

Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela

Melchor Gutiérrez*, José-Manuel Tomás*, Isabel Romero** y José-Marcos Barrica***

*Universidad de Valencia (España), **Universidade Katyavala Bwila (Angola), ***Universidade Agostinho Neto (Angola)

Resumen

Existen evidencias de que el apoyo social de la familia, los iguales y el profesorado influye sobre la implicación escolar del alumnado, su éxito académico y satisfacción con la escuela. El objetivo de este trabajo es probar, mediante ecuaciones estructurales, los efectos del apoyo académico percibido y la implicación escolar sobre la satisfacción con la escuela. Se administra una batería de instrumentos a 2028 estudiantes de origen angoleño, con edades comprendidas entre 14 y 22 años ($M = 17.4$; $DT = 2.3$). Los resultados muestran la influencia que ejerce el apoyo académico percibido del profesorado, la familia y los iguales sobre la satisfacción con la escuela a través de la implicación escolar como variable mediadora. La percepción del apoyo de los iguales no muestra capacidad predictiva sobre la implicación escolar. Recibir apoyo de la familia y del profesorado resulta relevante para la implicación del alumnado y su satisfacción con la escuela.

Palabras clave: apoyo social percibido, implicación escolar, satisfacción con la escuela, adolescentes, Angola.

Abstract

There is evidence of the influence of social support from families, peers and teachers on student engagement, academic success and satisfaction with school. The aim of this work is to analyze, through structural equations, the effects of the perceived academic support and the school engagement on the satisfaction with school. A battery of instruments was administered to 2028 Angolan students aged between 14 and 22 ($M = 17.4$; $SD = 2.3$). The results show the influence of the perceived academic support of teachers, family and peers on the satisfaction with school through the school implication as mediating variable. The perception of peer support not shows a predictive capacity for school engagement. Receiving support from family and teachers is relevant to being engaged and satisfied with school.

Keywords: perceived social support, school engagement, satisfaction with school, adolescents, Angola.

Introducción

El bienestar subjetivo es un término que se utiliza para describir el nivel de bienestar que la gente experimenta según las evaluaciones subjetivas de sus vidas. Estas evaluaciones, que pueden ser tanto positivas como negativas, incluyen juicios y sentimientos acerca de la satisfacción con la vida, interés, compromiso, y reacciones afectivas como alegría y tristeza ante los acontecimientos de la vida. También incluyen sentimientos de satisfacción con el trabajo, las relaciones sociales, la salud, la recreación, el propósito en la vida, y otros dominios importantes (Diener y Ryan, 2009). Uno de esos dominios es el contexto escolar, de aquí que la satisfacción con la escuela sea uno de los aspectos más importantes de la calidad de vida durante la infancia y la adolescencia (Verkuyten y Thijs, 2002). La satisfacción con la escuela se define como “la apreciación subjetiva y cognitiva de la calidad percibida de la vida en la escuela” (Baker, Dilly, Aupperlee, y Patil, 2003, p. 210). Es determinante en el desarrollo del alumnado y se encuentra asociada a otras variables como el bienestar y la satisfacción con la vida (Scharenberg, 2016), las relaciones sociales (Danielsen, Samdal, Hetland, y Wold, 2009; Persson, Haraldsson, y Hagquist, 2016), la implicación escolar (Danielsen, Breivik, y Wold, 2011; Elmore y Huebner, 2010), y el éxito académico (Danielsen et al., 2009; Korobova y Starobin, 2015). En sentido contrario, la insatisfacción con la escuela se relaciona con variables y conductas negativas como el estrés y la depresión (Wang y Fredricks, 2014), el absentismo escolar, el abandono de los estudios y diversas conductas de riesgo (Takakura, Wake, y Kobayashi, 2010). Por tanto, resulta de capital importancia entender cómo el alumnado valora su escuela y conocer qué factores se encuentran relacionados con su nivel de satisfacción con ella (Elmore y Huebner, 2010).

A pesar de que durante la infancia y la adolescencia se pasa gran parte del tiempo en el contexto escolar, se presta poca atención al estudio de la satisfacción con la escuela. Por lo general, las propuestas de cambios educativos y de reforma escolar se centran principalmente en los logros académicos, y se le dedica menos atención a la evaluación de los resultados afectivos (Verkuyten y Thijs, 2002). Pero es evidente que un mayor conocimiento de las condiciones en las que se produce el aprendizaje exitoso y el desarrollo saludable de los estudiantes puede aportar claves para diseñar programas encaminados a promover el éxito tanto en los resultados académicos como en los socioemocionales. Centrarse en el rendimiento académico como único resultado de interés deja de reconocer los problemas contextuales de importancia para el desarrollo del alumnado, tales como satisfacer sus necesidades socioemocionales. Esto exige tener en cuenta un aspecto con frecuencia ignorado, la satisfacción con las experiencias escolares (Elmore y Huebner, 2010; Verkuyten y Thijs, 2002).

Una variable que se considera importante como predictor de la satisfacción con la escuela es la implicación escolar (Elmore y Huebner, 2010; Korobova y Starobin, 2015; Ros, Goikoetxea, Gairín, y Lekue, 2012; Wang y Fredricks, 2014). Diversos investigadores coinciden en que se trata de un constructo que abarca múltiples dimensiones de la participación en la escuela y la implicación en el aprendizaje (Appleton, Christenson, y Furlong, 2008; Christenson, Reschly, y Wylie, 2012; Lam et al., 2012). Sin embargo, aún no existe acuerdo unánime en cuanto a los factores que lo componen. Así, algunos autores lo interpretan como una dimensión general, y otros lo consideran formado por un componente afectivo y otro cognitivo. También hay quien le añade un tercer componente, el conductual, y por ejemplo Reeve y Tseng (2011) le

atribuyen un cuarto factor, el de agencia personal. Incluso, autores como Appleton, Christenson, Kim, y Reschly (2006) lo consideran formado por seis factores. Por otra parte, están también quienes contemplan el constructo formado por varios factores, pero finalmente utilizan para sus análisis una medida global (Lam et al., 2016).

La implicación escolar cada vez supone un mayor interés para los investigadores de la psicología de la educación por su relación con diversos aspectos del desarrollo de los estudiantes como la integración escolar, la satisfacción con la escuela o el rendimiento académico (Serrano y Andreu, 2016). También ofrece interés por su utilidad en el diseño de intervenciones para minimizar conductas socialmente no deseables, conductas de riesgo, abandono escolar y bajo rendimiento académico (Estell y Perdue, 2013). La implicación escolar es especialmente relevante durante la adolescencia temprana, como lo demuestran los resultados de diversas investigaciones que indican que los estudiantes se vuelven menos comprometidos con la escuela a medida que progresan de la escuela primaria a la secundaria (Lam et al., 2016; Wang y Fredricks, 2014). Según estos autores, entre el 40 y el 60% de los adolescentes manifiestan signos de desafección escolar como apatía, no trabajar duro, o no prestar la atención necesaria en el desarrollo de las tareas escolares. Como señalan Li y Lerner (2013), los adolescentes que no se sienten comprometidos con la escuela es más probable que experimenten fracaso académico, abandono escolar y una serie de efectos psicosociales negativos. Por esta razón, psicólogos y educadores se sienten preocupados por encontrar las claves que ayuden a favorecer una mejor implicación escolar y sus efectos positivos, así como a evitar los efectos negativos que de su ausencia pueden derivarse (Awang-Hashim, Kaur, y Noman, 2015; Estell y Perdue, 2013).

La literatura científica confirma el relevante papel del apoyo social de la familia, los iguales y el profesorado sobre la implicación escolar de los estudiantes (Estell y Perdue, 2013; Garcia-Reid, Peterson, y Reid, 2015; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, Revuelta, y Zuazagoitia, 2016; Simons-Morton y Chen, 2009; Wang y Eccles, 2012). Además, el apoyo social también se relaciona con otras variables como el logro académico y la satisfacción con la escuela (Elmore y Huebner, 2010; Li, Lynch, Kalvin, Liu, y Lerner, 2011; Sivandini, Koohbanani, y Vahidi, 2013).

En este sentido, Estell y Perdue (2013) analizan la asociación del apoyo social de la familia, el profesorado y los iguales con dos formas de implicación, afectiva y conductual, encontrando que aunque el apoyo de la familia está asociado con niveles más altos de implicación conductual, el apoyo de los iguales se asocia con mayores niveles de compromiso afectivo. Ramos-Díaz et al. (2016) destacan los efectos directos de las relaciones entre el apoyo social percibido del profesorado y de la familia, sin embargo, el efecto directo del apoyo de los iguales sobre la implicación escolar no resulta significativo, sólo indirectamente a través del autoconcepto. Wang y Eccles (2012) encuentran que las diferentes fuentes de apoyo no son igualmente importantes en su impacto sobre la implicación escolar. El apoyo social de la familia predice de manera más fuerte la implicación y la identificación con la escuela de los adolescentes, mientras que el apoyo social de los docentes muestra menor intensidad. Por otro lado, Sivandini et al. (2013) concluyen que el apoyo social no es predictor significativo del rendimiento académico, pero sí lo es de la satisfacción con la escuela.

El apoyo social facilita la participación escolar, en particular si los agentes que lo proporcionan promueven la implicación de los estudiantes. Según Wang y Holcombe (2010), el apoyo social del profesorado predice una serie de indicadores de la implicación escolar, representada por la participación escolar, la identificación con la

escuela y el uso de estrategias de autorregulación. Los estudiantes que se sienten apoyados por el profesorado tienden a cumplir en mayor medida sus expectativas, lo cual, a su vez, reduce la distracción y las conductas desviadas. Las amistades positivas están vinculadas a un aumento de la participación y la implicación con la escuela, mientras que las amistades negativas están asociadas con la desconexión con la escuela (García-Reid et al., 2015). Según Simons-Morton y Chen (2009), los adolescentes que perciben el apoyo de sus padres y madres, tienen más probabilidades de estar involucrados en actividades prosociales, mostrar interés y participar activamente en la escuela, y evitar meterse en problemas.

Pero Persson et al. (2016) indican que a pesar de que existen algunas investigaciones que han estudiado la satisfacción con la escuela de los adolescentes y su conexión con variables como las relaciones sociales, se debe seguir investigando en este sentido, por su importancia en el desarrollo de los adolescentes. Además, la mayoría de los estudios se han centrado en las consecuencias de la satisfacción con la escuela, habiendo sido escasos los destinados a analizar sus predictores. Esto se hace aún más necesario en países como Angola, donde cuatro décadas de sucesivas guerras han deteriorado el clima normal de convivencia y la trayectoria vital de las personas, a la vez que han paralizado la investigación en cualquiera de sus campos.

Con fundamento en el marco teórico expuesto, el objetivo de este trabajo es analizar las relaciones entre la percepción que los estudiantes tienen del apoyo social de su familia, iguales y profesorado sobre la implicación escolar y su satisfacción con la escuela, tal como muestra el modelo de la Figura 1. Este modelo presenta los efectos de predictores relevantes sobre la satisfacción con la escuela, y lo hace mediante una hipótesis de mediación completa por parte de la implicación escolar. Esto es, el modelo pone a prueba simultáneamente hipótesis de predicción y de mediación. Se parte de tres hipótesis: (a) que la percepción del apoyo de la familia, los iguales y el profesorado tiene un efecto directo sobre la implicación escolar de los estudiantes; (b) que la implicación escolar muestra capacidad predictiva sobre la satisfacción con la escuela; y (c) que como consecuencia de los efectos directos anteriores, hay un efecto indirecto de las dimensiones de apoyo percibido sobre la satisfacción con la escuela.

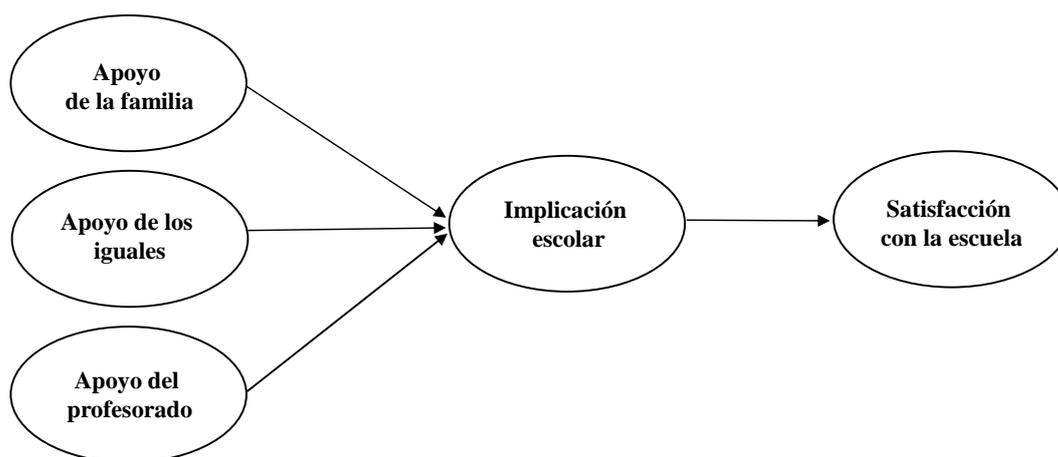


Figura 1. Modelo hipotético de ecuación estructural.

Método

Participantes

Mediante muestreo incidental o por conveniencia se seleccionan 2028 estudiantes con edades comprendidas entre los 14 y 22 años ($M = 17.4$, $DT = 2.3$). El 51% son mujeres y el 49% hombres. El 52.8% viven en áreas urbanas. Los participantes se encuentran cursando estudios equivalentes a los niveles de Educación Secundaria y Bachillerato del sistema educativo español, distribuidos por edad y sexo tal como muestra la Tabla 1.

Tabla 1
Distribución de la muestra según la edad y el sexo

| Edad | Alumnos | | Alumnas | | Total | |
|-------|---------|-------|---------|-------|-------|--------|
| 14 | 93 | 4.6% | 157 | 7.7% | 250 | 12.3% |
| 15 | 102 | 5.0% | 108 | 5.3% | 210 | 10.4% |
| 16 | 167 | 8.2% | 164 | 8.1% | 331 | 16.3% |
| 17 | 147 | 7.2% | 197 | 9.7% | 344 | 17.0% |
| 18 | 115 | 5.7% | 109 | 5.4% | 224 | 11.0% |
| 19 | 111 | 5.5% | 89 | 5.4% | 200 | 9.9% |
| 20 | 131 | 6.5% | 118 | 5.8% | 249 | 12.3% |
| 21 | 77 | 3.8% | 57 | 2.8% | 134 | 6.6% |
| 22 | 50 | 2.5% | 36 | 1.8% | 86 | 4.2% |
| Total | 993 | 49.0% | 1035 | 51.0% | 2028 | 100.0% |

Los participantes se reclutan en 18 centros educativos de la región de Benguela (Angola), 13 de ellos de enseñanza correspondiente al nivel de Educación Secundaria y cinco de Bachillerato. Todos los centros educativos son públicos y se encuentran ubicados en ambientes socioeconómicos medios-bajos. Nivel cultural de sus padres: 1.03% lo desconocen, 7.59% no estudió, 24.11% estudios básicos, 40.28% estudios secundarios, 13.8% Bachiller, y 13.01% estudios medios-superiores. En cuanto al nivel de estudios de las madres, el 1.08% lo desconoce, 11.34% no estudió, 33.38% estudios básicos, 40% estudios secundarios, 9.17% Bachiller y 5.03% estudios medios-superiores.

Instrumentos

Apoyo de la familia. Para medir la percepción de los estudiantes sobre el apoyo académico de la familia se utiliza la *Significant Other Academic Support Scale*, de Sands y Plunkett (2005). Del total de la escala se utiliza únicamente el factor del *apoyo de los padres y de las madres*. Para el presente estudio se adapta esa escala, formada por seis ítems, refiriendo conjuntamente al *apoyo de padres y madres* (ej. “Mis padres me ayudan a hacerlo bien en la escuela”). De la aplicación de un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), se obtienen los siguientes índices de ajuste: $\chi^2_{(9)} = 34.56$, $p < .001$, CFI = .995, RMSEA = .037, confirmando la unidimensionalidad de la escala. Sus autores refieren una fiabilidad de .83. Con la presente muestra se obtiene un alfa de .73, un coeficiente de fiabilidad compuesta (CFC) de .79, una varianza media extractada (VME) de .37 y omega de .76.

Apoyo del profesorado y de los iguales. Se parte de dos subescalas de Lam et al. (2012) que miden el *apoyo del profesorado* utilizando tres ítems adaptados de la Caring Adult Relationships in School Scale, y el *apoyo de los iguales* con tres ítems adaptados del Caring Peer Relationship in School Scale, ambas del California Healthy Kids Survey (WestEd, 2000). Para este estudio se utiliza una escala formada por esas dos subescalas, con seis ítems, tres de ellos para el *apoyo del profesorado* (ej. “En mi escuela/colegio, hay un profesor/a que se preocupa por mí”), y otros tres para el *apoyo de los iguales* (ej. “En mi escuela/colegio, tengo un amigo/a que me ayuda cuando tengo dificultades-problemas”). De la aplicación de un AFC a esta escala se obtienen los siguientes índices de ajuste a los datos: $\chi^2_{(8)} = 32.74$, $p < .001$, CFI = .992, RMSEA = .039, confirmándose los dos factores referidos por sus autores. Lam et al. (2012) informan de una fiabilidad de .79 y .82. Para esta muestra, los coeficientes de fiabilidad son .71 y .70, un CFC de .71 y .72, una VME de .37 y .33, y omega de .64 y .61.

Implicación escolar. Se utiliza la *Engagement Scale*, de Nie y Lau (2009). Esta medida se basa en un informe de los alumnos sobre su atención, esfuerzo y participación en las actividades de clase. Está compuesta por cinco ítems (ej. “Me esfuerzo en responder a las preguntas del profesor/a”), agrupados en una sola dimensión. El AFC de esta escala aporta los siguientes índices de ajuste: $\chi^2_{(5)} = 98.11$, $p < .001$, CFI = .970, RMSEA = .056, lo cual confirma su unidimensionalidad. Nie y Lau refieren una fiabilidad de .86. Con los datos de esta muestra el valor de alfa es de .74, el CFC de .83, una VME de .36 y omega de .74.

Satisfacción con la escuela. Se mide a través de la *Satisfaction with School Scale*, de Nie y Lau (2009), elaborada a partir de ítems de las escalas creadas por Huebner (1994). Está formada por cuatro ítems (ej. “Estoy contento/a de estar en esta escuela”) que constituyen una sola dimensión. Los índices de ajuste que aporta el AFC son: $\chi^2_{(2)} = 25.61$, $p < .001$, CFI = .994, RMSEA = .066. Esto confirma que la escala es unidimensional. Sus autores refieren una fiabilidad de .86; con esta muestra se obtiene un alfa de .77, un CFC de .75, una VME de .47 y omega de .77.

Todos los instrumentos empleados están formulados para que el alumnado responda en una escala tipo Likert de cinco puntos, desde (1) *Totalmente en desacuerdo*, hasta (5) *Totalmente de acuerdo*.

Procedimiento

En primer lugar, se solicita permiso a las autoridades del Ministério da Educação de Angola para desarrollar la investigación. Seguidamente se contacta con las autoridades de los centros educativos que manifiestan su disposición a colaborar, a los cuales se explica en qué consiste la investigación y se les solicita permiso para llevarla a cabo. Finalmente, se informa al alumnado del objetivo de la investigación y se les facilita una carta dirigida a la familia de los menores de edad, solicitando permiso para su participación en el estudio. Todo el alumnado que participa lo hace voluntariamente, tras devolver el consentimiento firmado. De los portadores de tal consentimiento, nadie se niega a participar. El porcentaje de respuesta es superior al 87%, y de los 2117 cuestionarios recogidos hay una pérdida del 4.2%. Este estudio cumple los valores éticos requeridos en la investigación incluidos en el código ético de la Asociación Americana de Psicología (APA), y el permiso explícito del Ministério da Educação de Angola y de cada una de las instituciones educativas participantes.

Previo a la aplicación de los instrumentos, se procede a traducirlos al portugués, empleando la traducción inversa. Más allá de la simple traducción inversa o back-translation (Muñiz, Elosúa, y Hamblen, 2013), se revisa por un comité mixto con conocimientos de los idiomas y culturas y especialistas en el campo de evaluación, y se realizan pruebas piloto para comprobar la comprensión de los instrumentos.

Los instrumentos, auto-administrados, se aplican por un miembro del equipo de investigación, en las aulas de los estudiantes y en horario habitual de clase, sin la presencia del profesorado para maximizar el anonimato de las respuestas y garantizar la confidencialidad del proceso. Los encuestadores están entrenados para resolver cualquier duda o problema que los estudiantes puedan plantear. El tiempo invertido en completar los instrumentos es aproximadamente de 15 minutos.

Análisis estadísticos

Los datos se analizan a cuatro niveles: (a) Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC) para comprobar la adecuación de los instrumentos a la muestra en estudio; (b) Análisis de la fiabilidad de los instrumentos, mediante el coeficiente alfa de Cronbach y el Coeficiente de Fiabilidad Compuesta (CFC); (c) Análisis de correlaciones bivariadas entre las variables estudiadas; (d) Modelo de Ecuaciones Estructurales con factores latentes para predecir la satisfacción con la escuela a partir de la percepción de apoyo social, actuando como mediadora la implicación escolar. Los modelos confirmatorios se estiman mediante máxima verosimilitud con correcciones robustas de Satorra-Bentler en los errores estándar y estadísticos e índices de ajuste (Finney y DiStefano, 2006). Para evaluar el ajuste de los modelos se utilizan los índices que habitualmente recomienda la literatura especializada. Se calcula el CFI, para los que suele considerarse el valor .90 o superior como apropiado para aceptar el modelo; el RMSEA, índice de parsimonia y medida de cuantía del error, con valores menores de .08 considerados aceptables para afirmar que un modelo es plausible, el SRMR como índice absoluto que comparte criterios con el anterior, y la prueba de ji-cuadrado. Los valores de corte para un ajuste adecuado se proponen en Kaplan (2000) y Kline (2016). Para comparar modelos anidados se realiza un contraste entre los estadísticos de ji-cuadrado. Para la estimación de todos los modelos estructurales se emplea el paquete estadístico EQS 6.7 (Bentler, 2006). Adicionalmente, en SPSS 22 se han realizado análisis de correlaciones bivariadas y diferencias de medias relacionadas entre las variables estudiadas.

Resultados

Resultados descriptivos y correlaciones entre las variables estudiadas

Tras haber comprobado mediante AFCs que todos los instrumentos empleados para la recogida de datos son adecuados para su aplicación a la presente muestra de estudio, se procede a calcular los descriptivos y las correlaciones que figuran en la Tabla 2. Según puede apreciarse, las medias obtenidas por el alumnado superan el valor medio de las escalas de medida, destacando ligeramente las puntuaciones asignadas a la percepción del *apoyo de la familia* ($M = 4.11$; $DT = 0.68$) y la *implicación escolar* ($M = 4.00$; $DT = 0.64$), siendo a su vez los dos factores que menor dispersión presentan. Un ANOVA de medidas repetidas sobre estas cinco variables muestra que hay diferencias significativas entre sus medias [$F(4, 8108) = 144.2$, $p < .001$, $\eta^2 = .066$]. Las pruebas

mediante corrección de Bonferroni muestran que todos los pares de medias son significativamente diferentes ($p < .05$), con la excepción del *apoyo del profesorado* y la *satisfacción con la escuela*.

Tabla 2

Medias, desviaciones típicas, fiabilidad y correlaciones entre las variables en estudio

| VARIABLES | Apoyo familia | Apoyo iguales | Apoyo profesorado | Implicación escolar | Satisfacción con la escuela |
|------------------------------|---------------|---------------|-------------------|---------------------|-----------------------------|
| 1. Apoyo de la familia | 1 | .25** | .27** | .29** | .16** |
| 2. Apoyo de los iguales | | 1 | .44** | .20** | .19** |
| 3. Apoyo del profesorado | | | 1 | .24** | .23** |
| 4. Implicación escolar | | | | 1 | .28** |
| 5. Satisfacc. con la escuela | | | | | 1 |
| <i>M</i> | 4.11 | 3.81 | 3.65 | 4.00 | 3.70 |
| <i>DT</i> | 0.68 | 0.94 | 0.93 | 0.64 | 0.97 |

* $p < .05$; ** $p < .01$; *M* = Media; *DT* = Desviación típica

En las relaciones entre las variables estudiadas, todas las correlaciones son positivas y estadísticamente significativas, pero de baja magnitud, excepto entre la percepción de *apoyo de los iguales* y el *apoyo del profesorado* ($r = .44$, $p < .01$).

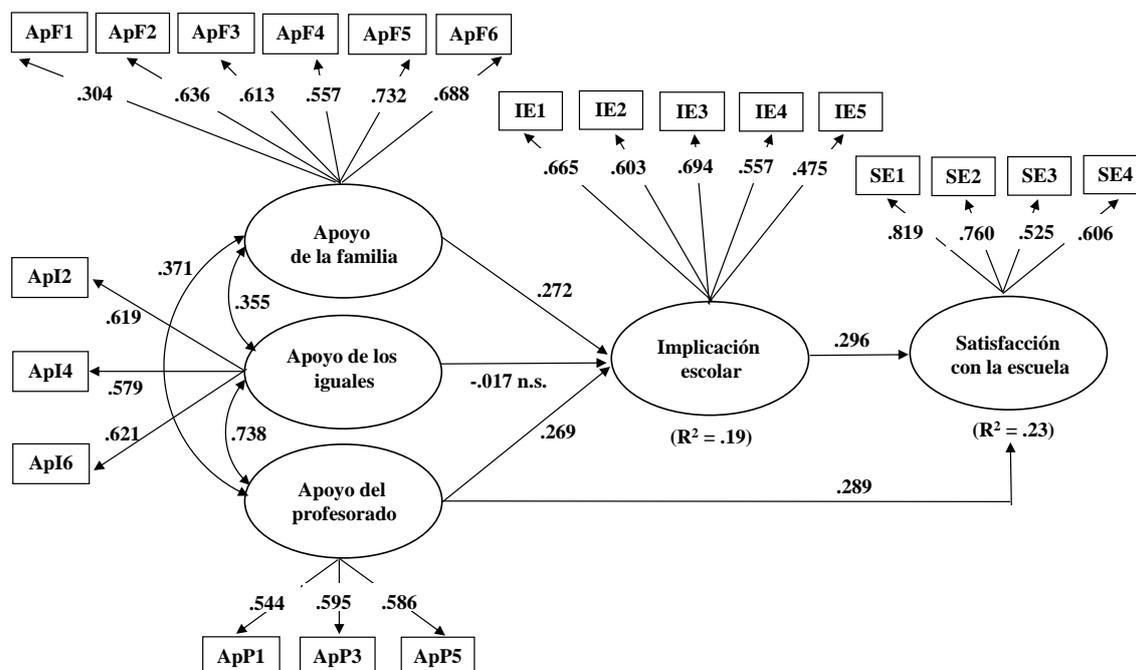
Predicción de la satisfacción con la escuela

El modelo hipotético inicial (Figura 1) plantea que el apoyo de la familia, de los iguales y del profesorado predicen de forma directa y positiva la implicación del alumnado y ésta, a su vez, predice su satisfacción con la escuela. Este modelo general *a priori* se pone a prueba mediante ecuaciones estructurales con factores latentes para predecir la satisfacción con la escuela, a partir de la percepción de apoyo de la familia, iguales y profesorado, actuando como mediadora la implicación escolar. Los índices del ajuste del modelo resultan satisfactorios: $\chi^2_{(182)} = 662.41$, $p < .001$, CFI = .935, RMSEA = .036, intervalo de confianza RMSEA 90% = .033-.039, SRMR = .046. No obstante, el test de Multiplicadores de Lagrange (LM-test) ofrece información sobre el efecto directo del *apoyo del profesorado* sobre la *satisfacción con la escuela*, por lo que se añade al modelo inicial, mejorando su ajuste (Figura 2). Los índices de ajuste de este segundo modelo son: $\chi^2_{(181)} = 593.70$, $p < .001$, CFI = .944, RMSEA = .034, intervalo de confianza RMSEA 90% = .031 - .037, y SRMR = .038, lo cual indica que el modelo ajusta correctamente a los datos. Adicionalmente, se contrastan las dos pruebas de ji-cuadrado para ver si el modelo modificado es estadísticamente de mejor ajuste que el modelo inicial, lo cual se corrobora ($\Delta\chi^2(1) = 83.26$, $p < .001$).

Según la Figura 2, las saturaciones de los indicadores del *apoyo de la familia*, *iguales*, y *profesorado*, la *implicación* de los estudiantes y la *satisfacción con la escuela* resultan elevadas. A excepción del primer ítem del *apoyo de la familia* (.304), el resto de saturaciones muestran valores entre .475 y .819.

Los resultados de este modelo (Figura 2) muestran que el *apoyo de la familia* y el *profesorado* predicen el 19% de la *implicación escolar*, con coeficientes estructurales de $\beta = .272$, $p < .01$ y $\beta = .269$, $p < .01$, respectivamente. La relación entre el *apoyo de los iguales* y la *implicación escolar* no resulta estadísticamente significativa ($\beta = -.017$, $p > .05$). Por otro lado, la *implicación escolar* predice la *satisfacción con la*

escuela ($\beta = .296, p < .01$). Además, se obtiene una relación directa entre el *apoyo del profesorado* y la *satisfacción con la escuela* ($\beta = .229, p < .01$). En cuanto a los efectos indirectos de las tres dimensiones de apoyo, son estadísticamente significativos los efectos indirectos del *apoyo de la familia* ($\beta = .080, p < .001$) y del *profesorado* ($\beta = .079, p < .001$), pero no el de los *iguales* ($\beta = -.005, p > .05$). La *satisfacción con la escuela* se predice en un 23% por la *implicación de los estudiantes* y el *apoyo del profesorado*.



Nota. ApF = Apoyo familia; ApI = Apoyo iguales; ApP= Apoyo profesorado; IE = Implicación escolar; SE = Satisfacción con la escuela. Todas las relaciones mostradas son significativas con $p < .01$, excepto la señalada como n.s.

Figura 2. Solución estandarizada para el modelo estructural probado.

Discusión

Existen evidencias de que la satisfacción de los estudiantes con la escuela es una variable insuficientemente estudiada (Elmore y Huebner, 2010), y que existe una significativa relación entre ésta y otras variables del desarrollo de los adolescentes (bienestar subjetivo, éxito académico, integración escolar), así como la prevención de conductas no deseables (Estell y Perdue, 2013; Korobova y Starobin, 2015; Wang y Fredricks, 2014). Fundamentado en esto, se hipotetiza, por un lado, que la percepción del apoyo social de la familia, iguales y profesorado predice la implicación escolar; por otro, que la implicación escolar muestra capacidad predictiva de la satisfacción con la escuela; y finalmente, que las dimensiones de apoyo percibido afectan indirectamente sobre la satisfacción con la escuela.

La primera hipótesis se ve cumplida en parte, ya que la percepción de *apoyo de la familia* y el *profesorado* muestra un efecto positivo, significativo y directo sobre la

implicación de los estudiantes. Sin embargo, la percepción de *apoyo de los iguales* no muestra capacidad predictiva sobre la *implicación escolar*. Estos resultados corroboran los de Lam et al. (2016), y coinciden en gran medida con los de Ramos-Díaz et al. (2016), aunque en su caso el modelo estructural plantea la predicción de la implicación escolar con la mediación del autoconcepto. Estas autoras también obtienen efectos directos de las relaciones entre el apoyo social percibido del profesorado y la familia, mientras que el efecto directo del apoyo de los iguales sobre la implicación escolar sólo resulta significativo indirectamente a través del autoconcepto. Por otro lado, estos resultados difieren ligeramente de los aportados por Estell y Perdue (2013). En su caso, encuentran que así como el apoyo de la familia se asocia a un mayor nivel de implicación conductual, el apoyo de los iguales incide en mayor grado sobre la implicación afectiva de los estudiantes, no resultando significativo el apoyo del profesorado, a pesar de que en la matriz de correlaciones sí se muestran significativas las relaciones del apoyo del profesorado con la implicación afectiva y la implicación conductual de los estudiantes.

La segunda hipótesis, que plantea que la implicación escolar es capaz de predecir la satisfacción con la escuela, se ve cumplida. Estos resultados se encuentran en la misma línea que los obtenidos por Elmore y Huebner (2010), aunque en el estudio de esos autores se considera la satisfacción con la escuela como un predictor de la implicación escolar, mientras que en el presente trabajo se plantea la dirección inversa, es decir, que la implicación escolar predice su satisfacción con la escuela.

La tercera hipótesis hace referencia a la existencia de un efecto indirecto de las dimensiones de apoyo social percibido sobre la satisfacción con la escuela, a través de la implicación escolar como variable mediadora. Esta hipótesis se cumple en gran medida, puesto que el *apoyo social percibido de la familia* y del *profesorado* predicen la *implicación escolar*, y ésta la *satisfacción con la escuela*. La percepción de *apoyo de los iguales* no aporta significación a la predicción de la *implicación escolar*, como ocurre en el estudio de Lam et al. (2016), y por tanto tampoco a la *satisfacción con la escuela*.

Un efecto que no se hipotetiza en el modelo teórico inicial es el efecto directo del *apoyo del profesorado* sobre la *satisfacción con la escuela*. Esto no significa que el profesorado no aporte su influencia indirecta a través de la *implicación escolar*, pero también lo hace directamente sobre la *satisfacción de los estudiantes con la escuela*. Similar comportamiento de esta variable se encuentra en el trabajo de Ramos et al. (2016), aunque en ese caso es para predecir la implicación escolar, siendo más potente su efecto directo que el efecto indirecto mediado por el autoconcepto.

Como conclusión, cabe señalar que percibir apoyo social de la familia, los iguales y el profesorado resulta relevante para sentirse implicado, y esto se asocia positivamente con estar satisfecho con la escuela. Si se define la satisfacción con la escuela como la evaluación subjetiva sobre la calidad de la vida escolar (Baker et al., 2003, p. 210), parece natural que el alumnado comprometido, especialmente de forma afectiva, encuentre satisfacción con la escuela. Como apunta Noddings (2003), los niños/as aprenden mejor cuando son felices.

Desde una perspectiva aplicada, estos resultados resaltan la importancia de las relaciones entre el profesorado y el alumnado, así como el apoyo de la familia, para conseguir una buena adaptación escolar, una alta implicación escolar, y una alta satisfacción con el contexto educativo. Cabe recordar, como apuntan Taylor et al. (2014), que las escuelas se consideran lugares apropiados para ayudar a los jóvenes a

desarrollar todo su potencial y sentirse bien consigo mismos. En manos del profesorado recae parte de la responsabilidad de cumplir este objetivo; porque como señalan Beckman, Hagquist, y Hellström (2012) y Persson et al. (2016), una amenaza para el disfrute de los adolescentes con la escuela lo constituyen las relaciones sociales negativas, tales como la intimidación (*bullying*), que tiene un dañino impacto en la salud mental de los estudiantes y en su capacidad de aprender, así como en el clima escolar general.

Como cualquier estudio, éste presenta algunas limitaciones. Aunque el tamaño muestral es amplio, los datos se obtienen mediante muestreo por conveniencia, y a través de auto-informes del alumnado, lo cual puede incorporar el efecto de la deseabilidad social, y existe un riesgo de autoselección. Por ello, hay que establecer un grado de cautela sobre las evidencias obtenidas. Además, todas las variables del modelo propuesto son autoinformadas y no se dispone de ningún dato de carácter externo, más objetivable, por lo que se sugiere la inclusión de variables objetivas en futuras investigaciones. Otra limitación es que los datos son transversales, por lo que no se pueden establecer conclusiones causa-efecto. Un diseño longitudinal podría proporcionar mayor garantía a las conclusiones, especificando la direccionalidad de las relaciones entre el apoyo social, la implicación escolar y la satisfacción con la escuela. También constituye una limitación la falta de antecedentes de investigación en Angola sobre la temática del ajuste escolar, a excepción del estudio de Gutiérrez y Romero (2014), aunque se trata de un trabajo en el que se analiza la predicción de la satisfacción con la vida y las actitudes hacia el consumo de drogas, a partir de la percepción del apoyo social, actuando como mediadora la resiliencia de los adolescentes. Esto dificulta el contraste con los resultados de otros estudios en el mismo contexto sociocultural.

Adicionalmente, el modelo de comprobación mediante ecuaciones estructurales es sólo uno de los posibles, y pueden existir otros modelos capaces de contribuir con nuevas explicaciones a la interpretación de las relaciones entre las variables estudiadas. Por ejemplo, Elmore y Huebner (2010) y Scharenberg (2016) señalan que la mayoría de los estudios examinan la satisfacción con la escuela como una variable de resultado. Sin embargo, en estudios como el de Ladd, Buhs, y Seid (2000) se concluye que la satisfacción de los estudiantes con la escuela determina su implicación escolar conductual. También en el estudio de Danielsen et al. (2011) la satisfacción con la escuela desempeña el papel de mediadora entre otras variables escolares, pero Elmore y Huebner (2010) encuentran que la satisfacción de los adolescentes con la escuela es un predictor independiente de su implicación escolar, incluso con independencia de la calidad de sus relaciones de apego con la familia y con los iguales. Suldo y Huebner (2004) sugieren que los juicios de satisfacción pueden desempeñar un papel de amortiguación, que operan para proteger a los individuos de experiencias adversas. Estos estudios sugieren que altos niveles de satisfacción con la escuela o con dominios importantes de la vida, tanto pueden ser resultados relevantes en sí mismos, como también influir de manera importante en la adaptación de los niños/as y jóvenes. Por ello, la naturaleza de la influencia, como un efecto directo y/o moderador, sigue quedando abierta a la investigación. Por último, partiendo de los resultados que aquí se obtienen, puede resultar relevante evaluar no sólo el peso del apoyo social de los iguales sino también el peso de los rechazos, analizando los afectos positivos y negativos tanto de forma cuantitativa como cualitativa, como hacen Suldo et al. (2009) para analizar las relaciones entre el apoyo social del profesorado y el bienestar subjetivo de los estudiantes.

Referencias

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., y Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. doi: 10.1002/pits.20303
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., y Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. doi: 10.1016/j.jsp.2006.04.002
- Awang-Hashim, R., Kaur, A., y Noman, M. (2015). The interplay of socio-psychological factors on school engagement among early adolescents. *Journal of Adolescence*, 45, 214-224. doi: 10.1016/j.adolescence.2015.10.001
- Baker, J. E., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., y Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206-221. doi: 10.1521/scpq.18.2.206.21861
- Beckman, L., Hagquist, C., y Hellström, L. (2012). Does the association with psychosomatic health problems differ between cyber bullying and traditional bullying? *Emotional and Behavioural Difficulties*, 17(3-4), 421-434. doi: 10.1080/13632752.2012.704228
- Bentler, P. M. (2006). *EQS 6. Structural equations program manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., y Wylie, C. (2012). Preface. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. v-ix). New York: Springer.
- Danielsen, A. G., Breivik, K., y Wold, B. (2011). Do perceived academic competence and school satisfaction mediate the relationships between perceived support provided by teachers and classmates, and academic initiative? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(4), 379-401. doi: 10.1080/00313831.2011.587322
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., y Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *Journal of Education Research*, 102(4), 303-318. doi:10.3200/JOER.102.4.303-320
- Diener, E., y Ryan, K. (2009). Subjective well-being: A general overview. *South African Journal of Psychology*, 39(4), 391-406. doi: 10.1177/008124630903900402
- Elmore, G. M., y Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537. doi: 10.1002/pits.20488
- Estell, D. B., y Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: The effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325-339. doi: 10.1002/pits.21681
- Finney, S. J., y DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in SEM. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269-314). Greenwich, CO: Information Age Publishing.
- García-Reid, P., Peterson, C. H., y Reid, R. J. (2015). Parent and teacher support among Latino immigrant youth: Effects on school engagement and school trouble avoidance. *Education and Urban Society*, 47(3), 328-343. doi: 10.1177/0013124513495278
- Gutiérrez, M., y Romero, I. (2014). Resiliencia, bienestar subjetivo y actitudes de los

- adolescentes hacia el consumo de drogas en Angola. *Anales de Psicología*, 30(2), 608-619. doi: 10.6018/analesps.30.2.148131
- Huebner, E. S. (1994). Preliminary development and validation of a multidimensional life satisfaction scale for children. *Psychological Assessment*, 6(2), 149-158. doi: 10.1037/1040-3590.6.2.149
- Kaplan, D. (2000). *Structural equation modeling: Foundations and extensions*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kline, R. B. (2016). *Principles of structural equation modeling*. New York, NY: LEA.
- Korobova, N., y Starobin, S. S. (2015). A comparative study of student engagement, satisfaction, and academic success among international and American students. *Journal of International Students*, 5(1), 72-85.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S., y Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46(2), 255-279.
- 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: 10.1016/j.jsp.2011.07.004
- Lam, S-F., Jimerson, S., Shin, H., Cefai, C., Veiga, F. H., Hatzichristou, C.,... Zollneritsch, J. (2016). Cultural universality and specificity of student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *British Journal of Educational Psychology*, 86(1), 137-153. doi: 10.1111/bjep.12079
- Li, Y., y Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth Adolescence*, 42(1), 20-32. doi: 10.1007/s10964-012-9857-5
- Li, Y., Lynch, A. D., Kalvin, C., Liu, J., y Lerner, R. M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329-342. doi: 10.1177/0165025411402578
- Muñiz, J., Elosua, P., y Hambleton, R. K. (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los test: segunda edición. *Psicothema*, 25(2), 151-157. doi: 10.7334/psicothema2013.24
- Nie, Y., y Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 34(3), 185-194. doi: 10.1016/j.cedpsych.2009.03.001
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi: 10.1017/cbo9780511499920
- Persson, L., Haraldsson, K., y Hagquist, C. (2016). School satisfaction and social relations: Swedish schoolchildren's improvement suggestions. *International Journal of Public Health*, 61(1), 83-90. doi: 10.1007/s00038-015-0696-5
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., y Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-356. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14848
- Reeve, J. y Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J., y Lekue, P. (2012). Student engagement in the school:

- Interpersonal and inter-center differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-307. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.4496
- Sands, T., y Plunkett, S. W. (2005). A new scale to measure adolescent reports of academic support by mothers, fathers, teachers, and friends in Latino immigrant families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27(2), 244-253. doi: 10.1177/0739986304273968
- Scharenberg, K. (2016). The interplay of social and ethnic classroom composition, tracking, and gender on students' school satisfaction. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15(2), 320-346. doi: 10.1891/1945-8959.15.2.320
- Serrano, C., y Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14887
- Simons-Morton, B., y Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25. doi: 10.1177/0044118X09334861
- Sivandini, A., Koohbanani, S. E., y Vahidi, T. (2013). The relation between social support and self-efficacy with academic achievement and school satisfaction among female junior high school students in Birjand. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 84, 668-673. doi: 10.1016/j.sbspro.2013.06.623
- Suldo, S. M., Friedrich, A. A., White, T., Farmer, J., Minch, D., y Michalowski, J. (2009). Teacher support and adolescents' subjective well-being: A mixed-methods investigation. *School Psychology Review*, 38(1), 67-85.
- Suldo, S. M., y Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19(2), 93-105. doi: 10.1521/scpq.19.2.93.33313
- Takakura, M., Wake, N., y Kobayashi, M. (2010). The contextual effect of school satisfaction on health-risk behaviors in Japanese high school students. *Journal of School Health*, 80(11), 544-551. doi: 10.1111/j.1746-1561.2010.00540.x
- Taylor, L. K., Merrilees, C. E., Goeke-Morey, M. C., Shirlow, P., Cairns, E., y Cummings, E. M. (2014). Political violence and adolescent out-group attitudes and prosocial behaviors: Implications for positive inter-group relations. *Social Development*, 23(4), 840-859. doi: 10.1111/sode.12074
- Verkuyten, M., y Thijs, J. (2002). School satisfaction of elementary school children: The role of performance, peer relations, ethnicity and gender. *Social Indicators Research*, 59(2), 203-228. doi: 10.1023/A:1016279602893
- Wang, M. T., y Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83(3), 877-895. doi: 10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x
- Wang, M. T., y Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. doi: 10.1111/cdev.12138
- Wang, M. T., y Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633-662. doi: 10.3102/0002831209361209
- WestEd (2000). *California healthy kids survey*. Los Alamitos, CA: WestEd.

Melchor Gutiérrez. Maestro de Enseñanza Primaria, Doctor en Psicología y profesor Titular de Universidad en el área de Psicología Evolutiva y de la Educación en la Universidad de Valencia (España). Su trayectoria investigadora se ha centrado, principalmente, en la socialización infantil y juvenil en el contexto familiar y escolar, y ha publicado numerosos artículos sobre el desarrollo positivo de los jóvenes. Últimamente también le ha dedicado atención al estudio del envejecimiento con éxito.

José-Manuel Tomás. Doctor en Psicología y Catedrático de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Dados sus conocimientos en modelos psicométricos avanzados, sus áreas de interés se han centrado en la aplicación de dichos modelos a diversos campos de la Psicología Organizacional, Psicología Social, Psicología del Deporte, y Psicología Educativa, entre otros. Cuenta con más de 100 artículos en revistas peer review, estando, en los últimos años, especialmente inmerso en la investigación sobre el envejecimiento con éxito.

Isabel Romero. Doctora en Psicología por la Universidad de Valencia, es profesora en el Departamento de Ciências da Educação, Instituto Superior de Ciências da Educação de la Universidade Katyavala Bwila en Benguela (Angola). Entre sus principales líneas de investigación contempla la problemática del adolescente y el consumo de drogas en el contexto familiar y escolar; y también los apoyos a los alumnos con deficiencia visual y su rendimiento escolar.

José-Marcos Barrica. Doctor en Psicología por la Universidad de Valencia, pertenece al Instituto Superior de Ciências da Educação de la Universidade Agostinho Neto de Luanda (Angola). Actualmente es Embajador Extraordinario y Plenipotenciario de la República de Angola en Portugal. Entre sus principales líneas de investigación se encuentra el estudio de la resiliencia en personas que han sufrido discapacidades físicas derivadas de situaciones de guerra; y la problemática juvenil y su integración social a través del deporte.

Fecha de recepción: 20-07-2016

Fecha de aceptación: 06-01-2017