

Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes

Estibaliz Ramos-Díaz, Arantzazu Rodríguez-Fernández,
Arantza Fernández-Zabala, Lorena Revuelta, y Ana Zuazagoitia

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

Resumen

El estudio de la implicación escolar constituye en la actualidad una temática de gran interés en el ámbito de la investigación psicoeducativa al aportar una renovada visión del desarrollo del alumnado. El objetivo de este estudio es analizar las relaciones entre apoyo social percibido, autoconcepto general e implicación escolar. Participaron 1.250 estudiantes (49% chicos; 51% chicas), de entre 12 y 15 años ($M = 13.72$, $DT = 1.09$), seleccionados aleatoriamente. Se somete a prueba un modelo estructural para analizar los efectos del apoyo social percibido y el autoconcepto general sobre la implicación escolar. Los resultados aportan evidencias a favor de la influencia que el apoyo familiar y el apoyo de los iguales ejercen sobre la implicación escolar a través del autoconcepto general como variable mediadora, mientras que el apoyo del profesorado y de la familia inciden directamente sobre la implicación escolar. Se discuten los resultados en el marco de la psicología positiva y las implicaciones para futuras investigaciones.

Palabras clave: apoyo percibido del profesorado, apoyo percibido del grupo de iguales, apoyo percibido de la familia, autoconcepto, implicación escolar.

Abstract

The study of school engagement is currently a topic of great interest in psychoeducational research, since it offers a new vision of students' development. The aim of this study is to analyze the relationship between perceived social support, general self-concept and school engagement. Participants were 1,250 students (49% boys; 51% girls) aged between 12 and 15 ($M = 13.72$, $SD = 1.09$), who were selected randomly for the sample group. The study tests a structural model for analyzing the effects of perceived social support and general self-concept on school engagement. The results provide evidence in favor of the influence of family and peer support on school engagement, through the mediating variable general self-concept. Support from teachers and family was found to have a direct influence on school engagement. The results are discussed within the framework of positive psychology, along with the implications for future research.

Keywords: perceived support from teachers, perceived support from peers, perceived support from families, self-concept, school engagement.

Las autoras del presente estudio forman parte del Grupo Consolidado de Investigación IT701-13 del Sistema Universitario Vasco. El estudio se llevó a cabo dentro del proyecto de investigación EHUA 15/15 en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU).

Correspondencia: Estibaliz Ramos-Díaz. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad del País Vasco, C/ Juan Ibañez de Sto. Domingo 1, 01006 Vitoria-Gasteiz. E-mail: estibaliz.ramos@ehu.eus

Introducción

La imagen negativa de la adolescencia predominante en el campo de la educación durante el siglo pasado resultó en un mayor interés por las conductas problema y las limitaciones, y una menor inversión en la investigación y el fomento de comportamientos adaptativos y saludables (Oliva et al., 2010). Sin embargo, en los últimos años, la preferencia por el estudio de las cualidades positivas del alumnado frente al enfoque del déficit ha experimentado un gran auge dentro de la psicología educativa (Froh, Huebner, Youssef, y Conte, 2011; Kristjánsson, 2012).

Entre dichas cualidades, la implicación escolar (*school engagement*) posee un significado fundamental para la comprensión del desarrollo positivo durante la adolescencia (Li y Lerner, 2011), siendo identificada como un índice de adaptación en el contexto escolar (Libbey, 2004) y considerada como un elemento clave para el desarrollo psicosocial y el éxito académico (Motti-Stefadini y Masten, 2013; Ros, Goikoetxea, Gairín, y Lekue, 2012). La implicación escolar ha sido definida como el grado en que el alumnado se compromete con la escuela y está motivado para aprender (Simons-Morton y Chen, 2009). El consenso mayoritario en la comunidad científica reconoce la naturaleza multifacética del concepto (Lewis, Huebner, Malone, y Valois, 2011; Wang, Willet, y Eccles, 2011), incluyéndole tres dimensiones: cognitiva, emocional y conductual (Appleton,

2012; Christenson, Reschly, y Wylie, 2012; Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004; González y Paoloni, 2015). Por tanto, se considera que la implicación escolar corresponde a los sentimientos, pensamientos y conductas manifestadas por los y las estudiantes acerca de sus experiencias en el contexto escolar (Veiga, Burden, Appleton, Taveira, y Galvao, 2014).

La investigación reciente ha ido proporcionando evidencia empírica sobre la existencia de influencias de carácter psicológico y ambiental en la implicación del alumnado (Christenson et al., 2012). Dentro de las variables psicológicas, el autoconcepto, entendido como el conjunto de percepciones que una persona mantiene sobre sí misma a partir de la valoración personal y de la evaluación de los otros significativos (Shavelson, Hubner, y Stanton, 1976), resulta ser central en el ajuste adolescente (Fuentes, García, Gracia, y Lila, 2011; Rodríguez-Fernández, Droggett, y Revuelta, 2012).

En esta última década, han surgido numerosos estudios que muestran que el autoconcepto guarda una relación directa con los resultados académicos (Marsh y Martin, 2011; Nagengast y Marsh, 2012; Preckel, Niepel, Schneider, y Brunner, 2013; Singh, Chang, y Dika, 2010), pero menos se sabe sobre el papel que juegan las autopercepciones positivas en la implicación escolar. Algunos autores afirman que el autoconcepto está conectado con variables educativas como la implicación del estudiantado en el proceso de aprendizaje (Inglés, Martínez-Montea-

gudo, García-Fernández, Valle, y Castejón, 2014) y otros van un paso más allá y afirman que la implicación escolar podría estar mediando entre el autoconcepto y los logros escolares (Green et al., 2012).

Una variable contextual que predice comportamientos adaptativos en la adolescencia es el apoyo social percibido (Chu, Saucier, y Hafner, 2010; Danielsen, Wiium, Wilhemmsen, y Wold, 2010), entendiendo por tal la percepción individual de que la red social proporcionará un soporte adecuado en momentos de necesidad (Lakey y Scoboria, 2005). Se trata de un fenómeno complejo que comprende un conjunto de elementos en interacción y que evoluciona en gran medida a lo largo de la adolescencia (Cohen, 2004). La relación entre este factor ambiental y la autoestima de los adolescentes constituye una cuestión fuera de toda duda (Marshall, Parker, Ciarrochi, y Heaven, 2014). A este respecto, se ha encontrado una fuerte correlación entre el apoyo familiar y la autoestima (Salazar et al., 2004) y que la aceptación por parte de los iguales tiene un efecto protector global sobre el autoconcepto general (Birkeland, Breivik, y Wold, 2014). El apoyo y las valoraciones del profesorado también se ha vinculado con el autoconcepto académico, el cual, a su vez, se asocia al rendimiento del alumnado (Santana y García, 2011). De forma similar, se ha probado que los y las adolescentes que perciben simultáneamente mayor apoyo de la familia, los iguales y el entorno escolar presentan mejor autoconcepto

(Demaray, Malecki, Rueger, Brown, y Summers, 2009). Por último, existe evidencia del impacto directo de las relaciones alumnado-profesorado en el ajuste escolar (García-Bacete, Coll, Casares, y Perrin, 2014), y de los sistemas ambientales más cercanos (familia, pares, escuela) sobre la implicación del estudiante (Lam, Wong, Yang, y Lui, 2012).

Además de la información que se ha obtenido sobre cada una de las variables del estudio y sobre sus interrelaciones, también existen indicios empíricos del efecto del apoyo social sobre la variable implicación escolar teniendo al autoconcepto como variable mediadora de tal efecto (Fall y Roberts, 2012). Quizás los antecedentes más directos sean los trabajos que demuestran que el autoconcepto media la relación entre el contexto (apoyo del profesorado, del grupo de iguales y de la familia) y la adaptación escolar (Rodríguez-Fernández et al., 2012; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga, Arribillaga, y Galende, 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Fernández-Zabala, Goñi, Esnaola, y Goñi, 2016; Tian, Liu, Huang, y Huebner, 2013). Concretamente, Rodríguez-Fernández et al. (2012) miden el apoyo familiar y el de los amigos, encontrando que únicamente el familiar presenta un efecto tanto directo como indirecto, mediado por el autoconcepto, sobre el ajuste escolar, mientras que Tian et al. (2013) encuentran que tanto el apoyo familiar, como el de los iguales o el del profesorado inciden sobre el autoconcepto y a su vez éste lo hace so-

bre el bienestar escolar. En cualquier caso, parece no existir acuerdo en qué papel pudiera estar jugando el apoyo del grupo de iguales sobre la implicación escolar ni tampoco qué capacidad explicativa pueden tener el apoyo social percibido y el autoconcepto sobre la implicación escolar. A pesar de que actualmente el término más aceptado es el de la implicación escolar, en ningún modelo estructural previo se ha tomado esta variable como eje de análisis, sino otras relacionadas

como el ajuste escolar o el bienestar escolar.

Teniendo en cuenta todo esto, el presente estudio tiene como objetivo someter a prueba un modelo estructural (Figura 1) según el cual la implicación escolar en la adolescencia depende del autoconcepto general, ejerciendo el clima social percibido (apoyo del profesorado, del grupo de iguales y de la familia) un efecto directo sobre dicho autoconcepto general e indirecto sobre la implicación.

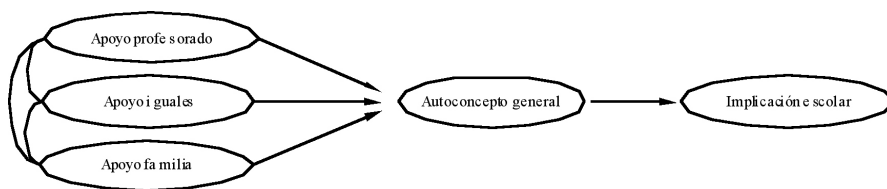


Figura 1. Modelo estructural teórico propuesto.

Método

Participantes

Participan 1250 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) seleccionados mediante muestreo aleatorio. De ellos 612 (49%) son chicos y 638 (51%) chicas, de entre 12 y 16 años ($M = 13.72$; $DT = 1.09$). Se seleccio-

nan 9 centros (4 privados-concertados y 5 públicos) de nivel socioeconómico y cultural medio. La distribución por niveles educativos (Tabla 1) es: 1.º ESO, 232 (18.6%) estudiantes; 2.º ESO, 271 (21.8%); 3.º ESO, 353 (28.2%) y 4.º ESO, 393 (32.4%). La ji-cuadrado de Pearson indica que no existen diferencias en la distribución del número de participantes de cada sexo en los diferentes niveles educativos ($\chi^2_{(1)} = 4.66, p > .05$).

Tabla 1

Distribución de la Muestra por Nivel Educativo y Edad

Sexo	Nivel educativo				Total
	1.º ESO	2.º ESO	3.º ESO	4.º ESO	
Hombre	114 (9.1%)	118 (9.4%)	182 (14.6%)	198 (15.8%)	612 (49.0%)
Mujer	118 (9.4%)	154 (12.3%)	171 (13.7%)	195 (15.6%)	638 (51.0%)
Total	232 (18.6%)	272 (21.8%)	353 (28.2%)	393 (31.4%)	1250 (100%)

Nota. $\chi^2_{(1)} = 4.66, p > .05$.

Instrumentos

El *Cuestionario HBSC-2006* (Moreno et al., 2008), está compuesto por diez factores que miden las conductas relacionadas con la salud y el desarrollo del estudiantado adolescente. La escala *apoyo del profesorado* usada en esta investigación tiene 8 ítems y un formato de respuesta Likert de 5 grados: (1) *totalmente de acuerdo* a (5) *totalmente en desacuerdo*. Se obtienen índices satisfactorios en el análisis factorial confirmatorio (AFC) confirmando su unidimensionalidad: $\chi^2_{(18)} = 85.55, p < .001$; CFI = .979; TLI = .968; SRMR = .024; RMSEA = .055; intervalo de confianza RMSEA 90% = .043-.067, con una consistencia interna de .84, un coeficiente de fiabilidad compuesta (CFC) de .88 y una varianza media extractada (VME) de .48.

El *Cuestionario de Apoyo Familiar y de Amigos* (AFA-R; González y Landero, 2014), consta de 15 frases a responder con una escala Likert de 5 grados (1 = *nunca* a 5 = *siempre*). El AFC de la estruc-

tura bidimensional muestra un ajuste aceptable ($\chi^2_{(58)} = 433.00, p < .001$; CFI = .948; TLI = .930; SRMR = .045; RMSEA = .072; intervalo de confianza RMSEA 90% = .066-.078) tras la eliminación recomendada por los propios autores de los ítems 9 (*apoyo de la familia*: $\lambda = .300$; $t = 9.71, p < .01$) y 10 (*apoyo de los iguales*: $\lambda = .243$; $t = 9.32, p < .01$) y tras la incorporación de tres covarianzas de error justificadas por las semejanzas de carácter semántico detectadas en la redacción, con un cambio en el parámetro estandarizado de .12, .23 y .21 respectivamente. Se aporta un elevado índice de consistencia interna (.92). En el presente estudio se obtienen índices aceptables de consistencia interna: *apoyo de la familia* ($\alpha = .84$; CFC = .86; AVE = .48) y *apoyo de los iguales* ($\alpha = .82$; CFC = .83; VME = .46).

Al *Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional* (AUDIM; Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández, y Goñi, 2015), se responde mediante escala Likert de 5 grados desde (1) *falso* a (5) *verdadero*. Tiene una estructura interna de doce facto-

res además de otro para el *autoconcepto general*. En los análisis se utiliza únicamente dicha dimensión, con un buen ajuste: $\chi^2_{(5)} = 20.15, p < .001$; CFI = .983; TLI = .966; SRMR = .021; RMSEA = .049; intervalo de confianza RMSEA 90% = .028-.073. Mientras que los autores sitúan la consistencia interna general del AUDIM en $\alpha = .77$, CFC = .83 y AVE = .50, en este estudio los índices de fiabilidad de la dimensión *autoconcepto general* resultan ser $\alpha = .66$, CFC = .83 y AVE = .50.

El *Cuestionario de Implicación Escolar* (SEM; Fredericks, Blumefeld, Friedel, y Paris, 2005) contiene 19 ítems a los que se responde en una escala Likert de 5 grados. Posee tres factores: *implicación conductual*, *implicación emocional* e *implicación cognitiva*. El AFC al que se somete la estructura tridimensional ofrece índices de ajuste satisfactorios ($\chi^2_{(100)} = 676.93, p < .001$; CFI = .906; SRMR = .058; RMSEA = .068; intervalo de confianza RMSEA 90% = .059-.069) tras la eliminación de tres ítems por baja carga factorial y el establecimiento de una covarianza de error con un cambio en el parámetro estandarizado de .16. El cuestionario arroja una adecuada consistencia interna en los tres factores, con valores comprendidos entre .55-.86 (Fredericks y McColskey, 2012), mientras que para este estudio se sitúan en: (a) *implicación conductual*: $\alpha = .74$; CFC = .83; AVE = .55; (b) *implicación emocional*: $\alpha = .81$; CFC = .86; AVE = .55; (c) *implicación cognitiva*: $\alpha = .77$; CFC = .89; AVE = .53.

Procedimiento

Se eligen varios centros aleatoriamente a partir de una lista que contiene todos los centros educativos de la CAPV y en cada centro intencionadamente los niveles educativos de interés para este estudio. Se contacta con la dirección de tales centros con el objeto de presentar la investigación y proponer su participación en la misma. Dos centros desestiman su colaboración, por lo que se procede a seleccionar los nuevos centros con el mismo método. Se obtiene consentimiento informado de los directores/as y las familias. Ningún estudiante rechaza participar en la investigación. Los cuestionarios son completados bajo la supervisión de investigadoras experimentadas dentro del horario lectivo y de manera simultánea por todo el alumnado de una misma aula en un tiempo medio de treinta minutos. Con el propósito de mitigar respuestas en dirección de las hipótesis, se emplea el criterio de ciego único. La confidencialidad y voluntariedad son garantizadas para reducir los efectos de la deseabilidad social. Este estudio cumple los valores éticos requeridos en la investigación y la evaluación psicológica respetando los principios fundamentales incluidos en el código ético de la Asociación Americana de Psicología, y en las normativas vigentes (consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio).

Análisis de datos

El tratamiento de los valores perdidos (2.1%) se extrae a partir del algoritmo de maximización de expectativa y de la Cadena Markov Monte Carlo (MCMC) ofrecida por el programa LISREL 8.8. Se eliminan los valores extremos (1.3%) a través del programa SAS. Para asegurar la normalidad se aplica el método bootstrap proporcionado por el programa AMOS 21 (con 2.000 repeticiones y estableciendo un intervalo de confianza del 95%) que asume que los resultados de las estimaciones son robustos y, por tanto, no se ven afectados por la falta de normalidad (Byrne, 2001).

Para confirmar el modelo hipotetizado se recurre a la técnica de Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM). Se utiliza el método de máxima verosimilitud *maximun likelihood* (ML). Se consideran los índi-

ces de ajuste propuestos por Byrne (2001): ji-cuadrado (χ^2) y nivel de probabilidad asociado, CFI (*Comparative Fit Index*), TLI (*Tucker-Lewis Index*) (Barret, 2007), RMSEA (*Root Mean Square Error of Approximation*) con su intervalo de confianza y SRMR (*Standarized Root Mean Square Residual*) (Hu y Bentler, 1999), y se introduce la prueba ji-cuadrado para comparar los modelos estimados.

Resultados

Estadísticos descriptivos y correlaciones entre las variables del estudio

Previo al análisis del modelo de regresión estructural se realiza un análisis de correlaciones de Pearson y un análisis de medias y desviaciones estándar. Cabe destacar (Tabla 2) que

Tabla 2

Medias, Desviaciones Típicas, Fiabilidad y Correlaciones Bivariadas entre las Variables del Estudio

Variables	1	2	3	4	5	6	7
1. ApSF	1	.343**	.322**	.350**	.298**	.328**	.260**
2. ApSA		1	.343**	.230**	.065*	.224**	.035
3. ApSP			1	.209**	.326**	.447**	.324
4. AUg				1	.249**	.345**	.160**
5. ICdt					1	.485**	.390**
6. IEmo						1	.429**
7. ICog							1
M	33.04	28.32	26.40	20.25	19.30	21.82	22.84
D.T.	5.07	4.47	5.87	3.37	2.93	4.03	5.70
Alfa	.84	.82	.84	.66	.74	.81	.77
CFC	.83	.86	.88	.83	.83	.86	.89
AVE	.46	.48	.48	.50	.55	.55	.53

Nota. * $p < .05$. ** $p < .01$. ApSF = Apoyo social de la familia; ApSA = Apoyo social de los iguales; ApSP = Apoyo social del profesorado; AUg = Autoconcepto general; ICdt = Implicación conductual; IEmo = Implicación Emocional; ICog = Implicación cognitiva; CFC = coeficiente de fiabilidad compuesta; AVE = varianza media extractada.

el nivel de *implicación conductual* no es alto, y que el *apoyo familiar* alcanza la puntuación más elevada. Se observan interrelaciones significativas entre todas las variables al nivel de $p < .01$ ó $p < .05$, excepto *implicación cognitiva*, que no presenta correspondencias significativas con *apoyo de los iguales* ($r = .035$, $p > .05$) ni con *apoyo del profesorado* ($r = .324$, $p > .05$). Se hallan los índices más altos de relación directa entre *implicación conductual* e *implicación emocional* ($r = .485$, $p < .01$), así como entre *apoyo del profesorado* e *implicación emocional* ($r = .447$, $p < .01$).

Ajuste global del modelo planteado

El modelo completo de regresión estructural que se pretende poner a prueba contiene 5 variables latentes cuyos indicadores, en el caso de las variables de apoyo social (*apoyo familiar*, *apoyo de los iguales* y *apoyo del profesorado*) y *autoconcepto general* son los ítems de las escalas del test correspondiente y, en el caso de la variable implicación escolar (*implicación conductual*, *implicación emocional* e *implicación cognitiva*), son las puntuaciones obtenidas por los sujetos en las distintas escalas (*parcels*).

Se someten a comparación dos modelos: el modelo hipotetizado de mediación completa entre apoyo social e implicación escolar a través del autoconcepto general, y el modelo alternativo en el que además se plantean vías directas desde las dimensiones del apoyo social hacia la implicación escolar. El modelo hipotético inicial (Figura 1) propone que el apoyo social estaría positivamente relacionado con el *autoconcepto general*, el cual tendría capacidad predictiva sobre la implicación escolar, ejerciendo asimismo un rol mediador entre las tres fuentes de apoyo social y el indicador de adaptación escolar. Un primer análisis de los parámetros resultantes indica que el modelo inicial (Figura 2) presenta un ajuste aceptable: $\chi^2_{(367)} = 1646.80$, $p < .001$; CFI = .903; TLI = .835; SRMR = .062; RMSEA = .053; intervalo de confianza RMSEA 90% = .050-.055).

El modelo alternativo (Figura 3), además de plantear el efecto indirecto de los factores contextuales sobre el ajuste escolar a través del *autoconcepto general*, añade al modelo hipotetizado vías directas desde las dimensiones del apoyo social hacia la implicación escolar. Los ín-

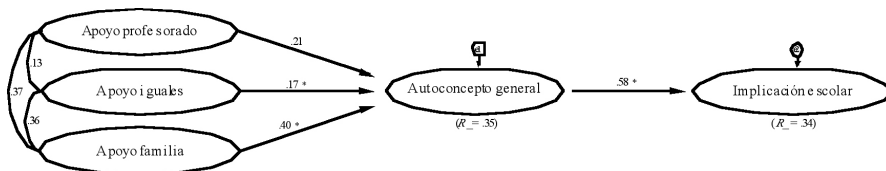


Figura 2. Solución estandarizada del modelo estructural hipotetizado.

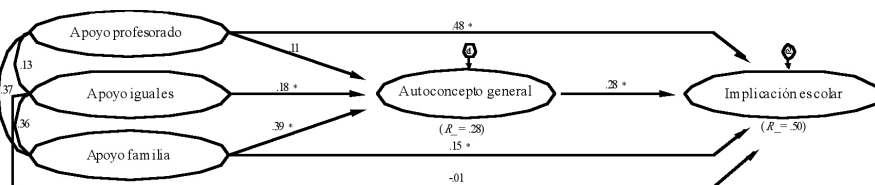


Figura 3. Solución estandarizada del modelo alternativo.

índices de bondad de ajuste obtenidos se encuentran en los márgenes aceptados, sugiriendo un razonable ajuste global ($\chi^2_{(364)} = 1399.81$, $p < .001$; CFI = .921; TLI = .912; SRMR = .044; RMSEA = .049; intervalo de confianza RMSEA 90% = .045-.050).

La prueba ji-cuadrado sobre la discrepancia, teniendo en cuenta como grados de libertad la diferencia entre ambos modelos, resulta estadísticamente significativa ($\chi^2_{(3)} = 246.99$, $p < .05$), indicando que son modelos significativamente distintos. Dato también confirmado por el índice de validación cruzada

(ECVI). Tras estudiar los índices de bondad de ajuste de los modelos sometidos a prueba (Tabla 3), se observa que tanto el modelo hipotetizado (M_1) como el modelo alternativo (M_2) ofrecen resultados aceptables, confirmándose que éste último es el que mejor ajuste presenta y, por tanto, el de primera elección en la explicación de la implicación escolar a partir del apoyo social y el autoconcepto general. Según el ECVI el modelo alternativo (M_2) es el que presenta una mayor replicabilidad al presentar el valor más bajo en este índice frente al modelo de mediación completa (M_1).

Tabla 3

Parámetros de Ajuste de los Modelos Hipotetizado y Alternativo

Modelo	$\chi^2_{(gl)}$	CFI	TLI	SRMR	RMSEA _(IC)	ECVI _(IC)
M_1	1646.80 ₍₃₆₇₎	.903	.893	.062	.053 _(.050-.055)	1.43 _(1.33-1.53)
M_2	1399.81 ₍₃₆₄₎	.921	.912	.044	.049 _(.045-.050)	1.23 _(1.15-1.33)
$\Delta M_1 - M_2$	246.99 ₍₃₎					

Nota. M_1 = Modelo hipotetizado; M_2 = Modelo alternativo; CFI y TLI > .90 (ajuste aceptable); RMSEA y SRMR < .05 (buen ajuste) o $.05 \geq .08$ (ajuste aceptable).

Efectos directos e indirectos entre las variables estudiadas

Si se analizan individualmente los coeficientes de regresión del modelo alternativo (Tabla 4), se observa que la mayoría de las vías directas propuestas obtienen significación a un nivel $p < .05$, a excepción de los pares *apoyo del profesorado-autoconcepto general* y *apoyo iguales-implicación escolar*. Así, las fuentes de apoyo de la familia y los pares muestran una capacidad predictiva del 28% sobre el *autoconcepto general*, siendo el *apoyo familiar* la variable contextual de mayor predicción ($\beta = .389, p < .05$). En cuanto a la implicación escolar, viene explicada de forma directa por el *autoconcepto general* ($\beta = .278, p < .05$), *apoyo de la*

familia ($\beta = .153, p < .05$) y *apoyo del profesorado* ($\beta = .480, p < .05$).

En lo que respecta a los efectos indirectos estandarizados sobre el indicador de ajuste escolar, el *apoyo de la familia* y *de los iguales* presentan un efecto significativo indirecto mediado por el nivel del *autoconcepto general*. Si se comparan ambos tipos de apoyo social, se aprecia que la variable contextual con mayor predicción indirecta sobre la implicación escolar es la de *apoyo familiar* ($\beta = .108, p < .01$).

En síntesis, las comprobaciones más relevantes son, por un lado, que el *apoyo de la familia* y el *apoyo de los iguales* están relacionados con la implicación escolar de manera indirecta a través del *autoconcepto general*. Ahora bien, al tomarse en con-

Tabla 4

Efectos Directos e Indirectos Estandarizados entre las Variables Estudiadas

	Beta estandarizada
Efectos directos	
Apoyo familia → Autoconcepto general	.389**
Apoyo iguales → Autoconcepto general	.177**
Apoyo profesorado → Autoconcepto general	.115
Autoconcepto general → Implicación escolar	.278**
Apoyo familia → Implicación escolar	.153**
Apoyo iguales → Implicación escolar	.009
Apoyo profesorado → Implicación escolar	.480**
Efectos indirectos	
Apoyo familia → Autoconcepto general → Implicación escolar	.108**
Apoyo iguales → Autoconcepto general → Implicación escolar	.049**
Apoyo profesorado → Autoconcepto general → Implicación escolar	.032

Nota. ** $p < .01$. R^2 (Autoconcepto general) = .28; R^2 (Implicación escolar) = .50.

sideración la interacción de ambas variables, el efecto del *apoyo de los iguales* se ve notablemente reducido en comparación con el efecto del *apoyo familiar*. De este modo, parece que la función mediadora del *autoconcepto general* sobre la implicación es más importante cuando la variable psicológica está influida por el *apoyo familiar*. Por otro lado, el efecto del *apoyo del profesorado* sobre la implicación no está mediado por el *autoconcepto general* cuando se analizan simultáneamente las tres fuentes de apoyo social, pero sí tiene una alta relación con el indicador de ajuste escolar, llegando a ser el factor de mayor influencia directa sobre éste. Por tanto, puede afirmarse que el *apoyo de la familia* y el *apoyo de los iguales* activan el *autoconcepto general* ($R^2 = .281$) como variable mediadora, que a su vez incide directamente junto con la influencia del *apoyo del profesorado* y la familia sobre la implicación escolar ($R^2 = .499$).

Discusión

Más allá de la perspectiva académica, la finalidad principal del sistema educativo es fomentar el ajuste personal y social del alumnado. Concretamente, la implicación activa del estudiante adolescente con la escuela es un factor de protección esencial que promueve el desarrollo adaptativo como miembro competente de la sociedad (Li y Lerner, 2011; Van Acker y Wheby, 2000). Asimismo, y aún no quedando clara la relación

de incidencia entre el rendimiento académico y la implicación escolar (Zimmer-Gembeck, Chipuer, Harnisch, Creed, y McGregor, 2006), algunos estudios afirman que la implicación escolar facilitarían el éxito académico dentro de su función de protección sobre el ajuste sociopersonal (Li y Lerner, 2011; Van Acker y Wheby, 2000). La potencialidad de los centros educativos para promover el desarrollo positivo del alumnado ha impactado fuertemente en el campo de la investigación psicoeducativa, que recientemente ha trasladado su foco desde el modelo del déficit a una nueva tradición centrada en el estudio del ajuste escolar. Con base en el modelo ecológico (Bronfenbrenner, 2005) y la psicología positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2014), en este trabajo se ha sometido a verificación empírica un modelo de regresión estructural en el que el apoyo social (*apoyo del profesorado*, *apoyo de los iguales* y *apoyo de la familia*) y el autoconcepto general inciden sobre la implicación escolar, entendida como un índice de adaptación en el entorno escolar.

Los resultados han permitido constatar que el apoyo familiar y el del profesorado afectan directamente a la implicación escolar, y que el apoyo familiar y de los iguales incide indirectamente a través del autoconcepto general sobre la respuesta adaptativa a las exigencias escolares. Se verifica un efecto de mayor intensidad por parte del apoyo de la familia en comparación con el de los iguales sobre el autoconcepto general y,

de manera indirecta, también sobre la implicación escolar. Ahora bien, la relación más marcada es la que mantiene el apoyo del profesorado con la implicación escolar, mientras que el autoconcepto general aparece como una variable psicológica decisiva en la implicación del estudiante con el centro educativo durante la adolescencia. Se aporta asimismo evidencia sobre la función mediadora que ejerce el autoconcepto general entre el contexto sociofamiliar del adolescente y su ajuste escolar. Si se compara el peso de la influencia de los factores incluidos en el modelo, se observa que la implicación escolar viene preferentemente determinada por las variables apoyo del profesorado y autoconcepto general.

El funcionamiento adaptativo del alumnado depende, en gran medida, de la interacción entre las características individuales y ambientales de su entorno. Dentro del ambiente que rodea al estudiantado adolescente, se ha demostrado la importancia de los sistemas ambientales más próximos en su implicación con el centro educativo (Estell y Perdue, 2013), destacando la familia, los pares y la escuela (Lam et al., 2012). Así, en investigaciones previas (Rodríguez-Fernández et al., 2012; Tian et al., 2013) se ha demostrado la relevancia del apoyo de la familia y del profesorado sobre el funcionamiento adaptativo (implicación y/o bienestar escolar) a través de las auto percepciones. Sin embargo, no parecía haber acuerdo en el papel que ejercen las amistades sobre dicho funcionamiento, pues mientras que en

un caso no parecían tener ningún tipo de influencia (Rodríguez et al., 2012), en otro sí se hallaban resultados significativos (Tian et al., 2013). Los resultados obtenidos vienen a confirmar en parte estos hallazgos, pues (a) corroboran el importante rol mediador del autoconcepto general en la influencia indirecta que ejerce el apoyo social sobre la implicación escolar, (b) aportan información sobre la incidencia diferenciada que tienen la familia, los pares y la figura docente sobre el ajuste escolar; (c) confirman que la familia y los iguales influyen en la implicación escolar a través del autoconcepto general, pero (d) niegan que el apoyo del profesorado tenga un efecto indirecto sobre la implicación a través de las percepciones de sí mismo, dándole a toda su capacidad explicativa sobre la implicación un papel directo; quizás el hallazgo más relevante de este estudio.

Los resultados del presente estudio ofrecen sugerentes implicaciones educativas. Una de las más relevantes hace referencia a la relación crucial profesor/a-estudiante. Aunque el apoyo de la familia y el círculo de amistades son significativos, este estudio sugiere que la figura docente podría jugar el rol de mayor influencia en la implicación escolar durante el ciclo de secundaria, por lo que resulta clave el fomento de intervenciones psicoeducativas orientadas a promover relaciones positivas profesorado-alumnado. La segunda implicación hace referencia a la función mediadora del autoconcepto general entre el contexto familiar y social del

adolescente y su ajuste escolar. El hecho de que esta variable intraindividual dependa de los sistemas de soporte social y que a su vez ejerza un efecto clave sobre la implicación escolar, apunta a la necesidad de proporcionar desde la familia y la escuela una buena red de apoyo social para asegurar el funcionamiento psicológico adecuado de nuestros jóvenes. Además, ha de destacarse la importancia de fomentar la autopercepción positiva y la aceptación de uno mismo en educación secundaria.

Entre las limitaciones del trabajo, cabe destacar que los resultados presentados se refieren a escolares de 12 a 15 años de edad, por lo que limita la generalización de los resultados para poblaciones que se sitúan fuera de este intervalo de edad y nivel educativo. Además, considerando las importantes variaciones halladas en función de la edad en la relación autoconcepto-motivación escolar (Veiga, García, Reeve, Wentzel, y García, 2015), futuras investigaciones deberían tratar de analizar cómo afectan a la implicación escolar las varia-

bles estudiadas en diferentes grupos de edad o niveles educativos. Igualmente, resultan necesarios estudios de carácter longitudinal con el objetivo de especificar la direccionalidad de las relaciones estudiadas entre las variables, incluyendo el efecto mediador del autoconcepto general. Con el objetivo de poder generalizar y probar de forma más estricta el modelo obtenido sería interesante en futuras investigaciones implementar un análisis multimuestra según el nivel educativo de Educación Secundaria Obligatoria, pudiendo probar cuál es el peso del apoyo familiar y el de los iguales en cada muestra analizada. Aún más, los resultados obtenidos en este estudio podrían matizarse incluyendo otras variables psicológicas en futuras líneas de investigación, como la inteligencia emocional o la resiliencia, que también han demostrado correspondencia con el desarrollo positivo adolescente, así como variables objetivas de rendimiento académico que, junto con la medida autoinformada de la implicación del estudiante, completen el análisis del ajuste escolar.

Referencias

- Appleton, J. J. (2012). Systems consultation: Developing the assessment-to-intervention link with the Student Engagement Instrument. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie, S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 725-741). New York, NY, US: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_35
- Barrett, P. (2007). Structural equation modeling: Adjudging model fit. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 815-824. doi: 10.1016/j.paid.2006.09.018

- 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
- Bronfenbrenner, U. (2005). The bioecological theory of human development. En U. Bronfenbrenner (Ed.), *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development* (pp. 3-15). Thousand Oaks, CA: Sage Publications Ltd.
- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International Journal of Testing*, 1(1), 55-86. doi: 10.1207/S15327574IJT0101_4
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., y Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York, NY, US: Springer Science. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7
- Chu, P. S., Saucier, D. A., y Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624-645. doi: 10.1521/jscp.2010.29.6.624
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American Psychologist*, 59(8), 676-684. doi: 10.1037/0003-066X.59.8.676
- Danielsen, A. G., Wiium, N., Wilhelmsen, B. U., y Wold, B. (2010). Perceived support provided by teachers and classmates and students' self-reported academic initiative. *Journal of School Psychology*, 48(3), 247-267. doi: 10.1016/j.jsp.2010.02.002
- Demaray, M., Malecki, C., Rueger, S., Brown, S. E., y Summers, K. (2009). The role of youth's ratings of the importance of socially supportive behaviors in the relationship between social support and self-concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 13-28. doi: 10.1007/s10964-007-9258-3
- Estell, D. B., y Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325-339. doi: 10.1002/pits.21681
- Fall, A., y Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798. doi: 10.1016/j.adolescence.2011.11.004
- 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.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., y Paris, A. (2005). School engagement. En K. A. Moore y L. Lippman (Eds.), *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: What do children need to flourish* (pp. 305-321). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- 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, C. Wylie, S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on stu-*

- dent engagement* (pp. 763-782). New York, NY, US: Springer Science + Business Media. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Froh, J. J., Huebner, E. S., Youssef, A., y Conte, V. (2011). Acknowledging and appreciating the full spectrum of the human condition: School psychology's (limited) focus on positive psychological functioning. *Psychology in the Schools*, 48(2), 110-123. doi: 10.1002/pits.20530
- Fuentes, M. C., García, J., Gracia, E., y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- García-Bacete, F. J. G., Coll, P. F., Casares, M. I. M., y Perrin, G. M. (2014). Las relaciones del profesorado con el alumnado en aulas del ciclo inicial de Educación Primaria. Adaptación del Questionnaire on Teacher Interaction-Early Primary (QTI-EP). *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 211-231. doi: 10.1387/RevPsicodidact.9081
- González, M., 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, A., y Paolini, P. (2015). Implicación y rendimiento en Física: el papel de las estrategias docentes en el aula, y el interés personal y situacional. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 25-45. doi: 10.1387/RevPsicodidact.11370
- Green, J., Liem, G. 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
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Inglés, C., Martínez-Monteagudo, M., García-Fernández, J., Valle, A., y Castejón, J. (2015). Perfiles de orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 99-116. doi: 10.1387/RevPsicodidact.1023
- Kristjánsson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles?. *Educational Psychologist*, 47(2), 86-105. doi: 10.10080/00461520.2011.610678
- Lakey, B., y Scoboria, A. (2005). The relative contribution of trait and social influences to the links among perceived social support, affect, and self-esteem. *Journal of Personality*, 73(2), 361-388. doi: 10.1111/j.1467-6494.2005.00312.x
- Lam, S., Wong, B. H., Yang, H., y Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403-419). New York, NY US: Springer Science. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7_19
- Lewis, A. D., Huebner, E., Malone, P. S., y Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249-262. doi: 10.1007/s10964-010-9517-6
- Li, Y., y Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247. doi: 10.1037/a0021307
- Libbey, H. P. (2004). Measuring students' relationship to school: Attach-

- ment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health*, 74, 274-283. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x
- 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
- Marshall, S. L., Parker, P. D., Ciarrochi, J., y Heaven, P. L. (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
- Moreno, C., Muñoz-Tinoco, V., Pérez, P., Sánchez-Queija, I., Granado M. C., Ramos, P., y Rivera, F. (2008). *Desarrollo adolescente y salud. Resultados del Estudio HBSC-2006 con chicos y chicas españoles de 11 a 17 años*. Madrid: Ministerio de Sanidad y Consumo.
- Motti-Stefanidi, F., y Masten, A. S. (2013). School success and school engagement of immigrant children and adolescents: A risk and resilience developmental perspective. *European Psychologist*, 18(2), 126-135. doi: 10.1027/1016-9040/a000139
- Nagengast, B., y Marsh, H. W. (2012). Big fish in little ponds aspire more: Mediation and cross-cultural generalizability of school-average ability effects on self-concept and career aspirations in science. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1033-1053. doi: 10.1177/0022022113519858
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á., y Pertegal, M. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223-234. doi: 10.1174/021037010791114562
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., y Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1165-1175. doi: 10.1016/j.adolescence.2013.09.001
- 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), 397-414. doi: 0.1387/Rev.Psicodidact.3002
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Madariaga, J. M., Arribillaga, 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., 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.2016.01003
- 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.4496
- Salazar, L. F., DiClemente, R. J., Wingood, G. M., Crosby, R. A., Harrington, K., Davies, S., ...Oh, M. K. (2004). Self-concept and adolescents' refusal of unprotected sex: A test of mediating mechanisms among African American girls. *Prevention Science*, 5(3), 137-149. doi: 10.1023/B:PREV.0000037638.20810.01

- Santana, L. E., y García, L. F. (2011). Parent's and teacher's perceived support, self-concept and decision making in high school students. *Revista de Educación*, 334, 493-519. doi: 10.4438/1988-592x-RE-2011-355-034
- Seligman, M. E., y Csikszentmihalyi, M. (2014). Positive psychology: An introduction. En M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 279-298). New York, NY, US: Springer Science+Business Media. doi: 10.1007/978-94-017-9028-8_18
- 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 and Society*, 41(1), 3-25. doi: 10.1177/0044118X09334861
- Singh, K., Chang, M., y Dika, S. (2010). Ethnicity, self-concept, and school belonging: Effects on school engagement. *Educational Research for Policy and Practice*, 9(3), 159-175. doi: 10.1007/s10671-010-9087-0
- 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.
- Van Acker, R. V., y Wehby, J. H. (2000). Exploring the social contexts influencing student success or failure: Introduction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 44(3), 93-96.
- Veiga, F. H., Burden, R., Appleton, J., Taveira, M. D. C., y Galvao, D. (2014). Envolvimiento de los estudiantes en la escuela: conceptualización y relaciones con variables personales y rendimiento académico. Una revisión de la literatura. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 29-47.
- Veiga, F. H., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., y García, O. (2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320. doi: 10.1387/RevPsicodiact.12671
- 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
- Zimmer-Gembeck, M. J., Chipuer, H. M., Hanisch, M., Creed, P. A., y McGregor, L. (2006). Relationships at school and stage-environment fit as resources for adolescent engagement and achievement. *Journal of Adolescence*, 29(6), 911-933. doi: 10.1016/j.adolescence.2006.04.008

Estibaliz Ramos-Díaz. Doctora en Psicología y profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco. Su actividad investigadora se enfoca en el ajuste psicosocial asociado con diversas variables psicológicas y aspectos contextuales.

Arantzazu Rodríguez-Fernández. Doctora en Psicología, con premio extraordinario obtenido por su tesis doctoral, y profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco. Su línea de investigación principal se ocupa de la multidimensionalidad del autoconcepto así como de su relación con variables del ajuste psicosocial.

Arantza Fernández-Zabala. Doctora en Psicología y profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco. Su actividad investigadora se centra en la temática del autoconcepto, aunque profundizando sobre todo en la dimensión social y su relación con el ajuste escolar.

Ana Zuazagoitia Rey-Baltar. Doctora en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte y profesora del Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal de la Universidad del País Vasco. Su línea de investigación se centra en el área de la implicación escolar, la actividad física, la educación física y la salud.

Lorena Revuelta-Revuelta. Doctora en Psicodidáctica y profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la Universidad del País Vasco. Sus líneas de investigación abarcan el autoconcepto, las expectativas y motivación del alumnado, y el ajuste psicosocial.

Fecha de recepción: 15-09-2015

Fecha de revisión: 09-02-2016

Fecha de aceptación: 17-03-2016