

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)

revista española de pedagogía
año 77, nº 272, enero-abril 2019, 123-141



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	n	M	DT	t	p	d_{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	n	M	DT	t	p	d_{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 descienden. 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	R	ΔR^2	Error típico	Constante	β	t
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: Desclée 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>

- Weiga, 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

Perceived social support and school engagement in secondary students

Apoyo social percibido e implicación escolar del alumnado de educación secundaria

Oihane FERNÁNDEZ-LASARTE, PhD. Lecturer. Universidad del País Vasco (oihane.fernandezl@ehu.eus).

Eider GOÑI, PhD. Assistant Professor. Universidad del País Vasco (eider.goni@ehu.eus).

Igor CAMINO, PhD. Lecturer. Universidad del País Vasco (igor.camino@ehu.eus).

Estibaliz RAMOS-DÍAZ, PhD. Assistant Professor. Universidad del País Vasco (estibaliz.ramos@ehu.eus).

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

Revision accepted: 2018-05-20.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 272 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., & 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 (Print), 2174-0909 (Online)

year 77, n. 272, January-April 2019, 123-141
revista española de pedagogía



123 EV

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.

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 implicación 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 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.

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

1. Introduction

Various academic disciplines, including sociology, psychology, and pedagogy, have shown an interest in social support and school engagement (González, 2010; Gracia, 2011).

The *social support* construct took shape in the 1970s through the work of authors like Caplan (1974), Cassel (1976), and Cobb (1976). These authors refer to social support as an individual's perception of feeling valued, loved, and like part of a social network with shared responsibilities. Social support, therefore, has various functions and sources, and there is a distinction between perceived support and the support actually received (Gracia, 2011): social support received is objective, while the perceived support is subjective and fundamental in the adjustment of the person (Landro & González, 2006). In fact, the perceived availability of the social network and satisfaction with the support received are important aspects of the conceptualisation of social support (Sarason, Levine, Barsham, & Sarason, 1983), and the network's quality being more important than its size (Gottlieb, 1985).

Lin (1986) offers one of the most comprehensive definitions of social support: real or perceived interactions with the community, social network, and close people, providing feelings of belonging, links, and commitment, and they have expressive or emotional and instrumental—material and informational—functions. Although research has focussed on the emotional function of social support and its value, there is evidence for the importance of the informational function and of teachers as

important sources of informational support (Hombrados-Mendieta, Gómez-Jacinto, Domínguez-Fuentes, García-Leiva, & Castro-Travé, 2012).

In Bronfenbrenner's ecological perspective (1979, 2005), the family and school are important contexts for the development and adjustment of students. Consequently, during adolescence, social sources of support from family, friends, and teachers stand out (Hombrados-Mendieta et al., 2012), contributing to the school adjustment of adolescent students (Lam et al., 2012).

School engagement, an indicator for educational adjustment, also does not have a single definition and form. One definition of school engagement is students' experience of centripetal connection with the school (Veiga, 2016).

The academic community currently has a consensus on the multidimensional structure of school engagement, ranging from two to four components, with a tripartite structure being most widely-accepted (Ros & Zuazagoitia, 2015). However, school engagement was conceptualised in the 1980s using a one-dimensional structure of participation by students in school activities (Mosher & MacGowan, 1985; Natriello, 1984).

Authors such as Finn (1989, 1993) then formulated the participation-identification model, adding the emotional element of school engagement, understood as a sense of identification with or belonging to the school, the feelings of valuing and

accepting the school, the teachers, and classmates. These two dimensions —behavioural and emotional— influence each other mutually and have an effect on school achievement (Willms, 2003).

Later on, the three-dimensional proposal of Fredricks, Blumenfeld, and Paris (2004) included the cognitive dimension, which requires motivation, effort, and the use of learning strategies. In Spain, subsequent research has examined school engagement considering its tripartite structure —behavioural, emotional, and cognitive— (Ros, Goikoetxea, Gairín, & Lekue, 2012), dimensions that relate to each other (Li & Lerner, 2013) and will be considered in the present work.

In addition, approaches that add a fourth, academic dimension (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006; Reschly & Christenson, 2012) or a dimension relating to capacity for action (Veiga, 2016) are worth noting. The academic dimension refers to the time invested in the task and the dimension related to capacity for action (*agency*) to the constructive contribution by students, that involves initiative, dialogue, questions, and suggestions. However, this overview of the theory shows that the different dimensions duplicate concepts, overlap with each other, and are not entirely clear.

In any case, the academic literature reflects the growing interest in a problem that affects educational systems and brings with it the risk of school dropout (Wang & Fredricks, 2014): lack of school engagement among students (González, 2010). School

engagement is related to contextual factors such as the family, teachers, and classmates (Gutiérrez, Tomás, Romero, & Barrica, 2017; Veiga, Burden, Appleton, Taveira, & Galvão, 2014).

There are works with adolescents that show the positive relationship between school engagement and sources of perceived social support (Azpiazu, Esnaola, & Ros, 2014; Lam et al., 2012, 2016), as well as the influence of perceived social support on the dimensions of school engagement (Fernández-Zabala, Goñi, Camino, & Zulaika, 2016; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, Revuelta, & Zuazagoitia, 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2016). The works cited concur that support from teachers is especially important for students' school engagement and is followed by family support, with support from classmates in last place.

Similarly, existing studies show significant differences in perceived social support and school engagement by sex and age. The highest scores in classmate support (Hombrados-Mendieta et al., 2012), behavioural engagement, and emotional engagement correspond to girls, while for cognitive engagement, teacher support and family support do not show significant differences between boys and girls (Fernández-Zabala et al., 2016).

As for age, students aged 14 or under report higher levels of school engagement —behavioural, emotional, and cognitive— (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Ros, & Antonio-Agirre, 2017), teacher support, and

family support than students aged over 14. In classmate support, however, the differences between the two age groups are not significant (Fernández-Zabala et al., 2016).

Studies carried out in different countries show that both perceived social support—family, teachers, and classmates—and school engagement are higher for girls than for boys, and that the scores fall in secondary education (Lam et al., 2012, 2016; Ros, 2014; Ros et al., 2012; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014; Wang, Chow, Hofkens, & Salmela-Aro, 2015; Wang & Eccles, 2012).

Ultimately, although academic literature suggests the existence of positive relationships between perceived social support and school engagement, as well as the influence of the first variable on the second, along with higher scores for girls and the reduction of both variables in secondary education, these results are not always statistically significant for all dimensions and they do not always match across the different studies.

2. Method

2.1. Objectives

Having seen this theoretical review of the variables being analysed, the objectives of this study are:

- 1) To analyse the relationship between perceived social support—support from teachers, family support, and support from friends—and the dimensions of school engagement (behavioural, emotional, and cognitive).
- 2) To verify the differences in the perceived social support and school engagement variables by sex and age.
- 3) To examine the predictive capacity of perceived social support on school engagement.

2.2. Hypothesis

The hypotheses formulated in accordance with the stated objectives are as follows:

- a) Perceived social support is positively related to the dimensions of school engagement, and the strength of the association between support from teachers and students' school engagement is especially notable.
- b) Perceived social support and school engagement vary depending on sex and age: the highest scores are for girls and younger adolescent students.
- c) Perceived social support has explanatory power for school engagement of students, with the predictive power of teacher support standing out.

2.3. Design

This is a comparative cross-sectional research study covering natural groups from the same culture, in other words, more than one dependent variable is compared at a time in the groups of participants, in which there are different levels in the variables such as sex and age (Ato, López, & Benavente, 2013). Use of a correlational study makes it possible to analyse the dependent variable (school engagement) and the independent variables (perceived social support from teachers, perceived social support from the family, and perceived

social support from friends). It should be noted that this is not a non-experimental study, but rather an *ex post facto* one in which the variables are not manipulated, but are analysed after they occur. Finally, when speaking about the predictive or explanatory power of the predictor variable on the criterion variable, it is worth noting that it is statistical causality.

2.4. Procedure

The sample was selected randomly. In other words, the schools were picked at random from the official list of the Department of Education of the Basque Government, as were the age groups for each school. Next, the schools were contacted so the research could be presented to the teaching staff and their voluntary participation requested, with the agreement that they would be notified of the results when the research was finished. After the teachers had agreed to participate, consent from the students' families was requested with an information letter. Once written permission had been obtained from the families, the researchers travelled to the schools to administer the set of questionnaires on paper. The students were asked to give voluntary consent and their anonymity was guaranteed to ensure they would give honest answers. In addition, the single blind procedure was used, in which students do not know the aim of the study so they are not affected by expectations, reactions, and social desirability. In addition, it was simultaneously administered to all of each group in a class to ensure equal conditions and uniformity. The researchers were in the classroom to clarify doubts and check all of the texts

were completed. The time did not exceed half an hour so that the participating students would not get tired.

2.5. Participants

This research featured 1468 students from 9 secondary schools selected at random in the Basque Autonomous Region (BAR), 5 of which are public and 4 state-funded independent. Of the participating students, 49% are male and 51% female, with ages between 12 and 17 ($M = 14.03$; $SD = 1.36$). Two age groups were established: 60% of the students are from early adolescence (ages 12-14) and 40% intermediate adolescence (ages 15-17) (Feldman, 2007). The total number of participants in Table 1 is 1457, as 11 cases are missing values in the sex and age variables.

2.6. Measurement instruments

This study considers perceived social support in a broad sense as it covers its three dimensions: teacher support, family support, and classmate support. Likewise, school engagement is analysed in its three dimensions: behavioural, emotional, and cognitive.

Support from teachers is evaluated through the Teacher and Classmate Support Scale (TCMS) (Torsheim, Wold, & Samdal, 2000), which presents 4 items using a Likert scale of 5 points (from 1 = *disagree fully* up to 5 = *agree fully*). The items measure fair treatment, help, interest, and friendliness from teachers to students. The internal consistency of the scale in the original validation is .81 and .77 for ages 13 and 15 respectively. The reliability obtained in this study is $\alpha = .747$.

TABLE 1. Distribution of participants by sex and age.

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

Family and classmate support are measured using the reduced family and classmate support scale (AFA-R) (González & Landero, 2014), which comprises 14 items and 5 answer choices (from 1 = *never* to 5 = *always*) and two dimensions: *family support* (7 items) and *classmate support* (7 items). The items evaluate the perception of support from family and classmates regarding availability to talk, receive help and affection when needed. The internal consistency in the validation of the instrument for the *family support* dimension $\alpha = .923$ and for *classmate support* $\alpha = .895$. In the current work, the reliability scores are as follows: *family support* $\alpha = .854$ and *classmate support* $\alpha = .831$.

Finally, school engagement is measured using the School Engagement Measure (SEM) instrument (Fredricks, Blumenfeld, Friedel, & Paris, 2005), which has 19 items and 5 alternative answers (from 1 = *never* to 5 = *always*) to analyse its three dimensions: *behavioural engagement* (5 items), *emotional engagement* (6 items), and *cognitive engagement* (8 items). In the validation of the Spanish version with a sample of adolescents from the Basque Country, the instrument has the following reliability scores: $\alpha = .74$ for *behavioural engagement*, $\alpha = .81$ for *emotional engagement*, and $\alpha = .77$ for *cognitive engagement* (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández,

& Revuelta, 2016). The Cronbach's Alphas for this study are similar to those found in the cited sample, as both samples share similar characteristics: $\alpha = .736$ in *behavioural engagement*, $\alpha = .819$ in *emotional engagement*, and $\alpha = .777$ in *cognitive engagement*.

2.7. Data analysis

First, the assumptions of normality and homogeneity of variance of the general linear model were tested. The Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk tests indicate that the data in the variables do not follow the normal distribution, and the Levene test shows the existence of heterogeneous groups. However, visual inspection of the graphs shows the fit of the points to the normal plot and its similarity to the Gaussian distribution. Likewise, the skew and kurtosis values show that most of the groups do not exceed the value of $|1|$ and even for the variables that do exceed this value, there is not a large skew $|2|$ or high kurtosis $|3|$. Consequently, the decision to use parametric tests was taken. These are robust tests when the assumptions are violated, provided that the variables are not highly skewed (Chok, 2010; Montilla & Kromrey, 2010; West, Finch, & Curran, 1995). Furthermore, the tolerance levels and variance inflation factors guarantee the absence of colinearity between the regressors. It is also possible

to assume the normality and homoscedasticity of the residuals from a visual inspection of the histograms, the normal P-P plots, and the scatter plots, as well as the Kolmogorov-Smirnov test. On these grounds, regression analysis was chosen.

The statistical analyses were then performed using the SPSS 24 program. Specifically, the Pearson correlations make it possible to test the linear association between the dimensions of the perceived social support and school engagement variables, as well as its direction and strength; Student's *t* test compares the means of the variables being studied by sex and age; and the multiple linear regression, stepwise method, to measure the dependence between the variables, in other words, the contextual variable's explanatory capacity for the educational variable. Cases with missing values in the variables analysed were excluded in all of the analyses mentioned.

3. Results

3.1. Relationship between perceived social support and school engagement

Table 2 shows the Pearson correlation coefficients between perceived social support (teacher support, family support, and classmate support) and school engagement (behavioural, emotional, and cognitive), as well as Cronbach's Alpha for each factor.

The relationship between the perceived social support dimensions and the school engagement scales is statistically significant and positive, apart from the association between classmate support and cognitive engagement, which is not statistically significant. Regarding the intensity of the relationship, teacher support and emotional engagement are the social support and school engagement dimensions with the strongest relationship. In fact, the relationship between teacher support and emotional engagement is moderately strong. These dimensions are followed by

TABLE 2. Bivariate correlations between the variables and alphas for each factor.

Variable	1	2	3	4	5	6
1. Teacher support	–					
2. Family support	.280***	–				
3. Classmate support	.065*	.314***	–			
4. Behavioural engagement	.376***	.296***	.052*	–		
5. Emotional engagement	.474***	.323***	.194***	.475***	–	
6. Cognitive engagement	.318***	.242***	.024	.396***	.439***	–
Cronbach's Alpha	.747	.854	.831	.736	.819	.777

Note: Correlation coefficients (Bisquerra, 2004): <.20 very low, .20-.39 low, .40-.59 moderate, .60-.79 high, >.80 very high. **p* < .05. ****p* < .001.

Source: Own elaboration.

family support and behavioural engagement. The classmate support and cognitive engagement scales have the weakest connection. Consequently, the data suggest that the higher the perceived social support, the greater the school engagement, and vice versa: the lower the perceived social support, the lower the school engagement.

3.2. Perceived social support and school engagement: differences by sex and age

In order to test the existence of differences by sex and age, Tables 3 and 4 show the results of Student's *t* test for independent samples corresponding to perceived social support and school engagement respectively.

TABLE 3. Perceived social support and school engagement by sex and age.

Dimensions	Sex	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>ST</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> _{Cohen}
Teacher support	Male	710	13.44	3.26	-1.07	.286	.056
	Female	753	13.62	3.17			
Family support	Male	710	29.34	4.56	-.71	.477	.037
	Female	753	29.52	5.14			
Classmate support	Male	710	27.10	4.52	-10.13	.000***	.534
	Female	753	29.42	4.22			
Dimensions	Age	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>ST</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> _{Cohen}
Teacher support	12-14	882	13.86	3.29	4.93	.000***	.273
	15-17	578	13.03	3.03			
Family support	12-14	882	29.85	4.71	3.93	.000***	.206
	15-17	578	28.83	4.98			
Classmate support	12-14	882	28.34	4.50	.57	.57	.030
	15-17	578	28.21	4.55			

Note: Cohen's *d* effect size (1988): .200 small, .500 medium, and .800 large. ****p* < .001. Source: Own elaboration.

The results suggest there are significant differences in classmate support by sex, favouring the girls. In other words, girls receive more social support from friends than their male counterparts do. Furthermore, the effect size is small (*d* = .534). With teacher support and family support, the differences are not significant by sex, but are statistically significant

by age. Specifically, students perceive the greatest support from their teachers and families in early adolescence. This perceived support falls in middle adolescence. Nonetheless, the effect size is small for both types of support by age: teachers (*d* = .273) and family (*d* = .206). Classmate support does not differ significantly between the two age groups.



TABLE 4. School engagement by sex and age.

Dimensions	Sex	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>ST</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> _{Cohen}
Behavioural engagement	Male	710	3.73	.60	-7.62	.000***	.403
	Female	753	3.96	.55			
Emotional engagement	Male	710	3.50	.70	-5.35	.000***	.280
	Female	753	3.69	.66			
Cognitive engagement	Male	710	2.84	.73	-.47	.640	.025
	Female	753	2.85	.69			
Dimensions	Age	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>ST</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i> _{Cohen}
Behavioural engagement	12-14	882	3.92	.59	5.77	.000***	.302
	15-17	578	3.74	.57			
Emotional engagement	12-14	882	3.71	.69	7.79	.000***	.408
	15-17	578	3.43	.65			
Cognitive engagement	12-14	882	2.93	.73	6.08	.000***	.334
	15-17	578	2.71	.66			

Note: *d* effect size (Cohen, 1988): .200 small, .500 medium, and .800 large. ****p* < .001.

Source: Own elaboration.

In relation to school engagement, there are significant differences between boys and girls in the behavioural and emotional dimensions, while the differences are not significant for cognitive engagement. Again, girls that report greater emotional and behavioural engagement, and younger adolescents are more engaged behaviourally, emotionally, and cognitively. And again, as adolescence progresses, the scores in the three dimensions for school engagement decrease. Finally, the effect size is small ($d = .280$ for emotional engagement by sex; $d = .302$ and $d = .334$ for behavioural engagement and cognitive engagement by age, respectively) and on occasion the average effect is approached ($d = .403$ for behavioural engagement by sex and $d = .408$ for emotional engagement by age).

3.3. Prediction of perceived social support on school engagement

Finally, Table 5 contains the results found in the multiple linear regression analysis with the aim of discovering the influence of perceived social support on the school engagement dimensions.

In the three explanatory models for school engagement—behavioural, emotional, and cognitive—teacher support, firstly, and family support, secondly, appear as significant predictor variables. Classmate support, however, while it is in third place for both emotional engagement and cognitive engagement, is excluded from the model for behavioural engagement.

TABLE 5. Prediction of perceived social support on school engagement.

Predictor variable	<i>R</i>	ΔR^2	Standard error	Constant	β	<i>t</i>
Behavioural engagement (<i>F</i> = 161.41***)						
Teacher support	.141	.140	.54	2.92	.318	12.89***
Family support	.181	.179	.53	2.33	.207	8.41***
Emotional engagement (<i>F</i> = 185.32***)						
Teacher support	.224	.224	.60	2.23	.419	18.05***
Family support	.264	.263	.59	1.54	.170	6.97***
Classmate support	.275	.274	.59	1.19	.114	4.86***
Cognitive engagement (<i>F</i> = 72.23***)						
Teacher support	.101	.100	.67	1.89	.270	10.62***
Family support	.127	.125	.66	1.32	.183	6.84***
Classmate support	.129	.127	.66	1.48	-.051	-1.98*

Note: ΔR^2 effect size (Cohen, 1988): .020 small, .130 medium, and .260 large. **p* < .05. ****p* < .001.

Source: Own elaboration.

Likewise, the standardised beta coefficients' values confirm that the variable with the greatest weight in the three models is teacher support, which has a considerable difference from family support and classmate support. So, faced with the increase in teacher support, the increase in emotional engagement stands out at .419.

In turn, the adjusted coefficients of determination show that the emotional engagement model has a high explanatory power, and that the behavioural engagement and cognitive engagement models have moderate predictive power. Accordingly, the sources of social support explain 27.4% of the variance in emotional en-

gagement, 17.9% for behavioural engagement in, and 12.7% for cognitive engagement.

4. Conclusions and discussion of the results

The first hypothesis, proposing positive and significant relationships between perceived social support and school engagement, is almost wholly proven, in line with previous research (Gutiérrez et al., 2017), apart from the relationship between classmate support and cognitive engagement, which is not significant. This also matches previous studies (Fernández-Zabala et al.,

2016; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, et al., 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, & Zuazagoitia, 2018).

Furthermore, the association between teacher support and school engagement stands out. Teacher support is followed in intensity by family support with classmate support in last place. In fact, the strongest relationship is between teacher support and emotional engagement. These results correspond with earlier works (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).

Likewise, the third hypothesis is confirmed. This relates to the explanatory power of perceived social support on students' school engagement. The predictive power of teacher support for school engagement stands out, especially for emotional engagement. It is followed by family support, with classmate support in last place. While classmate support has a positive influence on emotional engagement—in other words on the students' sense of identification or belonging—its influence on behavioural engagement—student participation—is not significant, and it negatively affects cognitive engagement, in other words, investment in learning. These findings concur with previous analyses which found a larger effect on school engagement from teachers than from the family and found that classmate support

does not have an effect (Lam et al., 2012; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, et al., 2016) or that it has a negative effect on cognitive engagement (Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2018). It should also be noted that there is evidence for a lack of predictive power for peers along with a greater influence for the family than teachers on school engagement (Gutiérrez et al., 2017).

In any case, even though adolescent students need support and care in their relationships with family, teachers, and classmates (Wonglorsaichon, Wongwanich, & Wiratchai, 2014), support from the first two groups is more important than support from classmates in for students to achieve school engagement in secondary education (Lam et al., 2016): the family provides emotional and instrumental support and teachers provide informational support (Hombrados-Mendieta et al., 2012). During adolescence—a stage marked by numerous changes and the need for independence from parents (Feldman, 2007)—teachers are a source of adult support providing guidance, advice, and information. Therefore, teachers can be a highly effective source of support to meet the need for frequent information during adolescence.

For their part, prosocial friendships can have a positive influence on adolescent students' school engagement, while antisocial friendships or problematic ones have a negative influence (Li, Lynch, Calvin, Liu, & Lerner, 2011; Wang &

Eccles, 2012). In addition, the greater time invested in friendships during adolescence (Hernando, Oliva, & Pertegal, 2013) can have a detrimental impact on school engagement, as it can take time away from school work.

Similarly, the second hypothesis, regarding differences in perceived social support and school engagement by sex and age, is supported. The differences in classmate support favour girls, as has been found in previous works (Hombrados-Mendieta et al., 2012). This is also the case for the behavioural and emotional dimensions of school engagement. They also favour younger adolescent students in teacher and family support, and in the three dimensions of school engagement (Fernández-Zabala et al., 2016; Ramos-Díaz et al., 2017). In general, the results of this work concur with the existing academic literature, which provides evidence for a greater perception of social support and school engagement by girls and a reduction in both variables during secondary education (Lam et al., 2012, 2016; Ros, 2014; Ros et al., 2012; Tuominen-Soini & Salmela-Aro, 2014; Wang et al., 2015; Wang & Eccles, 2012).

The differences observed could relate to differing socialisation by sex and different expectations by families and teachers. Girls tend to be educated more for emotional, expressive, communicative, and bonding development, and boys receive more encouragement to be independent and autonomous. Consequently, girls might regard friendship as more important and have a larger number of closer

and more intimate friends (Martínez & Fuentes, 1999). As a result, they might perceive greater social support from friends.

In this area, teachers should make an effort to combat the influence of stereotypes, including lower academic engagement by boys (Heyder & Kessels, 2015), as expectations can be activated but not necessarily applied (Glock & Krolak-Schwerdt, 2014). To achieve equitable treatment of students at school, teachers must be aware of and monitor possible unwanted influences from their thoughts, ensuring they judge students according to their individual characteristics and not because they belong to a particular group.

On the other hand, the fall in scores in mid-adolescence could be because this is the most critical stage in adolescence, when the desire for independence from adult figures grows (Feldman, 2007). Despite this, perceived family support continues to be vital for adolescent adjustment (Musitu & Cava, 2003). Secondary education might involve a bigger school and more teachers, circumstances that can worsen the quality of the relationship between teachers and students. Furthermore, the increase in control and discipline in a stage characterised by the need for autonomy, more academic pressure, and competitiveness could be factors that lead to the loss of school engagement and valuing of learning (Wang & Eccles, 2012; Wang et al., 2015).

In any case, it is important to identify the first signs of the process of lack

of school engagement in order to intervene and prevent it by improving support relationships between teachers and students (Ang, Huan, Chan, Cheong, & Leaw, 2015). Possible antidotes for a lack of school engagement among students, include proposing that teachers awaken students' interest and offer a stimulating education with opportunities for analysis and critical thinking about the academic context, in other words, an education that involves students as active agents of change (Yonezawa, Jones, & Joselowsky, 2009).

On this line, teachers should support the students' need for autonomy, exercise less restrictive control, help reduce pressure from evaluations and competitive work, and increase the students' motivation and school engagement (Raufelder et al., 2014). Teachers can also encourage students to participate in extracurricular activities that are a source of motivation and enjoyment.

In short, teachers should be aware of their great influence on the students' school engagement and, in particular, on their emotional engagement. This is why it is important to work on positive emotions towards students' work and school (Wang, et al., 2015). Ultimately, teachers must be engaged in improving interpersonal relationships, participation, valuation, and learning in the school setting and also engage the students and their families in these factors.

That said, this study has limitations deriving from it being transversal, and

so there is a need to perform future longitudinal studies that make it possible to study the two variables —perceived social support and school engagement— throughout adolescence. Furthermore, it would be a good idea to study other stages such as childhood, late adolescence, and young adulthood, which coincide with primary and university education, to test the relationship between the variables and differences by sex and age.

With a view to future research, it would also be useful if, as well as students, other sources of information were considered, such as teachers and families. This way, it would be possible to use not only self-reports but also other information collections methods such as interviews. Similarly, it would be a good idea to continue this line of research including other variables such as the educational styles of families and teachers, as well as studying the sociometric status of the peer group. Again, other educational variables could be included, such as academic performance, measured through self-reports and objective tests like the students' grades. Finally, more complex analyses could be performed to provide as accurate an explanation as possible for the complexity of human behaviour through models of structural equations that simultaneously examine the relationships between the contextual-educational factors and which enable the integration of psychological variables such as self-concept and emotional intelligence.

References

- Ang, R. P., Huan, V. S., Chan, W. T., Cheong, S. A., & 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., & 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., & 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., & 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.v6.75>
- 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* (Unpublished doctoral thesis). University of Pittsburgh, Pennsylvania.
- 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*. New York: Academic Press.
- Feldman, R. S. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. Mexico: Pearson Educación.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., & 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: National Center for Education Statistics.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School Engagement. In K. A. Moore & L. H. Lippman (Eds.), *What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 305-321). New York: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/0-387-23823-9_19
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & 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., & 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., & 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. In I. Fernández, J. F. Morales, & F. Molero (Eds.), *Psicología de la intervención comunitaria* (pp. 129-171). Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I., & 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., & 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., & 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., & 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., ... & 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., ... & 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., & González, M. (2006). Apoyo social en mujeres de familias monoparentales y biparentales. *Psicología y Salud*, 16 (2), 149-157.
- Li, 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., Calvin, C., Liu, J., & 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. In N. Lin, A. Dean, & W. Ensel (Eds.), *Social support, life events, and depression* (pp. 17-30). New York: Academic Press.
- Martínez, J. L., & 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., & 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., & MacGowan, B. (1985). *Assessing student engagement in secondary schools: Alternative conceptions, strategies of assessing, and instruments*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED272812> (Consulted on 14/11/18).
- Musitu, G., & 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., & 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., & 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., & 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., & 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., & Christenson S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-19). New 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., & 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., & 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., & Lekue, P. (2012). Implicación del alumnado en la escuela: diferencias interindividuales e intercentros. *Revista de Psicodidáctica*, 29 (1), 291-307. doi: <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.4557>
- Ros, I., & Zuazagoitia, A. (2015). Implicación escolar y autoconcepto. In A. Fernández-Zabala & 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., & 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., & 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., & 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>

- Weiga, F. H., Burden, R., Appleton, J., Taveira, M. D. C., & 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., & 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., & 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., & 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., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. In 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*. Paris: OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development).
- Wonglorsaichon, B., Wongwanich, S., & 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., & 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>

Authors' biographies

Oihane Fernández-Lasarte is a PhD in Psychodidactics and Professor in the Department of Didactics and School Organization in the Faculty of Education and Sports of the Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Her research focuses on school adjustment linked to contextual and psychological variables in adolescence and youth.

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

Eider Goñi is a PhD in Psychology and Professor in the Department of Evolutionary and Education Psychology of the UPV/EHU in the Faculty of Education and Sports. Her research activity, linked to the Psikor research group, encompasses self-concept and psychosocial adjustment. She currently teaches in the Master of Psychodidactics and directs several doctoral theses.

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

Igor Camino is a Doctor in Pedagogy from the Universidad del País Vasco (UPV/EHU). He develops his teaching and research work in the Department of Theory and History of Education. His research activity has been developed within the Psikor research group, following lines related to teaching coordination and the use of active methodologies.

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

Estibaliz Ramos-Díaz is a PhD in Psychology and Professor in the Department of Evolutionary and Education Psy-

chology of the UPV/EHU in the Faculty of Education and Sports. His research work addresses resilience and psychosocial adjustment.

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

Table of Contents

Sumario

Studies Estudios

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

Performance in science, epistemic conceptions, and STEM vocations in Spain's autonomous communities: evidence from PISA 2015, improvement policies, and practices
Rendimiento en Ciencias, concepciones epistémicas y vocaciones STEM en las comunidades autónomas españolas. Evidencias desde PISA 2015, políticas y prácticas de mejora 5

Zaida Espinosa Zárate

Cultivating creativity for intercultural dialogue
El cultivo de la creatividad para el diálogo intercultural 29

Ignasi de Bofarull

Character and learning habits: definition and measurement proposal
Carácter y hábitos para el aprendizaje: definición y proyecto de medición 47

David Luque

Interpretive developments of the philosophy of education in the anglophone tradition: an attempt to systematise them
Desarrollos interpretativos de la filosofía de la educación en la tradición anglófona: un intento de sistematización 67

Notes Notas

María Moralo, Manuel Montanero

Learning with and without errors in students with ASD
Aprendizaje con y sin error en estudiantes con TEA 85

Antonio Portela Pruaño, José Miguel Nieto Cano, Ana Torres Soto

Re-engagement in education and training of young people who leave education early: the importance of earlier prior trajectories
La reincorporación formativa de jóvenes que abandonan tempranamente la educación: relevancia de su trayectoria previa 103

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

Perceived social support and school engagement in secondary students
Apoyo social percibido e implicación escolar del alumnado de educación secundaria 123

Jesús-Miguel Muñoz-Cantero, Luisa Losada-Puente

Validation of the construct of self-determination through the ARC-INICO scale for teenagers
Validación del constructo de autodeterminación a través de la escala ARC-INICO para adolescentes 143

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

Changes in Psychology students' workload due to
alignment with the EHE

Cambios producidos por la adaptación al EEES

en la carga de trabajo de estudiantes de Psicología **163**

Book reviews

Naval, C., & Arbués, E. (Eds.). *Hacer la Universidad
en el espacio social [Constructing the university in the
social space]* (Emanuele Balduzzi).

Mínguez, R., &

Romero, E. (Coords.). *La educación ciudadana en*

un mundo en transformación: miradas y propuestas

[Citizenship education in a changing world:

perspectives and proposals] (Marina Pedreño Plana).

Bellamy, F.-X. *Los desheredados: por qué es urgente*

transmitir la cultura [The disinherited: why transmitting

culture is urgent] (Esteban López-Escobar).

Pallarés,

M., Chiva, O., López Martín, R., & Cabero, I. *La*

escuela que llega. Tendencias y nuevos enfoques

metodológicos [The school of the future: Trends and

new methodological focuses] (Juan Carlos San Pedro

Velado). **177**

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 272 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

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 predictorora 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	n	M	DT	t	p	d_{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	n	M	DT	t	p	d_{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 descienden. 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	R	ΔR^2	Error típico	Constante	β	t
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: Desclée 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>

- Weiga, 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