



Implicación escolar y autoconcepto multidimensional en una muestra de estudiantes españoles de secundaria¹

Estibaliz Ramos-Díaz²; Arantzazu Rodríguez-Fernández³; Iker Ros⁴; Iratxe Antonio-Agirre⁵

Recibido: enero 2016 / Evaluado: abril 2016 / Aceptado: mayo 2016

Resumen. La implicación escolar constituye en la actualidad una temática de gran interés en el ámbito de la educación por su relevante papel en el desarrollo positivo y el éxito académico del alumnado de los estudiantes. Los objetivos de esta investigación fueron los siguientes: en primer lugar, analizar las posibles diferencias en función del nivel educativo en el autoconcepto multidimensional y la implicación escolar de los estudiantes; en segundo lugar, explorar la relación entre las variables autoconcepto multidimensional e implicación escolar; en tercer lugar, someter a prueba la predicción del autoconcepto multidimensional sobre la implicación escolar. Participaron en la investigación 1034 estudiantes de 11 a 17 años ($M = 13.84$; $DT = 1.38$), de los cuales 537 eran chicas (51.9%) y 497 chicos (48.1 %). Se administraron los siguientes instrumentos de evaluación: el Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM) de Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández y Goñi (2015) y el Cuestionario de Implicación Escolar (SEM) de Fredericks, Blumenfeld, Friedel y Paris (2005). Los resultados confirmaron puntuaciones inferiores en el segundo ciclo escolar con respecto al primer ciclo en la implicación escolar y los dominios físico, general y académico del autoconcepto. Se observó que la implicación escolar tiene correlaciones significativas que muestran un tamaño del efecto medio-alto con la mayoría de las dimensiones del autoconcepto. El autoconcepto académico fue identificado como la variable predictorora más importante de la implicación escolar.

Palabras clave: Implicación escolar; autoconcepto multidimensional; educación secundaria; desarrollo sociopersonal.

[en] School engagement and multidimensional self-concept in a sample of Spanish secondary students

Abstract. Nowadays the study of school engagement is a subject of great interest in the field of education for its decisive role in the positive development and academic success of students. This study had three main aims: firstly, to explore the possible differences of educational stage in the multidimensional self-concept and school engagement among students; secondly, to analyze the relationship of multidimensional self-concept and school engagement; and thirdly, to test multidimensional self-

¹ Los autores del presente estudio forman parte del Grupo Consolidado de Investigación IT701-13 del Sistema Universitario Vasco. El estudio se llevó a cabo dentro del proyecto de investigación EHUA 14/10 en la Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV-EHU).

² Universidad del País Vasco (España)
E-mail: estibaliz.ramos@ehu.eus

³ Universidad del País Vasco (España)
E-mail: arantzazu.rodriguez@ehu.eus

⁴ Universidad del País Vasco (España)
E-mail: iker.ros@ehu.eus

⁵ Universidad del País Vasco (España)
E-mail: iratxe.antonio@ehu.eus

concept as predictor of school engagement. The sample comprised 1034 participants from 11 to 17 years old ($M = 13.84$; $SD = 1.38$), of whom 537(51.9%) were women and 497(48.1 %) men. The Multidimensional Self-Concept Questionnaire (AUDIM) of Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández & Goñi (2015) and the School Engagement Measure (SEM) of Fredericks, Blumenfeld, Friedel & Paris (2005) were administered. The results confirmed that there was a lower level in scores of multidimensional self-concept (physical, general and academic) and school engagement in the second cycle of secondary education than in the first one. There were significant correlations between the majority of dimensions of self-concept and school engagement with medium-high effect size. Academic self-concept was identified as the most important predictor variable of school engagement.

Keywords: School engagement; multidimensional self-concept; secondary education; socio-personal development.

Sumario. 1. Introducción. 2. Método. 3. Resultados. 4. Discusión. 5. Referencias bibliográficas.

Cómo citar: Ramos-Díaz, E.; Rodríguez-Fernández, A.; Ros, I. y Antonio-Agirre, I. (2017). Implicación escolar y autoconcepto multidimensional en una muestra de estudiantes españoles de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 28 (4), 1103-1118.

1. Introducción

La finalidad última del sistema educativo, más allá de la instrucción en conocimientos y la evaluación de las competencias académicas básicas, es la promoción del desarrollo sociopersonal del alumnado. Una escuela de calidad, por tanto, debe ser eficaz en lo académico y promover el desarrollo de competencias emocionales y sociales en el alumnado estudiante que le permitan afrontar con éxito su vida posterior y contribuyan a un mayor bienestar personal y social (Pertegal, Oliva y Hernando, 2010). Este rol educativo más amplio de la escuela y la visión de los centros educativos como entornos promotores del desarrollo saludable han generado un creciente interés por el estudio de las variables relacionadas con el desarrollo positivo del alumnado (Froh, Huebner, Youssef y Conte, 2011; Kristjánsson, 2012), dejando atrás los estudios centrados en las limitaciones y conductas problemáticas de los escolares adolescentes.

Entre los recursos positivos o fortalezas del alumnado que permiten adquirir un funcionamiento óptimo en el entorno educativo destaca la implicación escolar (*school engagement*), que ha sido identificada como un elemento clave para la adaptación y el éxito académico (Motti-Stefadini y Masten, 2013; Ros, Goikoetxea, Gairín y Lekue, 2012), así como para el éxito en los resultados alcanzados posteriormente en la edad adulta, tales como estudios superiores, mejores posibilidades de empleo, autopercepciones positivas y bienestar (Abbott-Chapman et al., 2014; Li y Lerner, 2011; Salmela-Aro y Upadyaya, 2012; Wang y Peck, 2013). El consenso mayoritario en la comunidad científica reconoce la naturaleza multifacética del concepto (Lewis, Huebner, Malone y Valois, 2011; Wang, Willet y Eccles 2011), proponiéndose tres dimensiones: cognitiva, emocional y conductual (Appleton, 2012; Christenson, Reschly y Wylie, 2012; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; González y Verónica-Paoloni, 2015). De este modo, se entiende que la implicación escolar incluye los sentimientos, pensamientos y conductas expresadas por el alumnado sobre sus experiencias en el centro educativo (Veiga, Burden, Appleton, Céu y Galvao, 2014).

La investigación reciente ha proporcionado progresivamente evidencia empírica sobre la existencia de relaciones entre variables de carácter psicológico y la implicación del

estudiante (Christenson et al., 2012; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala y Revuelta, 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga, Arribillaga, y Galende, 2016). Dentro de las variables intraindividuales y psicológicas, el autoconcepto posee una gran centralidad psicológica en el ajuste adolescente de los escolares adolescentes (Fuentes, García, Gracia, y Lila, 2011; Rodríguez-Fernández, Droguett y Revuelta, 2012). Esta variable es entendida como el conjunto de percepciones que una persona mantiene sobre sí misma a partir de la valoración personal y de la evaluación de los otros significativos (Shalvenson, Hubner y Stanton, 1976), por lo que posee una naturaleza multidimensional que precisa ser atendida si se quiere ofrecer una buena descripción de las autopercepciones. En la última década, han surgido numerosos estudios que muestran que el autoconcepto guarda una relación directa con los resultados académicos (Marsh y Martin, 2011; Nagengast y Marsh, 2012; Preckel, Niepel, Schneider y Brunner, 2013; Singh, Chang, y Dika, 2010). Además, se ha demostrado a través de un modelo de ecuaciones estructurales la relación directa que guarda el autoconcepto general con la implicación escolar, así como la influencia mediada que ejercen variables contextuales a través de la percepción positiva de uno mismo sobre dicha variable de ajuste escolar (Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, Revuelta y Zuazagoitia, 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga et al., 2016). En cualquier caso, no se encuentran antecedentes sobre estudios empíricos que aborden la relación entre el concepto que las personas tienen de sí mismas desde una perspectiva multidimensional y la implicación escolar, por lo que la posible influencia directa que ejerce el autoconcepto sobre la implicación del estudiante es una cuestión que no está totalmente esclarecida.

A pesar de que la mayoría de los trabajos sobre implicación escolar han sido de corte transversal (Tuominen-Soini y Salmera-Aro, 2014), algunos estudios sobre su desarrollo de la implicación escolar han demostrado que generalmente ésta la implicación disminuye durante la etapa de educación secundaria (Simons-Morton y Crump, 2003; Wang y Eccles, 2012) porque durante esta etapa educativa, las expectativas académicas incrementan en complejidad y responsabilidad; además, se espera que los y las jóvenes asimilen y cumplan las reglas que rigen la conducta en la sociedad adulta, dándose inicio al aprendizaje de comportamientos sociales responsables dentro de su comunidad y cultura (Mahatmya, Lohman, Matjasko y Farb, 2012). Asimismo, la mayoría de los estudios revelan un descenso de la implicación escolar durante el cambio de nivel educativo (Urdu y Midgley, 2003; Wylie y Hodgen, 2012), y en concreto en la transición del ciclo de primaria al de secundaria (Eccles et al., 1997; Mahatmya et al., 2012), justificando este cambio como un resultado de la pobre adecuación persona-entorno.

Por otro lado, los trabajos que analizan la evolución del autoconcepto durante la adolescencia no aportan datos concluyentes. Desde una perspectiva unidimensional, algunos estudios longitudinales sugieren que la media del autoconcepto permanece estable y muestra niveles altos durante la adolescencia (Erol y Orth, 2011; Birkeland, Melkevik, Holsen y Wold, 2012).

Sin embargo, desde una perspectiva multidimensional, se han encontrado pocas investigaciones que analicen el desarrollo del autoconcepto, y los que lo hacen encuentran un desarrollo evolutivo irregular para las distintas dimensiones del autoconcepto, mostrándose una tendencia descendente con la edad en el autoconcepto físico y el autoconcepto académico de los estudiantes de Educación Secundaria (García y Musitu, 2001; Esnaola, 2005).

Se precisan, por tanto, nuevos estudios que ayuden a esclarecer qué ocurre con el desarrollo de las diferentes dimensiones del autoconcepto durante la adolescencia. Por otra parte, aunque los trabajos sobre la evolución de la implicación escolar parecen encontrar una disminución de ésta durante la etapa de educación secundaria, las investigaciones realizadas se han hecho con muestras extranjeras, por lo que no se sabe si el desarrollo de la implicación escolar sigue el mismo patrón. Hay que saber qué relación existe entre implicación y autoconcepto, y si en ella interviene la variable nivel educativo. Por todo ello, existen razones para analizar empíricamente las diferencias en función del ciclo escolar en el autoconcepto y la implicación del estudiante.

Teniendo en cuenta todo esto, el presente trabajo plantea como objetivo el análisis de la relación que mantiene el autoconcepto multidimensional con los componentes conductual, emocional y cognitivo de la implicación escolar. Se proponen 3 hipótesis: 1) existen diferencias en función del nivel educativo en el autoconcepto multidimensional y la implicación escolar de los escolares adolescentes; 2) hay conexiones significativas entre las dimensiones del autoconcepto y las dimensiones de la implicación escolar y 3) el autoconcepto multidimensional predice la implicación escolar.

2. Método

2.1. Participantes

Participaron en el estudio 1250 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) (49% chicos y 51% chicas) de entre 12 y 17 años de edad ($M_{edad}=13.8472$, $DT=1.3809$) escolarizados/as en centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV). Se seleccionaron aleatoriamente 9 centros educativos (4 de titularidad concertada y 5 de titularidad pública) de nivel socioeconómico y cultural familiar medio, analizando un total de 47 aulas. La muestra se divide en dos grupos en función del ciclo escolar: 1º ciclo de ESO, 504 (40.3%); 2º ciclo ESO, 746 (59.7%). La probabilidad asociada al estadístico Chi cuadrado de Pearson indicó que no había diferencias en la división del número de participantes de cada sexo en los diferentes grupos de nivel educativo ($\chi^2_{(1)} = 2.89$, $p > .05$). La distribución de la muestra queda reflejada en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de la Muestra por Sexo y Nivel Educativo

Sexo	Nivel Educativo		Total
	1º ciclo ESO	2º ciclo ESO	
Chicos	234 (22.6%)	263 (25.4%)	497 (48.1%)
Chicas	255 (24.7%)	282 (27.3%)	537 (51.9%)
Total	489 (47.3%)	545 (52.7%)	1034 (100%)

2.2. Variables e instrumentos

Para evaluar el autoconcepto se utilizó el Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM) de Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández y Goñi (2015). Con

un formato de respuesta en escala Likert de 5 grados (que oscila desde 1= falso a 2= más bien falso; 3= ni falso ni verdadero; 4=más bien verdadero; 5= verdadero), este instrumento consta de 33 ítems en forma de afirmación que se reparten en cinco escalas de la siguiente forma:

- *Autoconcepto general*. Es la autopercepción global de la persona. Consta de cinco ítems (ejemplos: Me siento a disgusto conmigo mismo/a; Me siento una persona afortunada).
- *Autoconcepto físico*. Es la percepción particular de la forma física propia y de las habilidades y cualidades para la práctica de actividad físico-deportiva, junto con la percepción de la apariencia física propia y el grado en que la persona se ve o se siente físicamente fuerte. Está compuesto por 8 ítems (ejemplos: Me cuesta aprender un deporte nuevo; Me siento contento/a con mi imagen corporal), 2 para cada una de sus subdimensiones habilidad, condición, atractivo y fuerza.
- *Autoconcepto social*: hace referencia a la percepción propia de la competencia social a la hora de desenvolverse en las relaciones e interacción con otras personas, así como a la percepción de responsabilidad social. Compuesto por 4 ítems (ejemplos: Me siento implicado con la sociedad; Me siento aceptado/a cuando estoy en grupo), 2 para la dimensión de responsabilidad social y 2 para la de aceptación social.
- *Autoconcepto académico*: es la percepción que el sujeto tiene de sí mismo como estudiante y en su desempeño de aprendizaje. Formada por 8 ítems (ejemplos: Se me dan bien las matemáticas; Soy buen estudiante en las asignaturas que tienen que ver con las letras), 4 para cada una de las dimensiones: autoconcepto académico verbal y autoconcepto académico matemático.
- *Autoconcepto personal*: se refiere a la percepción de uno/a mismo/a como persona íntegra y en la que se puede confiar, independiente de los/las demás, además de incluir la autopercepción de los aspectos más impulsivos y reactivos propios (emociones). Presenta un total de 8 ítems (ejemplos: Me considero una persona muy nerviosa; Estoy satisfecho/a con las cosas que voy consiguiendo en la vida) a razón de 2 por cada dimensión (honradez, autonomía, ajuste emocional y autorrealización).

Respecto a las propiedades psicométricas, el coeficiente de consistencia interna resultó ser satisfactorio para el total de los ítems ($\alpha = .82$), teniendo en cuenta la gran cantidad de matices recogidos en las escalas. Además, el alfa de Cronbach fue de $\alpha = .54$ para *autoconcepto académico*, $\alpha = .53$ para *autoconcepto social*, $\alpha = .82$ para *autoconcepto físico*, $\alpha = .53$ para *autoconcepto personal* y $\alpha = .66$ para *autoconcepto general*.

La implicación escolar se calcula a partir de las respuestas al Cuestionario de Implicación Escolar (SEM) de Fredericks, Blumenfeld, Friedel y Paris (2005). El cuestionario está compuesto por 19 ítems a los que se responde en una escala tipo Likert de 5 grados (donde 1=nunca y 5=siempre). A partir de estos 19 ítems los autores obtienen tres factores que miden la implicación conductual, la implicación emocional y la implicación cognitiva:

- *Implicación conductual*. Incluye la participación en actividades escolares, el compromiso en las tareas de aprendizaje, la conducta positiva y la ausencia

de comportamientos disruptivos. Formada por 5 ítems (ejemplos: Sigo las reglas que marca mi centro educativo; Presto atención en clase).

- *Implicación emocional*. Consiste en el sentido de pertenencia al centro, la valoración de los resultados académicos y las reacciones afectivas positivas asociadas al contexto escolar. Este factor está formada por un total de 6 ítems (ejemplos: Me divierto estando en clase; Me siento contento/a en mi centro educativo).
- *Implicación cognitiva*. Se basa fundamentalmente en la inversión psicológica orientada al aprendizaje y en la disposición para ir más allá de la demanda académica, así como en el esfuerzo por comprender y dominar ideas o habilidades difíciles. Está compuesto por 8 ítems (ejemplos: Estudio en casa aunque no tenga exámenes; Hablo con gente de fuera de mi centro educativo sobre lo que aprendo en clase).

La evaluación de la fiabilidad ofrece adecuados índices de consistencia interna de los tres factores, con valores comprendidos entre .55-.86 (Fredricks y McColskey, 2012). Los coeficientes de consistencia interna extraídos en este estudio fueron los siguientes: implicación conductual ($\alpha=.74$), implicación emocional ($\alpha=.81$) e implicación cognitiva ($\alpha=.77$).

2.3. Procedimiento

Se eligieron varios centros educativos aleatoriamente a partir del listado de escuelas de enseñanza secundaria obligatoria de la CAPV. Se contactó con la dirección de los centros seleccionados con el objeto de explicar el proyecto de investigación y proponer su participación voluntaria en el mismo. Dos centros desestimaron su colaboración en la investigación, por lo que se procedió a seleccionar los nuevos centros con el mismo método. Se entregaron los consentimientos informados para los padres y para el alumnado junto con una carta explicativa de la investigación. Tras la obtención de los permisos correspondientes de la dirección de los centros educativos, los cuestionarios fueron administrados por dos investigadoras experimentadas a los estudiantes en horario de clase y de manera simultánea a todo el alumnado integrante de un mismo aula con el fin de asegurar la uniformidad en la aplicación. El tiempo promedio de respuesta al cuestionario fue de 45 minutos y durante la aplicación de las pruebas las investigadoras estuvieron presentes con el objetivo de aclarar posibles dudas y verificar la cumplimentación por parte de los participantes. Para evitar que los datos tuvieran sesgos que cuestionaran su validez, se adoptaron las siguientes medidas; por un lado, a fin de mitigar respuestas en dirección de las hipótesis de la investigación, se empleó el criterio de ciego único, evitando que los estudiantes conocieran la finalidad del estudio. Por otro lado, el anonimato de las respuestas y la voluntariedad fueron garantizadas en orden a reducir la deseabilidad social de las respuestas.

2.4. Análisis estadísticos

Con el objetivo de aplicar un contraste de medias independientes, se empleó la prueba T de Student. En segundo lugar, con la finalidad de analizar las relaciones que existen entre el autoconcepto multidimensional y la implicación escolar se calcula-

ron los coeficientes de correlación de Pearson con las puntuaciones obtenidas en el AUDIM y el SEM. En último lugar, para identificar variables predictoras de cada una de las dimensiones de la implicación escolar se realizó un análisis de regresión lineal múltiple, método de pasos sucesivos. Todos los análisis indicados fueron realizados con el paquete estadístico SPSS 22.0 para Windows.

3. Resultados

3.1. Autoconcepto multidimensional e implicación escolar: diferencias en función del ciclo escolar

Con la finalidad de analizar si existen diferencias según el ciclo educativo en los cuestionarios de autoconcepto e implicación escolar, se realiza una prueba de medias independientes (T-test), con un nivel de confianza del 95% (ver Tabla 2 y Tabla 3).

Tabla 2. Autoconcepto Multidimensional en función del Ciclo Escolar

Variable	Ciclo escolar	n	Media	DT	F	p	d
Autoconcepto personal	1º ciclo ESO	504	29.04	3.91	1.18	.242	.06
	2º ciclo ESO	746	29.26	4.71			
Autoconcepto físico	1º ciclo ESO	504	27.23	4.79	2.88	.004*	.18
	2º ciclo ESO	746	26.33	5.26			
Autoconcepto social	1º ciclo ESO	504	15.01	3.46	-.480	.627	.03
	2º ciclo ESO	746	14.73	2.34			
Autoconcepto académico	1º ciclo ESO	504	28.09	4.49	4.56	.000**	.26
	2º ciclo ESO	746	26.70	4.50			
Autoconcepto general	1º ciclo ESO	504	20.41	3.34	3.43	.001*	.20
	2º ciclo ESO	746	19.98	3.31			

* $p < .01$, ** $p < .001$

Los datos evidencian diferencias estadísticamente significativas a favor del 1º ciclo de ESO en las escalas de autoconcepto físico ($t_{(1248)} = 2.88$; $p < .01$), autoconcepto académico ($t_{(1248)} = 4.56$; $p < .001$), y autoconcepto general ($t_{(1248)} = 3.43$; $p < .01$). Por otro lado, respecto al autoconcepto personal ($t_{(1248)} = 1.18$; $p > .01$) y social ($t_{(1028,12)} = -.480$; $p > .01$), no se observan diferencias estadísticamente significativas entre los dos ciclos escolares de la ESO.

Tabla 3. Implicación Escolar en función del Ciclo Escolar

Escalas	Ciclo escolar	n	Media	DT	F	p	d
Implicación conductual	1º ciclo ESO	504	19.09	2.93			
	2º ciclo ESO	746	18.90	2.86	6.01	.000**	.34
Implicación emocional	1º ciclo ESO	504	23.01	3.93			.51
	2º ciclo ESO	746	21.01	3.89	8.89	.000**	
Implicación cognitiva	1º ciclo ESO	504	24.49	5.88			.49
	2º ciclo ESO	746	21.74	5.32	8.41	.000**	

** $p < .001$

En la prueba T de Student para muestras independientes llevada a cabo (Tabla 3) se puede comprobar que existen diferencias significativas si se comparan las medias obtenidas en cada ciclo escolar a favor del grupo de 1º ciclo de ESO respecto al grupo 2º ciclo de ESO en todas las facetas de la implicación escolar: implicación conductual ($t_{(1248)} = 6.01$; $p < .001$), implicación emocional ($t_{(1248)} = 8.89$; $p < .001$) e implicación cognitiva ($t_{(1009,57)} = 8.41$; $p < .001$). Es decir, a mayor edad menos implicados se sienten los estudiantes del ciclo escolar de secundaria con el centro educativo. En definitiva, se puede verificar empíricamente, en el sentido planteado por la primera hipótesis, que existen diferencias en función del nivel educativo en el autoconcepto multidimensional y la implicación escolar de los escolares adolescentes.

3.2. Relaciones entre autoconcepto multidimensional e implicación escolar

Los coeficientes de correlación de Pearson del autoconcepto multidimensional con las facetas de la implicación escolar (implicación conductual, implicación emocional e implicación cognitiva) calculados para el conjunto de la muestra así como las correlaciones parciales controlando para la variable ciclo escolar, se presentan en la Tabla 4 (correlaciones de orden cero bajo la diagonal y correlaciones parciales sobre la diagonal).

Tabla 4. Correlaciones de Pearson entre Autoconcepto Multidimensional e Implicación Escolar

Variable	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Autoconcepto académico	-	.176*	.276*	.274*	.315*	.441*	.358*	.241*
2. Autoconcepto físico	.175*	-	.345*	.284*	.426*	-.025	.128*	.118*
3. Autoconcepto social	.271*	.346*	-	.315*	.414*	.213*	.318*	.218*
4. Autoconcepto personal	.275*	.283*	.313*	-	.513*	.188*	.201*	.047*
5. Autoconcepto general	.323*	.422*	.408*	.513*	-	.237*	.333*	.141*
6. Implicación conductual	.450*	-.025	.202*	.190*	.246*	-	.464*	.365*
7. Implicación emocional	.372*	.127*	.306*	.205*	.345*	.482*	-	.394*
8. Implicación cognitiva	.258*	.120*	.210*	.052	.158*	.387*	.430*	-

Nota. La correlación es significativa al nivel .01 (bilateral). Las correlaciones de orden cero se ubican debajo de la diagonal y las correlaciones parciales controlando el nivel educativo encima de la diagonal.

* $p < .01$

Si se observan los coeficientes de correlación de Pearson en la Tabla 4, éstos indican que la medida general del autoconcepto mantiene conexiones estadísticamente significativas ($p < .01$) y de signo positivo con todas las medidas de implicación escolar. Es decir, los adolescentes con autoconcepto positivo estarán más implicados escolarmente, y al revés. Aunque la mayoría de las facetas del autoconcepto correlacionan directamente con las medidas de implicación escolar, llama la atención que las relaciones autoconcepto físico-implicación conductual y autoconcepto personal-implicación cognitiva sean estadísticamente no significativas ($p > .01$). Resulta asimismo interesante comentar que la faceta de autoconcepto académico es la que mejor correlaciona con las dimensiones de implicación escolar: implicación conductual ($r = .450, p > .01$), implicación emocional ($r = .372, p > .01$) e implicación cognitiva ($r = .258, p > .01$). Por otro lado, las correlaciones parciales controlando el efecto de la variable nivel educativo muestran resultados similares con muy poca variación con respecto a las correlaciones de orden cero, lo que significa que el ciclo escolar no poseen un efecto mediador en la relación entre ambas variables. Tras todos estos análisis se puede concluir que, tal y como defiende la segunda hipótesis, existen conexiones significativas entre las dimensiones del autoconcepto y las dimensiones de la implicación escolar; sin embargo, no se puede probar la presunción de que el ciclo escolar mediará en la relación entre autoconcepto e implicación escolar, tal y como postula la tercera hipótesis de este trabajo.

3.3. Predicción del autoconcepto multidimensional sobre la implicación conductual

La siguiente técnica de análisis de datos empleada es la regresión lineal múltiple, método pasos sucesivos, para corroborar el efecto real de los cuatro dominios del au-

toconcepto y sus dimensiones en la predicción de las facetas conductual, emocional y cognitiva de la implicación escolar (Tabla 5).

Tabla 5. Capacidad Predictiva del Autoconcepto Dimensional sobre la Implicación Escolar

Variable predictora	R^2	ΔR^2	Error típico	Constante	β	t
Implicación conductual ($F_{(4, 1034)} = 102.51^*$)						
Autoconcepto académico	.202	.201	.016	11.54	.407	15.51*
Autoconcepto general	.213	.212	.025	10.18	.159	5.46*
Autoconcepto físico	.239	.237	.013	11.11	-.196	-7.10*
Autoconcepto social	.246	.244	.034	10.36	.094	3.38*
Implicación emocional ($F_{(4, 1034)} = 87.53^*$)						
Autoconcepto académico	.138	.138	.023	12.98	.268	10.03*
Autoconcepto general	.195	.194	.035	8.84	.219	7.38*
Autoconcepto social	.214	.212	.047	6.92	.169	5.96*
Autoconcepto físico	.218	.216	.018	7.24	-.071	-.071*
Implicación cognitiva ($F_{(4, 1034)} = 32.90^*$)						
Autoconcepto académico	.067	.066	.035	14.18	.219	7.58*
Autoconcepto social	.088	.086	.071	10.23	.150	4.99*
Autoconcepto personal	.091	.089	.046	11.92	-.093	-2.91*
Autoconcepto general	.095	.092	.056	11.64	.073	2.20*

* $p < .05$

Para la predicción de la implicación conductual, el método de pasos sucesivos lleva a construir una ecuación de regresión que confirma la capacidad explicativa de las variables seleccionadas sobre la variable criterio: autoconcepto académico ($t = 15.51$, $p < .05$), autoconcepto general ($t = 5.46$, $p < .05$), autoconcepto físico ($t = -7.10$, $p < .05$) y autoconcepto social ($t = 3.38$, $p < .05$), llegando a ser la dimensión autoconcepto académico la más relevante en el modelo predictivo ($\beta = .407$). La faceta conductual de la implicación escolar queda explicada en un 24.4% ($\Delta R^2 = .244$), manifestándose como predictoras de la misma las siguientes variables: autoconcepto académico, autoconcepto general, autoconcepto físico y autoconcepto social. En cuanto a la implicación emocional, cuatro variables son introducidas en la ecuación predictora: autoconcepto académico ($t = 10.03$, $p < .05$), autoconcepto general ($t = 7.38$, $p < .05$), autoconcepto social ($t = 5.96$, $p < .05$) y autoconcepto físico ($t = -.071$, $p < .05$), de las cuales el autoconcepto académico logra el mayor peso ($\beta = .268$). Se logra un coeficiente de determinación $\Delta R^2 = .216$, lo cual implica que la implicación

emocional queda explicada en un 21.6% por niveles altos en las dimensiones referenciadas. Por último, en lo que respecta a la ecuación que predice la implicación cognitiva, cuatro variables aparecen como significativas: autoconcepto académico ($t = 7.58, p < .05$), autoconcepto social ($t = 4.99, p < .05$), autoconcepto personal ($t = -2.91, p < .05$) y la autoconcepto genral ($t = 2.20, p < .05$). La variable con más importancia en el modelo es el autoconcepto académico ($\beta = .219$). El coeficiente R^2 corregido es igual a .092, indicando la bondad de ajuste de la regresión; en este caso, altos niveles en todas las dimensiones señaladas, así como en la medida general del autoconcepto son reconocidas como variables predictoras de la implicación cognitiva. Por tanto, la hipótesis que defiende que el autoconcepto multidimensional incide sobre la implicación escolar se cumple parcialmente en cada una de las dimensiones de la implicación escolar, siendo el autoconcepto académico la dimensión que mejor predice la implicación conductual, emocional y cognitiva.

4. Discusión

En primer lugar, los resultados sugieren que en la etapa de educación secundaria el alumnado de 1º ciclo de ESO manifiesta una mejor autopercepción general de sí mismo que los estudiantes de 2º ciclo de ESO, resultando significativamente más altos los niveles de autoconcepto académico y autoconcepto físico durante el inicio de la etapa de educación secundaria que al final de la misma. A este respecto, se ha comprobado que durante la adolescencia media el éxito académico parece estar devaluado por el grupo de iguales (Preckel et al., 2013), lo que podría influir en la disminución de las autopercepciones académicas de los adolescentes. Además, se sabe que durante los años de la adolescencia y juventud sobre todo existe una gran presión social hacia el atractivo físico (Esnaola, 2008), aspecto que podría explicar que en los últimos cursos de ESO los estudiantes obtengan puntuaciones más bajas en esta escala. Respecto a la implicación escolar, los resultados obtenidos ponen de relieve que los escolares adolescentes de 1º de ESO se encuentran más implicados a nivel conductual, emocional y cognitivo con el centro educativo que los alumnos de 2º de ESO. Esta disminución de la implicación escolar a lo largo de los cursos de la etapa de secundaria podría estar relacionada con los cambios en la influencia del grupo de iguales (Li, Lynch, Kalvin, Liu y Lerner, 2011). Adicionalmente, las altas expectativas por parte del profesorado, un menor apoyo en las relaciones docente-estudiante, el incremento de las comparaciones sociales y la competición experimentada en el itinerario académico podrían contribuir a crear una relación desajustada entre estudiante y ambiente educativo (Tuominen-Soini y Salmera-Aro, 2014).

En segundo lugar, a pesar de que el autoconcepto presenta diversos dominios que pueden encontrarse diferencialmente relacionados con distintos ámbitos del desarrollo psicosocial humano (Goñi y Fernández-Zabala, 2007), quedaba pendiente analizar las autoevaluaciones específicas del autoconcepto en interacción con las dimensiones de la implicación escolar. En los resultados de la presente investigación se puede constatar la existencia de un estrecho vínculo entre el autoconcepto multidimensional y la implicación escolar, siendo la relación más marcada la que mantiene el autoconcepto académico con la implicación conductual. Esto indicaría que la percepción que el adolescente tiene de sí mismo como estudiante y en su desempeño de aprendizaje está fuertemente conectada con su participación en actividades esco-

lares, el compromiso que manifiesta en las tareas de aprendizaje, la conducta positiva y la ausencia de comportamientos disruptivos. De este modo, el autoconcepto académico aparece como una faceta decisiva en el ámbito escolar durante la adolescencia. Estos datos se ubican en la misma dirección que otros resultados empíricos que han evidenciado las estrechas conexiones entre la dimensión académica del autoconcepto con el ajuste escolar (Rodríguez-Fernández et al., 2012).

Finalmente, los datos muestran al autoconcepto multidimensional como una variable predictora del ajuste escolar. Concretamente, la dimensión académica del autoconcepto aparece como la faceta más decisiva en la implicación de los estudiantes adolescentes con el centro educativo a nivel conductual, emocional y cognitivo. El resto de dimensiones del autoconcepto (autoconcepto general, autoconcepto social, autoconcepto físico y autoconcepto personal) inciden de manera variada sobre cada uno de los componentes de la implicación escolar. A pesar de que el autoconcepto presenta diversos dominios que pueden encontrarse diferencialmente relacionados con distintos ámbitos de la conducta humana (Goñi y Fernández-Zabala, 2007), quedaba pendiente analizar las autoevaluaciones específicas del autoconcepto en interacción con las dimensiones de la implicación escolar. Algunos estudios señalan el autoconcepto como una variable predictora de actitudes positivas hacia lo académico (Green et al., 2012) y otros trabajos identifican el autoconcepto académico como predictor del ajuste escolar o el logro académico durante la etapa de secundaria (Wouters, Germeijs, Colpin, y Verschueren, 2011).

Los resultados del trabajo tienen implicaciones educativas y permiten sugerir la importancia de fomentar el ajuste psicológico en el contexto educativo teniendo en cuenta el efecto que poseen las dimensiones del constructo psicológico estudiado sobre la adaptación escolar del alumnado. El hecho de que la implicación del estudiante con el centro educativo dependa de las percepciones sobre uno mismo apunta a la necesidad de considerar el desarrollo personal en la escuela a través de una educación basada en la aceptación de uno mismo para lograr la adaptación escolar. En general, las conclusiones extraídas ofrecen ideas sugerentes para la práctica profesional y, en concreto, para optimizar los programas de desarrollo positivo en el ámbito educativo, que deben poner el énfasis en la conexión de las características intraindividuales con el funcionamiento adaptativo de los adolescentes con el objetivo de facilitar las competencias necesarias para mejorar la implicación escolar. A la luz de los resultados obtenidos en esta investigación, se vislumbra la escuela como un entorno de enorme potencial para el fomento de competencias personales y sociales a través de programas escolares que permitan el empoderamiento de los escolares adolescentes y su contribución positiva a la sociedad.

Como limitación del estudio cabe destacar que, debido a su naturaleza transversal, no es posible extraer conclusiones relativas a la relación causal entre la resiliencia y las dimensiones de la implicación escolar. A pesar de que el presente estudio ha arrojado algo de luz sobre dicha relación, futuras investigaciones podrían profundizar en la realización de un estudio de diseño longitudinal de carácter prospectivo, además del uso de análisis de modelos de regresión estructural con el propósito de estimar la dirección de la relación autoconcepto-implicación escolar. Además, es posible que otros aspectos de carácter contextual influyan en la correlación entre ambas variables, ya que algunos autores afirman que el apoyo social percibido incide sobre la implicación escolar y el autoconcepto (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga et al., 20165), y otros van un paso más allá afirmando que la implicación

escolar podría estar mediando entre el autoconcepto y el logro académico (Green et al., 2012). Por tanto, los resultados obtenidos en este estudio podrían matizarse incluyendo otras variables como el clima social percibido por el alumnado y el rendimiento académico que también han demostrado correspondencia relación con la implicación del estudiante. Por último, se ha de tener en cuenta que los resultados de este trabajo son exploratorios y se ajustan a una muestra de estudiantes de secundaria con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años de edad, por lo que no son generalizables a estudiantes de otras edades o etapas educativas; en este sentido, se debería ampliar el estudio a otras edades.

5. Referencias bibliográficas

- Abbott-Chapman, J., Martin, K., Ollington, N., Venn, A., Dwyer, T. y Gall, S. (2014). The longitudinal association of childhood school engagement with adult educational and occupational achievement: Findings from an Australian national study. *British Educational Research Journal*, 40(1), 102-120. doi:10.1002/berj.3031
- Appleton, J. J. (2012). Systems consultation: Developing the assessment-to-intervention link with the Student Engagement Instrument. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie, S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 725-741). New York, NY, US: Springer. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_35
- Birkeland, M. S., Melkevik, O., Holsen, I. y Wold, B. (2012). Trajectories of global self-esteem development during adolescence. *Journal of Adolescence*, 35(1), 43-54. doi:10.1016/j.adolescence.2011.06.006
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. y Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York, NY, US: Springer Science. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C. y Mac Iver, D. (1997). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families (1993). En J. M. Natterman (Ed.), *The evolution of psychology: Fifty years of the American Psychologist* (pp. 475-501). Washington, DC US: American Psychological Association. doi:10.1037/10254-034
- Erol, R. Y. y Orth, U. (2011). Self-esteem development from age 14 to 30 years: a longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*, 101(3), 607-619. doi: 10.1037/a0024299
- Esnaola, I. (2005). Desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia y principio de la juventud. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(2), 265-277.
- Esnaola I. (2008). El autoconcepto físico durante el ciclo vital. *Anales de Psicología*, 24(1), 1-8.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernandez, A. y Goñi A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2).
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J. y Paris, A. (2005). School engagement. En K. A. Moore y L. Lippman (Eds.), *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: What do children need to flourish* (pp. 305-321). New York: Kluwer Academic/Plenum Press.

- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi:10.3102/00346543074001059
- Fredricks, J. A. y McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763-782). New York, NY US: Springer Science + Business Media. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_37
- Froh, J. J., Huebner, E., Youssef, A. y Conte, V. (2011). Acknowledging and appreciating the full spectrum of the human condition: School psychology's (limited) focus on positive psychological functioning. *Psychology in the Schools*, 48(2), 110-123. doi:10.1002/pits.20530
- Fuentes, M. C., García, J., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- García, F. y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5. AF5*. Manual. Madrid: TEA
- González, A. y Verónica-Paoloni, P. (2015). Implicación y rendimiento en Física: el papel de las estrategias docentes en el aula, y el interés personal y situacional. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1). doi:http:10.1387/RevPsicodidact.11370
- Goñi, E. y Fernández-Zabala, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12, 179-194.
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W. y McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111-1122. doi:10.1016/j.adolescence.2012.02.016
- Kristjánsson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles?. *Educational Psychologist*, 47(2), 86-105. doi: 10.10080/00461520.2011.610678
- Lewis, A. D., Huebner, E., Malone, P. S. y Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249-262. doi:10.1007/s10964-010-9517-6
- Li, Y. y Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47(1), 233-247. doi:10.1037/a0021307
- Li, Y., Lynch, A. D., Kalvin, C., Liu, J. y Lerner, R. M. (2011). Peer relationships as a context for the development of school engagement during early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 35(4), 329-342. doi:10.1177/0165025411402578
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L. y Farb, A. (2012). Engagement across developmental periods. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 45-63). New York, NY US: Springer Science + Business Media. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_3
- Marsh, H. W. y Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77. doi: 10.1348/000709910X503501
- Motti-Stefanidi, F. y Masten, A. S. (2013). School success and school engagement of immigrant children and adolescents: A risk and resilience developmental perspective. *European Psychologist*, 18(2), 126-135. doi:10.1027/1016-9040/a000139
- Nagengast, B. y Marsh, H. W. (2012). Big fish in little ponds aspire more: Mediation and cross-cultural generalizability of school-average ability effects on self-concept and

- career aspirations in science. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1033. doi: 10.1177/0022022113519858
- Pertegal, M. Á., Oliva, A. y Hernando, A. (2010). Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente. *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66. doi: 10.1174/113564010790935169
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M. y Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of Adolescence*, 36(6), 1165-1175. doi:10.1016/j.adolescence.2013.09.001
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., y Zuazagoitia, A. (en prensa). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2). doi: 10.1387/RevPsicodidact.14848
- Rodríguez-Fernández, 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). doi: 0.1387/Rev.Psicodidact.3002
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Madariaga, J.M., Arribillaga, A. y Galende, N., (2016). Steps in the construction and verification of an explanatory model of psychosocial adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 20-28. doi: 10.1016/j.ejeps.2015.11.002
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A. y Revuelta, L., (2016). Resiliencia e implicación escolar en función del sexo y del nivel educativo en educación secundaria. *Aula Abierta* (2015). doi:10.1016/j.aula.2015.09.001
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J. y Lekue, P. (2012). Implicación del alumnado en la escuela: diferencias interindividuales e intercentros. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-307. doi: 10.1387/Rev.Psicodidact.4496
- Salmela-Aro, K. y Upadyaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory: Energy, dedication, and absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60 — 67. doi:10.1027/1015-5759/a000091
- 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. doi:10.2307/1170010
- Simons-Morton, B. G. y Crump, A. D. (2003). Association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, 73, 121-126. doi: 10.1111/j.1746-1561. 2003.tb03586.x
- Singh, K., Chang, M. y Dika, S. (2010). Ethnicity, self-concept, and school belonging: Effects on school engagement. *Educational Research for Policy and Practice*, 9(3), 159-175. doi: 10.1007/s10671-010-9087-0
- Steiger, A. E., Allemand, M., Robins, R. W. y Fend, H. A. (2014). Low and decreasing self-esteem during adolescence predict adult depression two decades later. *Journal of personality and social psychology*, 106(2), 325. doi: 10.1037/a0035133
- Tuominen-Soini, H. y Salmela-Aro, K. (2014). Schoolwork engagement and burnout among finnish high school students and young adults: Profiles, progressions, and educational outcomes. *Developmental Psychology*, 50(3), 649-662. doi:10.1037/a0033898
- Urden, T. y Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary educational psychology*, 28(4), 524-551. doi:10.1016/S0361-476X(02)00060-7
- Veiga, F. H., Burden, R., Appleton, J., do Céu Taveira, M. y Galvao, D. (2014). Envolvimiento de los estudiantes en la escuela: conceptualización y relaciones con variables personales

- y rendimiento académico. Una revisión de la literatura. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 29-47.
- Wang, M. y Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional, and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39. doi:10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x
- Wang, M. T. y Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, 49(7), 1266-1276. doi:10.1037/a0030028
- Wang, M. T. Willett, J. B. y Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480. doi:10.1016/j.jsp.2011.04.001
- Wouters, S., Germeijs, V., Colpin, H. y Verschueren, K. (2011). Academic self-concept in high school: Predictors and effects on adjustment in higher education. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(6), 586-594. doi: 10.1111/j.1467-9450.2011.00905.x
- Wylie, C. y Hodgen, E. (2012). Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, C. Wylie, S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 585-599). New York, NY, US: Springer Science + Business Media. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_28