

FACTORES CONTEXTUALES Y VARIABLES INDIVIDUALES EN EL AJUSTE ESCOLAR

Lorea Azpiazu
Igor Esnaola
Iker Ros

Universidad del País Vasco (UPV/EHU)

<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v6.751>

Fecha de Recepción: 14 Febrero 2014

Fecha de Admisión: 30 Marzo 2014

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the relations between contextual variables (family support, friends support and teachers support), personal variables (self-concept and life satisfaction) and school adjustment and engagement. The sample is composed by 1615 participants from 12 to 23 years old. Pearson correlations show that all variables are significantly and positively correlated. Multivariate regression analysis shows that school engagement, self-concept, life satisfaction and friends support are directly related with school adjustment, being school engagement the most relevant variable. In the other hand, family and teacher support are indirectly related with school adjustment through self-concept and life satisfaction, which are directly related with school adjustment.

Keywords: School adjustment, school engagement, family support, friends support, teachers support, self-concept and life satisfaction.

RESUMEN

El objetivo de este estudio es analizar las relaciones entre variables contextuales (apoyo familiar, amistades y profesorado), individuales (autoconcepto y satisfacción con la vida) y el ajuste e implicación escolar. La muestra está compuesta por 1615 participantes de entre 12 y 23 años. Los resultados muestran relaciones significativas y positivas entre todas las variables analizadas mediante las correlaciones de Pearson. Asimismo, los análisis de regresión realizados señalan que la implicación escolar, el autoconcepto, la satisfacción con la vida y el apoyo de las amistades tienen una relación directa con el ajuste escolar, siendo la implicación escolar la variable que más peso o importancia tiene. Por otro lado, el apoyo familiar y del profesorado tienen una relación indirecta con el ajuste escolar, a través de las variables individuales autoconcepto y satisfacción con la vida, con las que están directamente relacionados.

Palabras clave: Ajuste escolar, implicación escolar, apoyo familiar, apoyo de los amigos, apoyo de los profesores, autoconcepto y satisfacción con la vida.

FACTORES CONTEXTUALES Y VARIABLES INDIVIDUALES EN EL AJUSTE ESCOLAR

Quienes firman este artículo forman parte del Grupo Consolidado de Investigación IT701-13 del Sistema Universitario Vasco y han realizado este trabajo dentro del proyecto de investigación EHUA13/26 de la Universidad del País Vasco.

Correspondencia: Igor Esnaola, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Avenida de Tolosa, 70, 20018, San Sebastián. E-mail: igor.esnaola@ehu.es

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la multidimensionalidad del constructo *ajuste escolar* está aceptada, refiriéndose este concepto a la capacidad para adaptarse al contexto escolar, al sentimiento de comodidad, compromiso y aceptación social (Ladd y Troop-Gordon, 2003). Implica, por tanto, la conjugación de aspectos tanto cognitivos como actitudinales y comportamentales (Harrison, Clarke, y Ungerer, 2007).

El concepto de *implicación escolar* de los estudiantes no cuenta con una acotación conceptual unívoca y es debatida por los investigadores (Appleton, Christenson, y Furlong, 2008; Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004). Marks (2000) define la implicación escolar como la atención, el interés, la inversión y el esfuerzo realizado en el trabajo de aprendizaje, incluyendo los aspectos afectivos de la participación, así como los académicos. Los estudios señalan que los estudiantes con una mayor implicación escolar resultan estar más motivados, con mejor autoconcepto, un rendimiento académico más alto, mayor satisfacción escolar y con mejores relaciones estudiantes-docentes (McMahon, Parnes, Keys, y Viola, 2008; Walker, Greene, y Mansell, 2006).

VARIABLES CONTEXTUALES

El *apoyo social* es una de las áreas de investigación más activas de las últimas décadas (Herrero y Gracia, 2007; Hofman, Hofman, y Guldemond, 2001), referido al proceso interactivo donde una persona percibe o experimenta que es amado, cuidado, estimado y valorado, sintiéndose participante de una red social de asistencia mutua y de obligaciones (Taylor et al., 2004).

En cuanto al *apoyo familiar*, los resultados conducen a la conclusión de que no es la estructura familiar en sí, sino las variables sociodemográficas y las interactivas asociadas a las mismas, las que conforman la calidad de los contextos familiares (Arranz, Oliva, Olabarrieta, y Antolín, 2010). Aunque las relaciones con los padres continúan teniendo importancia, a partir de la adolescencia y junto con la ganancia de más autonomía parental, el grupo de iguales se transforma en el contexto de socialización más relevante (Fernández del Valle y Bravo, 2000), influyendo significativamente en el ajuste escolar y psicosocial (Studsrod y Bru, 2011).

Finalmente, las investigaciones acerca de la *relación profesor y alumno* han analizado y descrito más los elementos (personalidad, dinamización grupal, etc.) que contribuyen a la buena calidad de la relación, que el apoyo percibido del profesor (Hombrados y Castro, 2013). Niveles altos de proximidad, comprensividad, amabilidad e implicación influyen positivamente en el rendimiento académico (Fraser, Aldridge, y Soerjaningsih, 2010; Sivan y Chan, 2013).

VARIABLES PERSONALES

Desde que Shavelson, Hubner y Stanton (1976) propusieran su modelo la multidimensionalidad del *autoconcepto* está aceptada, hallándose bajo un factor general dominios específicos englobados en una vertiente académica (en diferentes áreas) y no académica (social, físico, emocional, etc.). La propuesta de una estructura interna jerárquica y multifacética del autoconcepto representa un punto de partida importante para la creación de nuevos instrumentos de medida, así como para la comprensión y desarrollo teórico de los distintos dominios (Byrne y Shavelson, 1996; Fox y Corbin, 1989; Goñi, Madariaga, Axpe, y Goñi, 2009; Marsh, 1990).

Por otro lado, *la satisfacción con la vida* es el componente cognitivo del bienestar subjetivo (Diener, 1984), definida como la evaluación global que la persona realiza sobre su ciclo vital (Pavot, Diener, Colvin, y Sandvik, 1991). Hace referencia al compendio de experiencias relevantes y subjetivas consideradas bastante estables pero algo mutables en el tiempo (Costa y McCrae, 1984; Magnus, Diener, Fujita, y Pavot, 1993). Actualmente comienza a interesar la evaluación de la satisfacción vital por áreas (familia, ocio, trabajo, salud y matrimonio) (Cummins y Nistico, 2002; Diener, Napa Scollon, y Lucas, 2003).

VARIABLES CONTEXTUALES Y AJUSTE ESCOLAR

El *apoyo parental* constituye uno de los mejores predictores de la trayectoria educativa del alumnado pues constituyen un marco especialmente apropiado para promocionar una conducta escolar adecuada, un óptimo rendimiento académico, una motivación intrínseca para el logro y habilidades sociales adecuadas (Alonso y Román, 2005; Mounts, Valentiner, Anderson, y Bowsell, 2006; Rodríguez, Droguett, y Revuelta, 2012).

Un alto *apoyo de los amigos* influencia considerablemente el aumento de actitudes escolares, la implicación escolar, el éxito académico (Wentzel y Caldwell, 1997), la motivación de logro académico, el aumento de participación en las actividades de aprendizaje (Woodward y Fergusson, 1999) y la mejor conducta de los adolescentes (Anderson, Hamilton, y Hattie, 2004).

La percepción de un alto *apoyo del profesorado* se ha relacionado con mejores resultados académicos, comportamentales, mayor implicación al contexto escolar (Bru, Murberg, y Stephens, 2001; Reddy, Rhodes, y Mulhall 2003) y un menor riesgo de sufrir situaciones de acoso escolar (García, Alvarado, y Jiménez, 2000; Meehan, Hughes, y Cavell, 2003).

VARIABLES PERSONALES Y AJUSTE ESCOLAR

Las relaciones entre el *autoconcepto* multidimensional, rendimiento, logro y aprendizaje son conocidas (Fierro, 1991; Rodríguez et al., 2004). La autoestima también se ha vinculado con un menor número de problemas conductuales en la escuela (Martínez, 2009; Musitu, Buelga, Lila, y Cava, 2001). El autoconcepto académico, emocional y familiar se relacionan con el rendimiento, las expectativas y la integración escolar (Cava, Musitu, y Vera, 2000; Droguett, 2011).

Asimismo, se encuentran relaciones positivas entre *la satisfacción con la vida* y la autoeficacia, el rendimiento, la competencia y el logro (Danielsen, Samdal, Hetland, y Wold, 2009; Suldo, Thalji, y Ferron, 2011), así como con las experiencias escolares vividas, el compromiso y la implicación escolar de los estudiantes (Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Lewis, Huebner, Malone, y Valois, 2011; Luna-Soca, 2013).

El objetivo de este estudio es realizar un primer análisis de las relaciones entre las variables contextuales, individuales y escolares señaladas. Teniendo en cuenta los antecedentes de investigación, hipotetizamos que todas las variables estarán relacionadas.

MÉTODO

Participantes

La muestra está compuesta por 1891 participantes de centros públicos y privados de la Comunidad Autónoma del País Vasco desde 1º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) hasta el 4º año de grado. Se trata de una muestra por conveniencia donde, después de la imputación de los valores perdidos se identifican outliers y se eliminan un total de 276 sujetos. Finalmente, el total de participantes asciende a 1615 alumnos, de entre los cuales 727 son chicos (45%) y 888 son chicas (55%).

FACTORES CONTEXTUALES Y VARIABLES INDIVIDUALES EN EL AJUSTE ESCOLAR

Variables e instrumentos de medida

El *Apoyo del Profesorado y Clima Escolar* (HBSC; Torsheim, Wold, y Samdal, 2000). Se trata de una escala de 16 ítems agrupados en dos dimensiones: 1) *Clima escolar*; y 2) *Apoyo del profesorado*. En este estudio sólo se utiliza la escala *apoyo del profesorado*. El formato de respuesta es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta.

Cuestionario de *Apoyo Familiar y de los Amigos* (AFA), de González y Landero (2008). Se trata de una escala de 15 ítems agrupados en dos dimensiones: 1) *Apoyo familiar*; y 2) *Apoyo de los amigos*. El formato de respuesta es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta.

Satisfaction with Life Scale (SWLS) de Diener, Emmons, Larsen y Griffin (1985), versión castellana (Atienza, Pons, Balaguer, y García-Merita, 2000). Se trata de una escala de 5 ítems que mide la *satisfacción con la vida* de forma global. El formato de respuesta es de tipo Likert con siete opciones de respuesta.

El Cuestionario de *Autoconcepto Dimensional* (AUDIM) es un cuestionario de nueva creación que está en proceso de validación. Se trata de una escala de 33 ítems agrupados en cinco dimensiones: 1) *Autoconcepto físico*; 2) *Autoconcepto social*; 3) *Autoconcepto personal*; 4) *Autoconcepto académico*; y 5) *Autoconcepto general*. El formato de respuesta es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta.

Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10), de Moral, Sánchez-Sosa, y Villarreal-González (2010). Se trata de una escala de 10 ítems agrupados en tres dimensiones: 1) *Problemas de integración*; 2) *Rendimiento académico*; y 3) *Expectativa académica*. El formato de respuesta es de tipo Likert con seis opciones de respuesta.

School Engagement Measure (SEM) (Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004). Se trata de una escala de 19 ítems agrupados en tres dimensiones: 1) *Implicación emocional*; 2) *Implicación conductual*; y 3) *Implicación cognitiva*. El formato de respuesta es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta.

Procedimiento

Una vez establecido contacto telefónico y haber realizado los trámites correspondientes con cada institución escolar, se administró la batería de cuestionarios a los participantes dentro del horario lectivo y de forma grupal. Durante el proceso se aseguró el anonimato de las respuestas, así como la participación voluntaria (ciego único).

Análisis de los datos

Esta investigación tiene un carácter fundamentalmente correlacional habiendo sido sometidos los datos obtenidos a análisis estadísticos mediante el programa estadístico SPSS 21.

RESULTADOS

Para comprobar si existe relación entre las variables analizadas se realiza la prueba de correlaciones de Pearson.

Tabla 1
Correlaciones entre las Variables Escolares, Contextuales y Personales

		Implicación escolar	Apoyo familia	Apoyo amigos	Apoyo profesores	Autoconcepto	Satisfacción con la vida
Ajuste escolar	<i>r</i>	.566**	.305**	.198**	.208**	.361**	.415**
	<i>p</i>	.000	.000	.000	.000	.000	.000
Implicación escolar	<i>r</i>		.335**	.106**	.435**	.297**	.341**
	<i>p</i>		.000	.000	.000	.000	.000
Apoyo familia	<i>r</i>			.338**	.287**	.336**	.381**
	<i>p</i>			.000	.000	.000	.000
Apoyo amigos	<i>r</i>				.127**	.208**	.220**
	<i>p</i>				.000	.000	.000
Apoyo profesores	<i>r</i>					.196**	.255**
	<i>p</i>					.000	.000
Autoconcepto	<i>r</i>						.587**
	<i>p</i>						.000

Nota. ** $p < .001$

Como puede observarse en la Tabla 1 todas las variables correlacionan significativamente, existiendo una relación lineal positivas entre ellas. A continuación se realiza un análisis de regresión lineal múltiple para explorar y cuantificar la relación entre la variable dependiente *ajuste escolar* y las variables independientes o predictoras, con una $R^2 = .394$ y R^2 corregida = .391; es decir, las variables independientes explican el 39% de la varianza del *ajuste escolar*.

Tabla 2
Regresión Lineal Múltiple

Escalas	<i>B</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
(Constante)		18.642	.000
Implicación escolar	.462	20.463	.000
Autoconcepto general	.099	3.969	.000
Satisfacción con la vida	.173	6.358	.000
Apoyo de amigos	.087	4.218	.000
Apoyo familiar	.020	.891	.373
Apoyo profesorado	.006	.277	.782

Como se observa en la Tabla 2, menos el *apoyo familiar* y el *apoyo del profesorado*, las demás variables independientes son significativas, siendo la *implicación escolar* la variable que más peso o importancia tiene (= .462, $p = .000$).

Teniendo en cuenta la no significatividad del *apoyo familiar* y del *apoyo del profesorado* en el *ajuste escolar*, se decide hacer otras dos pruebas de regresión lineal entre las variables contextuales (el apoyo familiar, de amigos y profesores) y las variables personales (autoconcepto y satisfacción con la vida), para conocer si la relación entre las variables contextuales y el *ajuste escolar* están mediadas por la variables personales.

En primer lugar, se expone en la Tabla 3 el análisis de regresión en la que como variable dependiente se sitúa el *autoconcepto general* y como variables dependientes o predictoras las variables contextuales, con una $R^2 = .133$ y R^2 corregida = .132; es decir, las variables independientes explican el 13% de la varianza del *autoconcepto*.

FACTORES CONTEXTUALES Y VARIABLES INDIVIDUALES EN EL AJUSTE ESCOLAR

Tabla 3
Regresión Lineal Múltiple

Escalas	B	t	P
(Constante)		25.905	.000
Apoyo de amigos	.102	4.214	.000
Apoyo familiar	.272	10.790	.000
Apoyo profesorado	.105	4.408	.000

La Tabla 3 muestra que las tres variables contextuales son significativas siendo el *apoyo familiar* la variable que más peso o importancia tiene ($\beta = .272, p = .000$).

A continuación, se exponen en la Tabla 4 los resultados del análisis de regresión en la que como variable dependiente se sitúa la *satisfacción con la vida* y como variables dependientes o predictoras las variables contextuales, con una $R^2 = .177$ y R^2 corregida = $.776$. Es decir, las variables independientes explican el 17% de la varianza de la *satisfacción con la vida*.

Tabla 4
Regresión Lineal Múltiple

Escalas	B	t	p
(Constante)		8.097	.000
Apoyo de amigos	.097	4.103	.000
Apoyo familiar	.304	12.382	.000
Apoyo profesorado	.156	6.700	.000

Como sucedía en el caso del *autoconcepto*, las tres variables contextuales son significativas para la *satisfacción con la vida*, siendo el *apoyo familiar* la variable que más peso o importancia tiene ($\beta = .304, p = .000$).

Los resultados de los tres análisis de regresión lineal han mostrado relaciones entre las variables estudiadas, donde el *apoyo de los amigos* muestra relaciones directas e indirectas en el *ajuste escolar*, y el *apoyo familiar* y el *apoyo del profesorado* muestran relaciones indirectas, a través de las variables personales (autoconcepto y satisfacción con la vida).

DISCUSIÓN

El principal objetivo de este estudio era analizar las relaciones entre variables contextuales (apoyo de familia, de amigos y profesores), personales (autoconcepto y satisfacción con la vida) y el ajuste e implicación escolar. Los resultados de las correlaciones de Pearson han mostrado relaciones significativas, existiendo una relación lineal positiva entre todas las variables estudiadas. Estos resultados concuerdan con investigaciones previas que muestran la relación significativa existente entre el contexto, las variables personales y el ajuste e implicación escolar (Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Hofman et al., 2001; McMahan et al., 2008).

Por otro lado, tomando el *ajuste escolar* como variable dependiente, el análisis de regresión lineal múltiple ha revelado la significatividad que todas las variables independientes tienen en la explicación de la varianza del *ajuste escolar*, a excepción del *apoyo familiar* y el *apoyo del profesorado*.

De entre las variables independientes la *implicación escolar* es la que más importancia o peso ha tenido en el *ajuste escolar*. Se trata de un dato en coherencia con la investigación previa (McMahan et al., 2008) debido a naturaleza inherente de ambos constructos ya que ambos abarcan aspectos cognitivos, conductuales y emocionales relativas al contexto escolar. Asimismo, la *satis-*

facción con la vida, aunque en menor grado que la implicación escolar, también es una variable significativa en el ajuste escolar. Este resultado es congruente con la investigación previa donde se han hallado relaciones positivas y significativas entre las dos variables (Luna-Soca, 2013; Suldo et al., 2011).

Sin embargo, aunque el *apoyo familiar* y el *apoyo del profesorado* no tienen una relación directa, sí que la tienen con las variables personales *autoconcepto general* y *satisfacción con la vida* (ver Tablas 2 y 3). Teniendo en cuenta que estas dos variables personales tienen una relación directa con el ajuste escolar, se hipotetiza que tanto el autoconcepto general como la satisfacción con la vida puedan ser variables mediadoras entre el *apoyo familiar* y *apoyo del profesorado*, y el *ajuste escolar*. Esta hipótesis deberá ser confirmada a través de modelos de ecuaciones estructurales, análisis que permiten analizar relaciones, direcciones y diferentes niveles de relación entre múltiples variables. Dicha hipótesis se basa en estudios previos donde el *apoyo de la familia* y *apoyo del profesorado* podría relacionarse indirectamente con el *ajuste escolar* a través de la variable autoestima (Martínez, 2009) o autoconcepto (Rodríguez et al., 2012).

Como se ha comentado, el presente estudio consistía en una primera exploración sobre la relación de las variables estudiadas. Sin embargo, es necesario utilizar análisis estadísticos más complejos para confirmar los resultados encontrados. En cuanto a la variable *autoconcepto*, sería útil identificar los dominios específicos relacionados con el *ajuste escolar*. En todo caso se cree que este estudio es relevante (como un primer paso) puesto que permite destacar la relación entre las variables contextuales y personales en el *ajuste escolar*.

REFERENCIAS

- Alonso, J., y Román, J. M. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17(1), 76-82.
- Anderson, A., Hamilton, R. J., y Hattie, J. (2004). Classroom climate and motivated behaviour in secondary schools. *Learning Environments Research*, 7(3), 211-225.
- Appleton, J., Christenson, S., y Furlong, M. (2008). Student engagement: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Arranz, E., Oliva, A., Olabarrieta, F., y Antolín, L. (2010). Análisis comparativo de las nuevas estructuras familiares como contextos potenciadores del desarrollo psicológico infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 33(4), 503-513.
- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., y García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Bru, E., Murberg, T. A., y Stephens, P. (2001). Social support, negative life events and pupil misbehaviour among young Norwegian adolescents. *Journal of Adolescence*, 24(6), 715-727.
- Byrne, B., y Shavelson, R. (1996). On the structure of social self-concept for pre, early and late adolescents: A test of the Shavelson et al. model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 599-613.
- Cava, M. J., Musitu, G., y Vera, A. (2000). Efectos directos e indirectos de la autoestima en el ánimo depresivo. *Revista Mexicana de Psicología*, 17(2), 151-161.
- Costa, P., y McCrae, R. (1984). Personality as life-long determinant of well-being. En M. Malatesta y P. Izard (Eds), *Affective process in adult development and aging* (pp. 141-156). Beverly-Hills: Sage.
- Cummins, R. A., y Nistico, H. (2002). Maintaining life satisfaction: The role of positive cognitive bias. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 37-69.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., y Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, 102(4), 303-320.

FACTORES CONTEXTUALES Y VARIABLES INDIVIDUALES EN EL AJUSTE ESCOLAR

- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, *95*(3), 542-575.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*(1), 71-75.
- Diener, E., Napa Scollon, C., y Lucas, R. E. (2003). The evolving concept of subjective well-being: The multifaceted nature of happiness. *Advances in Cell Aging and Gerontology*, *15*(1), 187-219.
- Droguett, L. (2011). *Rasgos psicológicos asociados al ajuste social y personal de alumnado adolescente*. Leioa: Universidad del País Vasco.
- Fernández del Valle, J., y Bravo, A. (2000). Estructura y dimensiones de apoyo en la red social de los adolescentes. *Anuario de Psicología*, *31*(2), 87-105.
- Fierro, A. (1991). Desarrollo de la personalidad en la adolescencia. En A. Marchesi, C. Coll, y J. Palacios (Coords.), *Desarrollo psicológico y educación I* (pp. 471-491). Madrid: Alianza.
- Fraser, B. J., Aldridge, J. M., y Soerjaningsih, W. (2010). Instructor-student interpersonal interaction and student outcomes at the university level in Indonesia. *The Open Education Journal*, *3*(1), 32-44.
- 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.
- García Jiménez, M. V., Alvarado Izquierdo, J. M., y Jiménez Blanco, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, *12*(2), 248-252.
- González, M. T., y Landero, R. (2008). Síntomas psicósomáticos y estrés: comparación de un modelo estructural entre hombres y mujeres. *Ciencia UANL*, *11*(4), 403-410.
- Goñi, E., Madariaga, J., Axpe, I., y Goñi, A. (2011). Structure of the personal self-concept (PSC) questionnaire. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, *11*(3), 509-522.
- Gutiérrez, M., y Gonçalves, T. O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, *13*(3), 339-355.
- Fox, K., y Corbin, C. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sports and Exercise Psychology*, *11*, 408-430.
- Harrison, L. J., Clarke, L., y Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, *22*(1), 55-71.
- Herrero, J., y Gracia, E. (2007). Measuring perceived community support: Factorial structure, longitudinal invariance, and predictive validity of the PCSQ (perceived community support questionnaire). *Journal of Community Psychology*, *35*(2), 197-217.
- Hofman, R. H., Hofman, W. H., y Guldemond, H. (2001). Social context effects on pupils' perception of school. *Learning and Instruction*, *11*(3), 171-194.
- Hombrados-Mendieta, I., y Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, *29*(1), 108-122.
- Ladd, G. W., y Troop-Gordon, W. (2003). The role of chronic peer adversity in the development of children's psychological adjustment problems. *Child Development*, *74*(5), 1325-1348.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., y Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*(3), 249-262.
- Luna-Soca, F. J. (2013). *Bienestar subjetivo y satisfacción escolar en la adolescencia*. Girona: Universidad de Girona.
- Magnus, K., Diener, E., Fujita, F., y Pavot, W. (1993). Extraversion and neuroticism as predictors of objective life events: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *65*(5), 1046-1053.
- Marks, H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle and

- high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 82(4), 623-636.
- Martínez, B. (2009). *Ajuste escolar, rechazo y violencia en adolescentes*. Valencia: Universidad de Valencia.
- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., y Viola J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities. *Psychology in the Schools*, 45(4), 26-47.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N., y Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development*, 74(4), 1145-1157.
- Moral, J., Sosa, J., y González, M. (2010). Desarrollo de una escala multidimensional breve de ajuste escolar. *Rema*, 15(1), 1-11.
- Mounts, N. S., Valentiner, D. P., Anderson, K. L., y Boswell, M. K. (2006). Shyness, sociability, and parental support for the college transition: Relation to adolescents' adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 68-77.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M. (2001). *Familia y adolescencia*. Madrid: Síntesis.
- Pavot, W., Diener, E., Colvin, C. R., y Sandvik, E. (1991). Further validation of the satisfaction with life scale: Evidence for the cross-method convergence of well-being measures. *Journal of Personality Assessment*, 57(1), 149-161.
- Reddy, R., Rhodes, J. E., y Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology*, 15(1), 119-138.
- Rodríguez, A., Droguett, L., y Revuelta, L. (2012). Ajuste escolar y personal en la adolescencia: El papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414.
- Rodríguez, S., Cabanach, R., Valle, A., Nuñez, J., y González-Pienda, J. (2004). Differences in use of self-handicapping and defensive pessimism and its relation with achievement goals, self-esteem and self-regulation strategies. *Psicothema*, 16, 625-631.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Sivan, A., y Chan, D. W. (2013). Teacher interpersonal behaviour and secondary students' cognitive, affective and moral outcomes in Hong Kong. *Learning Environments Research*, 16(1), 1-14.
- Studsrod, I., y Bru, E. (2011). Perceptions of peers as socialization agents and adjustment in upper secondary school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(2), 159-172.
- Suldo, S., Thalji, A., y Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 17-30.
- Taylor, S. E., Sherman, D. K., Kim, H. S., Jarcho, J., Takagi, K., y Dunagan, M. S. (2004). Culture and social support: Who seeks it and why? *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(3), 354-362.
- 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.
- Walker, C. O., Greene, B. G., y Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16(1), 1-12.
- Wentzel, K. R., y Caldwell, K. (1997). Friendships, peer acceptance, and group membership: relations to academic achievement in middle school. *Child Development*, 68(6), 1198-1209.

FACTORES CONTEXTUALES Y VARIABLES INDIVIDUALES EN EL AJUSTE ESCOLAR

Woodward, L. J., y Fergusson, D. M. (1999). Childhood peer relationship problems and psychosocial adjustment in late adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27(1), 87-104.