familia te ayuda en las tareas de la escuela o trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. | Alguien de tus amigos/as te ayuda en las tareas de la escuela o trabajo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. | Alguien de tu familia te apoya cuando tienes problemas en la escuela. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. | Alguien de tus amigos/as te apoya cuando tienes problemas en la escuela. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. | En mi familia se habla de los problemas de todos/as y nos apoyamos todos/as. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. | Estás satisfecho/a con el apoyo que recibes de tu familia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. | Estás satisfecho/a con el apoyo que recibes de tus amigos/as. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO VI**Escala de Apoyo de Profesorado del instrumento Teacher and Classmate Support Scale (TCMS) (Torsheim, Wold, y Samdal, 2000)**

A continuación aparecen algunas afirmaciones sobre tu instituto o universidad y profesorado. Señala en qué medida estás de acuerdo o en desacuerdo con cada una de ellas:

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--------------------------|---------------|---------------------------------|------------|-----------------------|
| Totalmente en desacuerdo | En desacuerdo | Ni de acuerdo, ni en desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |

| | | | | | | |
|-----------|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 1. | Nuestros/as profesores/as nos tratan justamente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. | Cuando necesito ayuda extra, mis profesores/as me la dan. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. | Mis profesores/as están interesados/as en mí como estudiante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. | La mayoría de mis profesores/as son amables. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ANEXO VII**Datos sociopersonales****Fecha de nacimiento:****Edad:****Sexo:**Hombre Mujer **Centro educativo en el que cursas estudios o lo hiciste:**Público Privado concertado Privado no concertado **Nivel de estudios cursando en la actualidad (o finalizados):**Sin estudios Estudios primarios

Secundaria

1º ESO 2º ESO 3º ESO 4º ESO Bachillerato Formación profesional Universitarios **Lugar de nacimiento:**1) País Vasco 2) Otra comunidad autónoma 3) Otro país **En la pregunta anterior, si has elegido la segunda o tercera opción, concreta tu respuesta (p. ej. Perú):**

¿Dónde vives?En un pueblo En una ciudad

Lugar de nacimiento de tu madre (o tutora legal):

- 1) País Vasco
- 2) Otra comunidad autónoma
- 3) Otro país

En la pregunta anterior, si has elegido la segunda o tercera opción, concreta tu respuesta
(p. ej. La Rioja):

Lugar de nacimiento de tu padre (o tutor legal):

- 1) País Vasco
- 2) Otra comunidad autónoma
- 3) Otro país

En la pregunta anterior, si has elegido la segunda o tercera opción, concreta tu respuesta
(p. ej. Cataluña):

Vivo con las siguientes personas (p. ej. mi madre, el novio de mi madre, mi padre al mes dos fines de semana y mi hermanastro): _____

Nivel socioeconómico (tuyo o de tu familia):

- Bajo
- Medio
- Alto

Nivel de estudios de la madre (o tutora legal):

- Sin estudios
- Educación primaria
- Educación secundaria
- Universidad

Nivel de estudios del padre (o tutor legal):

- Sin estudios
- Educación primaria
- Educación secundaria
- Universidad

ISEC**a) Nivel de estudios del padre (o tutor/a):**

0. Sin estudios o estudios primarios incompletos.
1. Estudios primarios o secundarios obligatorios (ESO, EGB).
2. Bachillerato y Formación Profesional.
3. Estudios Universitarios.

a) Nivel de estudios de la madre (o tutor/a):

0. Sin estudios o estudios primarios incompletos.
1. Estudios primarios o secundarios obligatorios (ESO, EGB).
2. Bachillerato y Formación Profesional.
3. Estudios Universitarios.

c) Nivel ocupacional de las familias (elegir un número de abajo y colocarlo en el recuadro correspondiente)

Del padre (o tutor/a):

De la madre (o tutor/a):

0. Población inactiva (en paro).
1. Labores domésticas en el propio hogar.
2. Trabajadores no cualificados.
3. Trabajadores cualificados en agricultura, pesca, artesanos, industrias manufactureras, construcción y minería.
4. Trabajadores de servicios; fuerzas armadas hasta suboficiales.
5. Técnicos y profesionales de apoyo; empleados administrativos; pequeños empresarios.
6. Técnicos, profesionales, científicos, intelectuales; fuerzas armadas desde oficiales.
7. Directivos de empresas o de la administración pública.

d) Número de libros en casa:

0. Hasta 10 libros.
1. De 11 a 25 libros.
2. De 26 a 100 libros.
3. Más de 100 libros.

e) Recursos domésticos ¿Se poseen los siguientes elementos? (Rodea tu respuesta):

1. Disponibilidad de un sitio tranquilo para estudiar (mesa de estudio...): SÍ NO
2. Material de consulta y apoyo escolar (enciclopedias, diccionarios...): SÍ NO
3. Televisor: SÍ NO ¿Cuántos?:
4. TV digital, por cable o vía satélite: SÍ NO
5. Ordenador: SÍ NO ¿Cuántos?:
6. Conexión a internet: SÍ NO

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A., y Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 5(3), 293-311. doi:10.1989/ejihpe.v5i3.133
- Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, 18(4), 686-695.
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Álvarez, L., y Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59-83.
- Ang, R. P., Huan, V. S., Chan, W. T., Cheong, S. A., y Leaw, J. N. (2015). The role of delinquency, proactive aggression, psychopathy and behavioral school engagement in reported youth gang membership. *Journal of Adolescence*, 41, 148-156. doi:10.1016/j.adolescence.2015.03.010
- Antonio-Agirre, I., Azpiazu, L., Esnaola, I., y Sarasa, M. (2015). Predictive ability of self-concept and emotional intelligence in perceived school adjustment. *Bordon-Revista de Pedagogía*, 67(4), 9-25. doi:10.13042/Bordon.2015.67401
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., y Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. doi:10.1002/pits.20303
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., y Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. doi:10.1016/j.jsp.2006.04.002
- Archambault, I., y Dupéré, V. (2017). Joint trajectories of behavioral, affective, and cognitive engagement in elementary school. *The Journal of Educational Research*, 110(2), 188-198. doi:10.1080/00220671.2015.1060931
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., y Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651-670. doi:10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Atienza, F. L., Balaguer, I., Moreno, Y., y Fox, K. R. (2004). El perfil de autopercepción física: propiedades psicométricas de la versión española y análisis de la estructura jerárquica de las autopercepciones físicas. *Psicothema*, 16(3), 461-467.
- Axpe, I., Goñi, A., e Infante, G. (2013). Efficacy of a cognitive program for improving the physical self-concept of university students. *Perceptual and Motor Skills*, 117(3), 720-732.

- Axpe, I., Infante-Borinaga, G., y Fernández-Zabala, A. (2015). ¿Es posible mejorar el Autoconcepto Físico universitario mediante una Intervención Cognitiva? *Acción Psicológica*, 12(1), 23-34. doi:10.5944/ap.12.1.11864
- Axpe, I., y Revuelta, L. (2015). El autoconcepto físico. En A. Fernández-Zabala y L. Revuelta (Eds.), *Ajuste personal y social. Investigación psicoeducativa* (pp. 75-90). Donostia: Erein.
- Azpiazu, L. (2016). *El ajuste escolar: un modelo explicativo en función de variables contextuales y personales* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Leioa.
- Azpiazu, L., Esnaola, I., y Ros, I. (2014). Factores contextuales y variables individuales en el ajuste escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología*, 6(1), 327-336. doi:10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.751
- Azpiazu, L., Esnaola, I., y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29. doi:10.1016/j.ejeps.2015.10.003
- Baker, R. W., y Siryk, B. (1984). Measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 31(2), 179-189. doi:10.1037/0022-0167.31.2.179
- Baker, R. W., y Siryk, B. (1989). *Manual of the SACQ*. Los Ángeles: Western Psychological Services.
- Balerdi, E. (2017). *Hezkuntza graduko ikasleen autokontzeptu artistikoa eta artearekiko jarrerak* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Leioa.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Nueva York: Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 1-26. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.1
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., y Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child Development*, 72(1), 187-206. doi:10.1111/1467-8624.00273
- Bar-On, R. (1997a). *Development of the BarOn EQ-i: A measure of emotional and social intelligence*. 105th Annual Convention of the American Psychological Association, Chicago.
- Bar-On, R. (1997b). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of Emotional-Social Intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R., y Parker, J. D. A. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, 14(4), 413-445. doi:10.1007/BF00922627
- Battle, J. (1981). *Culture-free self-esteem inventories for children and adults. Manual*. Seattle: Special Child Publications.
- Baudson, T. G., Weber, K. E., y Freund, P. A. (2016). More than only skin deep: Appearance self-concept predicts most of secondary school students' self-esteem. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-14. doi:10.3389/fpsyg.2016.01568

- Bechara, A., Damasio, A. R., y Bar-On, R. (2007). The anatomy of emotional intelligence and implications for educating people to be emotionally intelligent. En R. Bar-On, J. G. Maree y M. J. Elias (Eds.), *Educating people to be emotionally intelligent* (pp. 273-290). Westport, CT, USA: Greenwood Publishing Group.
- Bentler, P. M. (1990). Fit indexes, Lagrange multipliers, constraint changes and incomplete data in structural models. *Multivariate Behavioral Research*, 25(2), 163-172. doi:10.1207/s15327906mbr2502_3
- Bilge, F., Tuzgol-Dost, M., y Cetin, B. (2014). Factors Affecting Burnout and School Engagement among High School Students: Study Habits, Self-Efficacy Beliefs, and Academic Success. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1721-1727. doi:10.12738/estp.2014.5.1727
- Birkeland, M. S., Breivik, K., y Wold, B. (2014). Peer acceptance protects global self-esteem from negative effects of low closeness to parents during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(1), 70-80. doi:10.1007/s10964-013-9929-1
- Bisquerra, R. (1987). *Introducción a la estadística aplicada a la investigación educativa. Un enfoque informático con los paquetes BMDP y SPSSX*. Barcelona: PPU.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bisquerra R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, 10, 61-82. doi:10.5944/educxx1.1.10.297
- Bisquerra, R., Pérez, J. C., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Blakely-McClure, S. J., y Ostrov, J. M. (2016). Relational aggression, victimization and self-concept: Testing pathways from middle childhood to adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(2), 376-390. doi:10.1007/s10964-015-0357-2
- Blumenfeld, P., Modell, J., Bartko, W. T., Secada, W. G., Fredricks, J. A., Friedel, J., y Paris, A. (2005). School engagement of inner-city students during middle childhood. En C. R. Cooper, C. T. Garcia-Coll, W. T. Bartko, H. Davis y C. Chatman (Eds.), *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking diversity and contexts as resources* (pp. 145-170). Mahwah, Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., y Westenberg, P. M. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development*, 19(2), 417-426. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x
- Boren, J. P. (2013). Co-rumination partially mediates the relationship between social support and emotional exhaustion among graduate students. *Communication Quarterly*, 61(3), 253-267. doi:10.1080/01463373.2012.751436
- Boyatzis, R. E., y Burckle, M. (1999). *Psychometric properties of the ECI: Technical Note*. Boston: The Hay/McBer Group.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. (2000). Clustering competence in emotional intelligence: Insights from the emotional competence inventory (ECI). En R.

- Bar-On, y J. D. A. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Boz, Y., Yerdelen-Damar, S., Aydemir, N., y Aydemir, M. (2016). Investigating the relationships among students' self-efficacy beliefs, their perceptions of classroom learning environment, gender, and chemistry achievement through structural equation modeling. *Research in Science & Technological Education*, 34(3), 307-324. doi:10.1080/02635143.2016.1174931
- Bracken, B. A. (1992). Multidimensional self-concept scale. Austin, Texas: Pro-Ed.
- Bracken, B. A. (1996). *Handbook of self-concept: Developmental, social, and clinical considerations*. Oxford, Inglaterra: John Wiley & Sons.
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., y Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PloS one*, 8(5), 1-8. doi:10.1371/journal.pone.0062635
- Brody, L. R., y Hall, J. A. (2010). Gender, emotion, and socialization. En J. C. Chrisler y D. R. McCreary (Ed.s), *Handbook of gender research in psychology* (pp. 429-454). Nueva York: Springer. doi:10.1007/978-1-4419-1465-1
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Browne, M. W., y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136– 162). Newbury Park, California: Sage.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept across the life span: Issues and instrumentation*. Washington: American Psychological Association. doi:10.1037/10197-000
- Byrne, B. M., y Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(3), 599-613.
- Camino, I., Aristizabal, P., y Zelaieta, E. (2012). Interdisciplinary experience in the teacher training of Vitoria-Gasteiz: Teaching profession module. *Journal of Technology and Science Education*, 2(2), 59-67. doi:10.3926/jotse.32
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. Pasadena, California: Behavioral Publications.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., y Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79(5), 1185-1229. doi:10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x
- Carvalho, V. S., Guerrero, E., Chambel, M. J., y González-Rico, P. (2016). Psychometric properties of WLEIS as a measure of emotional intelligence in the Portuguese and Spanish medical students. *Evaluation and Program Planning*, 58, 152-159. doi:10.1016/j.evalprogplan.2016.06.006

- Casco, F. J., y Oliva, A. (2004). Ideas sobre la adolescencia entre padres, profesores, adolescentes y personas mayores. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 171-185.
- Cassel, J. (1976). The contribution of the social environment to host resistance: The Fourth Wade Hampton Frost Lecture. *American Journal of Epidemiology*, 104(2), 107-123.
- Castillo, R., Salguero, J. M., Fernández-Berrocal, P., y Balluerka, N. (2013). Effects of an emotional intelligence intervention on aggression and empathy among adolescents. *Journal of Adolescence*, 36, 883-892. doi:10.1016/j.adolescence.2013.07.001
- Cauce, A. M., Mason, C., Gonzales, N., Hiraga, Y., y Liu, G. (1994). Social support during adolescence: Methodological and theoretical considerations. En F. Nestmann y K. Hurrelmann (Eds.), *Social networks and social support in childhood and adolescence* (pp. 89-108). Berlín: Walter de Gruyter.
- Cava, M. J., Buelga, S., y Carrascosa, L. (2015). Physical and psychological violence inflicted in teen dating: its relationship with self-concept and peer violence. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 23(3), 429-446.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (1999a). La integración escolar: un análisis en función del sexo y el curso académico de los alumnos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 10(18), 297-314.
- Cava, M. J., y Musitu, G. (1999b). Percepción del profesor y estatus sociométrico en el grupo de iguales. *Información Psicológica*, 71, 60-65.
- Cava, M. J., Musitu, G., y Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101(1), 275-290.
- Cava, M. J., Povedano, A., Buelga, S., y Musitu, G. (2015). Análisis psicométrico de la Escala de Ajuste Escolar Percibido por el Profesor (PROF-A). *Psychosocial Intervention*, 24(2), 63-69. doi:10.1016/j.psi.2015.04.001
- Cerezo, F., y Ato, M. (2010). Estatus social, género, clima del aula y bullying entre estudiantes adolescentes. *Anales de Psicología*, 26(1), 137-144.
- Chamorro-Premuzic, T., y Furnham, A. (2008). Personality, intelligence and approaches to learning as predictors of academic performance. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1596-1603. doi:10.1016/j.paid.2008.01.003
- Chase, P. A., Hilliard, L. J., Geldhof, G. J., Warren, D. J., y Lerner, R. M. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(6), 884-896. doi:10.1007/s10964-013-0085-4
- Chen, B. H., Chiu, W. C., y Wang, C. C. (2015). The relationship among academic self-concept, learning strategies, and academic achievement: A case study of national vocational college students in Taiwan via SEM. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(2), 419-431. doi:10.1007/s40299-014-0194-1

- Chen, C. T., Chen, C. F., Hu, J. L., y Wang, C. C. (2015). A study on the influence of self-concept, social support and academic achievement on occupational choice intention. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(1), 1-11. doi:10.1007/s40299-013-0153-2
- Chen, J. J. L. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(2), 77-127. doi:10.3200/MONO.131.2.77-127
- Chen, S. K., Yeh, Y. C., Hwang, F. M., y Lin, S. S. J. (2013). The relationship between academic self-concept and achievement: A multicohort–multioccasion study. *Learning and Individual Differences*, 23, 172-178. doi:10.1016/j.lindif.2012.07.021
- Cheng, W., Ickes, W., y Verhofstadt, L. (2012). How is family support related to students' GPA scores? A longitudinal study. *Higher Education*, 64(3), 399-420. doi:10.1007/s10734-011-9501-4
- Chico, E. (1999). Evaluación Psicométrica de una Escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.
- Chok, N. S. (2010). *Pearson's versus Spearman's and Kendall's correlation coefficients for continuous data* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Pittsburgh, Pensilvania.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman, S., Spanjers, D., y Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. *Best Practices in School Psychology*, 68(4), 1099-1105.
- Christenson, S. L., y Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13(1), 36-39. doi:10.1111/j.0963-7214.2004.01301010.x
- Chui, R. C. F., y Chan, C. K. (2017). School Adjustment, Social Support, and Mental Health of Mainland Chinese College Students in Hong Kong. *Journal of College Student Development*, 58(1), 88-100. doi:10.1353/csd.2017.0005
- Chwalisz, K., y Vaux, A. (2000). Social support and adjustment to disability. En R. G. Frank, T. R. Elliott, R. G. Frank y T. R. Elliott (Eds.), *Handbook of rehabilitation psychology* (pp. 537-552). Washington, DC, US: American Psychological Association. doi:10.1037/10361-025
- Ciarrochi, J., y Bailey, A. (2008). *A CBT-practitioner's guide to ACT: How to bridge the gap between cognitive behavioral therapy and acceptance and commitment therapy*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Ciarrochi, J., y Heaven, P. C. (2008). Learned social hopelessness: The role of explanatory style in predicting social support during adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(12), 1279-1286. doi:10.1111/j.1469-7610.2008.01950.x
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.
- Coelho, V. A., Marchante, M., y Jimerson, S. R. (2017). Promoting a Positive Middle School Transition: A Randomized-Controlled Treatment Study Examining Self-

- Concept and Self-Esteem. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(3), 558-569. doi:10.1007/s10964-016-0510-6
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Nueva York: Academic Press.
- Cohen, S., y McKay, G. (1984). Social support, stress and the buffering hypothesis: A theoretical analysis. En A. Baum, S. E. Taylor y J. E. Singer (Eds.), *Handbook of psychology and health* (pp. 253-267). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Cohen, S., y Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310-357. doi:10.1037/0033-2909.98.2.310
- Coleman, J. C., y Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Collins, W. A., y Laursen, B. (2004). Parent-adolescent relationships and influences. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 331-392). Hoboken, Nueva Jersey: Wiley & Sons.
- Cooley, C. H. (1902). *Human nature and the social order*. Nueva York: Scribner's.
- Costa, S., y Tabernero, C. (2012). Rendimiento académico y autoconcepto en estudiantes de educación secundaria obligatoria según el género. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(2), 175-193.
- Cotterell, J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. Londres: Routledge.
- Cutrona, C. E. (1989). Ratings of social support by adolescents and adult informants: Degree of correspondence and prediction of depressive symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 723-730. doi:10.1037/0022-3514.57.4.723
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G., y Russell, D. W. (1994). Perceived parental social support and academic achievement: An attachment theory perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2), 369-378. doi:10.1037/0022-3514.66.2.369
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. Nueva York: Avon Books.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24. doi:10.1177/0002716203260092
- Danvila del Valle, I., y Sastre, M. A. (2010). Inteligencia emocional: Una revisión del concepto y líneas de investigación. *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 20, 107-126.
- Darwin, C. (1872). *The expression of emotions in man and animals*. Nueva York: Appleton.
- Davidson, R. J., y Begley, S. (2012). *El perfil emocional de tu cerebro*. Barcelona: Destino.
- Davidson, R. J., y McEwen, B. S. (2012). Social influences on neuroplasticity: stress and interventions to promote well-being. *Nature Neuroscience*, 15(5), 689-695. doi:10.1038/nn.3093

- Dean, A., y Lin, N. (1977). The stress-buffering role of social support. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 165(6), 403-417. doi:10.1097/00005053-197712000-00006
- Del Barrio, M. V. (2005). *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Madrid: Pirámide.
- Demaray, M. K., y Malecki, C. K. (2002). The relationship between perceived social support and maladjustment for students at risk. *Psychology in the Schools*, 39(3), 305-316. doi:10.1002/pits.10018
- Di Fabio, A. (2015). Beyond fluid intelligence and personality traits in social support: the role of ability based emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 6(395), 1-6. doi:10.3389/fpsyg.2015.00395
- Di Fabio, A., y Kenny, M. E. (2011). Promoting emotional intelligence and career decision making among Italian high school students. *Journal of Career Assessment*, 19(1), 21-34. doi:10.1177/1069072710382530
- Di Fabio, A., y Kenny, M. E. (2012). Emotional intelligence and perceived social support among Italian high school students. *Journal of Career Development*, 39(5), 461-475. doi:10.1177/0894845311421005
- Di Fabio, A., y Kenny, M. E. (2015). The contributions of emotional intelligence and social support for adaptive career progress among Italian youth. *Journal of Career Development*, 42(1), 48-59. doi:10.1177/0894845314533420
- Doll, B., Brehm, K., y Zucker, S. (2014). *Resilient classrooms: Creating healthy environments for learning*. Nueva York: The Guilford Press.
- Dornbusch, S. M., y Steinberg, L. (1990). *Measures of school engagement*. Manuscrito inédito, Departamento de Psicología, Universidad de Temple, Filadelfia, Pensilvania.
- Droguett, L. (2011). *Rasgos psicológicos asociados al ajuste social y personal de alumnado adolescente*. Leioa: UPV/EHU.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., y Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48(2), 90-101. doi:10.1037/10254-034
- Eccles, J. S., y Roeser, R. W. (2013). Schools as developmental contexts during adolescence. En R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks, J. Mistry e I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Developmental psychology* (pp. 321-337). Hoboken, Nueva Jersey: Wiley & Sons.
- Eccles, J. S., y Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135153
- Edel, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15.
- Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotions. En J. Cole (Ed.), *Nebraska symposium on motivation* (pp. 207- 283). Lincoln, Neb.: University of Nebraska Press.

- Ensel, W. M., y Lin, N. (1991). The life stress paradigm and psychological distress. *Journal of Health and Social Behavior*, 32(4), 321-341.
- Esnaola, I. (2005a). Desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia y principio de la juventud. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(2), 265-277.
- Esnaola, I. (2005b). *Elaboración y validación del cuestionario Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI) de autoconcepto físico*. Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Esnaola, I. (2006). Diferencias de sexo en el autoconcepto de los adolescentes. En F. Bacaicoa, J. Uriarte y A. Amez (Eds.), *Psicología del desarrollo y desarrollo social* (pp. 67-75). Badajoz: Psicoex.
- Esnaola, I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 24(1), 1-8.
- Esnaola, I. (2009). Diferencias de sexo en el autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 17(2), 365-381.
- Esnaola, I., Goñi, A., y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13(1), 179-194.
- Esnaola, I., Rodríguez, A., y Goñi, A. (2010). Body dissatisfaction and perceived sociocultural pressures: gender and age differences. *Salud Mental*, 33(1), 21-29.
- Espinoza, G., Gillen-O'Neel, C., Gonzales, N. A., y Fuligni, A. J. (2014). Friend affiliations and school adjustment among Mexican-American adolescents: The moderating role of peer and parent support. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(12), 1969-1981. doi:10.1007/s10964-013-0023-5
- Estévez, E., Emler, N. P., Cava, M. J., e Inglés, C. J. (2014). Ajuste psicosocial en adolescentes populares agresivos y rechazados agresivos en el colegio. *Psychosocial Intervention*, 1(23), 57-67. doi:10.5093/in2014a6
- Estévez, E., y Jiménez, T. I. (2015). Aggressive Behavior and Personal and School Adjustment in a Sample of Spanish Adolescent Students. *Universitas Psychologica*, 14(1), 111-124. doi:10.11144/Javeriana.upsy14-1.caap
- Estévez, E., Jiménez, T. I., Moreno, D., y Musitu, G. (2013). An analysis of the relationship between victimization and violent behavior at school. *The Spanish Journal of Psychology*, 16, 1-13. doi:10.1017/sjp.2013.40
- Estévez, E., Murgui, S., Ruiz, Moreno, D., y Musitu, G. (2007). Estilos de comunicación familiar, actitud hacia la autoridad institucional y conducta violenta del adolescente en la escuela. *Psicothema*, 19(1), 108-113.
- Ettetal, I., Kochenderfer-Ladd, B., y Ladd, G. W. (2015). A synthesis of person-and relational-level factors that influence bullying and bystanding behaviors: Toward an integrative framework. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 75-86. doi:10.1016/j.avb.2015.05.011
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2006). Emotional intelligence as predictor of mental, social, and physical health in university students. *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 45-51. doi:10.1017/S1138741600005965
- Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., y Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) Version 2.0: reliabilities, age, and gender differences. *Psicothema*, 18, 42-48.

- Feldman, M. A., Ojanen, T., Gesten, E. L., Smith-Schrandt, H., Brannick, M., Totura, C. M. W., ... y Brown, K. (2014). The effects of middle school bullying and victimization on adjustment through high school: Growth modeling of achievement, school attendance, and disciplinary trajectories. *Psychology in the Schools, 51*(10), 1046-1062. doi:10.1002/pits.21799
- Feldman, R. S. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Pearson Educación.
- Fernández-Berrocal, P., Berrios-Martos, M. P., Extremera, N., y Augusto, J. M. (2012). Inteligencia emocional: 22 años de avances empíricos. *Psicología Conductual = Behavioral Psychology: Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud, 20*(1), 5-13.
- Fernández-Berrocal, P., Cabello, R., Castillo, R., y Extremera, N. (2012). Gender differences in emotional intelligence: The mediating effect of age. *Psicología Conductual, 20*(1), 77-89.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports, 94*(3), 751-755. doi:10.2466/pr0.94.3.751-755
- Fernández-Sedano, I., Morales-Domínguez, J. F., y Molero-Alonso, F. (2011). *Psicología de la intervención comunitaria*. Bilbao: Desclee De Brouwer.
- Fernández-Zabala, A. (2010). *El autoconcepto social en la adolescencia y juventud: dimensiones, medida y relaciones* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Leioa.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., y Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology, 9*(2), 47-55. doi:10.1016/j.ejeps.2015.09.001
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A., y Goñi, A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología, 32*(2), 149-159.
- Fernández-Zabala, A., Rodríguez-Fernández, A., y Goñi, A. (2016). La estructura del Cuestionario de Autoconcepto Social (AUSO). *Anales de Psicología, 32*(1), 199-205. doi:10.6018/analesps.32.1.193931
- Fernández-Zabala, A., y Sarasa, M. (2015). El autoconcepto multidimensional. En A. Fernández-Zabala y L. Revuelta (Eds.), *Ajuste personal y social. Investigación psicoeducativa* (pp. 59-73). Donostia: Erein.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142. doi:10.2307/1170412
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Búfalo: Universidad Estatal de Nueva York.
- Finn, J. D., y Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82*(2), 221-234.
- Finn, J. D., y Voelkl, K. E. (1993). School characteristics related to student engagement. *The Journal of Negro Education, 62*(3), 249-268.
- Finn, J. D., y Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of*

- research on student engagement* (pp. 97-131). Nueva York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_5
- Fisher, J. D., Nadler, A., y Whitcher-Alagna, S. (1982). Recipient reactions to aid. *Psychological Bulletin*, 91(1), 27-54. doi:10.1037/0033-2909.91.1.27
- Fitts, W. H. (1965). *Tennessee Self-Concept Scale. Manual*. Nashville, TN: Counsellor Recordings and Tests.
- Fitts, W. H. (1972). *The self-concept and behavior: Overview and supplement*. Nashville, Tennessee: Counsellor Recordings and Tests.
- Folkman, S., y Lazarus, R. S. (1985). If it changes it must be a process: Study of emotion and coping during three stages of a college examination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48(1), 150-170. doi:10.1037/0022-3514.48.1.150
- Fox, K. R., y Corbin, C. B. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11(4), 408-430.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory into Practice*, 50(4), 327-335. doi:10.1080/00405841.2011.607401
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., y Paris, A. (2005). School Engagement. En K. A. Moore y L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 305-321). Nueva York: Springer. doi:10.1007/0-387-23823-9_19
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi:10.3102/00346543074001059
- Fredricks, J. A., y McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). Nueva York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Fredricks, J. A., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., y Mooney, K. (2011). Measuring Student Engagement in Upper Elementary through High School: A Description of 21 Instruments. *Issues & Answers Report, REL*, 98, 1-80.
- Freud, S. (1923). *El yo y el ello*. Aigle, Suiza: Editions Foi et Victoire.
- Froiland, J. M., y Davison, M. L. (2016). The longitudinal influences of peers, parents, motivation, and mathematics course-taking on high school math achievement. *Learning and Individual Differences*, 50, 252-259. doi:10.1016/j.lindif.2016.07.012
- Fuentes, M. C., Alarcón, A., Gracia, E., y García, F. (2015). El ajuste escolar en los adolescentes españoles: influencia de la socialización parental. *Cultura y Educación*, 27(1), 1-32. doi:10.1080/11356405.2015.1006847
- Fuentes, M. C., García, J. F., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.

- Furlong, M. J., y Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-368. doi:10.1002/pits.20302
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G. T., Simental, J., Soliz, A., y Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-113.
- Furman, W., y Buhrmester, D. (1992). Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships. *Child Development*, 63(1), 103-115. doi:10.1111/j.1467-8624.1992.tb03599.x
- Garaigordobil, M., Cruz, S., y Pérez, J. I. (2003). Análisis correlacional y predictivo del autoconcepto con otros factores conductuales, cognitivos y emocionales de la personalidad durante la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 24(1), 113-134. doi:10.1174/021093903321329102
- Garaigordobil, M., y Durá, A. (2006). Relaciones de autoconcepto y la autoestima con sociabilidad, estabilidad emocional y responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32(141), 37-64.
- Garaigordobil, M., Durá, A., y Pérez, J. I. (2005). Psychopathological symptoms, behavioural problems, and selfconcept/self-esteem: A study of adolescents aged 14 to 17 years old. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 1, 53-63.
- Garaigordobil, M., Pérez, J., y Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20(1), 114-123.
- García, F., y Musitu, G. (1999). *Manual AF5 Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1993). *Multiple intelligences. The theory in practice*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, K. J., y Qualter, P. (2011). Factor structure, measurement invariance and structural invariance of the MSCEIT V2. 0. *Personality and Individual Differences*, 51(4), 492-496. doi:10.1016/j.paid.2011.05.004
- Gartzia, L., Aritzeta, A., Balluerka, N., y Barberá, E. (2012). Inteligencia emocional y género: más allá de las diferencias sexuales. *Anales de Psicología*, 28(2), 567-575. doi:10.6018/analesps.28.2.124111
- Gerard, J. M., y Booth, M. Z. (2015). Family and school influences on adolescents' adjustment: The moderating role of youth hopefulness and aspirations for the future. *Journal of Adolescence*, 44, 1-16. doi:10.1016/j.adolescence.2015.06.003
- Glock, S., y Krolak-Schwerdt, S. (2014). Stereotype activation versus application: how teachers process and judge information about students from ethnic minorities and with low socioeconomic background. *Social Psychology of Education*, 17(4), 589-607. doi:10.1007/s11218-014-9266-6

- Goikoetxea, J. (2007). Descripción del desarrollo organizacional y curricular de diferentes tipos de centro y etapas educativas. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 195-220.
- Goldschmidt, E. P. (2008). *The role of social competence in the relationship between classroom behaviors and school engagement* (Tesis doctoral). De la base de datos de ProQuest Dissertations and Theses. (UMI No. 3327313)
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- González, M. T. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: Algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 10-31.
- González, M. T., y Landero, R. (2014). Propiedades psicométricas de la escala de Apoyo Social Familiar y de Amigos (AFA-R) en una muestra de estudiantes. *Acta de Investigación Psicológica*, 4(2), 1469-1480. doi:10.1016/S2007-4719(14)70387-4
- González, O. (2005). Estructura multidimensional del autoconcepto físico. *Revista de Psicodidáctica*, 10(1), 121-129.
- González-Pienda, J. A., Fernández-Cueli, M., García, T., Suárez, N., Fernández, E., Tuero-Herrero, E., y da Silva, E. H. (2012). Diferencias de género en actitudes hacia las matemáticas en la enseñanza obligatoria. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 3(1), 55-73.
- Goñi, A. (1996). *Psicología de la educación sociopersonal*. Madrid: Fundamentos.
- Goñi, A. (2008). *El autoconcepto físico. Psicología y educación*. Madrid: Pirámide.
- Goñi, A., Rodríguez, A., y Esnaola, I. (2010). Las autopercepciones físicas en la edad adulta y en la vejez. *Psicothema*, 22(3), 460-467.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Liberal, I. (2004). Propiedades psicométricas de un nuevo cuestionario para la medida del autoconcepto físico. *Revista de Psicología del Deporte*, 13(2), 195-213.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2005). La importancia conferida a los diversos aspectos del yo físico: Un instrumento para su medida. *Anales de Psicología*, 21(1), 92-101.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario de Autoconcepto Físico (CAF). Manual*. Madrid: EOS.
- Goñi, A., Zulaika, L., Rodríguez, A., Esnaola, I., Infante, G., Iturriaga, G., ... y Axpe, I. (2007). *Mírate bien. Claves para mejorar la imagen propia y el bienestar psicológico*. Vitoria-Gasteiz: Caja Vital Kutxa.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Leioa.
- Goñi, E., Esnaola-Echaniz, I., Fernández-Rodríguez, A., y Camino-Ortiz De Barrón, I. (2015). Personal self-concept and satisfaction with life in adolescence, youth and adulthood. *Psicothema*, 27(1), 52-58. doi:10.7334/psicothema2014.105
- Goñi, E., y Fernández-Zabala, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194.

- Goñi, E., Fernández-Zabala, A., e Infante, G. (2012). El autoconcepto personal: diferencias asociadas a la edad y al sexo. *Aula Abierta*, 40(1), 39-50.
- Goñi, E., Madariaga, J. M., Axpe, I., y Goñi, A. (2011). Structure of the Personal Self-Concept (PSC) Questionnaire. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 11(3), 509-522.
- Goodenow, C. (1991). *The Sense of Belonging and Its Relationship to Academic Motivation among Pre- and Early Adolescent Students*. Chicago: Annual conference of American Educational Research Association.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Gore, S. (1978). The effect of social support in moderating the health consequences of unemployment. *Journal of Health and Social Behavior*, 19(2), 157-165.
- Gore, S., y Aseltine, H. (1995). Protective processes in adolescence: Matching stressors with social resources. *American Journal of Community Psychology*, 23(3), 301-327. doi:10.1007/BF02506947
- Gorostiaga, A., Balluerka, N., Aritzeta, A., Haranburu, M., y Alonso-Arbiol, I. (2011). Measuring perceived emotional intelligence in adolescent population: Validation of the Short Trait Meta-Mood Scale (TMMS-23). *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(3), 523-537.
- Gottlieb, B. H. (1981). *Social Networks And Social Support*. California: Sage.
- Gracia, E., y Herrero, J. (2006). La comunidad como fuente de apoyo social: evaluación e implicaciones en los ámbitos individual y comunitario. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(2), 327-342.
- Gracia, E., Herrero, J., y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. Barcelona: PPU.
- Gracia, E., Herrero, J., y Musitu, G. (2002). *Evaluación de recursos y estresores psicosociales en la comunidad*. Madrid: Síntesis.
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., y McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111-1122. doi:10.1016/j.adolescence.2012.02.016
- Gur, R. C., Gunning-Dixon, F., Bilker, W. B., y Gur, R. E. (2002). Sex differences in temporo-limbic and frontal brain volumes of healthy adults. *Cerebral Cortex*, 12(9), 998-1003. doi:10.1093/cercor/12.9.998
- Hagborg, W. J. (1993). Gender differences on Harter's self-perception profile for adolescents. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8(1), 141-148.
- Hargreaves, D. (1978). *Las relaciones interpersonales en la educación*. Madrid: Narcea.
- Harrison, L. J., Clarke, L., y Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 55-71. doi:10.1016/j.ecresq.2006.10.003
- Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53(1), 87-97. doi:10.2307/1129640

- Harter, S. (1985a). *Manual for the Self-Perception Profile for Children (Revision of the Perceived Competence Scale for Children)*. Denver, Colorado: Universidad de Denver.
- Harter, S. (1985b). *Manual for the Social Support Scale for Children and Adolescents*. Denver, CO: Universidad de Denver.
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver, Colorado: Universidad de Denver.
- Harter, S. (2012). *The Construction of the Self: Developmental and Sociocultural Foundations* (2ª ed.). Nueva York: Guilford Press.
- Harter, S., y Pike, R. (1984). The pictorial scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55(6), 1969-1982. doi:10.2307/1129772
- Hazel, C. E., Vazirabadi, G. E., y Gallagher, J. (2013). Measuring aspirations, belonging, and productivity in secondary students: Validation of the student school engagement measure. *Psychology in the Schools*, 50(7), 689-704. doi:10.1002/pits.21703
- Helsen, M., Vollebergh, W., y Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(3), 319-335. doi:10.1023/A:1005147708827
- Henderson, S. (1977). The social network, support and neurosis. The function of attachment in adult life. *The British Journal of Psychiatry*, 131(2), 185-191. doi:10.1192/bjp.131.2.185
- Henderson, S. (1981). Social relationships, adversity and neurosis: an analysis of prospective observations. *The British Journal of Psychiatry*, 138(5), 391-398. doi:10.1192/bjp.138.5.391
- Heras, J., y Navarro, R. (2012). Ajuste escolar, soledad y conducta agresiva entre estudiantes de Educación Secundaria. *Qurrriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 25, 105-124.
- Hernando, Á., Oliva, A., y Pertegal, M. Á. (2012). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 33(1), 51-65. doi:10.1174/021093912799803791
- Hernando, Á., Oliva, A., y Pertegal, M. Á. (2013). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 15-23. doi:10.5093/in2013a3
- Herrero, J., Estévez, E., y Musitu, G. (2006). The relationships of adolescent school-related deviant behaviour and victimization with psychological distress: Testing a general model of the mediational role of parents and teachers across groups of gender and age. *Journal of Adolescence*, 29, 671-690. doi:10.1016/j.adolescence.2005.08.015
- Herrero, J., y Gracia, E. (2007). Measuring perceived community support: Factorial structure, longitudinal invariance, and predictive validity of the PCSQ (Perceived Community Support Questionnaire). *Journal of Community Psychology*, 35(2), 197-217. doi:10.1002/jcop.20143

- Heyder, A., y Kessels, U. (2015). Do teachers equate male and masculine with lower academic engagement? How students' gender enactment triggers gender stereotypes at school. *Social Psychology of Education, 18*(3), 467-485. doi:10.1007/s11218-015-9303-0
- Holt-Lunstad, J., y Uchino, B. N. (2015). Social support and health. En K. Glanz, B. K. Rimer y K. Viswanath (Eds.), *Health behavior: Theory, research, and practice* (pp. 183-204). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hombrados-Mendieta, M. I., y Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología, 29*(1), 108-122.
- Hombrados-Mendieta, M. I., García-Martín, M.A., y Moscato, G. (2005). Senso di comunità e partecipazione sociale nei consigli comunali per minori. *Psicologia di Comunità, 2*, 101-117.
- Hombrados-Mendieta, M. I., Gomez-Jacinto, L., Dominguez-Fuentes, J. M., Garcia-Leiva, P., y Castro-Travé, M. (2012). Types of social support provided by parents, teachers, and classmates during adolescence. *Journal of Community Psychology, 40*(6), 645-664. doi:10.1002/jcop.20523
- Hood, W., Bradley, G. L., y Ferguson, S. (2017). Mediated effects of perceived discrimination on adolescent academic achievement: A test of four models. *Journal of Adolescence, 54*, 82-93. doi:10.1016/j.adolescence.2016.11.011
- House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Boston: Addison Wesley.
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hu, L., y Bentler P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. doi:10.1080/10705519909540118
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology, 49*(5), 505-528. doi:10.1016/j.jsp.2011.07.001
- Ibabe, I. (2016). Academic failure and child-to-parent violence: family protective factors. *Frontiers in Psychology, 7*, 1-11. doi:10.3389/fpsyg.2016.01538
- Ibarra-Aguirre, E., y Jacobo-García, H. (2016). La evolución del autoconcepto académico en adolescentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21*(68), 45-70.
- Igbo, J. N., Onu, V. C., y Obiyo, N. O. (2015). Impact of Gender Stereotype on Secondary School Students' Self-Concept and Academic Achievement. *SAGE Open, 5*(1), 1-10. doi:10.1177/2158244015573934
- Inglés, C. J., Torregrosa, M. S., García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., Estévez, E., y Delgado, B. (2014). Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European Journal of Education and Psychology, 7*(1), 29-41.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Nueva York: Henry Holt and Company.

- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., y Pagani, L. S. (2008). School engagement trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues, 64*(1), 21-40. doi:10.1111/j.1540-4560.2008.00546.x
- Jiang, X., Huebner, E. S., y Siddall, J. (2013). A short-term longitudinal study of differential sources of school-related social support and adolescents' school satisfaction. *Social Indicators Research, 114*(3), 1073-1086. doi:10.1007/s11205-012-0190-x
- Jiménez-Morales, M., y López-Zafra, E. (2013). Impacto de la inteligencia emocional percibida, actitudes sociales y expectativas del profesor en el rendimiento académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 11*(29), 75-98.
- Jimerson, S. R., Campos, E., y Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist, 8*(1), 7-27.
- Joseph, D. L., y Newman, D. A. (2010). Emotional intelligence: An integrative meta-analysis and cascading model. *Journal of Applied Psychology, 95*(1), 54-78. doi:10.1037/a0017286
- Ju, C., Lan, J., Li, Y., Feng, W., y You, X. (2015). The mediating role of workplace social support on the relationship between trait emotional intelligence and teacher burnout. *Teaching and Teacher Education, 51*, 58-67. doi:10.1016/j.tate.2015.06.001
- Kafetsios, K. (2004). Attachment and emotional intelligence abilities across the life course. *Personality and Individual Differences, 37*(1), 129-145. doi:10.1016/j.paid.2003.08.006
- Kahn, R. L., y Antonucci, T. C. (1980). Convoys over the life course: Attachment, roles, and social support. En P. B. Baltes y O.G. Brim (Eds.), *Life span development and behavior* (pp. 253–286). San Diego, CA: Academic Press.
- Karwowski, M. (2012). Did curiosity kill the cat? Relationship between trait curiosity, creative self-efficacy and creative personal identity. *Europe's Journal of Psychology, 8*(4), 547-558. doi:10.5964/ejop.v8i4.513
- Karwowski, M. (2014). Creative mindsets: Measurement, correlates, consequences. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 8*(1), 62-70. doi:10.1037/a0034898
- Katyal, K. R., y Evers, C. W. (2014). Teacher leadership and student engagement: bridging the school and "real world" divide. En K. R. Katyal y C. W. Evers (Ed.s), *Teacher leadership: new conceptions for autonomous student learning in the age of the internet* (pp. 82-107). Inglaterra: Routledge.
- Kiefer, S. M., y Ryan, A. M. (2008). Striving for social dominance over peers: The implications for academic adjustment during early adolescence. *Journal of Educational Psychology, 100*(2), 417-428. doi:10.1037/0022-0663.100.2.417
- King, R. B. (2016). Gender differences in motivation, engagement and achievement are related to students' perceptions of peer—but not of parent or teacher—attitudes toward school. *Learning and Individual Differences, 52*, 60-71. doi:10.1016/j.lindif.2016.10.006

- King, R. B., y Gaerlan, M. J. M. (2014). High self-control predicts more positive emotions, better engagement, and higher achievement in school. *European Journal of Psychology of Education*, 29(1), 81-100. doi:10.1007/s10212-013-0188-z
- Kinzie, J., Gonyea, R., Kuh, G. D., Umbach, P., Blaich, C., y Korkmaz, A. (2007). *The relationship between gender and student engagement in college*. Trabajo presentado en la conferencia anual de la Asociación para el Estudio de la Educación Superior, Louisville.
- Kiuru, N., Aunola, K., Nurmi, J. E., Leskinen, E., y Salmela-Aro, K. (2008). Peer group influence and selection in adolescents' school burnout: A longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 54(1), 23–55.
- Kiuru, N., Aunola, K., Vuori, J., y Nurmi, J. E. (2007). The role of peer groups in adolescents' educational expectations and school adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(8), 995–1009. doi:10.1007/s10964-006-9118-6
- Kiuru, N., Nurmi, J. E., Aunola, K., y Salmela-Aro, K. (2009). Peer group homogeneity in adolescents' school adjustment varies according to peer group type and gender. *International Journal of Behavioral Development*, 33(1), 65-76. doi:10.1177/0165025408098014
- Knapp, M. L., Hall, J. A., y Horgan, T. G. (2013). *Nonverbal communication in human interaction*. Andover, Hampshire, UK: Cengage Learning.
- Kochel, K. P., Ladd, G. W., Bagwell, C. L., y Yabko, B. A. (2015). Bully/victim Profiles' differential risk for worsening peer acceptance: The role of friendship. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 41, 38-45. doi:10.1016/j.appdev.2015.05.002
- Kochenderfer, B. J., y Ladd, G. W. (1996a). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment? *Child Development*, 67(4), 1305-1317. doi:10.1111/j.1467-8624.1996.tb01797.x
- Kochenderfer, B. J., y Ladd, G. W. (1996b). Peer victimization: Manifestations and relations to school adjustment in kindergarten. *Journal of school psychology*, 34(3), 267-283. doi: 10.1016/0022-4405(96)00015-5
- Kong, F. (2017). The validity of the Wong and Law Emotional Intelligence Scale in a Chinese sample: Tests of measurement invariance and latent mean differences across gender and age. *Personality And Individual Differences*, 116, 29-31. doi:10.1016/j.paid.2017.04.025
- Ladd, G. W. (1989). Children's social competence and social supports: Precursors of early school adjustment? En B. Schneider, G. Attili, J. Nadel y R. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 277-291). Holanda: Kluwer. doi:10.1007/978-94-009-2442-0
- Ladd, G. W., Birch, S. H., y Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child Development*, 70(6), 1373-1400. doi:10.1111/1467-8624.00101
- Ladd, G. W., y Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological

- and school adjustment? *Child Development*, 72(5), 1579-1601. doi:10.1111/1467-8624.00366
- Ladd, G. W., Kochenderfer-Ladd, B., y Rydell, A. M. (2011). Children's Interpersonal Skills and School-Based Relationships. En P. K. Smith y C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development* (pp. 181-206). Oxford, UK: Wiley-Blackwell. doi:10.1002/9781444390933.ch10
- Ladd, G. W., y Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer difficulties in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, 74(5), 1344-1367. doi:10.1111/1467-8624.00611
- Laireiter, A., y Baumann, U. (1992). Network structures and support functions: Theoretical and empirical analyses. En H. O. F. Veiel y U. Baumann (Eds.), *The meaning and measurement of social support* (pp. 33-55). Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- Lam, S. F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F. H., Nelson, B., ... y Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50(1), 77-94. doi:10.1016/j.jsp.2011.07.004
- Lam, S. F., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Hatzichristou, C., ... y Basnett, J. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 137-153. doi:10.1111/bjep.12079
- Lam, S. F., Jimerson, S., Wong, B. P., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., ... y Stanculescu, E. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: the results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 213-232. doi:10.1037/spq0000057
- Landero, R., y González, M. (2006). Apoyo social en mujeres de familias monoparentales y biparentales. *Psicología y Salud*, 16(2), 149-157.
- Landero, R., y González, M. (2008). *Escala de Apoyo Social Percibido de Familia y Amigos (AFA)*. Documento inédito, Departamento de Psicología Social y de la Salud, Facultad de Psicología, Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Larson, R. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55, 170-183. doi:10.1037//0003-066X,55.1.170
- Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- Lazarus, R. S., y Folkman, S. (1987). Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, 1(3), 141-169. doi:10.1002/per.2410010304
- LeDoux, J. E. (1996). *The Emotional Brain*. Nueva York: Simon & Schuster.
- LeDoux, J. E. (2010). The emotional brain: Past, present, future. *Neuroscience Research*, 68(1), 1-2. doi:10.1016/j.neures.2010.07.241
- Lee, G. W., Moon, I. O., y Park, S. K. (2013). The relationship between social support, college adjustment and academic adjustment among nursing students. *The Journal of Korean Society for School & Community Health Education*, 14(2), 15-27.

- Lee, J., y Shute, V. J. (2010). Personal and social-contextual factors in K–12 academic performance: An integrative perspective on student learning. *Educational Psychologist*, 45(3), 185-202. doi:10.1080/00461520.2010.493471
- Lee, K., y Ashton, M. C. (2004). Psychometric properties of the HEXACO Personality Inventory. *Multivariate Behavioral Research*, 39(2), 329–358. doi:10.1207/s15327906mbr3902_8
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (1998). *Distributed Leadership and Student Engagement in School*. Annual meeting of the American educational research association, San Diego.
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (1999). The relative effects of principal and teacher sources of leadership on student engagement with school. *Educational Administration Quarterly*, 35(5), 679-706.
- Leithwood, K., y Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129. doi:10.1108/09578230010320064
- Lent, R. W., Brown, S. D., y Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. doi:10.1006/jvbe.1994.1027
- Li, P., Zhou, N., Zhang, Y., Xiong, Q., Nie, R., y Fang, X. (2017). Incremental Theory of Intelligence moderated the relationship between Prior Achievement and School Engagement in Chinese High School Students. *Frontiers in Psychology*, 8(1703), 1-8. doi:10.3389/fpsyg.2017.01703
- Li, Y., y Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 20-32. doi:10.1007/s10964-012-9857-5
- Li, Y., Lynch, A. D., Kalvin, C., Liu, J., y Lerner, R. M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329-342. doi:10.1177/0165025411402578
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean y W. Ensel (Eds.), *Social support, life events, and depression* (pp. 17-30). Nueva York: Academic Press.
- Little, T., Jones, S., Henrich, C., y Hawley, P. (2003). Disentangling the «whys» from the «whats» of aggressive behaviour. *International Journal of Behavioral Development*, 27(2), 122-133. doi:10.1080/01650250244000128
- Liu, M. C. C., Lan, C. C., Hsu, J. W., Huang, K. L., y Chen, Y. S. (2014). Bullying victimization and conduct problems among high school students in Taiwan: Focus on fluid intelligence, mood symptoms and associated psychosocial adjustment. *Children and Youth Services Review*, 47, 231-238. doi:10.1016/j.childyouth.2014.09.011
- Liu, W. C., y Wang, C. K. J. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore secondary school. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 20-27.

- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., y Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in Psychology*, 7(1988), 1-9. doi:10.3389/fpsyg.2016.01988
- Lopez-Zafra, E., y Gartzia, L. (2014). Perceptions of gender differences in self-report measures of emotional intelligence. *Sex Roles*, 70(11-12), 479-495. doi:10.1007/s11199-014-0368-6
- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., y Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between emotional intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 60-70. doi:10.1016/j.cedpsych.2010.11.002
- Madariaga, J. M., Arribillaga, A., y Zulaika, L. M. (2014). Componentes y relaciones de un modelo estructural del ajuste psicosocial en la adolescencia. *Internacional Journal of Developmental and Educational Psychology (INFAD)*, 6(1), 303-310. doi:10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.748
- Maguire, R., Egan, A., Hyland, P., y Maguire, P. (2017). Engaging students emotionally: the role of emotional intelligence in predicting cognitive and affective engagement in higher education. *Higher Education Research and Development*, 36(2), 343-357. doi:10.1080/07294360.2016.1185396
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., y Farb, A. F. (2012). Engagement across developmental periods. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 45-63). Nueva York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_3
- Malecki, C. K., y Demaray, M. K. (2002). Measuring perceived social support: Development of the child and adolescent social support scale (CASSS). *Psychology in the Schools*, 39(1), 1-18.
- Malo, S., Bataller, S., Casas, F., Gras, M. E., y González, M. (2011). Análisis psicométrico de la escala multidimensional de autoconcepto AF5 en una muestra de adolescentes y adultos de Cataluña. *Psicothema*, 23(4), 871-878.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184. doi:10.2307/1163475
- Marlowe, H. A. (1986). Social intelligence: Evidence for multidimensionality and construct independence. *Journal of Educational Psychology*, 78(1), 52-58. doi:10.1037/0022-0663.78.1.52
- Márquez-González, M., Fernández de Trocóniz, M. I., Montorio, I., y Losada, A. (2008). Experiencia y regulación emocional a lo largo de la etapa adulta del ciclo vital: análisis comparativo en tres grupos de edad. *Psicothema*, 20(4), 616-622.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23(1), 129-149.
- Marsh, H. W. (1987). The hierarchical structure of self-concept and the application of hierarchical confirmatory factor analysis. *Journal of Educational Measurement*, 24(1), 17-39. doi:10.1111/j.1745-3984.1987.tb00259.x

- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636. doi:10.1037/0022-0663.82.4.623
- Marsh, H. W., Abduljabbar, A. S., Parker, P. D., Morin, A. J., Abdelfattah, F., Nagengast, B., ... y Abu-Hilal, M. M. (2015). The internal/external frame of reference model of self-concept and achievement relations: Age-cohort and cross-cultural differences. *American Educational Research Journal*, 52(1), 168-202. doi:10.3102/0002831214549453
- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L., y Tidman, M. (1984). Self-Description Questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational Psychology*, 76(5), 940-956. doi:10.1037/0022-0663.76.5.940
- Marsh, H. W., Byrne, B. M., y Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 366-380. doi:10.1037/0022-0663.80.3.366
- Marsh, H. W., Hau, K. T., y Grayson, D. (2005). Goodness of fit evaluation in structural equation modeling. En A. Maydeu-Olivares y J. McCardle (Eds.), *Contemporary psychometrics: A Festschrift to Roderick P. McDonald* (pp. 275-340). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Marsh, H. W., Kuyper, H., Seaton, M., Parker, P. D., Morin, A. J., Möller, J., y Abduljabbar, A. S. (2014). Dimensional comparison theory: An extension of the internal/external frame of reference effect on academic self-concept formation. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 326-341. doi:10.1016/j.cedpsych.2014.08.003
- Marsh, H. W., y Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77. doi:10.1348/000709910X503501
- Marsh, H. W., y O'Neill, R. (1984). Self description questionnaire III: the construct validity of multidimensional self-concept ratings by late adolescents. *Journal of Educational Measurement*, 21(2), 153-174.
- Marsh, H. W., Parker, J., y Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent self-concepts: Their relationship to age, sex, and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22(3), 422-444.
- Marsh, H. W., Parker, J. W., y Smith, I. D. (1983). Preadolescent self-concept: Its relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Psychology*, 53(1), 60-78. doi:10.1111/j.2044-8279.1983.tb02536.x
- Marsh, H. W., Relich, J. D., y Smith, I. D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(1), 173-187. doi:10.1037/0022-3514.45.1.173
- Marsh, H. W., y Richards, G. E. (1988). Tennessee Self Concept Scale: Reliability, internal structure, and construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55(4), 612-624. doi:10.1037/0022-3514.55.4.612

- Marsh, H. W., Richards, G. E., y Barnes, J. (1986). Multidimensional self-concepts: The effect of participation in an Outward Bound Program. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(1), 195-204. doi:10.1037/0022-3514.50.1.195
- Marsh, H. W., Richards, G. E., Johnson, S., Roche, L., y Tremayne, P. (1994). Physical Self-Description Questionnaire: Psychometric properties and a multitrait-multimethod analysis of relations to existing instruments. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 16(3), 270-305. doi: 10.1123/jsep.16.3.270
- Marsh, H. W., y Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123. doi:10.1207/s15326985ep2003_1
- Marsh, H. W., Smith, I. D., y Barnes, J. (1985). Multidimensional self-concepts: Relationships with sex and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 77(5), 581-596. doi:10.1037/0022-0663.77.5.581
- Marshall, S. L., Parker, P. D., Ciarrochi, J., y Heaven, P. C. (2014). Is self-esteem a cause or consequence of social support? A 4-year longitudinal study. *Child Development*, 85(3), 1275-1291. doi:10.1111/cdev.12176
- Martin, A. J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 413-440. doi:10.1348/000709906X118036
- Martin, A. J. (2009). Motivation and engagement across the academic life span: A developmental construct validity study of elementary school, high school, and university/college students. *Educational and Psychological Measurement*, 69(5), 794-824. doi:10.1177/0013164409332214
- Martin, A. J. (2012). Part II commentary: Motivation and engagement: Conceptual, operational, and empirical clarity. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 303-311). Nueva York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_14
- Martínez, J. L., y Fuertes, A. (1999). Importancia del clima familiar y la experiencia de pareja en las relaciones de amistad adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 14, 235-250. doi:10.1174/021347499760259976
- Martínez, R. S., Aricak, O. T., Graves, M. N., Peters-Myszak, J., y Nellis, L. (2011). Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(5), 519-530. doi:10.1007/s10964-010-9572-z
- Martínez-Ferrer, B. (2009). *Ajuste escolar, rechazo y violencia en adolescentes* (Tesis doctoral). Universidad de Valencia, Valencia.
- Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G., y Monreal-Gimeno, M. C. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(3), 679-692.
- Matalinares, M. L., Arenas, C., Dioses, A., Muratta, R., Pareja, C., Díaz, G., ... y Chávez, J. (2005). Inteligencia emocional y autoconcepto en colegiales de Lima Metropolitana. *Revista IIPSI*, 8(2), 41-55. doi:10.15381/rinvp.v8i2.4047

- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3-31). Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., y Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT)*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., y Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2. 0. *Emotion*, 3(1), 97-105. doi:10.1037/1528-3542.3.1.97
- McAbee, S. T., Oswald, F. L., y Connelly, B. S. (2014). Bifactor model of personality and college student performance: A broad versus narrow view. *European Journal of Personality*, 28(6), 604-619. doi:10.1002/per.1975
- McDonald, R. P., y Ho, M. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82. doi:10.1037/1082-989X.7.1.64
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mérida-López, S., Extremera, N., y Rey, L. (2017). Contributions of Work-Related Stress and Emotional Intelligence to Teacher Engagement: Additive and Interactive Effects. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 14(10), 1-15. doi:10.3390/ijerph14101156
- Meshkat, M., y Hosseini, S. M. (2015). The Relationship between Academic Self-Concept and Learning English in High School Students. *Modern Journal of Language Teaching Methods*, 4(5), 383-390.
- Mestre, J. M. (2003). *Validación empírica de una prueba para medir la inteligencia emocional en una muestra de estudiantes de la bahía de Cádiz* (Tesis doctoral). Universidad de Cádiz, Cádiz.
- Mestre, J. M., Núñez-Vázquez, I., y Guil, R. (2007). Aspectos psicoevolutivos, psicosociales y diferenciales de la inteligencia emocional. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 153-172). Madrid: Pirámide.
- Mikolajczak, M. (2009). Going beyond the ability-trait debate: the three-level model of emotional intelligence. *Electronic Journal of Applied Psychology*, 5(2), 25-31. doi:10.7790/ejap.v5i2.175
- Mikolajczak, M., Bodarwé, K., Laloyaux, O., Hansenne, M., y Nelis, D. (2010). Association between frontal EEG asymmetries and emotional intelligence among adults. *Personality and Individual Differences*, 48(2), 177-181. doi:10.1016/j.paid.2009.10.001
- Miles, J., y Shevlin, M. (2001). *Applying regression and correlation: A guide for students and researchers*. Londres: Sage Publications.
- Möller, J., y Marsh, H. W. (2013). Dimensional comparison theory. *Psychological Review*, 120(3), 544-560. doi:10.1037/a0032459
- Montilla, J. M., y Kromrey, J. (2010). Robustez de las pruebas T en comparación de medias, ante violación de supuestos de normalidad y homocedasticidad. *Ciencia e Ingeniería*, 31(2), 101-108.

- Moral de la Rubia, J. C., Sánchez-Sosa, J. C., y Villarreal-González, M. E. (2010). Desarrollo de una escala multidimensional breve de ajuste escolar. *REMA Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 15(1), 1-11.
- Mortimer, J. T., Zhang, L., Wu, C., Hussemann, J., y Johnson, M. K. (2017). Familial transmission of educational plans and the academic self-concept: A three-generation longitudinal study. *Social Psychology Quarterly*, 80(1), 85-107. doi:10.1177/0190272516670582
- Mosher, R., y McGowan, B. (1985). *Assessing student engagement in secondary schools: Alternative conceptions, strategies of assessing, and instruments*. University of Wisconsin, Research and Development Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 272812).
- Motti-Stefanidi, F., y Masten, A. S. (2013). School success and school engagement of immigrant children and adolescents. *European Psychologist*, 18, 126–135. doi:10.1027/1016-9040/a000139
- Mulford, W., Silins, H., y Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Dordrecht, Países Bajos: Kluwer Academic Publishers.
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12(2), 179-192.
- Musitu, G., García, F., y Gutiérrez, M. (1994). *Autoconcepto Forma A. Manual*. Madrid: TEA.
- Mynard, H., y Joseph, S. (2000). Development of the multidimensional peer-victimization scale. *Aggressive Behavior*, 26(2), 169-178.
- Natriello, G. (1984). Problems in the evaluation of students and student disengagement from secondary schools. *Journal of Research and Development in Education*, 17(4), 14-24.
- Neff, K. D. (2011). Self-compassion, self-esteem, and well-being. *Social and Personality Psychological Compass*, 5(1), 1–12. doi:10.1111/j.1751-9004.2010.00330.x
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., y Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. En F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). Nueva York: Teachers College Press.
- Norman, G. (2010). Likert scales, levels of measurement and the “laws” of statistics. *Advances in Health Sciences Education*, 15(5), 625-632. doi:10.1007/s10459-010-9222-y
- Norton, S. (2017). Mathematics engagement in an Australian lower secondary school. *Journal of Curriculum Studies*, 49(2), 169-190. doi:10.1080/00220272.2016.1141995
- Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico: variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Núñez, J. C., Vallejo, G., Rosário, P., Tuero, E., y Valle, A. (2014). Variables del estudiante, del profesor y del contexto en la predicción del rendimiento

- académico: análisis desde una perspectiva multinivel. *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 145-172. doi:10.1387/RevPsicodidact.7127
- Nurmi, J. E. (2004). Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment, and reflection. En R. M. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (2ª ed., pp. 85–124). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. A., Ríos, M., Parra, A., Hernando, A., y Reina, M. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. Junta de Andalucía, Consejería de Salud.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, A., Hernando, A., y Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223-234. doi:10.1174/021037010791114562
- Páez, D., Puente, A., Martínez, F., Ubillos, S., Filella, G., y Sánchez, F. (2016). Estructura del Perfil de Competencias Emocionales (PEC) y su relación con el bienestar, la salud y el estrés laboral, así como con formas de regulación en una muestra española. En *Inteligencia Emocional y Bienestar II: reflexiones, experiencias profesionales e investigaciones* (pp. 676-689). Zaragoza: Ediciones Universidad de San Jorge.
- Palmer, B. R., Manocha, R., Gignac, G., y Stough, C. (2003). Examining the factor structure of the Bar-On Emotional Quotient Inventory with an Australian general population sample. *Personality and Individual Differences*, 35(5), 1191-1210. doi:10.1016/S0191-8869(02)00328-8
- Panksepp, J. (1998). *Affective neuroscience: The foundations of human and animal emotions*. Oxford: Oxford University Press.
- Panksepp, J. (2012). What is an emotional feeling? Lessons about affective origins from cross-species neuroscience. *Motivation and Emotion*, 36(1), 4-15. doi:10.1007/s11031-011-9232-y
- Panksepp, J., y Watt, D. (2011). What is basic about basic emotions? Lasting lessons from affective neuroscience. *Emotion Review*, 3(4), 387-396. doi:10.1177/1754073911410741
- Parra-Frutos, I. (2013). Testing homogeneity of variances with unequal sample sizes. *Computational Statistics*, 28(3), 1269-1297.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M. L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18(2), 141-159. doi:10.1174/021347403321645258
- Payne, W. L. (1985). A study of emotion: Developing emotional intelligence, self-integration, relating to fear, pain, and desire. *Dissertation Abstracts International*, 47, 203.
- Perera, H. N., y DiGiacomo, M. (2013). The relationship of trait emotional intelligence with academic performance: A meta-analytic review. *Learning and Individual Differences*, 28, 20-33. doi:10.1016/j.lindif.2013.08.002
- Perera, H. N., y DiGiacomo, M. (2015). The role of trait emotional intelligence in academic performance during the university transition: An integrative model of

- mediation via social support, coping, and adjustment. *Personality and Individual Differences*, 83, 208-213. doi:10.1016/j.paid.2015.04.001
- Pérez. J. C. (2003). Adaptación y validación española del “Trait Emotional Intelligence Questionnaire” (TEIQue) en población universitaria. *Encuentros en Psicología Social*, 1(5), 278-283.
- Pérez-González, J. C., Petrides, K. V., y Furnham, A. (2007). La medida de la inteligencia emocional rasgo. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 47-58). Madrid: Pirámide.
- Pérez-González, J. C., y Sánchez-Ruiz, M. J. (2014). Trait emotional intelligence anchored within the Big Five, Big Two and Big One frameworks. *Personality and Individual Differences*, 65, 53-58. doi:10.1016/j.paid.2014.01.021
- Pernice-Duca, F. (2010). Family Network Support and Mental Health Recovery. *Journal of Marital and Family Therapy*, 36(1), 13-27.
- Pesu, L., Viljaranta, J., y Aunola, K. (2016). The role of parents' and teachers' beliefs in children's self-concept development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 44, 63-71. doi:10.1016/j.appdev.2016.03.001
- Petrides, K. V. (2009). *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaires (TEIQue)*. Londres: London Psychometric Laboratory.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15(6), 425-448. doi:10.1002/per.416
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2003). Trait emotional intelligence: Behavioural validation in two studies of emotion recognition and reactivity to mood induction. *European Journal of Personality*, 17(1), 39-57. doi:10.1002/per.466
- Petrides, K. V., Siegling, A. B., y Saklofske, D. H. (2016). Theory and Measurement of Trait Emotional Intelligence. En U. Kumar (Ed.), *The Wiley Handbook of Personality Assessment* (pp. 90-103). Nueva York: Wiley. doi:10.1002/9781119173489.ch7
- Phillipson, S., y Phillipson, S. N. (2017). Generalizability in the Mediation Effects of Parental Expectations on Children's Cognitive Ability and Self-concept. *Journal of Child & Family Studies*, 26(12), 3388-3400. doi:10.1007/s10826-017-0836-z
- Piaget, J. (1969). *Psicología del niño*. Madrid: Morata.
- Pietarinen, J., Soini, T., y Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51. doi:10.1016/j.ijer.2014.05.001
- Povedano, A., Estévez, E., Martínez, B., y Monreal, M. C. (2012). Un perfil psicosocial de adolescentes agresores y víctimas en la escuela: análisis de las diferencias de género. *Revista de Psicología Social*, 27(2), 169-182. doi:10.1174/021347412800337906
- Qualter, P., Gardner, K. J., Pope, D. J., Hutchinson, J. M., y Whiteley, H. E. (2012). Ability emotional intelligence, trait emotional intelligence, and academic success in British secondary schools: A 5year longitudinal study. *Learning and Individual Differences*, 22(1), 83-91. doi:10.1016/j.lindif.2011.11.007

- Ramos-Díaz, E. (2015). *Resiliencia y ajuste psicosocial en la adolescencia* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Leioa.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., y Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-356. doi:10.1387/RevPsicodidact.14848
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., y Revuelta, L. (2016). Validation of the Spanish Version of the School Engagement Measure (SEM). *The Spanish Journal of Psychology*, 19, 1-9. doi:10.1017/sjp.2016.94
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Revuelta, L., y Axpe, I. (2016). El rol mediador de la implicación escolar sobre el apoyo del profesorado y la satisfacción con la vida. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(3), 151-165.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Ros, I., y Antonio-Agirre, I. (2017). Implicación escolar y autoconcepto multidimensional en una muestra de estudiantes españoles de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 1103-1118. doi:10.5209/RCED.51600
- Ratelle, C. F., Duchesne, S., y Guay, F. (2017). Predicting school adjustment from multiple perspectives on parental behaviors. *Journal of Adolescence*, 54, 60-72. doi:10.1016/j.adolescence.2016.11.008
- Raufelder, D., Kittler, F., Braun, S. R., Lätsch, A., Wilkinson, R. P., y Hoferichter, F. (2014). The interplay of perceived stress, self-determination and school engagement in adolescence. *School Psychology International*, 35(4), 405-420. doi:10.1177/0143034313498953
- Raufelder, D., Sahabandu, D., Martínez, G. S., y Escobar, V. (2015). The mediating role of social relationships in the association of adolescents' individual school self-concept and their school engagement, belonging and helplessness in school. *Educational Psychology*, 35(2), 137-157. doi:10.1080/01443410.2013.849327
- Reicher, S. y Emler, N. (1985). Delinquent behavior and attitudes to formal authority. *British Journal of Social Psychology*, 3, 161-168. doi:10.1111/j.2044-8309.1985.tb00677.x
- Reina, V. R., Buffel, T., Kindekens, A., De Backer, F., Peeters, J., y Lombaerts, K. (2014). Enhancing engagement through a community school approach as the key to increase academic achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2078-2084. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.523
- Reschly, A. L., y Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, 27(5), 276-292. doi:10.1177/07419325060270050301
- Reschly A. L., y Christenson S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). Nueva York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_1

- Revuelta, L., Esnaola, I., y Goñi, A. (2013). El autoconcepto físico como determinante de la actividad físico-deportiva durante la adolescencia. *Psicología Conductual*, 21(3), 581-601.
- Rice, L., Barth, J. M., Guadagno, R. E., Smith, G. P., y McCallum, D. M. (2013). The role of social support in students' perceived abilities and attitudes toward math and science. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(7), 1028-1040. doi:10.1007/s10964-012-9801-8
- Rodríguez-Fernández, A. (2010). *Un nuevo cuestionario multidimensional para la medida del autoconcepto: AUDIM*. Jornadas de Psicodidáctica, Universidad del País Vasco.
- Rodríguez-Fernández, A. (2013). *El autoconcepto multidimensional: Su estructura y medida*. Manuscrito inédito.
- Rodríguez-Fernández, A., Axpe, I., y Goñi, A. (2015). Propiedades psicométricas de una versión abreviada del Cuestionario del Autoconcepto Físico (CAF). *Actas Españolas de Psiquiatría*, 43(4), 125-132.
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., y Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: el papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-415. doi:10.1387/Rev.Psicodidact.3002
- Rodríguez-Fernández, A., González-Fernández, O., y Goñi-Grandmontagne, A. (2013). Sources of perceived sociocultural pressure on physical self-concept. *Psicothema*, 25(2), 192-198. doi:10.7334/psicothema2012.229
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Esnaola, I., y Goñi, A. (2016). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(2), 166-174. doi:10.1016/j.ijchp.2016.01.003
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Madariaga, J. M., Arrivillaga, A., y Galende, N. (2016). Steps in the construction and verification of an explanatory model of psychosocial adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 20-28. doi:10.1016/j.ejeps.2015.11.002
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., y Revuelta, L. (2016a). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60-69. doi:10.1016/j.sumpsi.2016.02.002
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., y Revuelta, L. (2016b). Resiliencia e implicación escolar en función del sexo y del nivel educativo en educación secundaria. *Aula abierta*, 44(2), 77-82.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R., y Monks, C. P. (2015). Victimización entre iguales en contextos multiculturales: un modelo estructural de sus efectos sobre la autoestima y las emociones. *Psicología Educativa*, 21(1), 3-9. doi:10.1016/j.pse.2015.02.002
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R., y Zych, I. (2014). Victimización étnico-cultural entre iguales: autoestima y relaciones en la escuela entre diferentes

- grupos culturales de estudiantes en Andalucía (España). *Revista de Psicodidáctica*, 19, 191-210. doi:10.1387/RevPsicodidact.7909
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Ros, I. (2014). El sentimiento de pertenencia de los estudiantes por curso y género en una cooperativa escolar de trabajo asociado. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 201-218.
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J., y Lekue, P. (2012). Implicación del alumnado en la escuela: diferencias interindividuales e intercentros. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-307. doi:10.1387/Rev.Psicodidact.4557
- Ros, I., y Zuazagoitia, A. (2015). Implicación escolar y autoconcepto. En A. Fernández-Zabala y L. Revuelta (Eds.), *Ajuste personal y social. Investigación psicoeducativa* (pp. 119-129). Donostia: Erein.
- Rosário, P., Lourenço, A., Paiva, O., Rodrigues, A., Valle, A., y Tuero-Herrero, E. (2012). Predicción del rendimiento en matemáticas: efecto de variables personales, socioeducativas y del contexto escolar. *Psicothema*, 24(2), 289-295.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Valle, A., Paiva, O., y Polydoro, S. (2013). Enfoques de enseñanza en Bachillerato en función de variables contextuales y del docente. *Revista de Psicodidáctica*, 18(1), 25-45. doi:10.1387/RevPsicodidact.6215
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Nueva York: Basic Books.
- Rosenthal, R., y Jacobson, L. (1980). *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro y desarrollo intelectual del alumno*. Madrid: Marova.
- Rowell, H. C., Ciarrochi, J., Deane, F. P., y Heaven, P. C. (2016). Emotion identification skill and social support during adolescence: A three-year longitudinal study. *Journal of Research on Adolescence*, 26(1), 115-125. doi:10.1111/jora.12175
- Rubenstein, L. M., Hamilton, J. L., Stange, J. P., Flynn, M., Abramson, L. Y., y Alloy, L. B. (2015). The cyclical nature of depressed mood and future risk: Depression, rumination, and deficits in emotional clarity in adolescent girls. *Journal of Adolescence*, 42, 68-76. doi:10.1016/j.adolescence.2015.03.015
- Ruiz de Azúa, S. (2007). *El autoconcepto físico: Estructura interna, medida y variabilidad* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Leioa.
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20(2), 199-220.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford Press.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., y Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 251-257. doi:10.1016/j.lindif.2011.02.010

- Salmela-Aro, K. (2017). Dark and bright sides of thriving–school burnout and engagement in the Finnish context. *European Journal of Developmental Psychology, 14*(3), 337-349. doi:10.1080/17405629.2016.1207517
- Salovey, P. (2007). Prólogo. En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 17-20). Madrid: Pirámide.
- Salovey, P., y Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality, 9*(3), 185-211. doi:10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., y Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, and Health* (pp. 125-154). Washington: American Psychological Association. doi:10.1037/10182-006
- Sánchez-García, M., Sánchez-Álvarez, N., Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2013). Percepción emocional evaluada con la versión española del Mayer Salovey Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): Análisis de su robustez psicométrica en muestra Española. *Ansiedad y Estrés, 19*(2-3), 161-171.
- Sanchez-Ruiz, M., Mavroveli, S., y Poullis, J. (2013). Trait emotional intelligence and its links to university performance: An examination. *Personality And Individual Differences, 54*(5), 658-662. doi:10.1016/j.paid.2012.11.013
- Santana-Vega, L. E. y Feliciano, L. (2011). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto y toma de decisiones en bachillerato1. *Revista de Educación, 355*, 493-519. doi:10-4438/1988-592X-RE-2011-355-034
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., y Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology, 44*(1), 127-139. doi:10.1037/0022-3514.44.1.127
- Sarrionandia, A., y Garaigordobil, M. (2016). Nerabeen gaitasun sozial eta emozionalak garatzeko programak: berrikusketa. *Tantak, 28*(2), 111-148. doi:10.1387/tantak.17483
- Sarrionandia, A., y Garaigordobil, M. (2017). Efectos de un programa de inteligencia emocional en factores socioemocionales y síntomas psicósomáticos. *Revista Latinoamericana de Psicología, 49*(2), 110-118. doi:10.1016/j.rlp.2015.12.001
- Schaefer, C., Coyne, J. C., y Lazarus, R. (1981). The health-related functions of social support. *Journal of Behavioral Medicine, 4*(4), 381-406. doi:10.1007/BF00846149
- Schminder, E., Ziegler, M., Danay, E., Beyer, L., y Bühner, M. (2010). Is it really robust? Reinvestigating the robustness of ANOVA against violations of the normal distribution assumption. *Methodology: European Research Journal of Research Methods for the Behavioral and Social Sciences, 6*(4), 147-151. doi:10.1027/1614-2241/a000016
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., y Dornheim, L. (1998) Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 25*, 167–177. doi:10.1016/S0191-8869(98)00001-4

- Schutte, N. S., Malouff, J. M., y Thorsteinsson, E. B. (2013). Increasing emotional intelligence through training: Current status and future directions. *The International Journal of Emotional Education*, 5(1), 56-72.
- Seligman, M., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14. doi:10.1037//0003-066X.55.1.5
- Sever, M., Ulubey, Ö., Toraman, Ç., y Türe, E. (2014). An Analysis of High School Students' Classroom Engagement in Relation to Various Variables. *Education and Science*, 39(176), 183-198. doi:10.15290/EB.2014.3633
- Shannon, M., Barry, C. M., DeGrace, A., y DiDonato, T. (2016). How Parents Still Help Emerging Adults Get Their Homework Done: The Role of Self-Regulation as a Mediator in the Relation Between Parent–Child Relationship Quality and School Engagement. *Journal of Adult Development*, 23(1), 36-44. doi:10.1007/s10804-015-9219-0
- Shao, A., Liang, L., Yuan, C., y Bian, Y. (2014). A latent class analysis of bullies, victims and aggressive victims in chinese adolescence: relations with social and school adjustments. *Plos One*, 9(4), 1-8. doi:10.1371/journal.pone.0095290
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Self concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46 (3), 407-441. doi:10.2307/1170010
- Simons-Morton, B., y Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25. doi:10.1177/0044118X09334861
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., y Anderson, A. R. (2003). Facilitating student engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8(1), 29-42. doi:10.1007/BF03340894
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., y Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational And Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. doi:10.1177/0013164408323233
- Song, I., y Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational Psychology*, 76(6), 1269-1281. doi:10.1037/0022-0663.76.6.1269
- Sonstroem, R. J., Harlow, L. L., y Josephs, L. (1994). Exercise and self-esteem: Validity of model expansion and exercise associations. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 16(1), 29-42.
- Sonstroem, R. J., y Morgan, W. P. (1989). Exercise and self-esteem: Rationale and model. *Medicine & Science In Sports & Exercise*, 21(3), 329-337. doi:10.1249/00005768-198906000-00018
- Sonstroem, R. J., Speliotis, E. D., y Fava, J. L. (1992). Perceived physical competence in adults: An examination of the Physical Self-Perception Profile. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 14(2), 207-221.

- Steinberg, L. (2005). Cognitive and affective development in adolescence. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(2), 69-74. doi:10.1016/j.tics.2004.12.005
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1997). *Inteligencia exitosa*. Barcelona: Paidós.
- Suárez-Álvarez, J., Fernández-Alonso, R., y Muñiz, J. (2014). Self-concept, motivation, expectations, and socioeconomic level as predictors of academic performance in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 30, 118-123. doi:10.1016/j.lindif.2013.10.019
- Symonds, J., y Hargreaves, L. (2016). Emotional and motivational engagement at school transition: A qualitative stage-environment fit study. *The Journal of Early Adolescence*, 36(1), 54-85. doi:10.1177/0272431614556348
- Talwar, P., Kumaraswamy, N., y Mohd-Fazil, A. R. (2013). Perceived social support, stress and gender differences among university students: A cross sectional study. *Malaysian Journal of Psychiatry*, 22(2), 42-49.
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187-202. doi:10.1007/BF00905728
- Tellería, B. (2006). *Cuestionario para medir los niveles de participación e implicación de sus familias y alumnos/as*. Comunicación presentada en IX Congreso CIOIE, Oviedo.
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Tian, L., Liu, B., Huang, S., y Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicators Research*, 113(3), 991-1008. doi:10.1007/s11205-012-0123-8
- Torres, G. F., Pompa, E. G., Meza, C. P., Ancer, L. E., y González, M. T. (2010). Relación entre autoconcepto y apoyo social en estudiantes universitarios. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 5(2), 298-307.
- Torres, L. E., y Rodríguez, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270.
- Torsheim, T., Wold, B., y Samdal, O. (2000). The teacher and classmate support scale: Factor structure, test-retest reliability and validity in samples of 13-and 15-year-old adolescents. *School Psychology International*, 21(2), 195-212. doi:10.1177/0143034300212006
- Totura, C. M. W., Karver, M. S., y Gesten, E. L. (2014). Psychological distress and student engagement as mediators of the relationship between peer victimization and achievement in middle school youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(1), 40-52. doi:10.1007/s10964-013-9918-4
- Tuominen-Soini, H., y Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among Finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50(3), 649-662. doi:10.1037/a0033898

- Ugarriza, N., y Pajares, L. (2005). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE: NA, en una muestra de niños y adolescentes. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, 8, 11-58.
- Valle, A., Regueiro, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., Freire, C., Ferradás, M., y Suárez, N. (2015). Perfiles motivacionales como combinación de expectativas de autoeficacia y metas académicas en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 1-8. doi:10.1016/j.ejeps.2015.10.001
- Van Aken, M. (1997). *Cuestionario de Relaciones Interpersonales durante la adolescencia*. Manuscrito inédito, Departamento de Psicología del Desarrollo, Universidad de Utrecht, Países Bajos.
- Varela, R. M., Ávila, M. E., y Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22, 25-32. doi:10.5093/in2013a4.
- Vaux, A. (1988). *Social support: Theory, research, and intervention*. Nueva York: Praeger.
- Vázquez-Morejón, A. J., Jiménez, R., y Vázquez-Morejón, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española. *Apuntes de Psicología*, 22(2), 247-255.
- Veiga, F., y Leite, A. (2016). Adolescents' Self-concept Short Scale: A version of PHSCS. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 631-637. doi:10.1016/j.sbspro.2016.02.079
- Veiga, F., Robu, V., Appleton, J., Festas, I., y Galvão, D. (2014). Students' engagement in school: Analysis according to self-concept and grade level. En L. G. Chova, A. L. Martínez e I. C. Torres, *EDULEARN14: 6ª Conferencia Internacional sobre Educación y Nuevas Tecnologías de Aprendizaje*, Barcelona.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 441-450.
- Veiga, F. H. (2016). Assessing student Engagement in School: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 813-819. doi:10.1016/j.sbspro.2016.02.153
- Veiga, F. H., Burden, R., Appleton, J., Taveira, M. D. C., y Galvão, D. (2014). Student's engagement in school: conceptualization and relations with personal variables and academic performance. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 29-47.
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., y García, O. (2015). Cuando se pierde la motivación escolar de los adolescentes con mejor autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2). doi:10.1387/RevPsicodidact.12671
- Veiga, F. H., y Nunes-Caldeira, S. (2014). Students' engagement in school: analyses according to peer victimization and grade, throughout adolescence. En L. G. Chova, A. L. Martínez e I. C. Torres, *Inted2014: 8th International and Technology, Education and Development Conference*, Valencia.

- Veliz-Burgos, A., y Apodaca, P. (2012). Niveles de autoconcepto, autoeficacia académica y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de la ciudad de Temuco. *Salud & Sociedad*, 3(2), 131-150.
- Vernon, P. E. (1950). *The Structure of Human Abilities*. Londres: Methuen.
- Vicent, M., Lagos-San Martín, N., González, C., Inglés, C. J., García-Fernández, J. M., y Gomis, N. (2015). Diferencias de género y edad en autoconcepto en estudiantes adolescentes chilenos. *Revista de Psicología*, 24(1), 1-16. doi:10.5354/0719-0581.2015.36752
- Vispoel, W. P. (1993). The development and validation of the Arts Self-Perception Inventory for Adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 53(4), 1023-1033.
- Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 134-153. doi:10.1037/0022-0663.87.1.134
- Vispoel, W. P. (1996). The development and validation of the Arts Self-Perception Inventory for Adults. *Educational and Psychological Measurement*, 56(4), 719-735.
- Visser, B. A., Ashton, M. C., y Vernon, P. A. (2006). Beyond g: Putting multiple intelligences theory to the test. *Intelligence*, 34(5), 487-502. doi:10.1016/j.intell.2006.02.004
- Voelkl, K. E. (1995). *Identification with school* (Tesis doctoral inédita). Universidad Estatal de Nueva York, Búfalo.
- Voelkl, K. E. (1996). Measuring students' identification with school. *Educational and Psychological Measurement*, 56(5), 760-770. doi:10.1177/0013164496056005003
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), 294-318. doi:10.1086/444158
- Voelkl, K. E. (2012). School identification. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 193-218). Nueva York: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_9
- Wallinius, M., Delfin, C., Billstedt, E., Nilsson, T., Anckarsäter, H., y Hofvander, B. (2016). Offenders in emerging adulthood: School maladjustment, childhood adversities, and prediction of aggressive antisocial behaviors. *Law and Human Behavior*, 40(5), 551-563. doi:10.1037/lhb0000202
- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., y Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65. doi:10.1016/j.learninstruc.2014.11.004
- Wang, M. T., y Eccles, J. S. (2011). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39. doi:10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x

- Wang, M. T., y Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development, 83*(3), 877-895. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x
- Wang, M. T., y Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12-23. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.04.002
- Wang, M. T., y Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development, 85*(2), 722-737. doi:10.1111/cdev.12138
- Wang, M. T., y Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology, 49*(7), 1266-1276. doi:10.1037/a0030028
- Wang, M. T., Willett, J. B., y Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology, 49*(4), 465-480. doi:10.1016/j.jsp.2011.04.001
- Wechsler, D. (1940). Non-intellective Factors in General Intelligence. *Psychological Bulletin, 37*, 444-445. doi:10.1037/h0060613
- Weiss, R. S. (1974). The provisions of social relationships En Z. Rubin (Ed.), *Doing unto others* (pp. 17-26). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Wentzel, K., Russell, S., y Baker, S. (2014). Peer relationships and positive adjustment at school. En M. J. Furlong, R. Gilman y E. S. Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools* (2ª ed., pp. 229-243). Oxford, Inglaterra: Routledge.
- West, S. G., Finch, J. F., y Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (pp. 56-75). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Williamson, J. A., y O'Hara, M. W. (2017). Who Gets Social Support, Who Gives It, and How It's Related to Recipient's Mood. *Personality and Social Psychology Bulletin, 43*(10), 1355-1377. doi:10.1177/0146167217711936
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school. A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. Paris: OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development).
- Wonglorsaichon, B., Wongwanich, S., y Wiratchai, N. (2014). The Influence of Students School Engagement on Learning Achievement: A Structural Equation Modeling Analysis. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 116*, 1748-1755. doi:10.1016/j.sbspro.2014.01.467
- Wormington, S. V., Anderson, K. G., Schneider, A., Tomlinson, K. L., y Brown, S. A. (2016). Peer victimization and adolescent adjustment: does school belonging matter? *Journal of School Violence, 15*(1), 1-21. doi:10.1080/15388220.2014.922472

- Wylie, C., y Hodgen, E. (2012). Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 585-599). Nueva York: Springer.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept: Theory and Research on Selected Topics (Vol.2)*. Lincoln, NE: Universidad de Nebraska.
- Xu, M. K., Marsh, H. W., Hau, K., Ho, I. T., Morin, A. S., y Abduljabbar, A. S. (2013). The internal/external frame of reference of academic self-concept: Extension to a foreign language and the role of language of instruction. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 489-503. doi:10.1037/a0031333
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of Students on Engagement: A Report on the 2006 High School Survey of Student Engagement*. Bloomington: Centro de Evaluación y Política de Educación, Universidad de Indiana.
- Yazzie-Mintz, E. (2010). Leading for Engagement. *Principal Leadership, 10*(7), 54-58.
- Yonezawa, S., Jones, M., y Joselowsky, F. (2009). Youth engagement in high schools: Developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. *Journal of Educational Change, 10*(2), 191-209. doi:10.1007/s10833-009-9106-1
- Zalazar-Jaime, M. F., Cupani, M., y De Mier, M. V. (2015). Evaluation of the performance model of Social Cognitive Theory of Career: contributions of differential learning experiences. *Bordón, 67*(4), 153-168. doi:10.13042/Bordon.2015.67410
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R. D., y MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development, 46*(2-3), 69-96. doi:10.1159/000068580
- Zelaieta, E. (2011). Unibertsitateko ikasleen gaitasun komunikatiboa lantzen: taldekako eztabaidak ikasgelan. *Tantak, 23*(2), 97-117.
- Zubeldia, M. (2015). *El autoconcepto musical, motivación y bienestar psicológico del alumnado de Conservatorio* (Tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Leioa.
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Luengo, B. P., Di Giunta, L., Milioni, M., y Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences, 23*, 158-162. doi:10.1016/j.lindif.2012.07.010

