

Psicología y Educación: Presente y Futuro

Coordinador: Juan Luis Castejón Costa
ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

© CIPE2016. Juan Luís Castejón Costa

Ediciones : ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación

ISBN: 978-84-608-8714-0

Todos los derechos reservados. De conformidad con lo dispuesto en la legislación vigente, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o cien

La influencia de los dominios específicos del autoconcepto en la implicación escolar del alumnado de educación secundaria

Antonio-Agirre, I., Revuelta, L., y Zulaika, L. M.

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad del País Vasco, Vitoria-Gasteiz, España

iratxe.antonio@ehu.eus

El objetivo de este estudio es analizar la capacidad predictiva de los dominios específicos del autoconcepto en la implicación escolar del alumnado de educación secundaria. La muestra está compuesta por 484 estudiantes (47.31% hombres y 52.69% mujeres; $M_{edad} = 14.89$ años, $DT = 1.99$) de centros públicos y privados de la Comunidad Autónoma Vasca. Los análisis estadísticos se realizan mediante el programa estadístico SPSS v.22. Los principales resultados de esta investigación evidencian la capacidad predictiva del autoconcepto académico sobre la implicación emocional, conductual y cognitiva en la escuela. Asimismo, los datos revelan que el autoconcepto físico, social y personal también contribuirían a explicar la implicación del alumnado en la escuela. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de profundizar en la contribución del autoconcepto no académico al ajuste escolar durante la adolescencia. Palabras clave: autoconcepto; autoconcepto académico; autoconcepto no-académico; dominios del autoconcepto; implicación escolar; regresión múltiple.

The influence of specific domains of self-concept on the school engagement of secondary school students

Antonio-Agirre, I., Revuelta, L., y Zulaika, L. M.

Department of Developmental Psychology and Education, University of the Basque Country, Vitoria-Gasteiz, Spain

iratxe.antonio@ehu.eus

The aim of this study is to analyze the predictive ability of specific domains of self-concept in school engagement of secondary school students. The sample consists of 484 students (47.31% men and 52.69% women; $M_{age} = 14.89$ years, $SD = 1.99$) from public and private schools from the Basque Autonomous Community. The statistical analyses were performed using SPSS v.22 software. The main results of this research provide evidence for the predictive ability of academic self-concept in emotional, behavioural, and cognitive engagement in school. Additionally, the data show that physical, social, and personal self-concept may also help to explain the engagement of students in school. These results point out the need of deepen the contribution of non-academic self-concept to school adjustment during adolescence.

Key words: self-concept; academic self-concept; non-academic self-concept; self-concept domains; school engagement; multiple regression.

1. Introducción

La necesidad de la inclusión de las diversidades individuales y la transversalidad en la adquisición de competencias que favorezcan el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes sigue siendo un reto vigente en educación. Es por ello que desde un enfoque basado en la *psicología positiva* y en el marco del *desarrollo positivo adolescente* se hace hincapié en la promoción de recursos, experiencia y oportunidades en la escuela para potenciar no sólo la competencia del alumnado adolescente, sino que también prevenir conductas desadaptativas (Larson, 2000; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

Una de las competencias psicosociales susceptibles de desarrollo en el alumnado de secundaria y con mayor recorrido en la investigación psicoeducativa es el *autoconcepto*, por tratarse de uno de los principales promotores del funcionamiento adaptativo en la adolescencia (Salguero, Extremera, Cabello, y Fernández-Berrocal, 2015). La investigación previa pone de manifiesto que el *autoconcepto académico* sería la dimensión del autoconcepto que mayor relación directa guarda con el éxito escolar (Chase, Hilliard, Geldhof, Warren, y Lerner, 2014; Green *et al.*, 2012), mientras que el resto de facetas no-académicas del autoconcepto parecen no mostrar relación alguna con el logro académico (Jansen, Schroeders, y Lüdtke, 2014). Pese a la extensa investigación previa existente respecto a la relación entre el autoconcepto y el éxito académico, la fuerza, la significatividad y la generalización de esta asociación siguen sin ser concluyentes (Huang, 2011).

Otro factor psicosocial de creciente interés para el desarrollo positivo de los y las adolescentes es la *implicación escolar*, en cuanto a considerarse uno de los medios más prominentes para disminuir el fracaso y el abandono escolar (Wang, Willet, y Eccles, 2011). Así, estudios previos informan de la capacidad predictiva de la implicación escolar sobre el *ajuste escolar* durante la adolescencia (Azpiazu, Esnaola, y Ros, 2014; Chase *et al.*, 2014).

La relación entre el autoconcepto y la implicación escolar

Estudios recientes destacan la capacidad predictiva tanto del autoconcepto como de la implicación escolar sobre el ajuste escolar del alumnado de educación secundaria (Azpiazu *et al.*, 2014). Sin embargo, son escasos los trabajos que examinan la relación entre el autoconcepto y la implicación escolar. Wengler (2009) informa en su trabajo de correlaciones positivas entre la faceta académica del autoconcepto y la implicación escolar. Del mismo modo, las investigaciones de Mih y Mih (2013) apuntan a la capacidad predictiva del autoconcepto académico sobre la implicación escolar, mientras que estudios como los de Green y colaboradores (2012) delimitan la capacidad predictiva del autoconcepto académico tan sólo sobre la *implicación afectiva*. A pesar de los trabajos aquí expuestos, los resultados encontrados no son suficientemente consistentes como para poder corroborar una posible relación entre la implicación escolar y el autoconcepto desde una perspectiva multidimensional de ambos constructos

El papel del sexo en el autoconcepto y la implicación escolar

El estudio de la relación entre el autoconcepto y el sexo no está exento de controversia debido en gran medida a estudios previos que han contribuido a resultados inconsistentes. Sigue siendo patente en la actualidad la falta de consenso en cuanto a las posibles diferencias en los dominios del autoconcepto en relación al sexo (Inglés, Pastor, Torregrosa, Redondo, y García-Fernández, 2009). Es por ello que resulta indispensable mayor investigación en torno a las diferencias individuales, como el sexo, que ayude a esclarecer las diferencias en el autoconcepto de los adolescentes durante los años escolares (Inglés *et al.*, 2009).

Por otra parte, de manera general, las mujeres informan de niveles más altos de implicación escolar que los hombres y presentan mayor grado de integración social en la escuela (Hernando, Oliva, y Pertegal, 2013). A este respecto, Wang y colaboradores (2011) hallaron diferencias significativas a favor de las mujeres en los componentes *conductual* y *emocional* de la implicación escolar pero no así en lo concerniente a la *implicación cognitiva* en la escuela. En

todo caso, la bibliografía acumulada hasta el momento no permite establecer con certeza la significatividad del sexo como factor moderador de la implicación escolar del alumnado de secundaria (Wang y Eccles, 2013).

Tomando en consideración los antecedentes aquí expuestos, el objetivo principal de este estudio es analizar la capacidad predictiva de los distintos dominios del autoconcepto sobre la implicación emocional, conductual y cognitiva en la escuela. En función de este objetivo se plantean las siguientes hipótesis: (1) Los distintos dominios del autoconcepto correlacionarán con las dimensiones de la implicación escolar; (2) la capacidad predictiva del autoconcepto sobre la implicación escolar será distinta en los hombres y las mujeres; y (3) el autoconcepto académico manifestará mayor capacidad predictiva sobre la implicación escolar que el autoconcepto no-académico.

2. Método

2.1. Participantes

En este estudio participan 484 estudiantes (47.31% hombres y 52.69% mujeres; $M_{\text{edad}} = 14.89$ años, $DT = 1.99$) de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de cuatro centros públicos y privados de la Comunidad Autónoma Vasca, seleccionados mediante muestreo probabilístico en dos etapas. De este modo, en un primer lugar se escogen aleatoriamente el número de centros necesarios para alcanzar el tamaño muestral establecido para, posteriormente, seleccionar las clases y estudiantes de cada centro mediante muestreo simple o sistemático. La prueba de independencia chi-cuadrado de Pearson realizada ($\chi^2 = 8.08$, $p = .15$) indica que no existen diferencias significativas entre la distribución de chicos y de chicas en cada uno de los niveles educativos.

2.2. Medidas

Tras épocas de propuestas unidimensionales, la propuesta de modelo teórico de autoconcepto de Shavelson, Hubner y Stanton (1976) resulta la mayoritariamente aceptada en la actualidad. El autoconcepto general se subdivide en las dimensiones *académica* y *no-académica* y éstas, respectivamente, en las diversas asignaturas y en los dominios *personal*, *social* y *físico*. En este estudio se emplea el *Cuestionario de Autoconcepto Dimensional* (AUDIM; Fernández-Zabala, Goñi, Rodríguez-Fernández, y Goñi, 2015), instrumento basado en el modelo de Shavelson et al. (1976). Esta medida del autoconcepto, opta por el empleo del término *autoconcepto personal* en lugar de *autoconcepto emocional*, por tratarse de un término más comprensivo que englobaría el dominio emocional del autoconcepto junto a la percepción que tiene cada persona de su grado de autonomía, honradez y autorrealización. El formato de respuesta es de tipo Likert con cinco opciones de respuesta y la consistencia interna de la escala global para la muestra utilizada en este estudio es $\alpha = .86$.

La implicación escolar se entiende como un proceso psicológico de los estudiantes que hace referencia a la atención, interés y dedicación al aprendizaje, y el esfuerzo que ellos hacen durante su proceso de aprendizaje (Marks, 2000). Para medir la percepción que tiene el alumnado de su propia implicación en la escuela se emplea el *Cuestionario de Implicación Escolar* (SEM; Fredricks, Blumenfeld, Friedel, y Paris, 2005). Este autoinforme está formado por diecinueve ítems con cinco posibles respuestas dirigidas a valorar tres componentes de la implicación escolar: (1) la *implicación emocional*; (2) la *implicación conductual*; y (3) la *implicación cognitiva*. El índice de consistencia global de la escala es $\alpha = .85$ para la muestra empleada en este estudio.

2.3. Procedimiento

Tras obtener las correspondientes autorizaciones de los padres, madres y/o tutores legales, así como de la dirección de los distintos centros escolares, se administró a los participantes el dossier de cuestionarios entre los que se incluyen las escalas empleadas en este trabajo. La recogida de datos se realizó en horario lectivo en una única sesión

de cincuenta minutos, garantizando la colaboración voluntaria y anónima del alumnado participante, con el fin de disminuir el efecto de la deseabilidad social en sus respuestas.

Los análisis descriptivos, correlacionales y multivariantes se realizan mediante el programa estadístico SPSS v.22. Para estudiar las relaciones entre el autoconcepto y la implicación escolar se emplean correlaciones Pearson y correlaciones parciales, controlando el posible efecto del sexo del alumnado. Inicialmente, se someten a comprobación los supuestos del modelo de regresión, corroborando su cumplimiento. Por último, se realizan análisis de regresiones múltiples para examinar la capacidad predictiva de los dominios del autoconcepto sobre la implicación emocional, conductual y cognitiva en la escuela.

3. Resultados

En la Tabla 1 se muestran los estadísticos descriptivos y las correlaciones halladas entre las escalas empleadas para medir los distintos dominios del autoconcepto y las tres dimensiones de la implicación escolar consideradas en este estudio; así mismo, se observan las correlaciones parciales entre estas variables tras eliminar la influencia de la variable sexo. Los resultados ponen de manifiesto variaciones de manera general en la relación entre el *autoconcepto físico* y el resto de las variables estudiadas, tras eliminar el efecto atribuible al sexo. Más concretamente, los datos muestran un leve descenso en el grado de asociación entre la mayoría de los dominios del *autoconcepto físico* y el resto de dominios del autoconcepto, así como las dimensiones *emocional*, *conductual* y *cognitiva* de la implicación escolar que reporta el alumnado.

Tabla 1. Matriz de Correlaciones, Correlaciones Parciales y Estadísticos Descriptivos de las Medidas de Autoconcepto e Implicación Escolar

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 |
|--------------|-------|-------|-------|-------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1. Verbal | - | .18** | .01 | .19** | -.01 | .16** | .09 | .04 | .32** | .24** | .20** | .30** | .30** | .23** |
| 2. Matem | .18** | - | .14** | .16** | .07 | .05 | -.02 | .06 | .37** | .25** | .20** | .30** | .23** | .15** |
| 3. HabCon | -.01 | .15** | - | .27** | .48** | .05 | .17** | .14** | .17** | .14** | .23** | -.01 | -.04 | -.10* |
| 4. Atract | .18** | .17** | .29** | - | .21** | .17** | .16** | .11** | .57** | .23** | .43** | .16** | .14** | .08 |
| 5. Fuerza | -.02 | .09* | .52** | .24** | - | .02 | .12** | .02 | .15** | .11* | .15** | .02 | -.08 | .02 |
| 6. Honrad | .15** | .04 | -.01 | .14** | -.03 | - | -.09 | .10* | .26** | .22** | .26** | .11* | .28** | .10* |
| 7. AjEmoc | .08 | -.01 | .22** | .19** | .18** | .12** | - | .27** | .15** | -.03 | .04 | .07 | .02 | -.08 |
| 8. Autonom | .03 | .06 | .15** | .12** | .05 | .08 | .28** | - | .14 | -.02 | .09 | -.09* | -.08 | -.06 |
| 9. Autorreal | .32** | .36** | .16** | .56** | .14** | .25** | .15** | .13** | - | .35** | .43** | .37** | .25** | .20** |
| 10. Respons | .22** | .26** | .15** | .23** | .13* | .20** | -.01 | -.01 | .34** | - | .27** | .22** | .18** | .28** |
| 11. Compet | .19** | .21** | .25** | .43** | .18** | .24** | .05 | .10* | .42** | .28** | - | .24** | .18** | .07 |
| 12. ImEmoc | .30** | .28** | -.06 | .12** | -.04 | .14** | .03 | -.10* | .36** | .20** | .21** | - | .44** | .37** |
| 13. ImCond | .30** | .22** | -.08 | .11* | -.12** | .30** | -.02 | -.09* | .25** | .17** | .15** | .46** | - | .31** |
| 14. ImCogn | .23** | .15** | -.12* | .07 | .01 | .11* | -.09* | -.07 | .20** | .27** | .07 | .38** | .31** | - |
| <i>M</i> | 13.60 | 13.30 | 13.54 | 7.58 | 5.60 | 8.65 | 5.65 | 6.95 | 7.70 | 6.45 | 7.69 | 21.06 | 19.55 | 22.50 |
| <i>DT</i> | 3.81 | 4.30 | 3.97 | 2.04 | 2.06 | 1.41 | 2.07 | 1.86 | 1.76 | 1.73 | 1.60 | 4.63 | 3.01 | 5.94 |
| Rango | 4-20 | 4-20 | 4-20 | 2-10 | 2-10 | 2-10 | 2-10 | 2-10 | 2-10 | 2-10 | 2-10 | 6-30 | 5-25 | 8-40 |

Nota. La diagonal inferior recoge las correlaciones de Pearson, sin variables de control. La diagonal superior muestra las correlaciones parciales, tras eliminar el efecto atribuible al sexo. ** $p < .01$. * $p < .05$. AjEmoc = Ajuste Emocional; Atract = Atractivo Físico; Autonom = Autonomía; Autorreal = Autorrealización; Compet = Competencia Social; Fuerza = Fuerza Física; HabCon = Habilidad y Condición Física; Honrad = Honradez; ImCogn = Implicación Cognitiva en la Escuela; ImCond = Implicación Conductual en la Escuela; ImEmoc = Implicación Emocional en la Escuela; Matem = Autoconcepto Académico Matemático; Respons = Responsabilidad Social; Verbal = Autoconcepto Académico Verbal.

En cuanto a la capacidad predictiva de los distintos dominios del autoconcepto sobre la implicación escolar, la Tabla 2 y la Tabla 3 recogen los coeficientes de regresión parcial estandarizados de los modelos de regresión en el alumnado masculino y femenino, respectivamente.

Tabla 2. Capacidad Predictiva y Coeficientes Estandarizados de los Modelos de Regresión en el Alumnado Masculino

| | Implicación Emocional | | | Implicación Conductual | | | Implicación Cognitiva | | |
|-----------|-----------------------|---------------------|-------|------------------------|---------------------|-------|-----------------------|---------------------|-------|
| | F | R^2_{corr} | S_e | F | R^2_{corr} | S_e | F | R^2_{corr} | S_e |
| | 10.25 | .31 | 3.89 | 8.26 | .26 | 2.68 | 6.12 | .20 | 5.66 |
| | B | t | P | β | t | p | β | T | p |
| Verbal | .12 | 1.84 | .07 | .07 | 1.14 | .25 | .22 | 3.24 | .00 |
| Matem | .27 | 4.44 | .00 | .22 | 3.50 | .00 | .07 | 1.06 | .29 |
| HabCon | -.09 | -1.41 | .16 | -.04 | -0.58 | .57 | -.13 | -1.89 | .06 |
| Atract | -.13 | -1.83 | .07 | .07 | 0.98 | .33 | .05 | 0.65 | .52 |
| Fuerza | -.04 | -0.57 | .57 | -.13 | -2.02 | .04 | .06 | 0.94 | .35 |
| Honrad | .03 | -0.51 | .61 | .25 | 3.89 | .00 | .02 | 0.26 | .80 |
| AjEmoc | .18 | 3.10 | .00 | .16 | 2.56 | .01 | -.05 | -0.74 | .46 |
| Autonom | -.16 | -2.63 | .01 | -.09 | -1.43 | .15 | -.08 | -1.18 | .24 |
| Autorreal | .34 | 4.29 | .00 | .14 | 1.70 | .09 | .18 | 2.09 | .04 |
| Respons | .07 | 1.08 | .28 | .07 | 0.97 | .33 | .14 | 2.00 | .04 |
| Compet | .06 | 0.85 | .40 | .03 | 0.36 | .72 | -.03 | -0.43 | .67 |

Tabla 3. Capacidad Predictiva y Coeficientes Estandarizados de los Modelos de Regresión en el Alumnado Femenino

| | Implicación Emocional | | | Implicación Conductual | | | Implicación Cognitiva | | |
|-----------|-----------------------|---------------------|-------|------------------------|---------------------|-------|-----------------------|---------------------|-------|
| | F | R^2_{corr} | S_e | F | R^2_{corr} | S_e | F | R^2_{corr} | S_e |
| | 5.23 | .16 | 4.02 | 5.12 | .15 | 2.57 | 2.54 | .06 | 5.40 |
| | β | t | P | β | t | p | β | T | p |
| Verbal | .20 | 3.26 | .00 | .29 | 4.70 | .00 | .07 | 1.06 | .29 |
| Matem | .11 | 1.72 | .09 | .14 | 2.07 | .04 | .05 | 0.64 | .53 |
| HabCon | -.02 | -0.23 | .82 | -.05 | -0.75 | .46 | -.17 | -2.30 | .02 |
| Atract | -.05 | -0.70 | .49 | -.01 | -0.09 | .93 | -.05 | -0.59 | .56 |
| Fuerza | .02 | 0.27 | .79 | -.08 | -1.17 | .24 | .07 | 0.94 | .35 |
| Honrad | .04 | 0.67 | .50 | .18 | 2.92 | .00 | -.02 | -0.30 | .76 |
| AjEmoc | .01 | 0.09 | .93 | .01 | 0.13 | .90 | -.10 | -1.42 | .16 |
| Autonom | -.14 | -2.22 | .03 | -.18 | -2.85 | .01 | .01 | 0.17 | .87 |
| Autorreal | .20 | 2.38 | .02 | .01 | 0.10 | .92 | .06 | 0.62 | .54 |
| Respons | .01 | 0.10 | .92 | -.03 | -0.43 | .67 | .26 | 3.89 | .00 |
| Compet | .16 | 2.24 | .03 | .05 | 0.72 | .47 | -.06 | -0.86 | .39 |

Los datos evidencian que, tanto en el grupo de los chicos como en el grupo de las chicas, el autoconcepto personal, académico y social contribuyen, de en mayor a menor medida, a predecir las puntuaciones obtenidas en las distintas dimensiones de la implicación escolar. Por lo tanto, los dominios *autonomía* y *autorrealización* del autoconcepto personal muestran capacidad predictiva sobre la *implicación emocional* en ambos sexos. En relación a la *implicación conductual*, el dominio *honradéz* del autoconcepto personal, así como el *autoconcepto académico verbal*, también manifiestan capacidad predictiva sobre esta dimensión de la implicación escolar en los estudiantes masculinos y en los femeninos. Finalmente, respecto a la *implicación cognitiva*, tan solo el dominio *responsabilidad* del autoconcepto social contribuye de manera significativa a predecir la implicación cognitiva en ambos sexos.

Todas las dimensiones del autoconcepto tienen un mayor o menor papel en la predicción de la implicación escolar que reporta el alumnado participante en este estudio. De este modo, los resultados señalan que el *autoconcepto académico verbal* muestra capacidad predictiva sobre la *implicación emocional* y *conductual* en las chicas, mientras que solo pronosticaría la *implicación cognitiva* en los chicos.

Por otro lado, los datos manifiestan que el peso que aportan los dominios del autoconcepto a la ecuación de regresión es diferente en los hombres y en las mujeres. Así, en los participantes masculinos, los dominios del autoconcepto que muestran capacidad predictiva pronostican el 31%, 26% y 20% de la varianza de su *implicación emocional*, *conductual* y *cognitiva*, respectivamente. Del mismo modo, los datos señalan que la capacidad predictiva de los dominios del autoconcepto en el grupo de participantes femenino es menor, dado que predicen únicamente el 16% , 15% y 6%, respectivamente, de dichas dimensiones de la implicación escolar.

4. Discusión y Conclusiones

El objetivo principal de este estudio es analizar la capacidad predictiva de los distintos dominios del autoconcepto sobre la *implicación emocional*, *conductual* y *cognitiva* del alumnado en la escuela.

En cuanto a la primera hipótesis, los datos confirman las relaciones significativas entre los distintos dominios del autoconcepto y la implicación escolar, a excepción de los dominios *fuerza* del autoconcepto físico y el dominio *ajuste emocional* del autoconcepto personal que no registran correlaciones significativas con ninguna de las tres dimensiones que componen la implicación escolar.

Respecto a la segunda hipótesis, los datos aquí expuestos corroboran que la capacidad predictiva del autoconcepto sobre la implicación escolar es diferente en el alumnado masculino y en el alumnado femenino. Sin embargo, es necesario matizar que hay dominios del autoconcepto que contribuyen, aun siendo en distinto grado, tanto en el grupo masculino como en el femenino a explicar las puntuaciones obtenidas en la implicación escolar.

En relación a la tercera hipótesis, los datos apoyan parcialmente la mayor capacidad predictiva de la dimensión académica del autoconcepto sobre la implicación escolar que su dimensión no-académica. A pesar de que los dominios del autoconcepto académico se erigen como variables predictoras de las tres dimensiones de la implicación escolar en el grupo masculino y que pronostiquen la *implicación emocional* y *conductual* en el grupo femenino de participantes, en general, los dominios no-académicos del autoconcepto manifiestan una mayor capacidad predictiva que los dominios académicos.

Resulta necesario recalcar la ausencia de estudios previos que analicen la capacidad predictiva diferencial de los dominios del autoconcepto sobre el ajuste sociopersonal de los adolescentes en su ámbito escolar. En todo caso, este aspecto requiere de mayor investigación que ayudará a profundizar en las relaciones entre las percepciones que tiene cada persona de sí misma y el ajuste escolar, siendo de considerable interés el esclarecer los mecanismos a través de los cuales el sexo influiría en dicha relación. Esta investigación aporta evidencias a favor de un papel más relevante de los dominios no-académicos del autoconcepto en la implicación escolar del alumnado. Es por ello que estudios de esta naturaleza resultan decisivos para avanzar en el conocimiento científico de las variables que interactúan e influyen en la implicación escolar. Estos progresos contribuirán a la hora de tomar medidas y diseñar programas de intervención dirigidos a prevenir el fracaso y abandono escolar, así como mejorar el rendimiento académico.


Notas

¹Trabajo realizado al amparo de una Ayuda para la Formación de Personal Universitario (FPU13/00835) del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España. Esta investigación forma parte del trabajo realizado dentro del Grupo Consolidado de Investigación del Sistema Universitario Vasco IT701-13 y de los resultados del proyecto de investigación EHUA13/26 de la Universidad del País Vasco.

²Correspondencia: Iratxe Antonio-Agirre. Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria-Gasteiz, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea. Dirección postal: Juan Ibáñez de Sto. Domingo, 1, C.P. 01006. Vitoria-Gasteiz. Tfno.: (+34) 945 014 292. Correo electrónico: iratxe.antonio@ehu.eus.

Referencias

- Azpiazu, L., Esnaola, I., y Ros, I. (2014). Factores contextuales y variables individuales en el ajuste escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 327-336.
- Chase, P. A., Hilliard, L. J., Geldhof, G. J., Warren, D. J. A., y Lerner, R. M. (2014). Academic achievement in the high school years: The changing role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 884-896. doi: 10.1007/s10964-013-0085-4
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A., y Goñi, A. (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 149-159.
- 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). Nueva York: Kluwer Academic/Plenum Press.
- 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, 1111-1122. doi: 10.1016/j.adolescence.2012.02.016
- Hernando, A., Oliva, A., y Pertegal, M. A. (2013). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes. *Psychological Intervention*, 22, 15-23. doi: 10.5093/in2013a3
- Huang, C. (2011). Self-concept and academic achievement: A meta-analysis of longitudinal relations. *Journal of School Psychology*, 49, 505-528.
- Inglés, C. J., Pastor, Y., Torregrosa, M. S., Redondo, J., y García-Fernández, J. M. (2009). Diferencias en función del género y el curso académico en dimensiones del autoconcepto: Estudio con una muestra de adolescentes españoles. *Anuario de Psicología*, 40(2), 271-288.
- Jansen, M., Schroeders, U., y Lüdtke, O. (2014). Academic self-concept in science: Multidimensionality, relations to achievement measures, and gender differences. *Learning and Individual Differences*, 30, 11-21. doi: 10.1016/j.lindif.2013.12.003
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.170
- Marsh, H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- Mih, V., y Mih, C. (2013). Perceived autonomy-supportive teaching, academic self-perceptions and engagement in learning: Toward a process model of academic achievement. *Cognitive, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 17(4), 289-313.
- Salguero, J. M., Extremera, N., Cabello, R., y Fernández-Berrocal, P. (2015). If you have high emotional intelligence (EI), you must trust in your abilities: The interaction effect of ability EI and perceived EI on depression in women. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(1), 46-56. doi: 10.1177/0734282914550384
- Seligman, M., y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.5
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, J. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretation. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.

- 
- Wang, M. T., y Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12-23. doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.04.002
- Wang, M. T., Willet, 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*, 465-480. doi: 10.1016/j.jsp.2011.04.001
- Wengler, J. T. (2009). *Academic self-concept and its relationship to students perceptions of engagement, membership, and authenticity in an alternative high school setting* (Tesis doctoral). Northern Illinois University: DeKalb, IL.