

Apoyo social percibido e implicación escolar del alumnado de educación secundaria

Perceived social support and school engagement in secondary students

Dra. Oihane FERNÁNDEZ-LASARTE. Profesora Interina. Universidad del País Vasco (oihane.fernandezl@ehu.eus).

Dra. Eider GOÑI. Profesora Contratada Doctora. Universidad del País Vasco (eider.goni@ehu.eus).

Dr. Igor CAMINO. Profesor Titular. Universidad del País Vasco (igor.camino@ehu.eus).

Dra. Estibaliz RAMOS-DÍAZ. Profesora Ayudante Doctora. Universidad del País Vasco (estibaliz.ramos@ehu.eus).

Resumen:

La educación secundaria es una etapa en la que acontecen muchos cambios, entre ellos la evolución de las relaciones del alumnado con el profesorado, la familia y las amistades. A pesar de la necesidad adolescente de independencia respecto a las figuras adultas, estas continúan influyendo sobre el ajuste escolar del alumnado. Por ello, el apoyo social puede ser una variable contextual relevante en la implicación escolar del alumnado, para poder afrontar las amenazas de fracaso y abandono escolar. Así, los objetivos de este estudio son: examinar la relación entre el apoyo social percibido —apoyo del profesorado, apoyo familiar y apoyo de amistades— y las dimensiones de la implica-

ción escolar conductual, cognitiva y emocional; analizar las diferencias en el apoyo social percibido y en la implicación escolar en función del sexo y la edad del alumnado; y comprobar la capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre la implicación escolar. En la investigación participan 1468 estudiantes de educación secundaria del País Vasco con edades entre 12 y 17 años ($M = 14.03$; $DT = 1.36$), 51 % chicas y 49 % chicos. Se emplean la escala de Apoyo Familiar y de Amistades (AFA), la subescala de Apoyo de Profesorado del instrumento (TCMS, del inglés *Teacher and Classmate Support Scale*) y el Cuestionario de Implicación Escolar (SEM, del inglés *School Engagement Measure*). Se procede con análisis estadísticos

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20-05-2018.

Cómo citar este artículo: Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I. y Ramos-Díaz, E. (2019). Apoyo social percibido e implicación escolar del alumnado de educación secundaria | *Perceived social support and school engagement in secondary students*. *Revista Española de Pedagogía*, 77 (272), 123-141. doi: <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-06>

<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

de comparación de medias *t* de *Student*, correlaciones y regresiones. Los resultados indican relaciones positivas entre el apoyo social percibido y la implicación escolar del alumnado. Además, existen diferencias significativas tanto en el apoyo social percibido como en la implicación escolar atendiendo al sexo y la edad. Por último, el apoyo social percibido tiene capacidad explicativa sobre la implicación escolar, destacando el efecto del apoyo del profesorado sobre la implicación escolar del alumnado y, en especial, sobre la implicación emocional. Finalmente, se discuten los resultados y se proponen futuras líneas de investigación.

Descriptor: apoyo social percibido, apoyo del profesorado, apoyo familiar, apoyo de amistades, implicación escolar, educación secundaria.

Abstract:

Secondary education is a stage in which many changes occur, including evolution in students' relationships with teachers, family, and peers. Despite adolescents' need for independence from adults, these processes continue to affect students' adjustment. Therefore, perceived social support can be an important contextual variable in school engagement to prevent high levels of educational failure and school dropout. Consequently, the main aims of this study are: to examine the relationship

between perceived social support (from teachers, family, and peers) and the dimensions of school engagement (behavioral engagement, cognitive engagement, and emotional engagement); to analyse differences in perceived social support and school engagement by sex and age; and to test the predictive capacity of perceived social support on school engagement. A total of 1468 Basque secondary school students (51% female; 49% male), aged between 12 and 17, participated in the study ($M = 14.03$; $SD = 1.36$). The Social and Family Support Scale (AFA), the Teacher and Classmate Support Scale (TCMS), and the School Engagement Measure (SEM) were administered. Student's *t*-test, correlations and regression analyses were performed. The results indicate positive relationships between perceived social support and school engagement. Secondly, significant differences in perceived social support and school engagement by sex and age are also observed. Thirdly, perceived social support has explanatory power for school engagement, particularly emotional engagement. Finally, the results are discussed and directions for future research are proposed.

Keywords: perceived social support, perceived support from teachers, perceived support from families, perceived support from peers, school engagement, secondary education.

1. Introducción

Diversas disciplinas científicas, entre ellas la sociología, la psicología y la pedagogía, han mostrado interés tanto por el apoyo social como por la implicación escolar (González, 2010; Gracia, 2011).

Es en la década de los 70 cuando el constructo *apoyo social* adquiere identidad propia de la mano de autores como Caplan (1974), Cassel (1976) y Cobb (1976). Estos autores hacen referencia al apoyo social como la percepción de la persona de sentirse cuidada, valorada, querida y parte de una red social que comparte responsabilidades. Así, el apoyo social engloba diversas funciones y fuentes, y distingue entre naturaleza percibida y recibida (Gracia, 2011): el apoyo social recibido es objetivo, mientras que el percibido es subjetivo y fundamental en el ajuste de la persona (Landro y González, 2006). De hecho, en la conceptualización del apoyo social son aspectos importantes la percepción de la disponibilidad de la red social y la satisfacción con el apoyo percibido (Sarason, Levine, Barsham, y Sarason, 1983), siendo la calidad más importante que la cantidad del mismo (Gottlieb, 1985).

Lin (1986) aporta una de las definiciones más completas del apoyo social: las interacciones reales o percibidas con la comunidad, la red social y las personas íntimas, que aportan sentimientos de pertenencia, vinculación y compromiso, y tienen funciones expresivas o emocionales e instrumentales —material e informacional—. Aunque la investigación se ha centrado en la función emocional del apoyo social y su valor, existe

evidencia de la relevancia de la función informacional y del profesorado como fuente importante de apoyo informacional (Hombrados-Mendieta, Gómez-Jacinto, Domínguez-Fuentes, García-Leiva y Castro-Travé, 2012).

Desde la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979, 2005), la familia y la escuela son contextos significativos de desarrollo y ajuste del alumnado. De ahí que durante la adolescencia destacan las fuentes de apoyo social familiar, de las amistades y del profesorado (Hombrados-Mendieta et al., 2012), las cuales contribuyen al ajuste escolar del alumnado adolescente (Lam et al., 2012).

Respecto a la implicación escolar, indicador de ajuste escolar, tampoco existe una única definición y composición. Una de las definiciones de la implicación escolar es la experiencia de conexión centrípetas del alumnado con la escuela (Veiga, 2016).

En la actualidad, la comunidad científica muestra consenso en cuanto a la estructura multidimensional de la implicación escolar, que varía de dos a cuatro componentes, siendo la estructura tridimensional la más aceptada (Ros y Zuazagoitia, 2015). Sin embargo, en la década de los 80 la implicación escolar es conceptualizada atendiendo a la estructura unidimensional de participación del alumnado en las actividades escolares (Mosher y MacGowan, 1985; Natriello, 1984).

Posteriormente, autores como Finn (1989, 1993) formulan el modelo de participación-identificación, añadiendo el componente emocional de la implicación escolar, entendido como el sentido de identificación o pertenencia escolar, los sentimientos de valoración y aceptación hacia la escuela, el profesorado, los compañeros y compañeras. Ambas dimensiones, conductual y emocional, se influyen mutuamente y tienen efecto sobre el logro escolar (Willms, 2003).

Más tarde, la propuesta tridimensional de Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004) integra la dimensión cognitiva, que requiere motivación, esfuerzo y uso de estrategias de aprendizaje. En España, las investigaciones posteriores abordan la implicación escolar atendiendo a su estructura tridimensional —conductual, emocional y cognitiva— (Ros, Goikoetxea, Gairín, y Lekue, 2012), dimensiones que están relacionadas entre sí (Li y Lerner, 2013) y que serán abordadas en este trabajo.

Aún así, cabe destacar las propuestas que añaden una cuarta dimensión académica (Appleton, Christenson, Kim, y Reschly, 2006; Reschly y Christenson, 2012) o de capacidad de acción (Veiga, 2016). La dimensión académica hace referencia al tiempo invertido en la tarea y la dimensión de la capacidad de acción (*agency*) a la contribución constructiva del alumnado, que implica iniciativa, diálogo, preguntas y sugerencias. Sin embargo, la revisión teórica permite comprobar que las diferentes dimensiones duplican conceptos, se superponen entre sí y no son del todo claras.

En cualquier caso, la literatura científica refleja el creciente interés sobre un problema que afecta a los sistemas educativos: la falta de implicación del alumnado en la escuela (González, 2010), que conlleva el riesgo de abandono escolar (Wang y Fredricks, 2014). Esta implicación escolar está relacionada con los factores contextuales, como la familia, el profesorado y las amistades (Gutiérrez, Tomás, Romero, y Barrica, 2017; Veiga, Burden, Appleton, Taveira, y Galvão, 2014).

Existen trabajos con adolescentes que muestran la relación positiva entre la implicación escolar y las fuentes del apoyo social percibido (Azpiazu, Esnaola, y Ros, 2014; Lam et al., 2012, 2016), así como la influencia del apoyo social percibido sobre las dimensiones de la implicación escolar (Fernández-Zabala, Goñi, Camino, y Zulaika, 2016; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, Revuelta, y Zuazagoitia, 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2016). Las citadas investigaciones coinciden en que el apoyo del profesorado tiene especial relevancia sobre la implicación escolar del alumnado, seguido por el apoyo familiar y, en último lugar, el apoyo de las amistades.

Asimismo, los estudios existentes muestran diferencias significativas en el apoyo social percibido y la implicación escolar en función del sexo y la edad. Las puntuaciones más altas corresponden a las chicas en el apoyo de las amistades (Hombros-Mendieta et al., 2012), la implicación conductual y la implicación emocional, mientras que en la implicación cognitiva,

el apoyo del profesorado y el apoyo familiar no presentan diferencias significativas entre chicas y chicos (Fernández-Zabala et al., 2016).

En cuanto a la edad, el alumnado menor de 14 años informa de mayor implicación escolar —conductual, emocional y cognitiva— (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Ros y Antonio-Agirre, 2017), apoyo del profesorado y apoyo familiar que el alumnado mayor de 14 años; sin embargo, en el apoyo de las amistades las diferencias entre ambos grupos de edad no son significativas (Fernández-Zabala et al., 2016).

Estudios llevados a cabo en diferentes países muestran que tanto el apoyo social percibido —familiar, de profesorado y amistades— como la implicación escolar son mayores en las chicas que en los chicos, y que las puntuaciones descienden en la educación secundaria (Lam et al., 2012, 2016; Ros, 2014; Ros et al., 2012; Tuominen-Soini y Salmela-Aro, 2014; Wang, Chow, Hofkens y Salmela-Aro, 2015; Wang y Eccles, 2012).

En definitiva, aunque la literatura científica sugiere la existencia de relaciones positivas entre el apoyo social percibido y la implicación escolar, así como la influencia de la primera variable sobre la segunda, junto con la superioridad de puntuaciones en las chicas y la disminución de ambas variables en la educación secundaria, no siempre estos resultados son estadísticamente significativos en todas las dimensiones, ni coincidentes entre los diferentes estudios.

2. Método

2.1. Objetivos

Una vez realizada la revisión teórica de las variables objeto de análisis, los objetivos de este estudio son:

- 1) Analizar la relación entre el apoyo social percibido —apoyo del profesorado, apoyo familiar y apoyo de las amistades— y las dimensiones de la implicación escolar —conductual, emocional y cognitiva.
- 2) Comprobar las diferencias en las variables apoyo social percibido e implicación escolar en función del sexo y la edad.
- 3) Examinar la capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre la implicación escolar.

2.2. Hipótesis

Las hipótesis que se formulan en correspondencia con los objetivos planteados son las siguientes:

- a) El apoyo social percibido se relaciona positivamente con las dimensiones de la implicación escolar, destacando la fuerza de la asociación entre el apoyo del profesorado y la implicación escolar del alumnado.
- b) El apoyo social percibido y la implicación escolar varían en función del sexo y la edad: las puntuaciones más altas son a favor de las chicas y del alumnado adolescente más joven.
- c) El apoyo social percibido tiene capacidad explicativa sobre la implicación escolar del alumnado, sobresaliendo la capacidad predictiva del apoyo del profesorado.

2.3. Diseño

El diseño de esta investigación es comparativo transversal de grupos naturales que pertenecen a una misma cultura, es decir, se comparan en un momento determinado más de una variable dependiente en los grupos de participantes, en los que existen diferentes niveles en las variables como el sexo y la edad (Ato, López y Benavente, 2013). El estudio correlacional permite analizar las relaciones entre la variable dependiente —implicación escolar— y las variables independientes —apoyo social percibido del profesorado, apoyo social percibido de la familia y apoyo social percibido de las amistades—. Cabe destacar que es una investigación no experimental, sino *ex post facto*, en la que no se manipulan las variables, sino que se analizan una vez que han sucedido. Por último, al hablar de capacidad predictiva o explicativa de la variable predictora sobre la variable criterio, conviene precisar que se trata de una causalidad estadística.

2.4. Procedimiento

La muestra es seleccionada por muestreo aleatorio estratificado, es decir, del listado oficial del Departamento de Educación del Gobierno Vasco se eligen al azar los centros educativos así como los grupos de edad de cada centro. A continuación, se contacta con los centros para presentar la investigación al equipo docente y pedir su participación voluntaria, acordando comunicar los resultados al finalizar la investigación. Tras conseguir la aceptación por parte del profesorado, se solicita el consentimiento a las familias del

alumnado a través de una carta informativa. Una vez obtenido el permiso de las familias por escrito, las investigadoras se desplazan a los centros para administrar la batería de cuestionarios en formato papel. Se pide al alumnado su participación voluntaria y se asegura el anonimato para lograr la sinceridad en sus respuestas. Asimismo, se aplica el procedimiento de ciego único, según el cual el alumnado ignora la finalidad del estudio con el objetivo de evitar las expectativas, la reactividad y la deseabilidad social. Además, la administración simultánea a todo un mismo grupo en horario lectivo persigue garantizar la igualdad de condiciones y la homogeneidad. Las investigadoras están en el aula para aclarar las dudas y comprobar la total cumplimentación de las pruebas. El tiempo no excede de la media hora para evitar el cansancio del alumnado que participa.

2.5. Participantes

En esta investigación participan 1468 estudiantes pertenecientes a 9 centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV), seleccionados aleatoriamente, entre los cuales 5 son públicos y 4 privados concertados. El 49% del alumnado participante son chicos y el 51% chicas, con edades comprendidas entre 12 y 17 años ($M = 14.03$; $DT = 1.36$). Además, se establecen dos grupos de edad: el 60% del alumnado representa la adolescencia temprana (12-14 años) y el 40% la adolescencia media (15-17 años) (Feldman, 2007). En la Tabla 1 el total de participantes es 1457, puesto que 11 casos son valores perdidos en las variables sexo y edad.

TABLA 1. Distribución de participantes por sexo y edad.

Sexo	12-14	15-17	Total
Hombre	429 (29.4 %)	278 (19.1 %)	707 (48.5 %)
Mujer	451 (31 %)	299 (20.5 %)	750 (51.5 %)
Total	880 (60.4 %)	577 (39.6 %)	1457 (100 %)

2.6. Instrumentos de medida

En este estudio se aborda el apoyo social percibido en un sentido amplio al atender sus tres dimensiones: apoyo del profesorado, apoyo familiar y apoyo de las amistades. Asimismo, la implicación escolar se analiza en sus tres vertientes: conductual, emocional y cognitiva.

El apoyo del profesorado se evalúa a través de la subescala de Apoyo de Profesorado del instrumento *Teacher and Classmate Support Scale* (TCMS) (Torsheim, Wold, y Samdal, 2000), que presenta 4 ítems con una escala Likert de 5 puntos (desde 1 = *totalmente en desacuerdo* hasta 5 = *totalmente de acuerdo*). Los ítems miden el trato justo, la ayuda, el interés y la amabilidad docente hacia el alumnado. La consistencia interna de la escala en la validación original es .81 y .77 para 13 y 15 años, respectivamente. La fiabilidad obtenida en este estudio es $\alpha = .747$.

El apoyo familiar y de las amistades es examinado mediante la escala reducida de Apoyo social percibido Familiar y de Amigos (AFA-R) (González y Landero, 2014), que consta de 14 ítems y 5 opciones de respuesta (de 1 = *nunca* a 5 = *siempre*) y dos dimensiones: *apoyo familiar* (7 ítems) y *apoyo de amigos* (7 ítems). Los ítems evalúan la percepción del apoyo por parte de la familia y las amistades en

cuanto a la disponibilidad para hablar, recibir ayuda y afecto en caso de necesidad. La consistencia interna en la validación del instrumento para la dimensión *apoyo familia* es $\alpha = .923$ y *apoyo amigos* $\alpha = .895$. En el trabajo presente las puntuaciones de fiabilidad son las siguientes: *apoyo familiar* $\alpha = .854$ y *apoyo amistades* $\alpha = .831$.

Por último, la implicación escolar se mide con el instrumento *School Engagement Measure* (SEM) (Fredricks, Blumenfeld, Friedel, y Paris, 2005), que tiene 19 ítems y 5 alternativas de respuesta (desde 1 = *nunca* hasta 5 = *siempre*) para analizar sus tres dimensiones: *implicación conductual* (5 ítems), *implicación emocional* (6 ítems) e *implicación cognitiva* (8 ítems). En la validación de la versión española con una muestra de adolescentes del País Vasco el instrumento obtiene los siguientes índices de fiabilidad: $\alpha = .74$ para la *implicación conductual*, $\alpha = .81$ para la *implicación emocional* y $\alpha = .77$ para la *implicación cognitiva* (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, y Revuelta, 2016). Los Alfas de Cronbach en este estudio son similares a los hallados en la muestra citada, debido a que ambas muestras comparten características similares: $\alpha = .736$ en *implicación conductual*, $\alpha = .819$ en *implicación emocional* y $\alpha = .777$ en *implicación cognitiva*.

2.7. Análisis de datos

En primer lugar, se comprueban los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas del modelo lineal general. Las pruebas de Kolmogorov-Smirnov y Shapiro-Wilk indican que los datos en las variables no siguen la distribución normal, al igual que la prueba de Levene muestra la existencia de grupos heterogéneos. Sin embargo, la inspección visual de los gráficos permite observar el ajuste de los puntos al eje de normalidad y su semejanza a la campana de Gauss. Asimismo, los índices de asimetría y curtosis evidencian que la mayoría de los grupos no sobrepasan el valor $|1|$ e incluso en las variables que exceden dicho valor no suponen una asimetría severa $|2|$ ni una curtosis grave $|3|$. Es por ello que se adopta la decisión del uso de pruebas paramétricas, pruebas robustas ante la violación de los supuestos, siempre y cuando las variables no estén muy sesgadas (Chok, 2010; Montilla y Kromrey, 2010; West, Finch y Curran, 1995). Además, los niveles de tolerancia y los factores de inflación de varianza garantizan la ausencia de colinealidad entre las variables regresoras. Igualmente, es posible asumir la normalidad y la homocedasticidad de los residuos mediante la inspección visual de los histogramas, los gráficos P-P normal y los diagramas de dispersión, así como a través de la prueba Kolmogorov-Smirnov. Por todo ello se opta por emplear el análisis de regresión.

A continuación, se llevan a cabo los análisis estadísticos mediante el programa SPSS 24. Concretamente, las correlaciones de Pearson permiten comprobar la

asociación lineal entre las dimensiones de las variables apoyo social percibido e implicación escolar, así como su dirección y fortaleza; la prueba *t* de *student* compara las medias en las variables objeto de estudio en función del sexo y la edad; y la regresión lineal múltiple, método de pasos sucesivos, la dependencia entre las variables, es decir, la capacidad explicativa de la variable contextual sobre la variable educativa. En todos los análisis citados son excluidos los casos con valores perdidos en las variables analizadas.

3. Resultados

3.1. Relación entre el apoyo social percibido y la implicación escolar

Los coeficientes de correlación de Pearson entre el apoyo social percibido —apoyo del profesorado, apoyo familiar y apoyo de las amistades— y la implicación escolar —conductual, emocional y cognitiva—, junto con los Alfas de Cronbach de cada factor, son presentados en la Tabla 2.

La relación entre las dimensiones del apoyo social percibido y las escalas de la implicación escolar es estadísticamente significativa y positiva, excepto la asociación entre el apoyo de las amistades y la implicación cognitiva, que no alcanza la significación estadística. En cuanto a la intensidad de la relación, el apoyo del profesorado y la implicación emocional son las dimensiones de apoyo social e implicación escolar que se relacionan con mayor fuerza. De hecho, la relación entre el apoyo del profesorado y la implicación emocional es de fuerza moderada.

TABLA 2. Correlaciones bivariantes entre las variables y alphas de cada factor.

Variable	1	2	3	4	5	6
1. Apoyo de profesorado	–					
2. Apoyo familiar	.280***	–				
3. Apoyo de amistades	.065*	.314***	–			
4. Implicación conductual	.376***	.296***	.052*	–		
5. Implicación emocional	.474***	.323***	.194***	.475***	–	
6. Implicación cognitiva	.318***	.242***	.024	.396***	.439***	–
Alpha de Cronbach	.747	.854	.831	.736	.819	.777

Nota: Índices de correlación (Bisquerra, 2004): <.20 muy baja, .20-.39 baja, .40-.59 moderada, .60-.79 alta, >.80 muy alta. * $p < .05$. *** $p < .001$.

Fuente: Elaboración propia.

A las citadas dimensiones les siguen el apoyo familiar y la implicación conductual, y son las escalas apoyo de las amistades e implicación cognitiva las que mantienen las relaciones más débiles. Por consiguiente, los datos sugieren que a mayor apoyo social percibido, mayor implicación escolar, y viceversa, a menor apoyo social percibido, menor implicación escolar.

3.2. Apoyo social percibido e implicación escolar: diferencias en función del sexo y la edad

Con la finalidad de comprobar la existencia de diferencias en función del sexo y la edad, las Tablas 3 y 4 muestran los resultados de la prueba *t* de Student para muestras independientes correspondientes con el apoyo social percibido y la implicación escolar, respectivamente.

TABLA 3. Apoyo social percibido en función del sexo y la edad.

Dimensiones	Sexo	n	M	DT	t	p	d _{Cohen}
Apoyo de profesorado	Hombre	710	13.44	3.26	-1.07	.286	.056
	Mujer	753	13.62	3.17			
Apoyo familiar	Hombre	710	29.34	4.56	-.71	.477	.037
	Mujer	753	29.52	5.14			
Apoyo de amistades	Hombre	710	27.10	4.52	-10.13	.000***	.534
	Mujer	753	29.42	4.22			
Dimensiones	Edad	n	M	DT	t	p	d _{Cohen}
Apoyo de profesorado	12-14	882	13.86	3.29	4.93	.000***	.273
	15-17	578	13.03	3.03			
Apoyo familiar	12-14	882	29.85	4.71	3.93	.000***	.206
	15-17	578	28.83	4.98			
Apoyo de amistades	12-14	882	28.34	4.50	.57	.57	.030
	15-17	578	28.21	4.55			

Nota: Tamaño del efecto *d* (Cohen, 1988): .200 pequeño, .500 medio y .800 grande. *** $p < .001$.

Fuente: Elaboración propia.

Los resultados sugieren la existencia de diferencias significativas en el apoyo de las amistades en función del sexo, que son favorables a las chicas. Por tanto, son ellas las que perciben mayor apoyo de las amistades que sus compañeros. Además, el tamaño del efecto es medio ($d = .534$). Respecto al apoyo del profesorado y al apoyo familiar, las diferencias no resultan significativas en función del sexo, pero sí alcanzan la significación estadística en función

de la edad. En concreto, es la adolescencia temprana la etapa en la que el alumnado percibe un mayor apoyo por parte del profesorado y la familia, apoyo que disminuye en la adolescencia media. No obstante, el tamaño del efecto es pequeño en ambos apoyos, del profesorado ($d = .273$) y familiar ($d = .206$), en función de la edad. Por último, el apoyo de las amistades no difiere significativamente en ambos grupos de edad.

TABLA 4. Implicación escolar en función del sexo y la edad.

Dimensiones	Sexo	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> _{Cohen}
Implicación conductual	Hombre	710	3.73	.60	-7.62	.000***	.403
	Mujer	753	3.96	.55			
Implicación emocional	Hombre	710	3.50	.70	-5.35	.000***	.280
	Mujer	753	3.69	.66			
Implicación cognitiva	Hombre	710	2.84	.73	-.47	.640	.025
	Mujer	753	2.85	.69			
Dimensiones	Edad	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> _{Cohen}
Implicación conductual	12-14	882	3.92	.59	5.77	.000***	.302
	15-17	578	3.74	.57			
Implicación emocional	12-14	882	3.71	.69	7.79	.000***	.408
	15-17	578	3.43	.65			
Implicación cognitiva	12-14	882	2.93	.73	6.08	.000***	.334
	15-17	578	2.71	.66			

Nota: Tamaño del efecto *d* (Cohen, 1988): .200 pequeño, .500 medio y .800 grande. *** $p < .001$.

Fuente: Elaboración propia.

En relación a la implicación escolar, son las dimensiones conductual y emocional en las que tienen lugar las diferencias significativas entre chicas y chicos, mientras que en la implicación cognitiva las diferencias no son significativas. Nuevamente, son ellas las que informan de una mayor implicación emocional y conductual, y es el alumnado adolescente más joven el que se implica en mayor medida conductual, emocional y cognitivamente. Una vez más, a medida que avanza la

adolescencia, las puntuaciones en las tres dimensiones de la implicación escolar disminuyen. Finalmente, el efecto del tamaño es pequeño ($d = .280$ en implicación emocional en función del sexo; $d = .302$ y $d = .334$ en implicación conductual e implicación cognitiva en función de la edad, respectivamente) y en ocasiones se aproxima al efecto medio ($d = .403$ en implicación conductual en función del sexo y $d = .408$ en implicación emocional en función de la edad).

3.3. Predicción del apoyo social percibido sobre la implicación escolar

En último lugar, la Tabla 5 contiene los resultados hallados en el análisis de

regresión lineal múltiple con el propósito de conocer la influencia que ejerce el apoyo social percibido sobre las dimensiones de la implicación escolar.

TABLA 5. Predicción del apoyo social percibido sobre la implicación escolar.

Variable predictora	<i>R</i>	ΔR^2	Error típico	Constante	β	<i>t</i>
Implicación conductual ($F = 161.41^{***}$)						
Apoyo de profesorado	.141	.140	.54	2.92	.318	12.89***
Apoyo familiar	.181	.179	.53	2.33	.207	8.41***
Implicación emocional ($F = 185.32^{***}$)						
Apoyo de profesorado	.224	.224	.60	2.23	.419	18.05***
Apoyo familiar	.264	.263	.59	1.54	.170	6.97***
Apoyo de amistades	.275	.274	.59	1.19	.114	4.86***
Implicación cognitiva ($F = 72.23^{***}$)						
Apoyo de profesorado	.101	.100	.67	1.89	.270	10.62***
Apoyo familiar	.127	.125	.66	1.32	.183	6.84***
Apoyo de amistades	.129	.127	.66	1.48	-.051	-1.98*

Nota: Tamaño del efecto de ΔR^2 (Cohen, 1988): .020 pequeño, .130 moderado y .260 grande.

* $p < .05$. *** $p < .001$.

Fuente: Elaboración propia.

En los tres modelos explicativos de la implicación escolar —conductual, emocional y cognitiva— aparecen como variables predictoras significativas el apoyo del profesorado, en primer lugar, y el apoyo familiar, en segundo lugar. Sin embargo, el apoyo de las amistades, mientras que es introducido en tercer lugar tanto en la implicación emocional como en la implicación cognitiva, en la implicación conductual es excluido del modelo.

Asimismo, los valores de los coeficientes beta estandarizados corroboran que la variable que tiene mayor peso en los tres modelos es el apoyo del profesorado, con una considerable diferencia respecto al

apoyo familiar y al apoyo de las amistades. Así, ante el aumento en el apoyo del profesorado sobresale el aumento de la implicación emocional en .419.

A su vez, los coeficientes de determinación ajustados reflejan una gran capacidad explicativa del modelo de la implicación emocional, seguido por una capacidad predictiva moderada de los modelos de implicación conductual e implicación cognitiva. De este modo, las fuentes de apoyo social explican la varianza de la implicación emocional en un 27.4%, de la implicación conductual en un 17.9% y de la implicación cognitiva en un 12.7%.

4. Conclusiones y discusión de los resultados

Se confirma prácticamente en su totalidad la primera hipótesis que proponía la existencia de relaciones positivas y significativas entre el apoyo social percibido y la implicación escolar en consonancia con la investigación previa (Gutiérrez et al., 2017); salvo la relación entre el apoyo de las amistades y la implicación cognitiva, que no resulta significativa, lo cual también concuerda con estudios anteriores (Fernández-Zabala et al., 2016; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, y Zuazagoitia, 2018).

Además, sobresale la asociación entre el apoyo del profesorado y la implicación escolar. Al apoyo del profesorado le sigue en intensidad de relación el apoyo familiar y, en último lugar, el apoyo de las amistades. De hecho, la relación más fuerte tiene lugar entre el apoyo del profesorado y la implicación emocional. Estos resultados están en correspondencia con trabajos previos (Azpiazu et al., 2014; Fernández-Zabala et al., 2016; Lam et al., 2012; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2016).

Igualmente, se cumple la tercera hipótesis, que formulaba la capacidad explicativa del apoyo social percibido sobre la implicación escolar del alumnado, destacando la capacidad predictiva del apoyo del profesorado sobre la implicación escolar y, en especial, sobre la implicación emocional, seguida por el apoyo familiar y el apoyo

de las amistades, en último lugar. Si bien el apoyo de las amistades influye positivamente sobre la implicación emocional, es decir, sobre la identificación o pertenencia del alumnado, no resulta significativa en la implicación conductual, esto es, en la participación del alumnado; y afecta negativamente la implicación cognitiva, esto es, la inversión en el aprendizaje. Estos hallazgos apoyan análisis previos que encuentran mayor efecto por parte del profesorado que de la familia y la ausencia de efecto del apoyo de las amistades sobre la implicación escolar (Lam et al., 2012; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala et al., 2016) o su influencia negativa sobre la implicación cognitiva (Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2018). Cabe destacar que también existe evidencia de ausencia de capacidad predictiva de los iguales junto con mayor influencia de la familia que del profesorado sobre la implicación escolar (Gutiérrez et al., 2017).

En cualquier caso, a pesar de que el alumnado adolescente necesita apoyo y cuidado en sus relaciones familiares, con el profesorado y con las amistades (Wonglor-saichon, Wongwanich, y Wiratchai, 2014), los dos primeros tienen mayor relevancia que el apoyo de las amistades en el logro de la implicación escolar del alumnado en la educación secundaria (Lam et al., 2016): la familia brinda apoyo emocional e instrumental y el profesorado apoyo informacional (Hombrados-Mendieta et al., 2012). Durante la adolescencia, etapa caracterizada por muchos cambios y la necesidad de independencia de los padres y las madres (Feldman, 2007), el profesorado represen-

ta una fuente de apoyo adulta proveedora de guía, asesoramiento e información. Así, el profesorado puede ser una fuente de apoyo altamente eficiente al satisfacer la necesidad de información frecuente durante la adolescencia.

Por su parte, las amistades prosociales pueden influir positivamente, mientras que las amistades antisociales o con problemas pueden afectar negativamente sobre la implicación escolar del alumnado adolescente (Li, Lynch, Kalvin, Liu, y Lerner, 2011; Wang y Eccles, 2012). Además, el mayor tiempo invertido en las amistades durante la adolescencia (Hernando, Oliva, y Pertegal, 2013) también puede actuar en detrimento de la implicación escolar, debido a que puede restar tiempo a las tareas escolares.

Asimismo, queda respaldada la segunda hipótesis formulada sobre las diferencias en el apoyo social percibido y la implicación escolar en función del sexo y la edad. Las diferencias son favorables a las chicas en el apoyo de las amistades, como sucede en trabajos anteriores (Hombrados-Mendieta et al., 2012), así como en las dimensiones conductual y emocional de la implicación escolar; y a favor del alumnado adolescente más joven en el apoyo del profesorado y familiar, y en las tres dimensiones de la implicación escolar (Fernández-Zabala et al., 2016; Ramos-Díaz et al., 2017). De forma generalizada, los resultados encontrados respaldan la literatura científica existente, que ofrece evidencias sobre una mayor percepción de apoyo social e implicación escolar por parte de las chicas y una disminución de ambas variables durante la edu-

cación secundaria (Lam et al., 2012, 2016; Ros, 2014; Ros et al., 2012; Tuominen-Soini y Salmela-Aro, 2014; Wang et al., 2015; Wang y Eccles, 2012).

Las diferencias encontradas pueden estar relacionadas con la socialización diferencial por género y las expectativas diferenciadas por parte de las familias y el profesorado. Las chicas tienden a ser educadas en un mayor desarrollo emocional, expresivo, comunicativo y de vinculación, y los chicos en un mayor fomento de la independencia y la autonomía. Así, las chicas pueden considerar más importante la amistad y tener un menor número de amistades más cercanas e íntimas (Martínez y Fuertes, 1999). De esta forma, ellas podrían percibir un mayor apoyo social de las amistades.

Al respecto, el profesorado debe luchar contra la influencia de los estereotipos, entre ellos la menor implicación académica masculina (Heyder y Kessels, 2015), puesto que las expectativas pueden activarse pero no necesariamente aplicarse (Glock y Krolak-Schwerdt, 2014). Para lograr un tratamiento equitativo del alumnado en la escuela, el profesorado ha de tomar conciencia y controlar posibles influencias no deseadas de sus pensamientos, juzgando al alumnado según sus características individuales y no porque pertenezca a un determinado grupo.

Por otra parte, el descenso de puntuaciones en la adolescencia media puede deberse a que representa la etapa más crítica de la adolescencia, en la que crece el deseo de independencia de las figuras adultas

(Feldman, 2007). A pesar de ello, el apoyo percibido familiar continúa siendo fundamental para el ajuste adolescente (Musitu y Cava, 2003). La educación secundaria puede suponer un mayor tamaño del centro educativo y un número más alto de profesorado, circunstancias con posibilidad de empeorar la calidad de relación entre el profesorado y el alumnado. Además, el aumento del control y la disciplina en una etapa caracterizada por la necesidad de autonomía, la mayor presión académica y la competitividad pueden ser factores que conllevan la pérdida de implicación y valoración de la escuela (Wang y Eccles, 2012; Wang et al., 2015).

En todo caso, la falta de implicación escolar constituye un proceso en el que es importante identificar los primeros signos para intervenir y prevenir a través de la mejora de las relaciones de apoyo entre profesorado y alumnado (Ang, Huan, Chan, Cheong y Leaw, 2015). Además, entre los posibles antídotos para hacer frente a la falta de implicación escolar del alumnado, se propone que el profesorado despierte el interés del alumnado, y ofrezca una educación estimulante con oportunidades de análisis y pensamiento crítico del contexto académico, esto es, que involucre al alumnado como agente activo del cambio (Yonezawa, Jones y Joselowsky, 2009).

Siguiendo esta línea, el profesorado debe apoyar las necesidades de autonomía del alumnado, ejercer un menor control restrictivo, ayudar a disminuir la presión de la evaluación y el trabajo competitivo y aumentar la motivación e implicación escolar del alumnado (Raufelder et al., 2014).

A su vez, el profesorado puede favorecer la participación del alumnado en actividades extracurriculares que sean fuente de motivación y disfrute.

En síntesis, el profesorado debe tomar conciencia del gran peso que tiene sobre la implicación escolar del alumnado y, en especial, sobre su implicación emocional. Es por ello que debe trabajar las emociones positivas hacia el trabajo y la escuela (Wang et al., 2015). En definitiva, el profesorado debe implicarse e implicar a su vez a las familias y al alumnado en la mejora de las relaciones interpersonales, la participación, la valoración y el aprendizaje en el contexto escolar.

Ahora bien, en cuanto a las limitaciones de este estudio, debido a su corte transversal, se encuentra la necesidad de llevar a cabo futuros estudios longitudinales que permitan el estudio de ambas variables —apoyo social percibido e implicación escolar— a lo largo de la adolescencia. Además, conviene abordar otras etapas como la niñez, la adolescencia tardía y la juventud, que coinciden con la educación primaria y universitaria, para comprobar la relación entre las variables y las diferencias en función del sexo y la edad.

De cara a futuras investigaciones, también sería conveniente, además del alumnado, tener en consideración otras fuentes de información como son el profesorado y las familias. En este sentido, se podrían emplear no solo autoinformes, sino también otras vías de recogida de información como son las entrevistas. Asimismo, se aboga por continuar esta línea de investi-

gación incluyendo otras variables como son los estilos educativos familiares y docentes, así como el estudio del estatus sociométrico del grupo de iguales. Del mismo modo, se podrían incluir otras variables educativas como el rendimiento académico, medido a través de autoinformes y pruebas objetivas como son las calificaciones del alumnado. Por último, podrían llevarse a cabo análisis más complejos para lograr una explicación lo más ajustada posible de la complejidad de la conducta humana mediante modelos de ecuaciones estructurales, que examinen de forma simultánea las relaciones entre los factores contextuales-educativos y que permitan integrar variables psicológicas como el autoconcepto y la inteligencia emocional.

Referencias bibliográficas

- 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: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.03.010>
- 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: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29 (3), 1038-1059. doi: <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Azpiazu, L., Esnaola, I. y Ros, I. (2014). Factores contextuales y variables individuales en el ajuste escolar. *Revista INFAD de Psicología*, 6 (1), 327-336. doi: <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.751>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34 (10), 844-850. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.844>
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human: Bioecological perspectives on human development*. Thousand Oaks: Sage.
- Caplan, G. (1974). *Support systems and community mental health: Lectures on concept development*. Pasadena: Behavioral Publications.
- 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.
- Chok, N. S. (2010). *Pearson's versus Spearman's and Kendall's correlation coefficients for continuous data* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Pittsburgh, Pensilvania.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38 (5), 300-314. doi: <https://doi.org/10.1097/00006842-197609000-00003>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Nueva York: Academic Press.
- Feldman, R. S. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. México: Pearson Educación.
- 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: <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.09.001>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142. doi: <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Washington: Centro Nacional de Estadísticas Educativas.
- 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: https://doi.org/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: <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- 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: <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9266-6>
- 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: [https://doi.org/10.1016/S2007-4719\(14\)70387-4](https://doi.org/10.1016/S2007-4719(14)70387-4)
- Gottlieb, B. H. (1985). Social networks and social support: An overview of research, practice, and policy implications. *Health Education & Behavior*, 12 (1), 5-22. doi: <https://doi.org/10.1177/109019818501200102>
- Gracia, E. (2011). Apoyo social e intervención social y comunitaria. En I. Fernández, J. F. Morales y F. Molero (Eds.), *Psicología de la intervención comunitaria* (pp. 129-171). Bilbao: Desclee De Brouwer.
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I. y Barrica, J. M. (2017). Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 22 (2), 111-117. doi: <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.01.001>
- Hernando, Á., Oliva, A. y Pertegal, M. A. (2013). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 22 (1), 15-23. doi: <http://dx.doi.org/10.5093/in2013a3>
- 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: <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-015-9303-0>
- Hombrados-Mendieta, M. I., Gómez-Jacinto, L., Domínguez-Fuentes, J. M., García-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: <https://doi.org/10.1002/jcop.20523>
- 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: <https://doi.org/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: <https://doi.org/10.1111/bjep.12079>
- Landero, R. y González, M. (2006). Apoyo social en mujeres de familias monoparentales y biparentales. *Psicología y Salud*, 16 (2), 149-157.
- 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: <https://doi.org/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: <https://doi.org/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.
- 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 (2-3), 235-250. doi: <https://doi.org/10.1174/021347499760259976>
- 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.

- Mosher, R. y MacGowan, B. (1985). *Assessing student engagement in secondary schools: Alternative conceptions, strategies of assessing, and instruments*. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED272812> (Consultado el 14/11/18).
- Musitu, G. y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención Psicosocial*, 12 (2), 179-192.
- 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.
- 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: <https://doi.org/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 (86), 1-9. doi: <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.94>
- 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: <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.51600>
- 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: <https://doi.org/10.1177/0143034313498953>
- 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: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_1
- 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: <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2016.01.003>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I. y Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: la influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XXI*, 21 (1), 87-108. doi: <http://dx.doi.org/10.5944/educXXI.16026>
- 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*, 29 (1), 291-307. doi: <http://dx.doi.org/10.1387/RevPsicodidact.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-San Sebastián: Erein.
- 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: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.44.1.127>
- 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: <https://doi.org/10.1177/0143034300212006>
- 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: <https://doi.org/10.1037/a0033898>
- 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: <https://doi.org/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.
- 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: <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004>
- 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: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- 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: <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- 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: Sage Publications.
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school. A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. París: OECD (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico).
- 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.
- 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: <https://doi.org/10.1007/s10833-009-9106-1>

Biografía de los autores

Oihane Fernández-Lasarte es Doctora en Psicodidáctica y Profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar en la Facultad de Educación y Deporte de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Su línea de investigación se centra en el ajuste escolar vinculado a variables contextuales y psicológicas en la adolescencia y juventud.

 <https://orcid.org/0000-0003-3558-7027>

Eider Goñi es Doctora en Psicología y Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación de la UPV/EHU en la Facultad de Educación y Deporte. Su actividad investigadora, vinculada al grupo de investigación Psikor, abarca el autoconcepto y el ajuste psicosocial. En la actualidad imparte docencia en el Máster de Psicodidáctica y dirige varias tesis doctorales.

 <https://orcid.org/0000-0003-1821-6144>

Igor Camino es Doctor en Pedagogía por la Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Desarrolla su labor docente e investigadora en el Departamento de Teoría e Historia de la Educación. Su actividad investigadora se ha desarrollado dentro del grupo de investigación Psikor, siguiendo líneas relacionadas con la coordinación docente y el uso de metodologías activas.

 <https://orcid.org/0000-0002-5279-1612>

Estibaliz Ramos-Díaz es Doctora en Psicología y Profesora del Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

de la Universidad del País Vasco en la Facultad de Educación y Deporte. Su labor investigadora aborda la resiliencia y el ajuste psicosocial.

 <https://orcid.org/0000-0002-7493-2973>

Sumario *

Table of Contents **

Estudios Studies

**Francisco López Rupérez, Isabel García García,
Eva Expósito Casas**

Rendimiento en ciencias, concepciones epistémicas
y vocaciones STEM en las comunidades autónomas
españolas. Evidencias desde PISA 2015, políticas y
prácticas de mejora

*Performance in Sciences, epistemic conceptions and STEM
vocations in the Spanish Autonomous Communities. Evidence
from PISA 2015, improvement policies and practices*

5

Zaida Espinosa Zárate

El cultivo de la creatividad para el diálogo
intercultural

Cultivating creativity for intercultural dialogue

29

Ignasi de Bofarull

Carácter y hábitos para el aprendizaje:
definición y proyecto de medición

*Character and learning habits:
definition and measurement proposal*

47

David Luque

Desarrollos interpretativos de la filosofía
de la educación en la tradición anglófona:
un intento de sistematización

*Interpretive developments of the philosophy
of education in the anglophone tradition:
an attempt to systematise them*

67

Notas Notes

María Moralo, Manuel Montanero

Aprendizaje con y sin error en estudiantes con TEA

Learning with and without errors in students with ASD

85

Antonio Portela Pruaño,

José Miguel Nieto Cano, Ana Torres Soto

La reincorporación formativa de jóvenes
que abandonan tempranamente la educación:
relevancia de su trayectoria previa

*Re-engagement in education and training
of young people who leave education early:
the importance of earlier prior trajectories*

103

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org>.

**Oihane Fernández-Lasarte, Eider Goñi, Igor Camino,
Estibaliz Ramos-Díaz**

Apoyo social percibido e implicación escolar
del alumnado de educación secundaria

*Perceived social support and school engagement
in secondary students*

123

Jesús-Miguel Muñoz-Cantero, Luisa Losada-Puente

Validación del constructo de autodeterminación
a través de la escala ARC-INICO para adolescentes

*Validation of the construct of self-determination through
the ARC-INICO scale for teenagers*

143

**M^a Inmaculada López-Núñez, Susana Rubio-Valdehita,
Eva M^a Díaz-Ramiro**

Cambios producidos por la adaptación al EEES
en la carga de trabajo de estudiantes de Psicología

*Changes in Psychology students' workload due to alignment
with the EHEA*

163

Reseñas bibliográficas

Naval, C. y Arbués, E. (Eds.). *Hacer la Universidad
en el espacio social* (Emanuele Balduzzi). **Mínguez,**

R. y Romero, E. (Coords.). *La educación ciudadana
en un mundo en transformación: miradas y propuestas*

(Marina Pedreño Plana). **Bellamy, F.-X.** *Los
desheredados: por qué es urgente transmitir la cultura*

(Esteban López-Escobar). **Pallarés, M., Chiva, O.,**

López Martín, R. y Cabero, I. *La escuela que llega.*

Tendencias y nuevos enfoques metodológicos (Juan
Carlos San Pedro Velado).

177

Informaciones

El Profesor Giuseppe Mari. *In memoriam* (Emanuele
Balduzzi); III Conferencia Internacional de EuroSoTL:
“Explorando nuevos campos a través de un enfoque
académico de la enseñanza y el aprendizaje”;

Una visita a la hemeroteca (Ana González-Benito);

Una visita a la red (David Reyero).

191

Instrucciones para los autores

Instructions for authors

201



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid