



Apoyos en el hogar y *engagement* en estudiantes de ciclo formativo medio y superior del ámbito de la salud


Clara Isabel Fernández-Rodicio

Universidad Internacional de la Rioja, España 

Paula Fernández-Lopo

Universidad de Vigo, España 

Laura Abellán-Roselló

Universitat Jaume I, España  

<https://dx.doi.org/10.5209/rced.99711>

Recibido: Enero 2025 • Evaluado: Marzo 2025 • Aceptado: Abril 2025

Resumen: El objetivo de la presente investigación era relacionar los *Apoyos en el hogar* y el nivel de *Engagement* en el alumnado que cursaba ciclos formativos medios y superiores en el ámbito de la salud. En la investigación participaron 282 estudiantes (63.2% mujeres y 36.8% hombres) cuya franja de edad abarca de los 19 a los 47 años con una media de 22 años. El 82.4% tienen nacionalidad española mientras el 17.6% proceden de otras nacionalidades. El alumnado cursaba estudios en ciclos formativos de Formación Profesional (78.9% grado medio, 21.1% grado superior). Los datos analizados provienen del cuestionario de *Apoyos en el hogar*, compuesto por tres dimensiones (*Apoyo al estudio*, *Apoyo afectivo* y *Caos en el hogar*) y el cuestionario de *Engagement*, compuesto por cuatro dimensiones (*Afectivo*, *Emocional*, *Cognitivo* y *Comportamental*). Los datos para responder los objetivos se analizaron a través de MANOVAS. Los resultados refirieron que los estudiantes de ciclos formativos superiores presentaron más *Apoyo al estudio*, mientras que el alumnado de ciclos formativos medios percibió mayor *Apoyo afectivo*. Respecto al *Engagement*, se percibió un nivel de compromiso más alto entre el alumnado de ciclos formativos superiores que el alumnado de ciclos formativos medios. Además, con respecto a la variable género existió diferencia significativa entre las mujeres y los varones en las puntuaciones obtenidas por los participantes en las dimensiones del *engagement*, mientras los hombres obtienen puntuación más elevada en el *engagement afectivo/emocional*, las mujeres obtienen mayor puntuación en el *engagement comportamental*.

Palabras clave: Compromiso académico, compromiso cognitivo y compromiso comportamental, apoyo familiar, formación profesional ciclo medio, formación profesional ciclo superior.

ENG Support in home and engagement in vocational training education students in the field of health

ENG Abstract: The objective of this research was to relate support at home and the level of Engagement in students who were attending middle and higher training cycles in the field of health. 282 students participated in the research (63.2% women and 36.8% men) whose age range ranges from 19 to 47 years, whose average age is 22 years. 82.4% have Spanish nationality while 17.6% come from other nationalities. The students were studying in Vocational Training training cycles (78.9% intermediate level, 21.1% higher level). The data analyzed comes from the Support at Home questionnaire, made up of three dimensions (Study Support, Affective Support and Chaos at Home) and the Engagement Questionnaire, made up of three dimensions (affective, emotional, cognitive and behavioral). In conclusion, students in higher education cycles report more support for studying, while students in middle education cycles perceived greater emotional support. Regarding Engagement, a higher level of commitment was perceived among students in higher training cycles than students in intermediate training cycles. Furthermore, with respect to the gender variable, there was a significant difference between women and men in the scores obtained by the participants in the dimensions of engagement. While men obtained a higher score in affective/emotional engagement, women obtained a higher score in behavioral engagement.

Keyword: Academic engagement, cognitive engagement, behavioural engagement, family support, vocational training education.

Cómo citar: Fernández-Rodicio C. I., Fernández-Lopo P. y Abellán-Roselló L. (2026). Apoyos en el hogar y engagement en estudiantes de ciclo formativo medio y superior del ámbito de la salud. *Revista Complutense de Educación*, 37(1). <https://doi.org/10.5209/rced.99711>

1. Introducción

1.1. *Engagement* o compromiso académico.

Existe una gran preocupación en el ámbito educativo por los niveles de abandono escolar prematuro y de fracaso escolar en el alumnado debido al impacto que genera en su transición a la vida adulta, por lo que es prioritario potenciar la Formación Profesional (en adelante FP) (Olmos-Rueda *et al.*, 2020). Gran parte del estudiantado de FP se encuentra en una etapa evolutiva transitoria entre la adolescencia y la adultez. En la investigación de Boldrini *et al.* (2019) concluyen que la adultez temprana es una etapa en la que la identificación vocacional y la maduración de la personalidad son endebles, ya que están en su fase inicial; esto implica que la mayoría del estudiantado que selecciona estudiar FP estima que en otras etapas educativas tendrá menor probabilidad de alcanzar éxito académico.

El *Engagement* o compromiso académico ha alcanzado un papel relevante en las investigaciones de la última década, ya que se considera el eje central del rendimiento escolar tanto en su vertiente teórica como práctica (Tomas *et al.*, 2020). Uno de los principales factores asociados a la adaptación y la permanencia en los estudios es el compromiso académico (López-Aguilar *et al.*, 2021). Dicho concepto se utiliza para remarcar la cota de participantes y la implicación en su aprendizaje para alcanzar resultados positivos (Álvarez-Pérez *et al.*, 2021), así como mostrar su deseo por aprender (Benito *et al.*, 2021), y es por ello por lo que se asocia con la calidad de la enseñanza. Se muestra como una actitud de implicación en los trabajos académicos que necesita de energía en sus actos, siendo crucial para el logro del rendimiento escolar y el éxito académico (Ito & Umemoto, 2022).

Hay que tener en cuenta que el compromiso académico es un concepto polifacético, ya que se desarrolla a través del modelo tridimensional propuesto por Fredricks *et al.* (2004). Este modelo distingue entre: 1) *Engagement afectivo-emocional*: La dimensión emocional del compromiso implica la conexión emocional y afectiva que los estudiantes experimentan hacia sus estudios, e incluso, la conexión del alumnado con el resto de sus compañeros y profesores, el sentido de pertenencia al centro educativo, así como el apoyo social percibido (Cavazos & Encinas, 2016). 2) *Engagement cognitivo*: La implicación psicológica del alumnado en el aprendizaje, incluye componentes como las expectativas, la motivación por entender o aprender habilidades nuevas. (Fredricks *et al.*, 2019). 3) *Engagement comportamental*: Las acciones y comportamientos visibles del alumnado en el aula, así como la observación de conductas que se relacionan con actuaciones de implicación y de esfuerzo en la realización de los trabajos académicos (Yazzie-Mintz & McCormick, 2012). Los estudiantes con alto *engagement* comportamental se muestran activamente comprometidos en sus estudios, realizando esfuerzos adicionales para alcanzar los objetivos. Suelen ser proactivos, colaborativos, ofrecer ideas y soluciones, y mostrar un alto nivel de iniciativa y responsabilidad en sus actividades.

El grado de compromiso del estudiantado con su aprendizaje es de crucial relevancia en el alumnado de FP, dado que el objetivo de dicha etapa educativa consiste en la formación de su identidad profesional para alcanzar la inserción en el ámbito laboral logrado una óptima formación tanto teórica como práctica. Un mayor compromiso implica, a su vez, una mayor motivación con el aprendizaje y con las tareas académicas propuestas, conectando positivamente al alumnado con dicha actividad académica (López-Aguilar *et al.*, 2021), por lo que todo ello redundará en una mejor competencia en el ámbito laboral. En los resultados de la investigación de Cerdà- Navarro *et al.* (2020) se evidencia que la implicación en las tareas escolares y las buenas relaciones con los docentes son dos variables fundamentales para disminuir el abandono en el primer año del ciclo medio de FP. Abiétar-López *et al.* (2023) llevaron a cabo un estudio con alumnado de FP básica y FP de ciclo medio donde el *engagement* emocional, académico y conductual es más alto entre el alumnado de FP de ciclo medio que terminó sus estudios, pero no sucede lo mismo con el alumnado de FP básica. En la misma línea las investigaciones realizadas por Ball y Srizypek (2019), Chen *et al.*, (2019) y Gil *et al.* (2021) concluyen que existe un mayor nivel de *engagement* en el alumnado de ciclo medio de FP en comparación con el alumnado de FP básica.

1.2. Apoyos en el hogar

La variable *Apoyo en el estudio* se relaciona con los familiares más cercanos a los estudiantes y tiene en cuenta si estos prestan atención y se muestran preocupados por el estudio, preguntan por los estudios, etc. Este tipo de apoyo puede manifestarse de diversas formas, como la provisión de recursos educativos, el establecimiento de rutinas de estudio, el monitoreo del progreso académico y la participación activa de las familias en la formación educativa. Según la teoría sociocultural de Vygotsky (1978), el apoyo en el estudio puede promover un crecimiento en la *zona de desarrollo próximo* de los estudiantes, facilitando su capacidad para realizar tareas más allá de su nivel de desarrollo actual. Si el apoyo que reciben es continuado, animando y reforzando su aprendizaje produce resultados positivos en el rendimiento académico (Fernández-Lasarte *et al.*, 2019).

La dimensión *Apoyo afectivo* versa sobre el respaldo emocional y afectivo que los estudiantes reciben de sus familias. Esto implica la expresión de amor, afecto, aprecio y aceptación incondicional hacia el alumnado (Fall & Roberts, 2012). Diversas investigaciones muestran que la familia es el principal referente emocional de los estudiantes, ya que son proveedoras de apoyo emocional (Fernández-Lasarte *et al.*, 2019) fortaleciendo la autoestima, la confianza y la motivación de los estudiantes, lo que a su vez influye en su nivel de compromiso y satisfacción con el proceso educativo.

En un estudio, realizado por Rodríguez & Guzmán (2018) aseveraron que el alumnado con buen rendimiento académico atribuye su éxito académico a su esfuerzo y capacidad, además de percibir un destacado apoyo afectivo familiar. En la misma línea, otras investigaciones afirman que estudiantes con alto compromiso académico, tienen apoyo emocional y material proporcionado por la familia (Álvarez *et al.*, 2015). Cabe reseñar la investigación de Ferraces *et al.* (2020) quienes corroboran que el apoyo familiar en la esfera afectiva interviene para el logro de buenos resultados académicos, en la satisfacción, la autoeficacia y, en concreto, en los hábitos de estudio del alumnado de secundaria. Es más, cuando los estudiantes perciben este apoyo se produce una mayor persistencia a la hora de estudiar y de llevar a cabo las tareas escolares.

Por último, la variable *Caos en el hogar* tiene en cuenta el entorno familiar, caracterizado por la falta de estructura, organización y estabilidad. Este concepto abarca la presencia de ruido excesivo, desorden, conflictos familiares frecuentes, cambios impredecibles y falta de rutinas claras (Ryan *et al.*, 2019). El caos en el hogar puede generar distracciones y estrés en los estudiantes, lo que dificulta su concentración, motivación y capacidad para comprometerse con el estudio.

1.3. Apoyo familiar y Engagement

Las investigaciones científicas han demostrado el importante papel de los padres o familiares de referencia para el alumnado como contribuyentes en el compromiso académico y en el rendimiento académico. Además, el apoyo y la implicación de los padres o tutores puede influir en la forma en que sus hijos e hijas perciben sus propias capacidades o en la forma en que valoran las materias (Rodríguez *et al.*, 2018).

También se ha encontrado que el apoyo social es considerado como una variable contextual destacada en la implicación académica de los estudiantes. La interacción entre las variables del apoyo social percibido y el *engagement* académico es significativamente positiva, siendo más relevante el apoyo del profesorado seguido en intensidad por el apoyo familiar (Rodríguez-Fernández *et al.*, 2018; Fernández-Lasarte *et al.*, 2020), concretamente destaca el apoyo del profesorado sobre el *engagement* emocional.

Cuando los padres o tutores intervienen de forma activa en actividades académicas, se fortalece el vínculo entre el hogar y el centro educativo y se demuestra su apoyo en la educación de sus hijos facilitando un buen rendimiento académico (Benlahcene *et al.*, 2024). Por esta razón es fundamental el papel del apoyo familiar para intervenir preventivamente en los casos de alto riesgo de abandono escolar. Corchuelo *et al.* (2019) desarrollaron su investigación en un centro educativo donde sus estudiantes han abandonado en algún momento sus estudios y vuelven a matricularse para terminar su educación secundaria o FP. La investigación de Rodríguez-Herrera (2020) relaciona el abandono académico con una escasa o nula participación familiar en el centro educativo. Los resultados demuestran que, si la familia participa en acontecimientos académicos y asiste a tutorías, el compromiso académico aumenta, sobre todo el compromiso conductual y el compromiso cognitivo (Corchuelo *et al.*, 2018). En conclusión, existe una relación significativa entre participación familiar y rendimiento académico (Camarero-Figuerola *et al.*, 2020; Fernández-Rodicio & Abellán-Roselló, 2021). La participación familiar en el centro educativo va a depender de las acciones de comunicación que se ponen en marcha desde el centro educativo y las características de la familia (Requejo, 2025). Es más, la investigación de Alonso-Sánchez *et al.* (2025) concluyen que existen 3 perfiles de participación familiar que presentan diferencias significativas en las dimensiones: relación, implicación y formación.

1.4. El género y el apoyo en el hogar y en el engagement.

Investigaciones recientes muestran que el apoyo social de la familia proporciona a los estudiantes la posibilidad de expresar las alegrías y frustraciones que los jóvenes experimentan durante su proceso de aprendizaje (Chen *et al.*, 2013). Dicho apoyo ayuda al alumnado a resolver problemas en situaciones difíciles. En estos estudios se han encontrado diferencias significativas en la percepción de apoyo social en función del sexo en estudiantes universitarios de titulaciones sanitarias, siendo las mujeres quienes presentan mayor percepción de apoyo (Tayfur & Ulupinar, 2016). El hecho de que la percepción de apoyo social fue superior a la de los alumnos varones sugiere que las mujeres comparten sus problemas con sus familias y reciben más ayuda que los hombres.

Con respecto al *engagement*, las mujeres mostraron mayores niveles de dedicación que los hombres. Así, ser mujer y tener altos niveles de atención y preparación aparecieron como *predictores* de una mayor dedicación en los estudios (Extremera *et al.*, 2007). Pero existen otras investigaciones en donde no se encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto a la variable *engagement* en función del sexo de los estudiantes de ciencias de la salud (Martos *et al.*, 2018).

El objetivo de esta investigación era averiguar si el nivel de estudio y el género de los estudiantes de FP influía en nivel de apoyo en el hogar y en el *engagement* afectivo/emocional, cognitivo y comportamental, dichas variables son factores clave para el éxito escolar. Para ello, se formularon las siguientes hipótesis:

1. El nivel de estudios de los participantes y el género influye en el nivel de apoyo en el hogar. Las variables independientes son el nivel de estudios y el género de los participantes. Las variables dependientes son el apoyo en el hogar con tres dimensiones: apoyo al estudio, apoyo afectivo, y caos en el hogar.
2. El nivel de estudios y el género de los participantes influye en el *engagement* (afectivo/emocional, cognitivo y comportamental). Las variables independientes son el nivel de estudios y el género de los participantes. Las variables dependientes son el *engagement*: afectivo/emocional, cognitivo y comportamental.

2. Método

2.1. Participantes

La muestra estaba formada por 282 estudiantes (63.2% mujeres y 36.8% hombres) de 287 estudiantes poblacionales, con una media de 22 años y un rango de 19 a 47 años. El 82.4% de los estudiantes tienen nacionalidad española mientras que el 17.6% son estudiantes de otras nacionalidades. Todos los participantes cursan estudios en ciclos formativos de Formación Profesional (78.9% grado medio, 21.1% grado superior) y fueron seleccionados mediante muestreo por conveniencia. Las titulaciones cursadas por los participantes son: Cuidados auxiliares de enfermería (CM) (n = 25; 8.95%), Emergencias Sanitarias (CM) (n = 23; 8.15%), Farmacia y Parafarmacia (CM) (n = 20; 7.1%), Dietética (CS) (n = 21; 7.4%), Laboratorio clínico y biomédico (CS) (n = 20; 7.1%), Higiene bucodental (CS) (n = 21; 7.4%), Documentación y administración sanitarias (CS) (n = 30; 10.6%) y Anatomía patológica y citodiagnóstico (CS) (n = 122; 43.3%).

2.2. Instrumentos

Cuestionario de apoyos en el hogar (MOCSE-AH) (Doménech-Betoret & Abellán-Roselló, 2021). El cuestionario lo integran 13 ítems incluidos en tres subescalas: D1. Apoyo al estudio (ítems del 1 al 3), D2. Apoyo afectivo (ítems del 4 al 8) y D3. Caos en el hogar (ítems del 9 al 13).

Cuestionario de engagement (MOCSE-EEQ) (Doménech-Betoret & Abellán-Roselló, 2021). El cuestionario está formado por 16 ítems dando lugar a tres subescalas: D1. *Engagement afectivo/emocional* (incluye los ítems del 1 al 5) y D2. *Engagement cognitivo* (integrado por los ítems del 6 al 10), D3. *Engagement comportamental* (compuesto por los ítems del 11 al 16).

Las escalas que conforman ambos Cuestionarios tratan los ítems de manera cuantitativa, ya que toma en consideración que el cambio en la preferencia es igual cuando cambia de categoría y también utiliza más de 4 escalares como así recomiendan los investigadores, concretamente utilizan una escala tipo Likert con 6 alternativas de respuesta que van de 1 (completamente en desacuerdo) a 6 (completamente de acuerdo) (Doménech-Betoret & Abellán-Roselló, 2021).

2.3. Procedimiento

El estudio se realizó de acuerdo con las normas éticas contenidas en la Declaración de Helsinki de 2000 y fue aprobado por el comité de ética de la UNIR (Universidad de la Rioja) con código PI025/2024. Todos los estudiantes se ofrecieron como voluntarios para participar en el estudio, en sus clases habituales, en grupos de 20 estudiantes aproximadamente. Se administraron el Cuestionario de apoyos en el hogar (MOCSE-AH) (Doménech-Betoret & Abellán-Roselló, 2021) y el Cuestionario de engagement (MOCSE-EEQ) (Doménech-Betoret & Abellán-Roselló, 2021) durante la misma sesión y con una duración de unos 15 minutos. Contó con el permiso de los centros educativos. Los estudiantes fueron informados y se obtuvo su consentimiento oral antes de realizar el cuestionario de forma voluntaria. La evaluación fue administrada en el aula con el ordenador personal de cada estudiante a través de una encuesta en línea. No tuvieron que escribir ningún dato identificativo y se les garantizó la confidencialidad de los resultados.

2.4. Análisis de datos

Este estudio es cuantitativo no experimental de corte transversal y diseño descriptivo. Los análisis estadísticos se realizaron con el paquete SPSS 25.00 (IBM SPSS, 2018).

En primer lugar, se realizó un análisis de fiabilidad a través de la prueba alfa de Cronbach para cada cuestionario.

Además, para comprobar la hipótesis 1. El nivel de estudios de los participantes y el género influye en el nivel de apoyo en el hogar, se efectuó un Análisis Multivariante de la Varianza (MANOVA), de 2 (nivel de estudios) x 2 (género). Como variables dependientes se utilizaron las tres dimensiones del apoyo en el hogar: apoyo al estudio, apoyo afectivo, y caos en el hogar.

Por último, para comprobar la hipótesis 2. El nivel de estudios y el género de los participantes influye en el engagement afectivo/emocional, cognitivo y comportamental, efectuamos un MANOVA de 2 (nivel de estudios) x 2 (género). Las variables independientes fueron el nivel de estudios y el género de los participantes. Como variables dependientes se utilizaron el engagement afectivo/emocional, cognitivo y comportamental.

2.5. Resultados

Los coeficientes alfa de Cronbach encontradas fueron de .72, obtenido en el *Cuestionario de apoyos en el hogar (MOCSE-AH)* (Doménech-Betoret & Abellán-Roselló, 2021), integrado por tres subescalas: D1. *Apoyo al estudio* (.85), D2. *Apoyo afectivo* (.86) y D3. *Caos en el hogar* (.73). Y un alfa de Cronbach de .90, obtenido en el *Cuestionario de engagement (MOCSE-EEQ)* (Doménech-Betoret & Abellán-Roselló, 2021), formado por tres subescalas: D1. *Engagement cognitivo/emocional*=“afectivo” (.89), D2. *Engagement cognitivo* (.96) y D3. *Engagement comportamental* (.91). Ambas puntuaciones son consideradas por George & Mallery (2003) como “aceptable” y “buena”.

En la Tabla 1 se encuentran las medias y desviaciones típicas del apoyo en el estudio, el apoyo afecto y el caos en el hogar, obtenidas por los participantes, en función del nivel de estudios de los participantes y el género. En primer lugar, el criterio de [Wilks' Lambda (λ) = .821, $F(4,11) = 4.01$, $p = .001$, $\eta^2 p = .02$] indicó que

el nivel de estudios influía en el *apoyo en el hogar*. Los posteriores análisis univariados indicaron que el nivel de estudios también influía en el *apoyo en el estudio* [$F(1.21) = 2.43, p = .001, \eta^2 p = .02$] y en el *apoyo afectivo* [$F(1.72) = 2.02, p = .001, \eta^2 p = .02$], sin embargo, no influía en el *caos en el hogar* [$F(0.72) = 1.15, p = .07, \eta^2 p = .05$]. Cabe destacar que se denota una mayor influencia en la dimensión de *apoyo en el estudio*. Además, la prueba de Levene para las tres variables dependientes Apoyo en el estudio ($F = 1.35, p = .26$), Apoyo Afectivo ($F = .89, p = .45$) y Caos en el hogar ($F = 1.02, p = .38$) indican que se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas, validando así el análisis univariado de cada dimensión. Por último, los intervalos de confianza al 95% proporcionan mayor precisión en la interpretación de las medias, los datos reflejan consistencia y fiabilidad en las diferencias observadas entre grupos.

Tabla 1. Datos descriptivos, pruebas de homogeneidad e Intervalos de Confianza por género y nivel educativo.

Dimensión	Varones M (DT)	Mujeres M (DT)	Ciclo Medio M (DT)	Ciclo Superior M (DT)	Levene F (df)	p de Levene	IC95% Varones	IC95% Mujeres	IC95% Ciclo Medio	IC95% Ciclo Superior
Apoyo Estudio	5.50 (1.44)	1.83 (1.41)	3.25 (0.63)	5.69 (1.47)	1.35 (3,100)	0.26	[5.12, 5.88]	[1.51, 2.15]	[2.89, 3.61]	[5.30, 6.08]
Apoyo Afectivo	4.11 (0.99)	1.77 (1.03)	4.84 (0.87)	4.75 (0.69)	0.89 (3,100)	0.45	[3.89, 4.33]	[1.52, 2.02]	[4.54, 5.14]	[4.47, 5.03]
Caos Hogar	3.34 (1.28)	2.68 (1.51)	2.16 (1.36)	4.24 (0.73)	1.02 (3,100)	0.38	[3.05, 3.63]	[2.31, 3.05]	[1.75, 2.57]	[3.93, 4.55]

También se encontró que el género influía en el *engagement* del alumnado [Wilks' Lambda (λ) = .936, $F(5.14), p = .001, \eta^2 p = .03$]. Los análisis univariados indicaron que el género influía en el *engagement* afectivo/emocional [$F(1.64) = 4.18, p = .002, \eta^2 p = .03$] y en el comportamental [$F(1.85) = 5.07, p = .003, \eta^2 p = .04$]. Sin embargo, en el cognitivo no se encontraron diferencias significativas [$F(0.74) = 2.21, p = .009, \eta^2 p = .02$]. Las pruebas de Levene confirmaron la homogeneidad de las varianzas para todas las dimensiones del *engagement* estudiadas (afectivo/emocional $F = 1.12, p = 0.32$; cognitivo $F = 0.98, p = 0.41$ y comportamental $F = 1.21, p = 0.27$), ya que los valores de p fueron superiores a 0.05 en cada caso. En cuanto a los intervalos de confianza al 95%, aportaron mayor precisión a las interpretaciones. Ver Tabla 2.

Tabla 2. Medias y Desviaciones Típicas, Pruebas de Homogeneidad y Confianza según género y nivel educativo, en el *engagement* afectivo/emocional, cognitivo y comportamental.

Dimensión	Varones M (DT)	Mujeres M (DT)	Ciclo Medio M (DT)	Ciclo Superior M (DT)	Levene F (df)	p de Levene	IC95% Varones	IC95% Mujeres	IC95% Ciclo Medio	IC95% Ciclo Superior
Afectivo/Emocional	4.25 (1.36)	3.22 (0.51)	4.89 (1.73)	5.03 (1.21)	1.12 (3,120)	0.32	[3.79, 4.71]	[3.01, 3.43]	[4.21, 5.57]	[4.60, 5.46]
Cognitivo	2.17 (0.81)	1.25 (0.74)	2.47 (1.26)	2.65 (0.99)	0.98 (3,120)	0.41	[1.88, 2.46]	[0.97, 1.53]	[1.99, 2.95]	[2.30, 3.00]
Comportamental	3.46 (1.03)	4.62 (1.28)	3.64 (0.96)	4.42 (0.78)	1.21 (3,120)	0.27	[3.04, 3.88]	[4.17, 5.07]	[3.29, 3.99]	[4.07, 4.77]

3. Discusión y conclusiones

Los coeficientes alfa de Cronbach de .72, obtenido por el *Cuestionario de apoyos en el hogar (MOCSE-AH)* (Doménech-Betoret & Abellán-Roselló, 2021), integrado por tres subescalas. Y el alfa de Cronbach de .90, obtenido por el *Cuestionario de engagement (MOCSE-EEQ)* (Doménech-Betoret & Abellán-Roselló, 2021), formado también por tres subescalas, son puntuaciones consideradas por George & Mallery (2003) como "aceptable" y "buena".

El nivel de estudios de los participantes (ciclo medio y ciclo superior) y el género influyó en el nivel de *Apoyo en el hogar* ya que existen diferencias estadísticamente significativas en las dimensiones *Apoyo al estudio* y *Apoyo afectivo*, mientras que la dimensión *Caos en el hogar* no resulta significativo. Los resultados obtenidos en las dimensiones de *Apoyos en el hogar* confirman la importancia de la familia como proveedoras de apoyo emocional en la trayectoria del alumnado de Formación Profesional (Fernández-Lasarte *et al.*, 2020; Fernández-Lasarte *et al.*, 2019), ya que el *Apoyo afectivo* influye en el nivel de compromiso y satisfacción con el proceso educativo del alumnado. Por otro lado, cabe destacar que los estudiantes matriculados en ciclos formativos superiores refieren percibir más *Apoyo al estudio*, mientras que el alumnado matriculado en ciclos formativos medios refiere percibir más *Apoyo afectivo*. Respecto a la variable género, los hombres refieren mayor apoyo percibido que las mujeres, dichos resultados no son consistentes con investigaciones anteriores (Tayfur & Ulupinar, 2016).

El nivel de estudios (ciclo medio y ciclo superior) y el género de los participantes influyó significativamente en las dimensiones del *Engagement afectivo/emocional* y del *Engagement comportamental*, pero las diferencias no fueron significativas en el *Engagement cognitivo*. El *Engagement*, se percibe un nivel de compromiso más alto entre el alumnado que está matriculado en ciclos formativos superiores que el alumnado matriculado en

ciclos formativos medios. Estos resultados estarían en la misma línea que la investigación de Nichols & Miller (1984) ya que han relacionado a los adolescentes más jóvenes con unos índices de evitación académica más alta, de ahí el menor compromiso de los estudiantes de ciclos formativos medios. En la misma línea los estudios realizados por Ball & Skrzypek (2019), Chen *et al.*, (2019), Gil *et al.* (2021) y Abiétar-López *et al.* (2023) concluyen que existe un mayor nivel de engagement en los estudiantes de ciclos formativos medios en comparación con el alumnado de formación profesional básica. Esto podría explicar en parte, las elevadas tasas de abandono escolar que se producen en España, en las personas con edades comprendidas entre los 18 a 24 años que no han concluido la educación secundaria es de 16,5% en hombres y 11,2% en mujeres (INE, 2023).

Con respecto a la variable género existió diferencia significativa entre las mujeres y los varones en las puntuaciones obtenidas por los participantes en las dimensiones del *engagement*, mientras los hombres obtienen puntuación más elevada en el *engagement afectivo/emocional*, las mujeres obtienen mayor puntuación en el *engagement comportamental*. Estos resultados no son consistentes con investigaciones anteriores ya que en la investigación de Extremera *et al.* (2007) las mujeres mostraron mayores niveles de dedicación que los hombres. Martos *et al.* (2018) no encontraron diferencias estadísticamente significativas respecto a la variable engagement en función del sexo de los estudiantes de ciencias de la salud por lo que se debería profundizar un poco más en este tema para encontrar resultados concluyentes.

Ahora bien, la investigación presenta algunas limitaciones con respecto al procedimiento de selección de los estudiantes participantes de la muestra ya que se trata de una muestra no aleatoria por lo que dichos resultados deben tomarse con cautela en el momento de su generalización. Por otro lado, el diseño de la investigación es transversal, por lo que no se puede valorar la casualidad entre variables, ya que tendría que tratarse de una investigación longitudinal.

En futuras investigaciones sería conveniente profundizar más en la relación entre las variables: el apoyo social (docente, familia y grupo de iguales), la implicación y rendimiento académico. Además, sería necesario proponer estudios longitudinales para poder valorar las verdaderas relaciones existentes entre todas las variables propuestas.

Conflicto de intereses: No existe conflicto de interés entre los autores y revisores.

Contribución de autoras: Conceptualización, Fernández-Rodicio, C.I.; metodología, Abellán-Roselló, L.; software, Abellán-Roselló, L.; validación, Abellán-Roselló, L.; análisis formal, Abellán-Roselló, L.; investigación, Fernández-Rodicio, C.I.; recursos, Fernández-Lopo, P. y Abellán-Roselló, L.; análisis de datos, Abellán-Roselló, L.; redacción del borrador original, Fernández-Rodicio, C.I. y Fernández-Lopo, P.

4. Referencias

- Abiétar-López, M., Bernad, J.C., Córdoba, A.I., Giménez, E., Meri, E. & Navas, A.A. (2023). Factores diferenciales en los itinerarios en formación profesional: un estudio longitudinal. [Differential factors in vocational training itineraries: a longitudinal study]. *Revista de Educación*, 401, 155-178. doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-401-587.
- Alonso Sánchez, J. A.; Álamo Bolaños, A. y Rodríguez Chirino, P. (2025). Perfiles de participación familiar en los centros educativos españoles. *Revista Complutense de Educación*, 36(2), 215-224. https://dx.doi.org/10.5209/rced.93699
- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A., & Regueiro, B. (2015). Implicación familiar, autoconcepto del adolescente y rendimiento académico. [Family involvement, adolescent self-concept and academic performance]. *European Journal of Investigation In Health*, 5(3), 293-311. doi:10.1989/Ejihpe.V5i3.133.
- Álvarez-Pérez, P. R., López-Aguilar, D., González-Morales, M. O., & Peña-Vázquez, R. (2021). Academic engagement and dropout intention in undergraduate university students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 1-18. doi.org/10.1177/15210251211063611.
- Ball, A., & Skrzypek, C. (2019). Closing the broadband gap: A technology-based student and family engagement program. *Children & Schools*, 41(4), 229-237.
- Benito, H., Llop, E., Verdager, M., Comas, J., Leonart, A., Orts, M., Amadó, A., & Rostan, C. (2021). Multidimensional research on university engagement using a mixed method approach. *Educación XX1*, 24(2), 65-96. https://doi.org/10.5944/educXX1.28561.
- Benlahcene, A., Mohamed Abdelrahman, R., Ahmed, M. & Aboudahr, S.M.F.M. (2024). A pathway to engagement: the mediating role of self-efficacy between interpersonal relationships and academic engagement. *Cogent Psychology*, 11 (1). https://doi.org/10.1080/23311908.2024.2330239.
- Boldrini, E., Sappa, V., & Aprea, C. (2019). Which difficulties and resources do vocational teachers perceive? An exploratory study setting the stage for investigating teachers' resilience in Switzerland. *Teachers and Teaching*, 25(1), 125-141. https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1520086.
- Camarero-Figuerola, M., Dueñas, J.M. & Renta-Davids, A.I. (2020). The relationship between family involvement and academic variables: A systematic review. *Reserch in Social Sciences and Technology*, 5(2), 57-71.https://doi.org/10.46303/ressat.05.02.4
- Cavazos, A. J., & Encinas, O. F. C. (2016). Influencia del engagement académico en la lealtad de estudiantes de posgrado: un abordaje a través de un modelo de ecuaciones estructurales. [Influence of academic engagement in graduate students' loyalty: A structural equation modelling approach]. *Estudios Gerenciales*, 32(140), 228-238. https://doi.org/10.1016/j.estger.2016.07.001.
- Cerdà-Navarro, A., Sureda-García, I., & Salvà-Mut, F. (2020). Intención de abandono y abandono durante el primer curso de Formación Profesional de Grado Medio: un análisis tomando como referencia el

- concepto de implicación del estudiante ("student engagement"). [Intention to drop out and drop out during the first course of Intermediate Vocational Training: an analysis taking as reference the concept of student involvement ("student engagement")]. *Estudios Sobre Educación*, 39, 33-57. <https://doi.org/10.15581/004.39.33-57>.
- Chen, B. B., Wiium, N., Dimitrova, R., Dimitrova, R. & Chen, N. (2019). The relationships between family, school and community support and boundaries and student engagement among Chinese adolescents. *Current Psychology*, 38(3), 705-714.
- Chen, C.T., Chen, C.F., Hu, J.L., & Wang, C.C. (2013). A Study on the Influence of Self-concept, Social Support and Academic Achievement on Occupational Choice Intention. *Asia-Pacific Education Researcher*, 24(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s40299-013-0153-2>.
- Corchuelo, C., Cejudo, C. M. A. & Tirado, R. (2019). Influencia del apoyo familiar y escolar en el compromiso conductual de los estudiantes. Análisis multinivel en un IES de compensación educativa. [Influence of family and school support on students' behavioral engagement. Multilevel analysis in an educational compensation IES]. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 605-622. <https://doi.org/10.5209/RCED.57883>.
- Corchuelo, C.; Cejudo, C.M.A. & Tirado, R. (2018). Comprendiendo la mejora del compromiso de los estudiantes de compensación educativa. [Understanding Enhancing Educational Compensation Student Engagement]. *Estudios sobre Educación* 35, 473-498. DOI 10.15581/004.35.473-498.
- Corral, V. V., Frías, A. M., Gaxiola, R. J. C., Fraijo, S. B., Tapia, F. C., & Corral, F. N. S. (2014). *Ambientes positivos: ideando entornos sostenibles para el bienestar humano y la calidad ambiental*. [Positive environments: devising sustainable environments for human well-being and environmental quality]. Editorial Pearson.
- Doménech-Betoret, F. & Abellán-Roselló, L. (2021). *The MOCSE Model: Keys to promoting reflection on teaching and improvements in student learning*. Col.lecció Psique, 25.
- Extremera, N., Durán, E. & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. [Emotional intelligence and its relationship with levels of burnout, engagement and stress in university students]. *Revista de Educación*, 342, 239-256.
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., & Ramos-Díaz, E. (2019). Apoyo social percibido e implicación escolar del alumnado de educación secundaria. [Perceived social support and school involvement of secondary education students]. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 123-142. <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-06>.
- Fernández-Lasarte, O., Díaz, E. R., Palacios, E. G. & Fernández, A. R. (2020). The role of social support in school adjustment during Secondary Education. *Psicothema*, 32(1), 100-107. <https://doi.org/10.1037/t32293-000>.
- Fernández-Rodicio, C.I. & Abellán-Roselló, L. (2021). Expectativas de logro académico a través del apoyo familiar y el clima de clase. Un estudio desde Pisa 2018. En I. Aznar, J.A. López, M.P. Cáceres, c. De Barros y F.J. Hinojo (Coord.), *Desempeño docente y formación en competencia digital en la era SARS COV 2* (pp. 328-337). Dykinson.
- Ferraces, M., Lorenzo, M., Godás, A. & Santos, M.A. (2020). Students' Mediator Variables in the Relationship between Family Involvement and Academic Performance: Effects of the Styles of Involvement. *Psicología Educativa*, 27(1), 85-92. <https://doi.org/10.5093/psed2020a19>.
- 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, 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>.
- Fredricks, J. A., Reschly, A. L. & Christenson, S. L. (2019). Interventions for student engagement: Overview and state of the field. In J. A. Fredricks, A. L. Reschly, A. & S. L. Christenson (Eds.), *Handbook of student engagement interventions: Working with disengaged students* (pp. 1-11). Elsevier Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00001-2>.
- George, D. & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference.11.0 update*. Allyn & Bacon.
- Gil, A.J., Antelm-Lanzat, A.M., Cacheiro-González, M.L. & Pérez-Navío, E. (2021) The effect offamily support on student engagement: Towards the prevention of dropouts. *Psychology in the Schools*, 1-14. doi:10.1002/pits.22490.
- Gutiérrez, M., & Tomas, J. M. (2019). The role of perceived autonomy support in predicting university students' academic success mediated by academic self-efficacy and school engagement. *Educational Psychology*, 39(6), 729-748. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1566519>.
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I., & Barrica, J. M. (2017). Perceived social support, school engagement and satisfaction with school. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111-117. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2017.01.001>.
- Hensley, A., Hampton, D., Wilson, J. L., Culp-Roche, A., & Wiggins, A. T. (2021). A multicentre study of student engagement and satisfaction in online programs. *Journal of Nursing Education*, 60(5), 259-264. <https://doi.org/10.3928/01484834-20210420-04>.
- IBM Corp. Released (2018). *IBM SPSS Statistics for Windows*, Version 25.0. IBM Corp.
- INE (2023) Abandono temprano de la educación-formación en la población de 18 a 24 años según sexo, nacionalidad y grado de urbanización.
- Ito, T., & Umemoto, T. (2022). Examining the causal relationships between interpersonal motivation, engagement, and academic performance among university students. *PLoS ONE*, 17(9), 14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0274229>.

- López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P. R., & Garcés-Delgado, Y. (2021). El engagement académico y su incidencia en el rendimiento del alumnado de grado de la Universidad de La Laguna. *RELIEVE*, 27(1), 1-19. <http://doi.org/10.30827/relieve.v27i1.21169>.
- Martos, del C., Pérez-Fuentes, M.C., Molero, M.M., Gázquez, J.J., Simón, M. & Barragán, A. B. (2018). Burnout y engagement en estudiantes de ciencias de la salud. *Revista Europea de Investigación en Salud, Psicología y Educación*, 8(1), 23-36. <https://doi.org/10.30552/ejihpe.v8i1.223>.
- Medrano, L. A., Moretti, L. & Ortiz, A. (2015). Medición del Engagement Académico en Estudiantes Universitarios. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación- e Avaliação Psicológica*, 2(40), 114-124.
- Nichols, J. C. & Miller, A. T. (1984). Developments and its discontents: The differences of the concept of ability. In J. G. Nicholls (Ed.). *Advances in motivation and achievement* (pp. 185-218). JAI Press.
- Olmos-Rueda, P., Mas-Torrelló, O. & Salvà-Mut, F. (2020) Perfiles de desconexión educativa: una aproximación multidimensional en la Formación Profesional Básica. *Revista de Educación* 389, 69 - 94. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2020-389-455.
- Requejo, E. (2025). La participación de la familia en los centros educativos. En G. Suárez (Coord.) *La familia en perspectiva multidisciplinar transversal* (157-174). Ed. Colex.
- Rodríguez-Herrera, M. (2020). La participación de la familia en la escuela: reflexiones para pensar la educación. *Formación docente: Revista Iberoamericana de educación*, 3(4), 1-16. DOI: <https://doi.org/10.31876/ie.v3i4.47>
- Rodríguez-Fernández, A.; Ramos-Díaz, E.; Ros, I. & Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: La influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XX1*, 21(1), 87-108. doi: 10.5944/educXX1.16026.
- Rodríguez, D. & Guzmán, R. (2018). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 147-162. <https://doi.org/10.6018/rie.37.1.303391>.
- Ryan, A.M., North, E.A. & Ferguson, S. (2019). Peers and Engagement. In, J.A. Fredricks, A.L. Reschly, & S.L. Christenson (Ed.). *Handbook of Student Engagement Interventions. Working with Disengaged Students* (pp. 73-85). Academic Press. doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-813413-9.00006-1>.
- Tayfur, C. & Ulupinar, S. (2016). The Effect of Perceived Social Support on the Academic Achievement of Health College Students. *Journal of Psychiatric Nursing*, 7(1) 1-6. <https://doi.org/10.5505/phd.2016.52523>.
- Tomas J. M., Gutiérrez, M., Georgieva, S. & Hernández, M. (2020). The effects of self-efficacy, hope, and engagement on the academic achievement of secondary education in the Dominican Republic. *Psychology in the Schools*, 57(2), 191-203. <https://doi.org/10.1002/pits.22321>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yazzie-Mintz, E. & McCormick, K. (2012). Encontrar la humanidad en los datos: comprender, medir y fortalecer la participación de los estudiantes. En S.L. Christenson, A.L. Reschly y C. Wylie (Eds.). *Manual de investigación sobre la participación estudiantil* (págs. 743-761). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_36.