

Ajuste psicosocial: qué es, qué variables lo determinan y cuál es su modificabilidad educativa en el alumnado con y sin NEAE

Psychosocial adjustment: what is it, what variables determine it and what is its educational modifiability in students with and without SEN

 **Revuelta, Lorena**
Universidad del País Vasco/Euskal Heriko Unibertsitatea

Rodríguez-Fernández, Arantzazu
Universidad del País Vasco/Euskal Heriko Unibertsitatea

Izar de la Fuente Díaz de Cerio, Iker
Universidad del País Vasco/Euskal Heriko Unibertsitatea

RESUMEN

En este trabajo se presenta una síntesis de los últimos hallazgos empíricos acerca de un modelo teórico del ajuste psicosocial, entendido como bienestar psicológico y ajuste escolar, del alumnado adolescente con y sin necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). Dicho modelo teórico, analizado por medio de la Metodología de Ecuaciones Estructurales (SEM), recoge la influencia de las principales fuentes de apoyo social percibido y el papel mediador sobre el ajuste psicosocial que juegan variables psicológicas tales como el autoconcepto, la resiliencia o la inteligencia emocional. Se finaliza exponiendo el programa de intervención diseñado derivado del análisis del modelo. Se discuten las aportaciones teóricas y empíricas que la presente investigación supone.

PALABRAS CLAVE

Ajuste psicosocial, adolescencia, satisfacción con la vida, implicación escolar, apoyo social.

ABSTRACT

This paper presents a synthesis of the latest empirical findings on a theoretical model of psychosocial adjustment, understood as psychological well-being and psychosocial adjustment, of adolescent students with and without Specific Educational Support Needs (SEN). In this theoretical model, analyzed under the Structural Equation Modeling methodology (SEM), the influence of the main sources of perceived social support and the mediating role played by psychological variables such as self-concept, resilience, or emotional intelligence in this psychosocial adjustment are included. The intervention program designed from the results of the structural model is presented. The theoretical and empirical contributions of this research are discussed.

KEYWORDS

Psychosocial adjustment, adolescence, life satisfaction, school involvement, social support, psychological variables.

1. Introducción

El grupo de investigación PSIKOR, consolidado del Sistema Universitario Vasco, nace en la década de los 90 de la mano del catedrático D. Alfredo Goñi Grandmontagne, quien aúna los intereses de un grupo de profesores quienes, investigando variables especialmente relevantes en las situaciones educativas, llegan a una variable tan relevante psicológicamente como el autoconcepto. Así comienza un trabajo de investigación exhaustivo en torno a esta variable, orientado a determinar su estructura interna, medida y variabilidad, así como su papel en diferentes aspectos de la conducta del estudiantado, y que deriva progresivamente en el estudio de otras variables psicoinstruccionales vinculadas a la misma, tales como la motivación, las habilidades sociales, la inteligencia emocional, la resiliencia, la procrastinación, etc., pero que, sistemáticamente, aparecen también vinculadas al ajuste psicosocial.

De este modo, como se indica posteriormente, el objetivo de PSIKOR a lo largo de los últimos años ha sido, tomando como referencia los principales antecedentes e interrogantes teóricos al respecto, la comprensión del fenómeno del ajuste psicosocial a partir de la síntesis y la clarificación de las relaciones entre las variables tanto contextuales como psicológicas que sobre él ejercen algún tipo de influencia explicativa. Derivado de los trabajos de investigación realizados con tal objetivo, surge el modelo teórico de tres niveles (variables contextuales, psicológicas y resultantes) explicativo del ajuste, verificado por medio de la metodología de ecuaciones estructurales (SEM) tanto para alumnado con algún tipo de Necesidad Específica de Apoyo Educativo como para alumnado sin ellas, y sobre cuyas principales conclusiones, de las cuales da cuenta el presente trabajo, se basa el programa de intervención psicoeducativo para la mejora del ajuste en el que el grupo trabaja actualmente y al que se hace referencia en el apartado final. La primera parte de esta exposición recoge tanto los antecedentes teóricos que han guiado el trabajo investigador del grupo hasta el momento actual, como en las conclusiones de este.

El ajuste psicosocial adolescente

El concepto de ajuste está estrechamente relacionado con el de adaptación y se ha definido en términos de competencia social, manifestada a nivel conductual o en términos de éxito en la realización de tareas durante una etapa del desarrollo (Masten & Tellegen, 2012). Constituye, por tanto, un indicador de desarrollo saludable o positivo de indiscutible relevancia social y económica, dada su contraposición al concepto de inadaptación y a fenómenos con él relacionados como el fracaso escolar, el estrés, el bullying, etc. (Otero-López et al., 2014). Estos fenómenos son especialmente significativos en la adolescencia, un periodo vital en el que los y las jóvenes deben afrontar, de manera simultánea, numerosos cambios y retos en distintos ámbitos, tanto personales como sociales.

Así, dado que el contexto escolar constituye uno de los principales microsistemas de desarrollo humano y un marco de referencia de indudable importancia para los adolescentes, de los muchos indicadores que pueden utilizarse para medir el ajuste psicosocial, junto al ajuste personal, entendido como bienestar psicológico, el ajuste escolar adquiere un papel determinante como índice de adaptación social (Rodríguez-Fernández et al., 2012).

Por ajuste escolar entendemos la adaptación de los sujetos a las demandas y características del sistema escolar, así como también la percepción del propio estudiante respecto a la comodidad, compromiso y aceptación que siente en contextos educativos (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004 & McMahon et al., 2008). De este modo, la implicación escolar aparece estrechamente ligada al ajuste en este ámbito y se contempla como un posible antídoto ante la falta de motivación, el bajo rendimiento o el abandono escolar (Fredricks et al., 2004), así como un predictor importante del futuro estatus social y bienestar adolescente (Sijtsema et al., 2014), empleándose habitualmente, por tanto, junto al rendimiento académico, como indicadora de un adecuado ajuste escolar.

En cuanto al bienestar psicológico, una revisión sobre el concepto muestra que la investigación se ha ido consolidando en dos tradiciones de estudio diferentes: una referente al bienestar psicológico, basada en los estudios de Maslow, Rogers o Allport y que entiende el bienestar como un concepto eudaimónico en cuanto desarrollo del potencial humano y el despliegue de las propias capacidades (Blanco & Díaz, 2005); y, otra, centrada en el bienestar psicológico subjetivo, cuyo centro de interés es el bienestar hedónico, interesándose por el estudio de la felicidad y/o de la satisfacción con la vida. Es precisamente esta última concepción la más vinculada con el desarrollo psicosocial al entender que este viene derivado de las valoraciones positivas que la persona hace acerca de cómo está llevando su vida, es decir, del ajuste psicológico propio (Goñi, 2000a).

Tomando como referencia esta segunda perspectiva, Schwarz y Strack (1988) definen el bienestar como la sensación subjetiva de alegría total, que puede ser definida como estado afectivo o satisfacción con la vida. Esta definición será la que recoja Diener para desarrollar la suya y su trabajo sobre el bienestar, definiéndolo como una actitud con dos componentes: una evaluación global de la propia vida y una preponderancia de la experiencia placentera con respecto a la displacentera (Diener & Larsen, 1993).

El primer modelo del bienestar es propuesto originariamente por Bradburn y Caplovitz (1965), emergente de un estudio piloto en el que sus autores intentaron desarrollar medidas operacionales de los problemas de la vida diaria. Este modelo toma el bienestar como un constructo bidimensional, según el cual la posición de una persona en la dimensión del bienestar psicológico es una resultante de la posición del individuo sobre dos dimensiones independientes: una de afecto positivo y otra de afecto negativo (Bradburn, 1969). Así, el modelo especifica que una persona tendrá un alto grado de bienestar psicológico en la medida en que experimente mayor número de sentimientos positivos que de negativos, es decir, que el afecto positivo predomine sobre el negativo.

Si bien durante décadas este es el modelo predominante, desde la propuesta de Diener (1984), el bienestar psicológico se considera el resultado de la conjunción de tres componentes diferentes relativamente independientes, cada uno de los cuales exhibe un patrón único de asociaciones con diferentes variables (Diener et al., 1999; Diener & Lucas, 2000; Diener, 2009; Rodríguez-Fernández & Goñi, 2011): 1) el afecto positivo, una de las dos facetas centradas en los aspectos afectivo-emocionales referidos a los estados de ánimo del sujeto y que se refiere a la experimentación de emociones positivas como la alegría, el placer o la euforia; 2) el afecto negativo, la segunda faceta centrada en los sentimientos o emociones que experimenta el sujeto, pero, en este caso, referidos a las emociones negativas como el miedo, estrés o tristeza, de manera que, cuando concurren la reducida experimentación de afecto negativo y la frecuente experimentación de afecto positivo, el balance afectivo resultará satisfactorio y, por tanto, el bienestar subjetivo se incrementará; y, 3) la satisfacción con la vida, componente de índole cognitivo-valorativo que se construye a partir de los juicios que la persona hace referidos a su vida. A pesar de la relevancia de la satisfacción con la vida en el bienestar subjetivo, aquella ha sido muchas veces utilizada como sinónimo o indicador del bienestar psicológico, complicando esto el estudio de su impacto real sobre el bienestar psicológico.

Así, en lo que respecta al ajuste psicosocial adolescente, el resultado más deseable sería conseguir un nivel adecuado de ajuste escolar y de bienestar psicológico, siendo, por tanto, imprescindible identificar las variables asociadas a cada uno, con el fin de favorecer su optimización.

Es este sentido, las aproximaciones a los factores que inciden de forma significativa en el desarrollo del ajuste psicosocial han de hacerse desde una concepción holística, integral y ecológica (Paz-Navarro et al., 2009 & Ruiz De Miguel, 2001) e incluir dos tipos de factores: los contextuales y los individuales o psicológicos (González-Pienda, 2003). Por tanto, parece necesario atender a las variables contextuales (apoyo social de los principales agentes de influencia sobre los adolescentes) y a las variables individuales o psicológicas (inteligencia emocional, resiliencia, motivación o autoconcepto, entre otras) para dar cuenta del ajuste (Estell & Perdue, 2013; Fall & Roberts, 2012), tarea a la que se dedica el apartado siguiente.

Variables asociadas al ajuste psicosocial

La teoría ecológica de la conducta (Bronfenbrenner, 1979) destaca la influencia de los factores contextuales sobre la conducta humana. Las relaciones y, en general, los contextos cercanos al sujeto (microsistemas) promueven la competencia (King & Ganotice, 2014; Ryan & Deci, 2000) e incentivan la implicación escolar (Perdue et al., 2009 & Veiga, et al., 2012) y el bienestar psicológico (Rodríguez-Fernández et al., 2012), siempre y cuando dichas relaciones garanticen un apoyo afectivo y positivo (Hughes & Chen, 2011). En la misma línea, tomando como referencia la teoría interpersonal de aceptación-rechazo (IPAR Theory), el ajuste psicológico y la disposición conductual están afectados por la aceptación o rechazo recibido (apoyo social) de aquellas personas más significativas para cada cual (Ali et al., 2015).

En este sentido, la familia, la escuela y los iguales son los principales referentes de los jóvenes y, aunque pueden llegar a favorecer la aparición de situaciones de inadaptación social, también pueden ejercer una función protectora ante dicha inadaptación (Saldana, 2001) a través del apoyo social que pueden brindarles.

El apoyo parental está estrechamente relacionado con el desarrollo personal de los adolescentes (Cava et al., 2007) al desempeñar un papel clave en su ajuste psicológico, sirviendo a su vez como factor de protección (Lorence-Lara et al., 2013). Ejerce, asimismo, un rol determinante en el ajuste escolar, ya que la familia es considerada el principal agente de socialización en el desarrollo de los niños y adolescentes (Gavazzi, 2013 & Martínez, 2009). Dicho de otra forma, cuando las relaciones entre los padres y los hijos adolescentes se caracterizan por el afecto, el apoyo y la comunicación, se favorece el ajuste personal (Rodríguez-Fernández et al., 2012) y escolar (Gaylord et al., 2003) de los hijos.

No obstante, aunque las relaciones con los padres siguen siendo relevantes durante toda la adolescencia, durante esta etapa evolutiva del desarrollo, el grupo de iguales se convierte paulatinamente en un agente de socialización más influyente (Fernández & Bravo, 2000). A medida que los niños hacen el tránsito a la adolescencia y a la edad adulta temprana, su autoestima y su satisfacción vital dependen cada vez más de las relaciones con sus iguales y cada vez menos de las relaciones con sus padres (Oliva et al., 2002).

En relación con el ajuste escolar, algunos estudios indican que los compañeros influyen considerablemente en las actitudes hacia la escuela, el compromiso escolar, el éxito académico, la motivación y el gusto por la escuela (Lubbers et al., 2006; Studsrød & Bru, 2011). Sin embargo, otros estudios refutan esa influencia de los compañeros en el ajuste escolar, afirmando que solo la familia llega a ejercer un efecto sobre dicha variable, dejando a los compañeros la capacidad de influir sobre la satisfacción con la vida (Rodríguez-Fernández et al., 2012). Mayor acuerdo existe en las relaciones entre el apoyo de los iguales y el ajuste psicológico, donde se asume una asociación directa entre ambas variables e incluso se ha identificado como un claro factor de influencia causal en el bienestar subjetivo (Brannan et al., 2013; Oberle et al., 2011; Rodríguez-Fernández et al., 2016c; Vitaro et al., 2009 & Wentzel, 2009).

Existe, por el contrario, un notable grado de consenso en cuanto a la influencia del contexto escolar en el ajuste psicosocial de los adolescentes, especialmente en el desarrollo de conductas adaptativas y desadaptativas (Otero-López, 2001). En este sentido, la figura del profesor es especialmente importante, sobre todo si tenemos en cuenta el hecho de que el clima de la escuela es creado principalmente por los adultos presentes en ese entorno (Woolley, 2006). Por tanto, es lógico suponer que una buena relación entre profesores y alumnos tendrá múltiples beneficios tanto para el ajuste escolar como para el personal (Hughes & Kwok, 2007; Hughes et al., 2008).

Algunos de los mecanismos utilizados para entender la relación entre los contextos y ajuste adolescente son las variables psicológicas (Rodríguez-Fernández et al., 2016a). La relación entre el apoyo social y el autoconcepto de los adolescentes es irrefutable, tanto en lo que se refiere al apoyo percibido de la familia (Salazar et al., 2004),

como en lo referente al proporcionado por los iguales (Skogbrott et al., 2014). Del mismo modo, el apoyo y la valoración de los profesores se han relacionado con el autoconcepto académico (Santana y Feliciano, 2011).

La resiliencia es una variable intrasujeto que permite un adecuado ajuste psicosocial adolescente incluso en contextos de riesgo (Lerner et al., 2013) y que ha cobrado considerable importancia en el campo de la psicología educativa debido al importante papel de la escuela en la promoción del bienestar (Toland & Carrigan, 2011). Existe evidencia empírica de su capacidad para fomentar y beneficiar la adaptación de los adolescentes (Cunningham & Swanson, 2010) y el rendimiento académico (Gaxiola et al., 2013; Kotzé & Kleynhans, 2013).

Se conoce el efecto que ejerce el apoyo social sobre la variable implicación escolar teniendo al autoconcepto y la resiliencia como variables mediadoras de tal efecto (Fall & Roberts, 2012). Algunos trabajos demuestran que el autoconcepto general media la relación entre el apoyo social del profesorado, del grupo de iguales y de la familia y el ajuste escolar y personal (Rodríguez-Fernández, et al., 2012; Rodríguez-Fernández, et al., 2016b & Rodríguez-Fernández, et al., 2016a), mientras que el apoyo tanto del profesorado como de la familia sumaría a tales efectos indirectos los efectos directos que tienen sobre ese ajuste (Ramos-Díaz et al., 2016). Igualmente, hay estudios en otras culturas que han analizado la relación entre diferentes dimensiones del autoconcepto con el rendimiento (Soufi et al., 2014) o la implicación escolar (Locke, 2014 & Wouters et al., 2011), encontrándose en todos los casos una correlación significativa.

En contextos educativos, la resiliencia se valora por su relación con características protectoras que contribuyen al éxito estudiantil (Prince-Embury, 2011); existe evidencia de su capacidad predictiva de la implicación escolar (Rodríguez-Fernández, et al. 2015) y del rendimiento académico (Kotzé & Kleynhans 2013), así como de su potencialidad y beneficios en el ajuste adolescente (Swanson, et al., 2011). Asimismo, se sabe qué factores familiares y sociales la promueven (Smith, 1992; Masten & Gewirtz, 2006) y se ha encontrado evidencia empírica sobre el efecto amortiguador de la resiliencia ante los posibles efectos negativos derivados de situaciones de adversidad, incrementando, en consecuencia, los niveles de implicación escolar y ajuste social durante la infancia y la adolescencia (Bethell et al., 2014).

En la misma línea, se ha observado que el alumnado no resiliente sufre un mayor impacto de variables contextuales de riesgo (clima escolar negativo o amistades de riesgo), de modo que la resiliencia amortiguaría el efecto negativo de dichos factores contextuales sobre el rendimiento (Gaxiola et al., 2013).

Por último, numerosas investigaciones han resaltado el papel de la inteligencia emocional en la adaptación del individuo a su medio social, gracias a la capacidad para regular los estados emocionales (Fernández-Berrocal et al., 2001), habiendo sido puesta en relación con el ajuste psicológico y emocional (Fernández-Berrocal et al., 1999) o la satisfacción con la vida (Ciarrochi et al., 2000; Dawda & Hart, 2000; Davies et al., 1998 & Martínez-Pons, 1997). Mucho menor es, sin embargo, la cantidad de estudios que lo han abordado en relación con el ajuste escolar, centrándose, los pocos que lo han hecho, en su relación con el rendimiento académico en general (Chico,

1999 & Schutte et al., 1998) o del alumnado en situación de vulnerabilidad (Ferrando et al., 2010) en particular, y encontrando que índices más elevados de inteligencia emocional se relacionan con mayor éxito académico.

El ajuste psicosocial en alumnado con NEAE

En cuanto al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE), los estudios sobre la temática son muy escasos y, a menudo, no emplean las mismas variables descritas anteriormente. Sobre el ajuste personal, entendido como bienestar psicológico, no se han encontrado estudios empíricos, y lo más aproximado son los trabajos que consideran la calidad de vida, encontrándose, en estos casos, que los factores ambientales más relevantes (familia, escuela y compañeros de clase) inciden sobre la misma (de la Iglesia et al., 2017).

Se sabe que un factor clave en la implicación escolar de este tipo de alumnado es el apoyo social, y los datos reflejan que, aunque reciben más apoyo, tienen más probabilidades de presentar un bajo rendimiento escolar (Kavale & Forness, 2012). Pese a lo anterior, no existen estudios sobre el apoyo de los padres y la implicación escolar, y la experiencia en las aulas de Educación Especial indica que, cuando los padres se involucran demasiado u ofrecen un apoyo más elevado, consiguen el efecto contrario al sobreprotegerles y restarles autonomía. En lo que respecta al apoyo del profesorado, este se ha puesto en relación únicamente con el rendimiento y no con el propio ajuste escolar. En el caso de los iguales, se apunta a que las estrategias de apoyo entre iguales también son adecuadas para mejorar el ajuste escolar de los adolescentes con NEAE (de Vroey et al., 2016 & Ladd et al., 2009).

Si se atiende a las variables de carácter psicológico, la revisión bibliográfica indica la no existencia de relación entre el apoyo del profesorado o de los progenitores y el autoconcepto, mientras que el apoyo de los iguales se relacionaría con este de forma negativa ya que, al compararse el alumnado con sus compañeros sin NEAE, saldrían perdiendo en la comparativa, lo que afectaría a su autoconcepto (Septien & Rodríguez, 2018). Sobre la resiliencia, el único trabajo encontrado, el cual analiza únicamente el apoyo materno, indica que este sí influiría positivamente en la capacidad resiliente del estudiante (Georgialdi et al., 2020).

Como se indica anteriormente, tomando como referencia los antecedentes anteriores, a lo largo de los últimos años, el objetivo del grupo PSIKOR de investigación ha sido sintetizar la dinámica de relaciones explicativas encontradas hasta el momento entre las diferentes variables (contextuales y psicológicas) vinculadas al ajuste escolar y personal adolescente, concretando aquellas cuestiones necesitadas de una mayor clarificación y/o de soporte empírico, y verificar la permanencia o las especificidades de la misma en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo para formular y someter a verificación empírica un modelo teórico explicativo del ajuste psicosocial. Este modelo otorga sostén teórico y facilita el diseño de programas de intervención psicoeducativa, como el que se expone en el apartado de conclusiones y en cuyo desarrollo y mejora trabaja actualmente el grupo, dirigidos a padres/madres y a profesorado en los que se les facilitasen las estrategias comunicativas y habilidades más adecuadas en aras de optimizar el ajuste psicosocial de los estudiantes.

2. Metodología

Participantes

Para cada uno de los estudios que han conformado esta investigación, se han utilizado muestras de, mínimo, en torno a 500 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria, equilibradas en función del sexo. Para los estudios con alumnado con NEAE, el total de participantes fueron 495, los cuales se encontraban en los siguientes recursos educativos: refuerzo educativo, adaptación curricular individualizada, diversificación curricular, formación profesional básica y aulas de aprendizaje-tarea. El tipo de muestreo utilizado ha sido incidental por conglomerados bietápico de centros del País Vasco situados en barrios de nivel socioeconómico medio.

VARIABLES e instrumentos de medida

Para medir el apoyo social percibido se utilizó el Cuestionario de Apoyo Social Percibido (APIK) de Izar de la Fuente (2023), compuesto por 27 ítems para evaluar el apoyo de los progenitores, los iguales y el profesorado y la tipología de apoyo (emocional, material e informativo). El índice de consistencia interna del cuestionario medido mediante el alfa de Cronbach es elevado (.90) y su fiabilidad compuesta se sitúa en .97 con una varianza media extractada de .55.

El autoconcepto, por su parte, se valoró mediante los 33 ítems del Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional de Fernández-Zabala et al., (2015), lo cuales evalúan las dimensiones académico-verbal, académico-matemática, habilidad y condición físicas, atractivo físico, fuerza, honradez, ajuste emocional, autonomía, autorrealización, responsabilidad social, competencia social, y autoconcepto general. La fiabilidad omega de McDonald y la fiabilidad compuesta son adecuadas (.97) con una varianza media extractada de .54.

En cuanto a la resiliencia, esta se midió mediante la versión en castellano de la Connor-Davidson Resilience Scale (Bobes et al., 2001). Contiene 25 ítems con una adecuada consistencia interna, fiabilidad test-retest, validez convergente y divergente (Connor & Davidson, 2003), y buena validez de constructo en población adolescente (Jorgensen & Seedat, 2008; Yu et al., 2011), obteniendo valores elevados de consistencia interna medida por medio de índice alfa de Cronbach (.89).

La inteligencia emocional se evaluó mediante la Escala de Inteligencia Emocional Percibida (Antonio 2019), formada por 16 ítems organizados en 4 sub-escalas: percepción, valoración y expresión emocional; facilitación emocional del pensamiento; comprensión y análisis de las emociones; y, regulación reflexiva de las emociones. Los resultados arrojados por los diferentes estudios llevados a cabo con la mismas arrojan valores de consistencia interna (alfa de Cronbach) entre .70 y .82.

Para evaluar el ajuste escolar se emplearon dos medidas. De un lado, la implicación escolar, a partir de las respuestas al School Engagement Measurement (Ramos et al., 2016), cuestionario compuesto por 19 ítems con fiabilidades compuestas y varianzas medias extractadas entre .79-.88 y .50-.55 respectivamente (Rodríguez-

Fernández et al., 2015); y, de otro, el rendimiento académico, calculado a partir de la media de las calificaciones obtenidas en las asignaturas de Matemáticas y de Lenguaje en la evaluación pasada más próxima a la aplicación de los cuestionarios.

Por último, para la valoración del bienestar subjetivo se emplearon también dos medidas: por un lado, la satisfacción con la vida se midió mediante la Satisfaction with Life Scale (SWLS; Diener et al., 1984; Atienza et al., 2000), cuyos índices de ajuste del cuestionario en los diferentes estudios arrojan datos adecuados (RMSEA < .06; AVE=0,510, y CRC=0,837); y, por otro, el balance afectivo se midió con la Affect Balance Scale (Bradburn, 1969, Godoy-Izquierdo, et al., 2008) que mantiene índices de consistencia alfa de Cronbach en torno al .80 en los diferentes estudios.

Procedimiento

Para seleccionar la muestra se eligieron centros de titularidad pública y concertada aleatoriamente a partir de la lista de centros de Educación Secundaria de la Comunidad Autónoma del País Vasco. En cada institución educativa se seleccionaron directa e intencionadamente los niveles educativos de interés para este estudio. Se contactó con la dirección de los centros educativos explicando el proyecto de investigación. Una vez confirmada su participación, se contactó con las familias a través de una carta informativa con el objetivo de pedir su colaboración, su autorización y garantizar el anonimato de los datos. Posteriormente, las investigadoras acudieron a los centros y administraron a los participantes los instrumentos de evaluación de forma grupal y en las propias aulas, siendo el período de respuesta medio de 40 minutos aproximadamente en las distintas pasaciones. Se siguió el criterio de ciego único y se evitó que los participantes conociesen la finalidad de la investigación con el propósito de evitar respuestas en la dirección de las hipótesis de esta. Por otro lado, se respetó el anonimato de las respuestas, tanto para la recogida de datos como en el tratamiento posterior de los mismos. La participación fue totalmente voluntaria para reducir los efectos de la deseabilidad social.

En todos los estudios se cumplió con los valores éticos requeridos en la investigación y la evaluación psicológica, respetando los principios fundamentales incluidos en el código ético de la Asociación Americana de Psicología (APA), y en las normativas vigentes (consentimiento informado y derecho a la información, protección de datos personales y garantías de confidencialidad, no discriminación, gratuidad y posibilidad de abandonar el estudio).

Análisis de datos

Para el análisis de los datos se empleó la Metodología de Ecuaciones Estructurales (SEM), un procedimiento actualmente en fase de expansión en el área de las ciencias sociales y del comportamiento. Concretamente, se emplearon modelos de regresiones estructurales completos.

La técnica general de análisis dentro de las ecuaciones estructurales es el empleo de modelos de estructuras de covarianzas, a través del algoritmo de máxima verosimilitud. Ahora bien, según fueron requiriendo los modelos

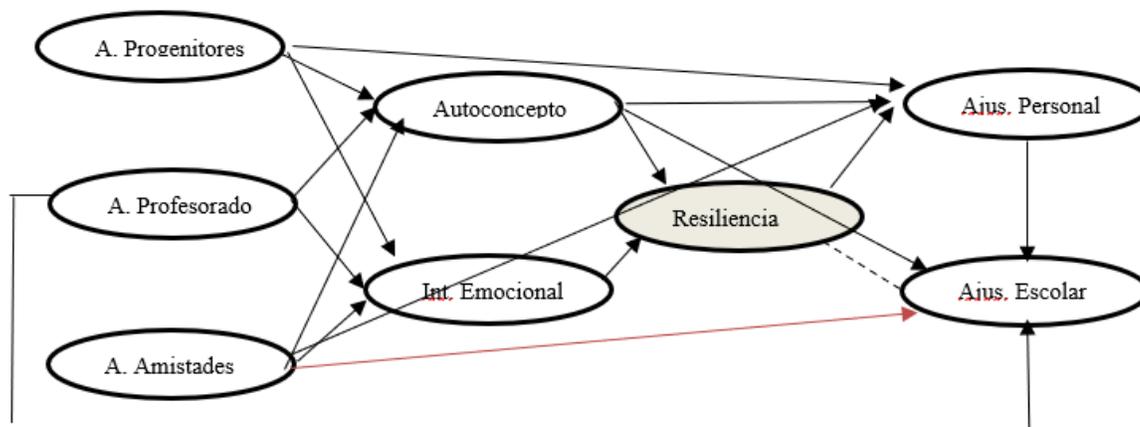
(según planteamiento de incidencia de interrelaciones y de naturaleza formativa y reflectiva de variables), o cuando la muestra no asumía una distribución normal que permitiera el empleo de las estructuras de covarianza, se utilizaron las técnicas de la regresión de mínimos cuadrados -Partial Least Squares PLS-, (Wold, 1966). Todos estos análisis fueron desarrollados con el programa EQS 6 (Bentler, 1985).

Dado que la estrategia para el análisis de este tipo de modelos consiste en la comparación del ajuste empírico de los distintos tipos de modelos sometidos a prueba, el ajuste de cada uno de los modelos para su posterior comparación se evaluó con una combinación de índices de bondad de ajuste absolutos y relativos: χ^2 y grados de libertad, la raíz cuadrática media (RMSEA), el índice de validación cruzada esperado (ECVI), el índice de ajuste no normado (NNFI), el residuo estandarizado cuadrático medio (SRMR) y el índice de ajuste comparativo (CFI).

3. Resultados y discusión

Como se ha expuesto anteriormente, los trabajos de investigación llevados a cabo a lo largo de los últimos años por el grupo de investigación PSIKOR han buscado formular y someter a verificación empírica un modelo teórico explicativo del ajuste psicosocial adolescente (Figura 1) a partir de la síntesis y clarificación de las relaciones entre las diferentes variables (contextuales y psicológicas) vinculadas al ajuste escolar y personal de los estudiantes, así como verificar su permanencia o sus especificidades en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. A continuación, se recogen los principales resultados derivados del trabajo realizado.

Figura 1.
Modelo Teórico del Ajuste Psicosocial del Grupo PSIKOR de investigación



En lo que respecta al ajuste escolar, los resultados de los diferentes estudios llevados a cabo por el grupo indican que, de los distintos factores contextuales, es el apoyo de las fuentes adultas (progenitores y profesores) el que ejerce un influjo notablemente más elevado, por encima del ofrecido por el grupo de amistades que, en algunos casos, especialmente en los últimos estudios, y de forma repetida, llega a no presentar influjo o incluso resultar negativo (Izar de la Fuente, 2023 & Septien, 2023). En el caso de los docentes, estos influirían directamente sobre el ajuste escolar, pero también indirectamente sobre él a partir de su influencia sobre las variables

psicológicas. En el caso de los progenitores, estos no ejercerían una influencia directa sobre el ajuste escolar (ni sobre la implicación escolar, ni sobre el rendimiento escolar), pero sí indirecta a través de su incidencia sobre las variables de tipo psicológico.

En lo que respecta al ajuste personal, de nuevo es el apoyo de las fuentes adultas el que influye en mayor medida sobre la satisfacción con la vida y el balance afectivo, si bien el único apoyo social percibido que lo hace de forma directa es el procedente de los progenitores. El influjo de las amistades tiene un peso bastante mayor sobre el bienestar psicológico de los adolescentes que sobre la implicación y rendimiento escolares. Ahora bien, mientras que en algunos estudios del grupo (Rodríguez-Fernández et al., 2015) es incluso mayor que el del apoyo percibido de los padres, en otros parece resultar menos determinante de ese bienestar dejando un papel mucho más relevante a los progenitores (Azpiazu et al., 2023).

En cuanto al papel de las variables psicológicas, en tanto que mediadoras de la relación entre el influjo ejercido por el apoyo percibido de las fuentes contextuales y el ajuste psicosocial, parece que el grado de resiliencia adolescente sería una variable resultante del nivel de autoconcepto y de inteligencia emocional. Asimismo, aunque parece confirmarse repetidamente que la resiliencia sería mediadora de la relación de influencia del autoconcepto y de la inteligencia emocional sobre el ajuste personal, no lo sería así en lo referente al ajuste escolar. Los trabajos del grupo PSIKOR que han analizado la influencia de la resiliencia sobre el ajuste escolar indican que, si bien su efecto es algo menor que el de otras variables psicológicas (como el autoconcepto), presenta un efecto directo significativo, así como un papel mediador entre el apoyo social de los distintos contextos y la implicación escolar (Rodríguez-Fernández, et al., 2016). Sin embargo, cuando se incluye en el modelo la relación entre el autoconcepto y la resiliencia, esta deja de tener capacidad explicativa directa sobre el ajuste escolar, por lo que parece que, en realidad, estaría al mismo nivel de influencia que el propio autoconcepto.

Los resultados de los trabajos llevados a cabo con estudiantes de Educación Secundaria con NEAE indican que estas conclusiones serían también aplicables a esta población, salvo porque (Septien, 2023): a) en este caso el profesorado sí ejerce un influjo positivo sobre el ajuste personal; b) la resiliencia estaría directamente afectada por los niveles de apoyo de los 3 tipos de fuente (familia, amigos y profesorado) y no únicamente de forma indirecta a través del autoconcepto y la inteligencia emocional; y c) la mayor o menor capacidad resiliente no parece ejercer un papel significativo sobre el ajuste escolar.

4. Conclusiones

Tanto la investigación previa como los resultados de los diferentes estudios llevados a cabo durante los últimos 10 años por el grupo de investigación PSIKOR proporcionan solidez conceptual y empírica al planteamiento teórico del ajuste psicosocial explicitado anteriormente y que plantea el influjo directo de factores tanto personales o psicológicos como contextuales sobre el ajuste escolar (implicación escolar y rendimiento académico) y el ajuste personal (bienestar psicológico) del adolescente a los contextos de interacción social.

Los resultados muestran que, entre los factores psicológicos, el autoconcepto, la inteligencia emocional y la resiliencia resultan fundamentales para el ajuste psicosocial en esta etapa de la vida. Además, todos ellos estarían fuertemente vinculados al apoyo proveniente de los contextos familiar y escolar, pero, muy especialmente, al trato, apoyo y educación recibida por parte de los progenitores, corroborándose la tradicional concepción de la familia como un microsistema con influencia directa y bidireccional sobre el adolescente en desarrollo (Bonfrenbrenner, 1979).

Como muestra el modelo, la interacción positiva, este apoyo positivo, entre el padre y/o la madre para con el hijo o hija suponen un recurso importante en el ajuste escolar y personal adolescente (Rodríguez et al., 2012 & Rodríguez et al., 2016), tanto de forma directa como a través de su influencia sobre el autoconcepto, la inteligencia emocional y la resiliencia, probablemente por su fuerte componente social y por ser estas capacidades o cualidades desarrolladas en la interacción con las personas significativas del entorno próximo. Pero no son las únicas variables que se han puesto en relación con el apoyo social de los contextos y el ajuste adolescente, especialmente en lo que respecta al ajuste escolar.

Parece evidente pensar que obtener altos niveles de funcionamiento psicológico va a facilitar un mejor ajuste psicológico (o bienestar psicológico), por lo que quizás esta parte de los datos ofrecidos no resulte tan novedosa. Sin embargo, mucho menos investigado hasta el momento estaba el papel que ese grado de funcionamiento psicológico podría ejercer sobre el ajuste escolar. De lo poco que se sabía era que prácticas parentales inadecuadas como el control psicológico muestran una asociación negativa con el autoconcepto académico filial (Lu et al., 2017), el cual, a su vez, media su influencia sobre el rendimiento académico (Weiser & Riggio 2010), mientras que las prácticas parentales adecuadas, al contribuir a co-regular durante la infancia las emociones filiales, predicen un mejor ajuste escolar (Herbers et al., 2014) o que la resiliencia de los hijos e hijas, variable que, como se indicaba anteriormente, contribuye al éxito estudiantil (Prince-Embury, 2011) dada su capacidad predictiva de la implicación escolar (Rodríguez-Fernández et al. 2015) y del rendimiento académico (Kotzé & Kleynhans 2013), se relaciona positivamente con la experiencia de apoyo parental (Bowes et al., 2010).

Por lo general, la investigación previa había examinado variables de naturaleza más psicoinstruccional como la competencia percibida o la motivación intrínseca (Ishak et al., 2012), quedándose a menudo esos análisis en meras correlaciones bivariadas. El gran aporte del trabajo del grupo, en estos últimos años, reside en haber sido más ambicioso con el análisis de relaciones y trabajar en el estudio de la dinámica de relaciones multivariadas y multinivel que estuvieran afectando al ajuste escolar.

El amplio consenso internacional en relación al profundo efecto que la parentalidad tiene sobre el desarrollo infantil ha supuesto reconocer la importancia de las relaciones parento-filiales positivas, basadas en vínculos afectivos en los que prima la aceptación y la demostración de cariño, se apoya el aprendizaje cotidiano y escolar, se comparte tiempo de calidad y se reconocen los logros evolutivos de los hijos/as (Suárez et al., 2016). Así, se recomienda a los estados que proporcionen apoyos psicoeducativos para que los progenitores puedan desarrollar

mejor su tarea parental, algo que resulta especialmente necesario en la adolescencia, ya que dicha etapa implica una serie de cambios rápidos que sitúan a los jóvenes en una mayor posición de vulnerabilidad, lo que complica la labor educadora (Rodríguez-Gutiérrez et al., 2016).

Vistas las relaciones de influencia que sobre el ajuste psicosocial tienen tanto los diferentes contextos como las diversas variables psicológicas o individuales, se apunta la necesidad de una intervención preventiva a través de programas psicoeducativos, los cuales han demostrado ser recursos de bajo costo y alta eficacia (Asmussen, 2011). Tales programas deben implicar no sólo a docentes, sino también al entorno familiar (Lereya et al., 2013) o a otros miembros de la comunidad educativa (Bao, Haas, & Tao, 2016) y su intención debería ser la de tratar de reeducar a todas las personas del entorno próximo del niño (Pinquart, 2016), a través de la mejora del afecto, la comunicación bidireccional, o la autonomía (Gómez-Ortiz et al., 2017). Deberían, además, educar en evitar el control o coerción y las prácticas punitivas, tanto físicas como psicológicas (Gómez-Ortiz, Romera & Ortega-Ruiz, 2016; Pinquart, 2016), concienciando del impacto negativo de estas sobre el desarrollo del menor (Bao, Haas, & Tao, 2017).

En cuanto a la intervención para la mejora del ajuste escolar, una exhaustiva revisión de los programas existentes revela que la gran mayoría están centrados en la mejora de la implicación escolar a partir de la intervención sobre aspectos mayoritariamente instruccionales y/o didácticos como la modificación de las metodologías docentes y/o del apoyo de los/as estudiantes en el aprendizaje (Price y Tovar, 2014; Bergmann & Sams, 2014); del apoyo del profesorado desde la capacidad de análisis y la resolución de problemas durante la instrucción y el uso de diversos formatos de instrucción (Gregory et al., 2014); de la mentorización, tutorías entre iguales y comunidades de aprendizaje (Wils, 2015); o de la aplicación de recursos web 2.0 por su mayor capacidad motivante o facilitación del aprendizaje (Rutherford, 2010; Miller, 2015). Únicamente uno, desarrollado en contexto anglosajón y llevado a cabo con éxito (Oyserman et al., 2002), se centra en conseguir la implicación escolar a través del trabajo de otros aspectos indirectamente relacionados con ella como la implicación de las familias y la comunicación con sus hijos/as, las expectativas de futuro en relación tanto al autoconcepto general como personal, o la mejora de las habilidades de resolución de problemas sociales y escolares. Ahora bien, no trabaja aspectos que, como se ha visto previamente, se han observado centrales por su influencia sobre el ajuste e implicación escolares, tales como el apoyo del profesorado, el trabajo de la resiliencia o el de la inteligencia emocional.

Así, una vez conocidas: a) la dinámica de relaciones multivariada entre el influjo que ejercen las diferentes fuentes contextuales (progenitores, profesorado, amigos) sobre el ajuste psicosocial tanto directa como indirectamente a través de las variables psicológicas; b) la aplicabilidad del modelo estructural del ajuste psicosocial al alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo; y c) la escasez de programas formativos tanto para las familias como para los docentes, quedó clara la necesidad de su diseño.

Con este fin, además de tomar como referencia la investigación y conocimiento científico previo relativo a las prácticas parentales óptimas para un buen desarrollo adolescente, se consultaron previamente distintos programas basados en la evidencia e implementados en el territorio español (Martínez 2009, Rodrigo et al., 2010; Rodrigo, Máiquez, Martín, Byrne & Rodríguez, 2015; Oliva, Hidalgo, Martín, Parra, Ríos & Vallejo 2007), a fin de conocer su estructura, cantidad de sesiones y recomendaciones respecto al número de personas participantes.

Tomando como referencia dichas directrices, se diseñó un psicoeducativo de 8 sesiones semanales de hora y media de duración. En el mismo, se destinan las 7 primeras semanas a trabajar los objetivos y, la última, al análisis del desarrollo del taller y el cierre de este. A lo largo del programa se trabajan los objetivos (organizados por sesiones) que se detallan a continuación: Sesión 1) Conocer los cambios físicos, cognitivos, emocionales y de relaciones sociales que se dan en la adolescencia; entender las consecuencias de estos cambios sobre la conducta adolescente y las relaciones en la familia. Sesión 2) Saber qué es el autoconcepto/autoestima y cómo se forma, y conocer la diferencia entre el yo real y el yo ideal; identificar el propio autoconcepto y expresiones de baja autoestima; y conocer estrategias para mejorar el autoconcepto; Sesión 3) Conocer qué son los estilos educativos parentales; entender los cambios de comunicación y expresión de afecto con los progenitores que necesitan los adolescentes; e identificar pautas correctas de comunicación entre padres/madres-hijos/as. Sesión 4) Atender y percibir las diferentes emociones; y comprender, diferencias y etiquetarlas. Sesión 5) Tomar conciencia de la influencia de las emociones en los pensamientos y la conducta; y aprender y utilizar estrategias para regular las emociones negativas. Sesión 6) Conocer en qué consiste la resiliencia; y conocer estrategias para lograr un pensamiento alternativo. Sesión 7) Conocer formas adecuadas e inadecuadas de control parental; entender que el conflicto puede ser positivo para el cambio; conocer las fases en la resolución de conflicto; e identificar estrategias adecuadas para resolver conflictos.

La implementación de la versión piloto del programa tuvo lugar a finales del año 2020 y principios del 2021. Tomaron parte un total de 42 padres y/o madres con, al menos, un hijo/a adolescente que se encontraba cursando Educación Secundaria Obligatoria en algún centro educativo de Álava.

Al inicio del curso escolar, el equipo de investigación se puso en contacto con diferentes AMPAS de los centros escolares de secundaria de Álava, dando a fin de dar a conocer el programa y facilitar el contacto e inscripción de las personas interesadas. En ese primer contacto, se les explicó a los responsables de las AMPAS la duración que tendría el programa de intervención y que sería impartido en formato online presencial debido a las restricciones por la pandemia COVID y en el horario habitual de las formaciones ofrecidas por las AMPAS (en horario de tarde, tras la finalización de las clases de los hijos/as). Se hizo especial hincapié en la importancia de que todos los participantes en el taller debían acudir a todas las sesiones a fin de garantizar la mínima muerte experimental.

La evaluación del programa de intervención se planteó bajo un doble sistema. Por un lado, para determinar la eficacia de la intervención, se diseñó un cuasiexperimento con medidas pretest y posttest con grupo control. Para

el pretest se facilitó los instrumentos de evaluación a las familias participantes y, tras la finalización del programa, se les entregó la misma batería de cuestionarios a fin de obtener las medidas posttest. Sin embargo, la gran mayoría de los participantes no rellenaron los cuestionarios, por lo que no fue posible llevar a cabo estos análisis del cuasiexperimento.

No obstante, la implementación del programa fue evaluada también de forma cualitativa, tanto desde el punto de vista de las familias, por medio de un cuestionario diseñado ad-hoc para evaluar la satisfacción con la implementación y calidad de la misma que los padres y madres participantes rellenaron durante la sesión de cierre, como desde el punto de vista del equipo de formadoras, evaluándose aspectos como la adecuación de la estructura y formato de las sesiones, de las actividades y materiales utilizados, la implicación y adherencia de los padres y madres, la realización de las tareas propuestas para casa, la fidelidad de la implementación al diseño inicial, la satisfacción de las personas participantes, etc. Los resultados de esta evaluación destacaron la satisfacción de los participantes al reconocer que el curso les había aportado técnicas para comunicarse mejor con sus hijos e hijas adolescentes y comprender mejor la etapa por la que estaban pasando, así como sus necesidades afectivas. Pero también se resaltó, por parte de las formadoras, la escasa participación/implicación de algunos padres/madres quizás debido al formato de impartición, íntegramente presencial on-line, que no facilitaba el contacto directo con las mismas (Izar de la Fuente et al., 2022).

A pesar de los importantes avances en el conocimiento de las variables implicadas en el ajuste psicosocial de los adolescentes, y de haber ayudado en el desbrozo del papel que cada una de ellas juega en la red de relaciones multivariadas sobre el ajuste escolar y sobre el ajuste personal, aún quedan importantes lagunas que aclarar como el papel que jugarían otro tipo de variables contextuales como los estilos educativos docentes o de socialización parental; si alguna variable psicológica, como por ejemplo la inteligencia emocional, ejerce un efecto moderador y no mediador en la relación contexto-ajuste psicosocial; si el tipo de NEAE afectaría al modelo teórico aquí expuesto; si la efectividad del programa de intervención aumentaría en una modalidad presencial; o si el nivel de implicación y compromiso de las familias con el programa de intervención mejoraría al hacerlo online-diferido, objetivos que guiarán, en el futuro, el trabajo del grupo.

*Este trabajo se ha realizado bajo la financiación del Grupo Consolidado de Investigación IT179-22 del Sistema Universitario Vasco.

5. Referencias

- Antonio, I. (2019). *Inteligencia emocional percibida. Un nuevo instrumento de medida y su contribución a un modelo de ajuste personal y escolar en la adolescencia* [Tesis Doctoral, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea].
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.

- Atienza, F. L., Pons, D., Balaguer, I., & García-Merita, M. (2000). Propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción con la Vida en adolescentes. *Psicothema*, 12(2), 314-319.
- Azpiazu L, Antonio-Agirre I, Fernández-Zabala A, & Escalante N. (2023). How does social support and emotional intelligence enhance life satisfaction among adolescents? A mediational analysis study. *Psychology Research and Behavior Management*, 16, 2341-2351. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S413068>
- Bao, W. N., Haas, A., & Tao, L. (2017). Impact of Chinese parenting on adolescents' social bonding, affiliation with delinquent peers, and delinquent behavior. *Asian Journal of Criminology*, 12, 81-105. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11417-016-9239-0>
- Bentler, P. M. (1995). *EQS structural equations program manual (Vol. 6)*. Encino, CA: Multivariate software.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2014). *Dale la vuelta a tu clase*. Ediciones SM.
- Bethell, C. D., Newacheck, P., Hawes, E., & Halfon, N. (2014). Adverse childhood experiences: Assessing the impact on health and school engagement and the mitigating role of resilience. *Health Affairs*, 33(12), 2106-2115. <https://www.healthaffairs.org/doi/10.1377/hlthaff.2014.0914>
- Blanco, A., & Díaz, D. (2005). El bienestar social: su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589.
- Bobes, J., Bascaran, M. T., García-Portilla, M. P., Bousoño, M., Sáiz, P. A., & Wallance, D. H. (2001). *Banco de instrumentos básicos de psiquiatría clínica*. Psiquiatría ED
- Bowes, L., Maughan, B., Caspi, A., Moffitt, T. E., & Arseneault, L. (2010). Families promote emotional and behavioural resilience to bullying: evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(7), 809-817.
- Bradburn, N. M. (1969). *The structure of psychological well-being*. Aldine.
- Bradburn, N. M., & Caplovitz, D. (1965). *Reports on happiness: A pilot study of behavior related to mental health*. Aldine Publishing Co.
- Brannan, D., Biswas-Diener, R., Mohr, C.D., Mortazavi, S. & Stein, N. (2013). Friends and family: A cross-cultural investigation of social support and subjective well-being among college students. *The Journal of Positive Psychology*, 8(1), 65-75. www.doi.org/10.1080/17439760.2012.743573
- Bronfenbrenner, U. (1979). Contexts of child rearing: Problems and prospects. *American Psychologist*, 34(10), 844.
- Cava, M. J., Musitu, G., & Murgui, S. (2007). Individual and social risk factors related to overt victimization in a sample of Spanish adolescents. *Psychological Reports*, 101(1), 275-290.
- Chico, E. (1999). Evaluación Psicométrica de una Escala de Inteligencia Emocional. *Boletín de Psicología*, 62, 65-78.

- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28(3), 539-561.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82.
- Cunningham, M., & Swanson, D. P. (2010). Educational resilience in African American adolescents. *The Journal of Negro Education*, 79(4), 473-487. <https://www.jstor.org/stable/41341090>
- Davies, M., Stankov, L., & Roberts, R. D. (1998). Emotional intelligence: In search of an elusive construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(4), 989.
- Dawda, D., & Hart, S. D. (2000). Assessing emotional intelligence: Reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797-812.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological bulletin*, 95(3), 542.
- Diener, E. (2009). *The science of well-being: The collected works of Ed Diener* (Vol. 37, pp. 11-58). Springer.
- Diener, E., & R. J. Larsen (1993). The experience of emotional well-being. En M. Lewis y J. M. Haviland (Eds.), *Handbook of emotions* (pp. 405–415). Guilford.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (2000). Explaining differences in societal levels of happiness: Relative standards, need fulfillment, culture, and evaluation theory. *Journal of Happiness Studies*, 1, 41-78.
- Estell, D. B., & 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. <https://doi.org/10.1002/pits.21681>
- Fall, A. M., y Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787-798. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Fernández-Berrocal, P., Alcaide, R., & Ramos, N. (1999). The influence of emotional intelligence on the emotional adjustment in highschool students. *Bulletin of Kharkov State University*, 439(1-2), 119-123
- Fernández-Berrocal, P., Salovey, P., Vera, A., Ramos, N., & Extremera, N. (2001). Cultura, inteligencia emocional percibida y ajuste emocional: un estudio preliminar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 4 (8-9).

- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A., & Goñi, A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 149-159. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243045364005>
- 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.
- Gavazzi, S. (2013). Theory and research pertaining to families with adolescents. En G. W. Peterson and K. R. Bush (Eds.), *Handbook of marriage and the family* (pp. 303-327). Springer.
- Gaxiola, J. C., González, S., Domínguez, M., & Gaxiola, E. (2013). Autorregulación, metas y rendimiento académico en bachileres con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista Interamericana de Psicología*, 47(1), 71-81.
- Gaylord, N. K., Kitzmann, K. M., & Lockwood, R. L. (2003). Child Characteristics as Moderators of the Association Between Family Stress and Children's Internalizing, Externalizing, and Peer Rejection. *Journal of Child and Family Studies*, 12(2), 201–213. <https://doi.org/10.1023/A:1022862816506>
- Godoy-Izquierdo, D., Martínez, A., y Godoy, J. F. (2008). La Escala de Balance Afectivo: Propiedades psicométricas de un instrumento para la medida del afecto positivo y negativo en población española. *Clínica y Salud*, 19(2), 157-189.
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). La competencia para gestionar las emociones y la vida social, y su relación con el fenómeno del acoso y la convivencia escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 31(88), 27-38.
- 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), 1464-1480.
- Gregory, A., Allen, J. P., Mikami, A. Y., Hafen, C. A., & Pianta, R. C. (2014). Effects of a professional development program on behavioral engagement of students in middle and high school. *Psychology in the Schools*, 51(2), 143-163. <https://doi.org/10.1002/pits.21741>
- Herbers, J. E., Cutuli, J. J., Supkoff, L. M., Narayan, A. J., & Masten, A. S. (2014). Parenting and coregulation: Adaptive systems for competence in children experiencing homelessness. *American Journal of Orthopsychiatry*, 84(4), 420-430. <https://doi.org/10.1037/h0099843>
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 1-14. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.1.1>

- Hughes, J. N., & Chen, Q. (2011). Reciprocal effects of student–teacher and student–peer relatedness: Effects on academic self efficacy. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 278-287.
- Hughes, J., & Kwok, O. M. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 39-51. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.1.39>
- Ishak, Z., Low, S. F., & Lau, P. L. (2012). Parenting style as a moderator for students' academic achievement. *Journal of Science Education and Technology, 21*, 487-493.
- Izar de la Fuente, I., Fernández-Zabala, A., & Izarguirre, L. (2022). Satisfacción con un programa formativo para la mejora de la implicación escolar de adolescents. En M. Bermúdez y M. Guillot-Valdés (Eds.), *International handbook for the advancement of science*. Thomson Reuters.
- Jorgensen, I. E., & Seedat, S. (2008). Factor structure of the Connor-Davidson resilience scale in South African adolescents. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 20*(1), 23-32.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2012). *The nature of learning disabilities: Critical elements of diagnosis and classification*. Routledge.
- King, R. B., & Ganotice, F. A. (2014). The social underpinnings of motivation and achievement: Investigating the role of parents, teachers, and peers on academic outcomes. *The Asia-Pacific Education Researcher, 23*(3), 745-756. www.doi.org/10.1007/s40299-013-0148-z
- Kotzé, M., & Kleynhans, R. (2013). Psychological well-being and resilience as predictors of first-year students' academic performance. *Journal of Psychology in Africa, 23*(1), 51-59.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of educational psychology, 101*(1), 190-206. <https://doi.org/10.1037/a0013153>
- Lereya, S. T., Samara, M., & Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse and Neglect, 37*(12), 1091-1108. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Lerner, R. M., Agans, J. P., Arbeit, M. R., Chase, P. A., Weiner, M. B., Schmid, K. L., & Warren, A. E. A. (2013). Resilience and positive youth development: A relational developmental systems model. En Goldstein, S., Brooks, R. (eds), *Handbook of Resilience in Children*, 293-308. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-3661-4_17
- Lorence-Lara, B., Hidalgo-García, M. V., & Dekovic, M. (2013). Adolescent adjustment in at-risk families: The role of psychosocial stress and parental socialization. *Salud Mental, 36*(1), 49-57

- Lubbers, M. J., Van Der Werf, M. P., Kuyper, H., & Offringa, G. J. (2006). Predicting peer acceptance in Dutch youth: A multilevel analysis. *The Journal of Early Adolescence*, 26(1), 4-35.
- Masten, A. S., & Gewirtz, A. H. (2006). *Resilience in development: The importance of early childhood*. Centre of Excellence for Early Childhood Development. <http://www.child-encyclopedia.com/documents/Masten-GewirtzANGxp.pdf>
- Masten, A. S., & Tellegen, A. (2012). Resilience in developmental psychopathology: Contributions of the project competence longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 24(2), 345-361.
- McMahon, S. D., Parnes, A. L., Keys, C. B., & Viola, J. J. (2008). School belonging among low-income urban youth with disabilities: Testing a theoretical model. *Psychology in the Schools*, 45(5), 387-401.
- Moronta Tremols, I. (2021). *El apoyo social percibido, el autoconcepto académico y la motivación escolar en el ajuste escolar del alumnado universitario de País Vasco y República Dominicana: un estudio comparativo* [Tesis doctoral, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea].
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighbourhood, school, family, and peer influences. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(7), 889-901, <https://www.doi.org/10.1007/s10964-010-9599-1>
- Oliva, A., Parra, Á., y Sánchez-Queija, I. (2002). Relaciones con padres e iguales como predictoras del ajuste emocional y conductual durante la adolescencia. *Apuntes de Psicología*, 20(2), 225-242.
- Otero-López, J. M., Villardefrancos, E., Castro, C., y Santiago, M. J. (2014). Stress, positive personal variables and burnout: A path analytic approach. *European Journal of Education and Psychology*, 7(2), 95-106. <https://doi.org/10.30552/ejep.v7i2.105>
- Otero-López, X. M. (2001). Consumo de drogas y comportamientos delictivos en la adolescencia. En C. Saldaña (Coord.) *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente* (pp. 179-212). Pirámide.
- Oyserman, D., Terry, K., & Bybee, D. (2002). A possible selves intervention to enhance school involvement. *Journal of Adolescence*, 25(3), 313-326.
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P., & Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084-1097.
- Pinquart, M. (2016). Associations of parenting styles and dimensions with academic achievement in children and adolescents: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 475-493. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9338-y>
- Price, D. V., & Tovar, E. (2014). Student engagement and institutional graduation rates: Identifying high-impact educational practices for community colleges. *Community College Journal of Research and Practice*, 38(9), 766-782. <https://doi.org/10.1080/10668926.2012.719481>

- Prince-Embury, S. (2011). Assessing personal resiliency in the context of school settings: Using the resiliency scales for children and adolescents. *Psychology in the Schools*, 48(7), 672-685.
- Ramos, E., Rodríguez-Fernández, A., & Revuelta, L. (2016). Validation of the Spanish version of the School Engagement Measure (SEM). *The Spanish Journal of Psychology*, 19, E86. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.94>
- Rodríguez-Fernández, A., Droguett, L., & 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. <https://ojs.ehu.eus/index.php/psicodidactica/article/view/3002/5961>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Esnaola, I., & Goñi, A. (2016a). 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. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2016.01.003>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Madariaga, J. M., Arrivillaga, A., & Galende, N. (2016b). Steps in the construction and verification of an explanatory model of psychosocial adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 20-28. <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.11.002>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., & Revuelta, L. (2016c). Bienestar subjetivo en la adolescencia: El papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma Psicológica*, 23(1), 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2016.02.002>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., & Fernández-Zabala, A. (2015). Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes. *Acción Psicológica*, 12(2), 1-14. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.12.2.14903>
- Rodríguez-Fernández, A., & Goñi, A. (2011). La estructura tridimensional del bienestar subjetivo. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 27(2), 327-332.
- Rodríguez-Gutiérrez, E., Martín-Quintana, J. C., & Cruz-Sosa, M. (2016). "Living Adolescence in Family" parenting program: Adaptation and implementation in social and school contexts. *Psychosocial Intervention*, 25(2), 103-110. <https://dx.doi.org/10.1016/j.psi.2016.03.004>
- Ruiz de Miguel, C. (2001). Factores familiares vinculados al bajo rendimiento. *Revista Complutense de Educación*, 12(1), 81-113.
- Rutherford, C. (2010). Using online social media to support preservice student engagement. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 6(4), 703-711.
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

- Suárez, A., Byrne, S., & Rodrigo, M. J. (2016). Validación de la Escala de Parentalidad Positiva (EPP) para evaluar programas presenciales y online de apoyo parental. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3 (2), 112-120. <https://doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1883>
- Saldaña, D. (2001). *Cultural competency: A practical guide for mental health service providers*. Hogg Foundation Pamphlets.
- Santana, L. E., y Feliciano, L. (2011). Parents' and teachers' perceived support, self-concept and decisión making in high school students. *Revista de Educación*, 355, 493-519.
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177.
- Schwarz, N., & Strack, F. (1991). Evaluating one's life: A judgment model of subjective well-being. En F. Strack, M. Argyle, y N. Schwarz (Eds.), *Subjective well-being. An interdisciplinary perspective*. Pergamon.
- Sijtsema, J. J., Verboom, C. E., Penninx, B. W., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2014). Psychopathology and academic performance, social well-being, and social preference at school: The TRAILS study. *Child Psychiatry and Human Development*, 45, 273-284. www.doi.org/10.1007/s10578-013-0399-1
- Skogbrott, M., Kyrre, B. & Wold, B. (2014). Peer acceptance protects global self-esteem from negative effects of low closeness to parents during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 70-80. www.doi.org/10.1007/s10964-013-9929-1
- Soufi, S., Damirchi, E. S., Sedghi, N., & Sabayan, B. (2014). Development of structural model for prediction of academic achievement by global self-esteem, academic self-concept, self-regulated learning strategies and autonomous academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 26-35.
- Studsrød, I., & Bru, E. (2011). Perceptions of peers as socialization agents and adjustment in upper secondary school. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(2), 159-172.
- Swanson, J., Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & O'Brien, C. T. (2011). Predicting early adolescents' academic achievement, social competence, and physical health from parenting, ego resilience, and engagement coping. *The Journal of Early Adolescence*, 31(4), 548-576.
- Toland, J., & Carrigan, D. (2011). Educational psychology and resilience: New concept, new opportunities. *School Psychology International*, 32(1), 95-106.
- Vitaro, F., Boivin, M., & Bukowski, W. M. (2009). The role of friendship in child and adolescent development. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski, y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 568-585). Guilford Press.

- Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: A literature review. *International Journal of Inclusive Education*, 20(2), 109-135. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1075609>
- Weiser, D. A., & Riggio, H. R. (2010). Family background and academic achievement: Does self-efficacy mediate outcomes? *Social Psychology of Education*, 13, 367-383.
- Wentzel, K. R. (2009). Peers and academic functioning at school. En K. H. Rubin, W. M. Bukowski, y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (pp. 531-547). Guilford Press.
- Wold, H. (1966). Estimation of principal components and related models by iterative least squares. En P.R. Krishnaiah (Ed.). *Multivariate analysis*. (pp. 391-420). Academic Press.
- Woolley, M. E. (2006). Advancing a positive school climate for students, families, and staff. En C. Franklin, M. B. Harrys, y P. Allen-Meares (Eds.), *The school services sourcebook* (pp. 777-784). OUP USA.
- Wouters, P., Frenay, M., & Parmentier, P. (2011). Valoriser l'engagement pédagogique des enseignants-chercheurs. *Recherche et Formation*, 67, 73-90.
- Yu, X. N., Lau, J. T., Mak, W. W., Zhang, J., & Lui, W. W. (2011). Factor structure and psychometric properties of the Connor-Davidson Resilience Scale among Chinese adolescents. *Comprehensive Psychiatry*, 52(2), 218-224.