



Análisis psicométrico de la Escala de Ajuste Escolar Percibido por el Profesor (PROF-A)

María-Jesús Cava^a, Amapola Povedano^b, Sofía Buelga^a y Gonzalo Musitu^b

^aUniversidad de Valencia, España

^bUniversidad Pablo de Olavide, Sevilla, España

INFORMACIÓN ARTÍCULO

Manuscrito recibido: 23/02/2015
Aceptado: 10/04/2015

Palabras clave:

Escala
Ajuste escolar
Percepción del profesor
Autoconcepto
Actitudes hacia la autoridad

Keywords:

Scale
School adjustment
Teacher perception
Self-concept
Attitudes toward authority

RESUMEN

La percepción del profesor del ajuste escolar de sus alumnos puede ser un importante indicador de su bienestar psicosocial y aportar información útil para el desarrollo de intervenciones encaminadas a mejorar su ajuste psicosocial. No obstante, para ello es fundamental considerar dentro del ajuste escolar no sólo el rendimiento académico del alumno sino también su nivel de integración social en el aula, la calidad de su relación con el profesor y el grado de implicación familiar en su educación. El objetivo de esta investigación es aportar un instrumento fiable para una medición completa del ajuste escolar y analizar su relación con dos importantes indicadores de ajuste psicosocial, el autoconcepto y las actitudes hacia la autoridad. En el estudio participaron 87 profesores que evaluaron el ajuste escolar de sus alumnos ($N = 2.378$ adolescentes), mediante la escala PROF-A. Los análisis realizados muestran que la escala se compone de cuatro factores: integración social, competencia académica, implicación familiar y relación profesor-alumno, que muestran correlaciones positivas significativas con el autoconcepto y con las actitudes positivas hacia la autoridad.

© 2015 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la licencia CC BY-NC-ND (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Psychometric analysis of the Scale of Teacher's Perception of School Adjustment (PROF-A)

ABSTRACT

Teachers' perception of their students' school adjustment can be an important indicator of psychosocial well-being and provide useful information for the development of interventions to improve their psychosocial adjustment. This is the reason why it is essential within the school adjustment to consider not only students' academic achievement but also their level of social integration in the classroom, the quality of their relationship with the teacher, and the level of family involvement in their education. The objective of this research is to provide a reliable instrument for measuring a full school adjustment and analyze its relationship with two important indicators of psychosocial adjustment, self-concept and attitudes toward authority. This study involved 87 teachers who assessed the school adjustment of students ($N = 2378$ adolescents) using the PROF-A scale. Findings show that this scale consists of four factors, social integration, academic competence, family involvement, and teacher-student relationship, showing significant positive correlations with self-concept and positive attitudes toward authority.

© 2015 Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Un adecuado ajuste escolar resulta fundamental para el bienestar de niños y adolescentes, puesto que su desarrollo cognitivo, afectivo y social se produce inmerso en dos contextos fundamentales como son la escuela y la familia (Bronfenbrenner y Morris, 1998). De hecho, en numerosas investigaciones se ha relacionado un pobre ajuste escolar con dificultades de adaptación y problemáticas psicosociales como abandono escolar, conductas violentas y disruptivas, ansiedad, sintomatología depresiva y estrés (Baker y Maupin, 2009; Estévez, Emler, Cava e Inglés, 2014; Loukas, Ripper-

ger-Suhler y Horton, 2009; Varela, Ávila y Martínez, 2013). En los adolescentes un pobre ajuste escolar se ha relacionado también con su implicación en actividades ilegales y consumo de alcohol (Sánchez-Sosa, Villareal-González, Avila, Vera y Musitu, 2014; Sbigo y Dell'Aglio, 2013). Por el contrario, los alumnos que cuentan con un buen ajuste escolar suelen valorar su aprendizaje, están positivamente implicados, se relacionan bien con profesores y compañeros y raramente se comportan de forma disruptiva, mostrando además una mayor satisfacción con la vida (Cava, Buelga y Musitu, 2014; Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Martínez-Anton, Buelga y Cava, 2007).

*e-mail: Maria.J.Cava@uv.es

Los alumnos con un buen ajuste escolar no sólo muestran un mejor ajuste psicosocial en otros contextos, sino que también su adecuada adaptación al contexto escolar contribuye a incrementar su bienestar subjetivo y su satisfacción con la vida (Cava et al., 2014; Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Viñas, González, García, Malo y Casas, 2015). Disponer de un instrumento que permita una medición fiable del ajuste escolar de los alumnos puede ser de interés en el desarrollo de intervenciones dirigidas a mejorar su ajuste psicosocial y potenciar su bienestar. Una evaluación completa del ajuste escolar de un alumno debe considerar no sólo su rendimiento académico, sino también otros elementos indicadores de su adecuada adaptación. Además, es esencial tener en cuenta que incluso el propio rendimiento académico no resulta ajeno a la calidad de las relaciones interpersonales que niños y adolescentes establecen con sus profesores y compañeros (Nuñez, Vallejo, Rosário, Tuero y Valle, 2014; Webb y Neuharth-Pritchett, 2011). En este sentido, cuando las dificultades en las relaciones interpersonales son graves suelen aparecer también dificultades en el aprendizaje. Así, por ejemplo, los alumnos que sufren situaciones de victimización escolar por parte de sus compañeros muestran una disminución en su rendimiento académico (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Martínez, Povedano, Amador y Moreno, 2012). El ajuste escolar de un alumno incluye no sólo su rendimiento académico sino también la valoración de otros aspectos tales como su seguimiento de las normas escolares, su motivación y actitud hacia la escuela y el profesorado, su participación en las actividades escolares y su integración social en el aula (Ladd, Buhs y Troop, 2002). Se trata de un concepto amplio que hace referencia a la adaptación general del alumno a las demandas y características del sistema escolar junto con el grado en que se siente cómodo, comprometido y aceptado dentro del ámbito escolar (Rodríguez-Fernández, Droguett y Revuelta, 2012).

Por otra parte, un aspecto fundamental y que contribuye en gran medida al ajuste escolar y personal de los alumnos, hasta el punto de ser incluido como un elemento más a considerar en la valoración de su ajuste escolar, es el apoyo familiar del que disponen y la implicación de la familia en su educación (Rodríguez-Fernández et al., 2012). Esta implicación familiar hace referencia a la participación de las familias en los procesos y experiencias educativas de sus hijos (Jeynes, 2005), incluyendo todos los recursos movilizados por los padres en esta tarea (Sheldon, 2003). Tanto el seguimiento que los padres hacen de las tareas escolares de sus hijos en el hogar, como los valores, creencias y expectativas sobre la educación que les transmiten y su propia participación en el centro escolar influyen en el rendimiento académico de sus hijos (Jeynes, 2012; Sy, Gottfried y Gottfried, 2013). La implicación familiar en el proceso educativo favorece la implicación de los propios alumnos en su proceso de aprendizaje (González-Pianda et al., 2003; Ros, Goikoetxea, Gairin y Lekue, 2012). De esta forma, aquellas familias más involucradas y con mayor participación en los centros escolares transmiten a sus hijos valores y actitudes positivos hacia la educación y hacia el profesorado. Estas actitudes positivas probablemente influirán, a su vez, en una mejor relación del alumno con el profesor como figura de autoridad y en un mayor esfuerzo académico y participación en las tareas escolares.

Aunque se ha constatado la relación entre un pobre ajuste escolar y las dificultades de adaptación psicosocial en la adolescencia (Baker y Maupin, 2009; Estévez, Musitu y Herrero, 2005; Sánchez-Sosa et al., 2014), las mediciones del ajuste escolar de los alumnos no siempre han sido todo lo completas que deberían ser. Por ello, es importante disponer de una escala que permita medir de un modo fiable los diferentes aspectos que engloba el ajuste escolar de los alumnos: su rendimiento académico, su mayor o menor participación en las tareas escolares, su grado de integración social en el aula y el nivel de implicación de su familia en su educación. El profesorado es conocedor de estos diferentes aspectos que componen el ajuste escolar del alumno y puede aportar información especialmente útil a este respecto.

Otro aspecto que también sería interesante analizar es el relativo a las relaciones entre los distintos componentes del ajuste escolar y algunos importantes indicadores de ajuste psicosocial, como el autoconcepto o las actitudes hacia autoridad y normas. Ciertamente, el autoconcepto es un elemento central de la personalidad y un importante indicador de satisfacción personal y bienestar psicológico (Delgado, Inglés y García-Fernández, 2013; Garaigordobil, Pérez y Mozaz, 2008). Actualmente, existe un amplio consenso sobre su estructura multidimensional, es decir, el hecho de que está conformado por diferentes dimensiones relativas a distintos ámbitos en los que la persona tiene un concepto de sí misma (Esnaola, Goñi y Madariaga, 2008; Esnaola, Rodríguez y Goñi, 2011; García, Musitu, Riquelme y Riquelme, 2011). En el contexto escolar destaca la importancia del autoconcepto académico, debido a su influencia directa e indirecta en el rendimiento académico de los alumnos (González-Pianda et al., 2003). Si bien se han constatado relaciones significativas entre autoconcepto académico y ajuste escolar (Rodríguez-Fernández et al., 2012), el ajuste escolar podría también relacionarse con otras dimensiones del autoconcepto, un aspecto que merecería una mayor atención.

Respecto a las actitudes de los adolescentes hacia la autoridad y las normas, estas actitudes no sólo influyen en su relación con el profesor sino también en su implicación en conductas disruptivas, violencia escolar y comportamientos de riesgo como el consumo de sustancias o las conductas predelictivas (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Emler y Reicher, 2005; Estévez y Emler, 2009). En este sentido, Emler y Reicher (2005) han constatado la relación existente entre las actitudes hacia el profesorado, como fuente de autoridad en el contexto escolar, y las actitudes hacia otras fuentes de autoridad de tipo institucional, como la policía, así como entre las actitudes positivas hacia la transgresión de las normas escolares y hacia la transgresión de otras normas sociales. Teniendo en cuenta estas relaciones, cabría esperar que también un buen ajuste escolar estuviera relacionado con actitudes más favorables hacia la autoridad y las normas, un aspecto que sería interesante analizar.

En esta investigación, teniendo en cuenta la importancia de disponer de una medición completa del ajuste escolar de los alumnos, se plantea como primer objetivo aportar un instrumento fiable que permita su adecuada medición, analizando su estructura factorial y su fiabilidad. Además, se plantea también como objetivo analizar las relaciones entre los distintos factores del ajuste escolar y dos indicadores de ajuste psicosocial como son el autoconcepto y las actitudes hacia la autoridad y las normas. Se propone como hipótesis de partida que los alumnos con mejor ajuste escolar presentarán también un mejor autoconcepto, en sus distintas dimensiones, y unas actitudes más favorables hacia la autoridad.

Método

Participantes

En este estudio participaron 2.378 adolescentes escolarizados en cuatro institutos públicos y concertados de educación secundaria obligatoria y bachillerato de la Comunidad Andaluza y la Comunidad Valenciana, entre 11 y 18 años de edad ($M = 14.61$, $DT = 1.97$) y 87 profesores de estos alumnos. Para la realización de análisis posteriores, esta muestra se dividió en dos sub-muestras diferentes de similar tamaño y características. Una primera sub-muestra estuvo formada por 1.295 adolescentes (54.6% de la muestra total) de ambos sexos (47.8% chicas y 52.2% chicos) entre los 11 y 18 años ($M = 14.30$, $DT = 1.94$) y estudiantes de educación secundaria y bachillerato en dos institutos públicos. Ambos institutos constan conjuntamente de un total de 46 aulas, formando parte también de esta sub-muestra los 46 profesores-tutores de estos grupos. La segunda sub-muestra (45.4% de la muestra total) estuvo formada por 1.083 adolescentes de ambos sexos (52.8% chicas y 47.2% chicos), entre 11 y 18 años ($M = 14.99$, $DT = 1.96$) que cursaban sus estudios en otros dos institutos diferentes.

En esta segunda sub-muestra se integraban también los 41 profesores-tutores de estos alumnos.

Instrumentos

La Escala de Ajuste Escolar Percibido por el Profesor (PROF-A) es una versión ampliada y revisada de la Escala de Evaluación del Alumno por el Profesor (EA-P) de Cava y Musitu (1999), elaborada a partir de una idea original de García-Bacete (1989). La escala previa estaba integrada por 8 ítems que medían la percepción del profesor de diferentes aspectos relacionados con el ajuste social y el rendimiento académico del alumno. La Escala PROF-A está compuesta por 14 ítems y supone una ampliación de la escala previa. En esta nueva escala se incluyen ítems relativos a la percepción del profesor sobre el desempeño académico y participación del alumno (p. ej., “la participación del alumno/a en las actividades, discusiones, debate, etc., que se proponen en clase”), la implicación de la familia (p. ej., “grado de implicación de la familia en las tareas escolares del hijo/a”), el grado de integración social del alumno (p. ej., “interés del alumno/a en conocer y hacer amistad con sus compañeros/as”) y la relación profesor-alumno (p. ej., “el tiempo que dedico a hablar con este alumno/a”). Al igual que en la versión previa, los profesores deben responder a cada uno de los 14 ítems con un rango de respuesta de 1 (*muy bajo*) a 10 (*muy alto*), y cumplimentar una escala por cada uno de sus alumnos.

La Escala de Autoconcepto Forma-5 (García y Musitu, 1999; García et al., 2011) fue utilizada para medir el autoconcepto de los alumnos. Esta escala aporta una medición multidimensional, al considerar el concepto que los alumnos tienen de sí mismos en diferentes ámbitos: familiar, escolar, físico, social y emocional. La escala consta de 30 ítems que se agrupan en cinco dimensiones: *autoconcepto familiar* (p. ej., “me siento querido por mis padres”), *autoconcepto académico* (p. ej., “hago bien los trabajos escolares”), *autoconcepto físico* (p. ej., “me gusta cómo soy físicamente”), *autoconcepto social* (p. ej., “consigo fácilmente amigos”) y *autoconcepto emocional* (p. ej., “muchas cosas me ponen nervioso/a”). Las opciones de respuesta que se ofrecieron a los alumnos para cada ítem en esta investigación fueron de 0 a 99. En estudios previos (García et al., 2011), esta escala ha demostrado adecuadas propiedades psicométricas, tanto cuando las opciones de respuesta son de 1 (*muy en desacuerdo*) hasta 5 (*muy de acuerdo*), como cuando las opciones son desde 0 (*totalmente en desacuerdo*) hasta 99 (*totalmente de acuerdo*). En esta investigación, los coeficientes de fiabilidad (alfa de Cronbach) de estos factores fueron .89 *autoconcepto académico* y .77 *autoconcepto físico*, en ambas sub-muestras, .70 y .64 *autoconcepto social*, .68 y .67 *autoconcepto emocional*, y .82 y .79 *autoconcepto familiar*, en la primera y segunda sub-muestras, respectivamente.

La Escala de Actitudes hacia la Autoridad en Adolescentes - AAI-A (Cava, Estévez, Buelga y Musitu, 2013) fue utilizada para medir las actitudes de los adolescentes hacia las figuras de autoridad y las normas sociales. Esta escala consta de dos dimensiones: *actitud positiva hacia la autoridad*, formada por 5 ítems que miden las actitudes de los adolescentes hacia figuras de autoridad formal tales como los profesores (p. ej., “los profesores son justos a la hora de evaluar”), y *actitud positiva hacia la transgresión de las normas*, compuesta por 4 ítems que evalúan la actitud de los adolescentes hacia las normas sociales y escolares (p. ej., “si una regla escolar no te gusta lo mejor es saltártela”). En esta investigación, los coeficientes de fiabilidad (alfa de Cronbach) fueron de .69 y .70 para *actitud positiva hacia la autoridad* y de .74 y .72 para *actitud positiva hacia la transgresión de las normas*, en la primera y segunda sub-muestras, respectivamente.

Procedimiento

En primer lugar, se contactó con los institutos seleccionados explicándoles los objetivos del proyecto, centrados en la mejora del ajuste escolar y social de los adolescentes, y solicitándoles su colaboración. También se les comunicó que se les informaría sobre los prin-

cipales resultados de la investigación. Todos los centros seleccionados manifestaron su interés por participar. Posteriormente, se informó a las familias sobre los objetivos de la investigación y se solicitó su consentimiento informado para la participación de sus hijos/as. Una vez obtenidos los permisos correspondientes, se llevó a cabo la aplicación de los instrumentos. Esta aplicación la realizaron investigadores entrenados, en las aulas habituales y durante un período regular de clase. Los adolescentes fueron informados de que su participación en la investigación era voluntaria y anónima y que podían abandonarla en cualquier momento.

Análisis de datos

En primer lugar, y con la finalidad de analizar la estructura factorial y las propiedades psicométricas de la escala de percepción de ajuste escolar por el profesor, se realizó un análisis factorial exploratorio con la primera sub-muestra utilizando el paquete estadístico SPSS (versión 20) y se calculó la fiabilidad de los factores. A continuación, se realizaron análisis confirmatorios con la segunda sub-muestra, utilizando el programa EQS 6.1, con la finalidad de contrastar si la estructura factorial obtenida previamente representaba razonablemente los datos (validación cruzada). Todos los resultados del ajuste del modelo se basaron en la solución robusta, debido a la desviación de la normalidad observada en los datos. Esta solución robusta aplica una corrección a la desviación de la multinormalidad de los datos para estimar un χ^2 ajustado (SB χ^2), errores típicos robustos e índices de ajuste robustos. Finalmente, se analizó la relación entre los factores obtenidos en la escala y las diferentes dimensiones del autoconcepto y de las actitudes hacia la autoridad mediante análisis de correlación (coeficiente de Pearson) utilizando el paquete estadístico SPSS.

Resultados

Análisis factorial exploratorio y fiabilidad

Los resultados de la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (.87) y de la prueba de Barlett ($\chi^2 = 17232.76$, $gl = 91$, $p < .001$) realizados con la primera sub-muestra fueron satisfactorios, por lo que se realizó el análisis factorial exploratorio. El método de factorización utilizado fue el de ejes principales, con rotación Oblimin puesto que se consideraba probable que existieran correlaciones significativas entre los factores. Una vez obtenidos los resultados del análisis factorial, la selección del número de factores se realizó teniendo en cuenta la regla de Kaiser y el gráfico de sedimentación de Cattell. Así, se observó que había cuatro factores que mostraban autovalores iniciales superiores a 1 (regla de Kaiser) y que el gráfico de sedimentación mostraba también una caída importante de la pendiente a partir del cuarto factor.

Los cuatro factores obtenidos explican en conjunto el 79.06% de la varianza (tabla 1). Analizando el contenido de los ítems que integran cada uno de estos factores, se observa una estructura teóricamente coherente. El primer factor, al que denominamos *integración social*, explica el 45.05% de la varianza total e incluye 4 ítems relativos a la percepción que el profesor tiene del grado de integración social del alumno en el aula. El segundo factor, denominado *implicación familiar*, explica el 16.37% de varianza y está formado por 4 ítems relacionados con la percepción del profesor sobre el grado de implicación de la familia en el seguimiento de las tareas escolares del hijo/a y su participación en el centro escolar. El tercer factor, denominado *competencia académica*, explica el 11.38% de varianza e incluye 4 ítems referidos al rendimiento, esfuerzo e interés del alumno en las actividades académicas. Por último, el cuarto factor, al que denominamos *relación profesor-alumno*, explica el 6.26% de varianza y está formado por 2 ítems relativos al interés y dedicación del profesor en relación con el alumno. Todos los ítems muestran saturaciones superiores a .40 en un único factor e índices de homogeneidad adecuados (tabla 1).

Tabla 1
Medias, desviaciones típicas e índices de homogeneidad de los ítems y análisis factorial exploratorio (primera sub-muestra)

| | M | DT | Índice de homogeneidad | Factorial exploratorio | | | |
|--|------|------|------------------------|------------------------|-------------|--------------|-------------|
| | | | | F1 | F2 | F3 | F4 |
| 1. El grado de ajuste social del alumno/a en el aula. | 6.75 | 1.70 | .876 | .861 | .034 | -.064 | -.021 |
| 2. La relación del alumno/a con sus compañeros/as. | 6.79 | 1.70 | .922 | .932 | .030 | -.017 | -.009 |
| 3. El interés del alumno/a en conocer y hacer amistad con sus compañeros. | 6.75 | 1.66 | .839 | .863 | .013 | .019 | .038 |
| 4. La facilidad del alumno/a en formar parte de grupos de amigos/as en clase. | 6.58 | 1.83 | .901 | .973 | -.036 | .040 | -.009 |
| 5. Media aproximada del rendimiento académico actual del alumno/a. | 5.94 | 1.81 | .823 | .017 | -.011 | -.877 | -.086 |
| 6. Nivel de esfuerzo del alumno (no considerar rendimiento). | 6.18 | 2.11 | .884 | -.074 | .036 | -.965 | .025 |
| 7. El interés y la atención del alumno en lo que se hace en clase. | 6.46 | 2.10 | .898 | -.014 | .020 | -.941 | .038 |
| 8. La participación del alumno/a en las actividades, discusiones, debates, que se proponen en clase. | 6.01 | 2.18 | .700 | .302 | -.012 | -.563 | .079 |
| 9. Grado de implicación de la familia en las tareas escolares del hijo/a. | 6.46 | 2.15 | .758 | .012 | .716 | -.089 | .083 |
| 10. Grado de implicación de la familia en el seguimiento escolar del hijo/a. | 6.99 | 1.94 | .871 | -.046 | .884 | -.112 | .038 |
| 11. Grado de participación de los padres en el centro escolar | 6.07 | 2.15 | .746 | .034 | .853 | .045 | -.106 |
| 12. Grado en que la comunicación entre padres y profesores es abierta y fluida. | 7.05 | 1.99 | .801 | .007 | .849 | .072 | .086 |
| 13. El interés personal que muestro a este alumno/a. | 7.85 | 1.34 | .789 | -.008 | .087 | -.043 | .831 |
| 14. El tiempo que dedico a hablar con este alumno/a. | 7.55 | 1.35 | .789 | -.009 | -.040 | .041 | .929 |

Nota. F1 = integración social, F2 = implicación familiar, F3 = competencia académica, F4 = relación profesor-alumno.

Los coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) de los cuatro factores obtenidos, muestran niveles altos de fiabilidad. En concreto, el factor de *integración social* presenta un alfa de Cronbach de .95, el factor de *implicación familiar* de .91, el de *competencia académica* de .92 y el de *relación profesor-alumno* de .88. El alfa de Cronbach de la escala total fue de .91.

Análisis confirmatorios

Seguidamente, teniendo en cuenta los factores obtenidos, se realizaron los análisis factoriales confirmatorios. En concreto, se examinó mediante este análisis un modelo de cuatro factores correlacionados para los 14 ítems de la escala utilizando la segunda sub-muestra, con la finalidad de realizar así una validación cruzada de la estructura factorial obtenida (Worthington y Whittaker, 2006).

Se utilizó el método de estimación de máxima verosimilitud robusta para todos los análisis, debido a la falta de normalidad multivariada de los datos (coeficiente Mardia = 149.04). Si observamos en la tabla 2 los coeficientes de asimetría y curtosis de los ítems que integran la escala, apreciamos una ausencia de normalidad moderada. Así, observamos que todos los coeficientes de asimetría y la mayoría de los coeficientes de curtosis se sitúan entre +1 y -1 y únicamente los dos primeros ítems tienen coeficientes de curtosis ligeramente superiores a +1. Aunque el método de máxima verosimilitud asume el supuesto de la normalidad multivariada, resulta razonablemente robusto a un incumplimiento moderado (Muthén y Kaplan, 1985). Debido a este incumplimiento moderado de la normalidad, se ha utilizado la chi-cuadrado escalada Satorra-Bentler ($SB \chi^2$), puesto que es recomendada en situaciones de ausencia moderada de normalidad en la distribución de los datos (Curran, West y Finch, 1996).

Por otra parte, y teniendo en cuenta las actuales recomendaciones sobre la conveniencia de no utilizar una única medida de ajuste del modelo sino varios índices de diferentes tipos de medidas, hemos considerado, además de la chi-cuadrado (que además, puede verse afectada por el tamaño de la muestra), los siguientes índices de ajuste: el índice de ajuste comparativo robusto (CFI robusto), el índice de ajuste no normado de Bentler-Bonett (NNFI), el índice de ajuste nor-

mado (NFI) y el error de aproximación cuadrático medio (RMSEA). Aunque no deben considerarse como puntos de corte fijos (Markland, 2007), habitualmente son considerados como un buen ajuste del modelo índices del CFI, NFI y NNFI superiores a .95, y aceptables si superan el .90. En el caso del RMSEA se considera un buen ajuste valores inferiores a .50 y un ajuste aceptable valores situados entre .50 y .80 (Browne y Cudeck, 1993). En nuestro modelo, estos índices mostraron los siguientes valores: $SB \chi^2 = 345.37$, $gl = 62$, $p < .001$, CFI = .972, NNFI = .960, NFI = .967, RMSEA = .065 (.058 - .072). Estos valores, tomados en conjunto, indican un ajuste aceptable del modelo y, por tanto, confirman la estructura factorial previamente obtenida.

Análisis de correlación

Por último, se analizaron las correlaciones entre los factores de la escala de ajuste escolar percibido por el profesor y entre estos factores y las dimensiones del autoconcepto y las actitudes hacia la autoridad y las normas. Estos análisis se realizaron con ambas sub-muestras (tabla 3).

En ambas sub-muestras las cuatro dimensiones de la escala de percepción de ajuste escolar muestran correlaciones significativas entre sí y también con algunas dimensiones del autoconcepto y de las actitudes hacia la autoridad de los adolescentes. Así, el grado de integración social percibido por el profesor correlaciona positivamente con el autoconcepto social, académico y físico del alumno tanto en la primera sub-muestra ($r = .28$, $r = .23$, $r = .10$, $p < .01$) como en la segunda ($r = .12$, $r = .19$, $r = .06$, $p < .01$). En el caso de la competencia académica destaca su correlación positiva con el autoconcepto académico y familiar del alumno y con sus actitudes positivas hacia la autoridad ($r = .63$, $r = .24$, $r = .17$, $p < .01$, en la primera sub-muestra y $r = .55$, $r = .14$, $r = .12$, $p < .01$, en la segunda), así como su correlación negativa con las actitudes favorables a la transgresión de las normas ($r = -.22$, $p < .01$, primera sub-muestra y $r = -.18$, $p < .01$, segunda sub-muestra). La implicación familiar muestra correlaciones positivas especialmente con el autoconcepto académico del alumno y con sus actitudes positivas hacia la autoridad ($r = .26$, $r = .10$, $p < .01$, primera sub-muestra y $r = .26$, $r = .09$, $p < .01$, segunda). Las relaciones profesor-alumno favorables muestran correlaciones

Tabla 2

Medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de los ítems y análisis factorial confirmatorio (solución estandarizada) en la segunda sub-muestra

| | M | DT | Asimetría | Curtosis | Factorial confirmatorio | | | |
|--|------|------|-----------|----------|-------------------------|------|------|------|
| | | | | | F1 | F2 | F3 | F4 |
| 1. El grado de ajuste social del alumno/a en el aula. | 6.62 | 1.56 | -.667 | 1.211 | .959 | | | |
| 2. La relación del alumno/a con sus compañeros/as. | 6.68 | 1.49 | -.618 | 1.154 | .931 | | | |
| 3. El interés del alumno/a en conocer y hacer amistad con sus compañeros. | 6.54 | 1.54 | -.500 | .942 | .944 | | | |
| 4. La facilidad del alumno/a en formar parte de grupos de amigos/as en clase. | 6.49 | 1.63 | -.500 | .704 | .867 | | | |
| 5. Media aproximada del rendimiento académico actual del alumno/a. | 5.27 | 2.08 | -.019 | -.441 | | | .880 | |
| 6. Nivel de esfuerzo del alumno (no considerar rendimiento). | 5.93 | 2.27 | -.068 | -.697 | | | .986 | |
| 7. El interés y la atención del alumno en lo que se hace en clase. | 5.76 | 2.24 | -.244 | -.541 | | | .944 | |
| 8. La participación del alumno/a en las actividades, discusiones, debates, que se proponen en clase. | 5.55 | 2.13 | -.239 | -.419 | | | .837 | |
| 9. Grado de implicación de la familia en las tareas escolares del hijo/a. | 5.74 | 2.02 | -.418 | .041 | | .957 | | |
| 10. Grado de implicación de la familia en el seguimiento escolar del hijo/a. | 5.99 | 1.94 | -.420 | .167 | | .915 | | |
| 11. Grado de participación de los padres en el centro escolar. | 5.07 | 2.08 | -.300 | -.157 | | .701 | | |
| 12. Grado en que la comunicación entre padres y profesores es abierta y fluida. | 6.07 | 1.92 | -.289 | .406 | | .909 | | |
| 13. El interés personal que muestro a este alumno/a. | 7.21 | 1.54 | -.461 | .965 | | | | .880 |
| 14. El tiempo que dedico a hablar con este alumno/a. | 6.90 | 1.47 | -.354 | .820 | | | | .864 |

Nota. Todos los coeficientes son significativos ($p < .001$)

F1 = integración social, F2 = implicación familiar, F3 = competencia académica, F4 = relación profesor-alumno.

Tabla 3

Correlaciones entre ajuste escolar percibido por el profesor, autoconcepto y actitudes hacia la autoridad (primera sub-muestra en la parte superior de la diagonal)

| Variable | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
|--|-------|--------|-------|-------|--------|-------|--------|--------|-------|--------|--------|
| Percepción profesor (PROF-A) | | | | | | | | | | | |
| 1. Integración social | | .50** | .35** | .18** | .23** | .28** | -.03 | .13** | .10** | .01 | -.09* |
| 2. Competencia académica | .48** | | .46** | .20** | .63** | .06* | -.05 | .24** | .07* | .17** | -.22** |
| 3. Implicación familiar | .25** | .50** | | .48** | .26** | .06* | -.01 | .07* | .06* | .10** | -.04 |
| 4. Relación profesor-alumno | .29** | .40** | .46** | | .06* | .06* | -.02 | -.03 | -.01 | .01 | .01 |
| Autoconcepto (AF-5) | | | | | | | | | | | |
| 5. Autoconcepto académico | .19** | .55** | .26** | .17** | | .21** | -.13** | .46** | .40** | .29** | -.25** |
| 6. Autoconcepto social | .12** | -.07* | -.02 | -.04 | .09** | | .14** | .29** | .41** | .01 | .02 |
| 7. Autoconcepto emocional | -.03 | -.09** | -.03 | .01 | -.20** | .10** | | .03 | .06* | -.02 | .03 |
| 8. Autoconcepto familiar | .02 | .14** | .06* | .02 | .37** | .26** | -.09** | | .34** | .28** | -.22** |
| 9. Autoconcepto físico | .06* | -.05 | .02 | -.01 | .28** | .37** | .09** | .28** | | .06* | -.01 |
| Actitudes autoridad (AAI-A) | | | | | | | | | | | |
| 10. Actitud positiva autoridad | -.04 | .12** | .09** | .04 | .27** | .03 | -.05 | .26** | .05 | | -.20** |
| 11. Actitud positiva transgresión normas | -.05 | -.18** | -.07* | -.07* | -.22** | .04 | -.10** | -.18** | .14** | -.19** | |

* $p < .05$, ** $p < .01$

positivas con el autoconcepto académico y social del alumno en la primera sub-muestra ($r = .06$, $r = .06$, $p < .05$) y positivas con el autoconcepto académico ($r = .17$, $p < .01$) y negativas con las actitudes positivas hacia la transgresión de las normas en la segunda sub-muestra ($r = -.07$, $p < .05$).

Discusión

En primer lugar, los resultados obtenidos indican que la Escala de Ajuste Escolar Percibido por el Profesor (PROF-A) tiene unas adecuadas propiedades psicométricas y que su estructura está compuesta por

cuatro factores: integración social, competencia académica, implicación familiar y relación profesor-alumno. En la elaboración de esta escala se tuvo en cuenta que una adecuada medición del ajuste escolar de un alumno debe considerar no sólo su rendimiento académico sino también la calidad de sus relaciones con profesores y compañeros y su adaptación general a las demandas del contexto educativo (Ladd et al., 2002; Nuñez et al., 2014; Rodríguez-Fernández et al., 2012).

Así, el factor de integración social aporta información sobre las relaciones del alumno con sus compañeros, un aspecto relevante en su adaptación al contexto escolar. La falta de integración social, el rechazo de los compañeros y, en los casos más graves, los problemas de

victimización escolar afectan tanto al rendimiento académico de los alumnos como a su bienestar psicosocial, mostrando estos alumnos mayor ansiedad y ánimo depresivo, baja autoestima y sentimientos de soledad y tristeza (Card, Stucky, Sawalani y Little, 2008; Cava et al., 2010; Fox y Boulton, 2006; Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz y Monks, 2015). En este sentido, la utilización de escalas multidimensionales de ajuste escolar, como la analizada en esta investigación, puede ayudar a los profesores a reflexionar sobre sus diferentes componentes y sobre la necesidad de prestar atención a todos ellos. Por otra parte, aunque hay otras posibles fuentes de información sobre la integración social de un alumno, como sus compañeros o el propio alumno, se ha constatado que el profesorado es una fuente fiable de información sobre la integración y competencias sociales de sus alumnos (Trianes et al., 2002). Las relaciones significativas encontradas en esta investigación entre el autoconcepto social del alumno y la percepción del profesor de su grado de integración social confirmarían el conocimiento que el profesor tiene de la realidad social del aula.

Además, la adecuada integración social del alumno en el aula no sólo se relaciona con su autoconcepto social sino también con su autoconcepto académico, un resultado que confirma el importante vínculo existente entre los aspectos curriculares y académicos y los aspectos relacionales y sociales en el contexto escolar (Baker y Maupin, 2009; Ladd et al., 2002; Nuñez et al., 2014; Rodríguez-Hidalgo et al., 2015). La calidad de las relaciones que los alumnos mantienen con profesores y compañeros influye en su rendimiento académico, y probablemente también en sus actitudes hacia la escuela y el profesorado. Las relaciones constatadas en esta investigación entre integración social, relación profesor-alumno y competencias académicas confirmarían nuevamente la necesidad de considerar conjuntamente estos diferentes aspectos que componen el ajuste escolar del alumno. Las relaciones entre alumnos y profesores, y las relaciones entre compañeros, son relevantes tanto en el proceso de aprendizaje como en el desarrollo social, afectivo y cognitivo del alumnado (Madariaga y Arriaga, 2011; Martínez et al., 2012; Povedano, Cava, Monreal, Varela y Musitu, 2015).

Por otra parte, también la implicación de la familia en las tareas escolares de sus hijos y su participación en el centro escolar contribuyen al ajuste escolar del alumno. Así, los resultados obtenidos muestran relaciones significativas entre la implicación familiar y las competencias académicas del alumno, un resultado que coincide con investigaciones previas que también han relacionado la implicación de la familia con el mayor rendimiento académico y participación en actividades escolares de los hijos (González-Pienda et al., 2003; Jeynes, 2012; Ros et al., 2012; Sy et al., 2013). Asimismo, también resultan sugerentes las altas correlaciones constatadas en esta investigación entre la implicación familiar y las relaciones entre profesor y alumno. Este resultado podría estar relacionado con las mayores competencias académicas de los alumnos cuyas familias están más implicadas, o también con unas actitudes más favorables hacia la autoridad en estos alumnos teniendo en cuenta las relaciones constatadas en este estudio entre mayor implicación familiar y actitudes más favorables hacia la autoridad. Probablemente, variables familiares relacionadas con los estilos educativos paternos y las actitudes, creencias y valores transmitidos en la socialización familiar de estos alumnos contribuyan a su mejor relación con el profesorado. En futuras investigaciones sería interesante continuar profundizando en la influencia de estas variables familiares en las relaciones profesor-alumno y, en general, en el ajuste escolar del alumnado.

Además de las correlaciones constatadas entre los distintos factores que componen la escala analizada, los análisis factoriales realizados muestran una estructura factorial clara y coherente. Se trata, por tanto, de un instrumento fiable y que puede ser de utilidad al profesorado para analizar diferentes aspectos del ajuste escolar de sus alumnos. Esta escala ha mostrado, además, relaciones significativas entre sus factores y cuatro dimensiones del autoconcepto. Los alumnos con mejor ajuste escolar muestran también un mejor autocon-

cepto familiar, académico, social y físico. Por tanto, no sólo el autoconcepto académico está relacionado con el ajuste escolar de los adolescentes, tal y como se ha indicado en trabajos previos (González-Pienda et al., 2003; Rodríguez-Fernández et al., 2012), sino que también otros aspectos del concepto que los alumnos tienen de sí mismos en una etapa de importantes cambios como es la adolescencia se encuentran relacionados con su ajuste escolar. Respecto a las actitudes hacia la autoridad y las normas, son los factores de competencia académica y de implicación familiar los que muestran mayores relaciones con dichas actitudes. En este sentido, se constata cómo los alumnos con mejor rendimiento académico y con mayor implicación de sus familias en el proceso educativo son también los que manifiestan actitudes más positivas hacia la autoridad y más negativas hacia la transgresión de normas. Además, las relaciones constatadas en esta investigación entre las actitudes favorables hacia la autoridad y el autoconcepto familiar confirman la importancia que las relaciones familiares tienen en el desarrollo de estas primeras actitudes hacia las normas y la autoridad (Emler y Reicher, 2005), unas actitudes que continúan desarrollándose en el contexto escolar.

El presente estudio aporta, en resumen, un instrumento fiable para la medición del ajuste escolar de los alumnos, que puede ser útil al profesorado tanto para analizar las diferentes situaciones en que se encuentran sus alumnos como para desarrollar y evaluar la eficacia de propuestas de intervención encaminadas a mejorar el ajuste escolar de los alumnos. Además, en este trabajo se destaca la necesidad de considerar conjuntamente aspectos académicos y relacionales al valorar el ajuste escolar de los alumnos, así como también la relación que este ajuste escolar tiene con otros indicadores de ajuste. Los resultados académicos que los alumnos obtienen y sus relaciones sociales en el contexto escolar definen parte de su autoconcepto e influyen también en sus actitudes hacia normas y autoridad, por lo que mejorar su ajuste escolar en todas sus dimensiones puede contribuir también a mejorar su ajuste psicosocial en otros ámbitos y a potenciar su bienestar.

Esta investigación aporta algunos resultados sugerentes si bien tiene también algunas limitaciones. Así, aunque los profesores sean una fuente adecuada de información, sería interesante contrastar su percepción con la de los propios alumnos y sus familias. Su valoración podría ser diferente en algunos casos y, además disponer de diferentes fuentes de información podría aportar una imagen más completa del ajuste escolar de los alumnos. En futuras investigaciones la percepción del profesor-tutor podría complementarse con la de otros profesores. Por otra parte, las relaciones entre el ajuste escolar, el autoconcepto y las actitudes hacia la autoridad únicamente se han analizado en un estudio de tipo transversal, por lo que sería interesante continuar profundizando en las posibles relaciones causales entre estas variables mediante estudios de tipo longitudinal.

Conflicto de intereses

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

Financiación

Este estudio ha sido elaborado en el marco del proyecto de investigación PSI2012-33464 “La violencia escolar, de pareja y filio-parental en la adolescencia desde la perspectiva ecológica”, subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España.

Referencias

- Baker, J. A. y Maupin, A. N. (2009). School satisfaction and children's positive school adjustment. En R. Gilman, E. S. Huebner y M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. 189-196). New York: Routledge.
- Bronfenbrenner, U. y Morris, P. (1998). The ecology of developmental processes. En W. Damon (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp. 993-1027). New York: John Wiley & Sons.

- Browne, M. W. y Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Newbury Park, CA: Sage.
- Card, N. A., Stucky, B. D., Sawalani, G. M. y Little, T. D. (2008). Direct and indirect aggression during childhood and adolescence: A meta-analytic review of gender differences, intercorrelations, and relations to maladjustment. *Child Development*, 79, 1185–1229.
- Cava, M. J., Buelga, S. y Musitu, G. (2014). Parental communication and life satisfaction in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 17, (E98). doi: 10.1017/sjp.2014.107.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G. y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15, 21–34.
- Cava, M. J., Estévez, E., Buelga, S. y Musitu, G. (2013). Propiedades psicométricas de la Escala de Actitudes hacia la Autoridad Institucional en adolescentes (AAI-A). *Anales de Psicología*, 29, 540–548. doi: 10.6018/analesps.29.2.138031.
- Cava, M. J. y Musitu, G. (1999). Percepción del profesor y estatus sociométrico en el grupo de iguales. *Información Psicológica*, 71, 60–65.
- Cava, M. J., Musitu, G. y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: el rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18, 367–373.
- Curran, P. J., West, S. G. y Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to nonnormality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1, 16–29.
- Delgado, B., Inglés, C. J. y García-Fernández, J. M. (2013). La ansiedad social y el autoconcepto en la adolescencia. *Revista de Psicodidáctica*, 18, 179–195. doi: 10.1387/RevPsicodidact.6411.
- Emler, N. y Reicher, S. (2005). Delinquency: cause or consequence of social exclusion? En D. Abrams, J. Marques y M. Hogg (Eds.), *The social psychology of inclusion and exclusion* (pp. 211–241). Philadelphia: Psychology Press.
- Esnaola, I., Goñi, A. y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 13, 179–194.
- Esnaola, I., Rodríguez, A. y Goñi, E. (2011). Propiedades psicométricas del cuestionario de Autoconcepto AF5. *Anales de Psicología*, 27, 109–117.
- Estévez, E. y Emler, N. (2009). Individual differences in attitude to school and social reputation among peers: Implications for behavioural adjustment in educational settings. En J. E. Larson (Ed.), *Educational Psychology* (pp. 342–365). Hauppauge: Nova Science Publishers.
- Estévez, E., Emler, N. P., Cava, M. J. e Inglés, C. I. (2014). Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescents at school. *Psychosocial Intervention*, 23, 57–67. doi: 10.5093/in2014a6.
- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). El rol de la comunicación familiar y del ajuste escolar en la salud mental del adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81–89.
- Fox, C. L. y Boulton, M. J. (2006). Longitudinal associations between submissive/nonassertive social behavior and different types of peer victimization. *Violence and Victims*, 21, 383–399.
- Garaigordobil, M., Pérez, J. I. y Mozaz, M. (2008). Self-concept, self-esteem and psychopathological symptoms. *Psicothema*, 20, 114–123.
- García, F. y Musitu, G. (1999). *AF5: Autoconcepto Forma 5*. Madrid: TEA.
- García, F., Musitu, G., Riquelme, E. y Riquelme, P. (2011). A confirmatory factor analysis of the "Autoconcepto Forma 5" questionnaire in young adults from Spain and Chile. *Spanish Journal of Psychology*, 14, 648–658. doi: 10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.13
- García-Bacete, F. J. (1989). *Los niños con dificultades de aprendizaje y ajuste escolar: aplicación y evaluación de un modelo de intervención con padres y niños como co-terapeutas* (tesis doctoral). Universitat de València.
- González-Pienda, J. A., Nuñez, J. C., Álvarez, L. Rocas, C., González-Pumariiega, S., González, P., ... Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15, 471–477.
- Gutiérrez, M. y Gonçalves, T. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13, 339–355.
- Jeynes, W. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40, 237–269. doi: 10.1177/0042085907300433.
- Jeynes, W. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47, 706–742. doi: 10.1177/0042085912445643.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S. y Troop, W. (2002). Children's interpersonal skills and relationships in school settings: Adaptive significance and implications for school-based prevention and intervention programs. En C. Hart y P. K. Smith (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 394–416). Malden, MA: Blackwell.
- Loukas, A., Ripperger-Suhler, K. G. y Horton, K. D. (2009). Examining temporal associations between school connectedness and early adolescent adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 804–812. doi: 10.1007/s10964-009-9425-9.
- Madariaga, J. M. y Arriaga, C. (2011). Análisis de la práctica educativa del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado. *Cultura y Educación*, 23, 463–476.
- Markland, D. (2007). The golden rule in that there are no golden rules: A commentary on Paul Barrett's recommendations for reporting model fit in structural equation modelling. *Personality and Individual Differences*, 42, 851–858.
- Martínez, B., Povedano, A., Amador, L. y Moreno, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología*, 28, 875–882.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S. y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de Psicología*, 38, 293–303.
- Muthén, B. y Kaplan, D. (1985). A comparison of some methodologies for the factor analysis of non-normal Likert variables. *British Journal of Mathematical and Statistical Psychology*, 38, 171–189.
- Nuñez, J. C., Vallejo, G., Rosário, R., Tuero, E. y Valle, A. (2014). Variables del estudiante, del profesor y del contexto en la predicción del rendimiento académico en biología: análisis desde la perspectiva multinivel. *Revista de Psicodidáctica*, 19, 145–172. doi: 10.1387/RevPsicodidact.7127.
- Povedano, A., Cava, M. J., Monreal, M. C., Varela, R. y Musitu, G. (2015). Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15, 44–51. doi: 10.1016/j.ijchp.2014.09.001.
- 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, 397–415. doi: 10.1387/RevPsicodidact.3002.
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Ortega-Ruiz, R. y Monks, C. P. (2015). Peer-victimisation in multi-cultural contexts: A structural model of the effects on self-esteem and emotions. *Psicología Educativa*, 21, 3–9.
- Ros, I., Goikoetxea, J., Gairín, J. y Lekue, P. (2012). Implicación del alumnado en la escuela: diferencias interindividuales e inter-centros. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 291–307. doi: 10.1387/RevPsicodidact.4496.
- Sánchez-Sosa, J. C., Villarreal-González, M. E., Ávila, M. E., Vera, A. y Musitu, G. (2014). Contextos de socialización y consumo de drogas ilegales en adolescentes escolarizados. *Psychosocial Intervention*, 23, 69–78. doi: 10.5093/in2014a7.
- Sbircigo, J. B. y Dell'Aglio, D. D. (2013). Contextual variables associated with psychosocial adjustment of adolescents. *Spanish Journal of Psychology*, 16, 1–10. doi: 10.1017/sjp.2013.20.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnership in urban Elementary Schools to student achievement on State Tests. *The Urban Review*, 35, 149–165. doi: 10.1023/A:1023713829693.
- Sy, S. R., Gottfried, A. W. y Gottfried, A. E. (2013). A transactional model of parental involvement and children's achievement from early childhood through adolescence. *Parenting-science and Practice*, 13, 133–152. doi: 10.1080/15295192.2012.709155.
- Trianes, M. V., Blanca, M. J., Muñoz, A., García, B., Cardelle-Elawar, M. y Infante, L. (2002). Relaciones entre evaluadores de competencia social en preadolescentes: profesores, iguales y autoinformes. *Anales de Psicología*, 18, 197–214.
- Varela, R. M., Ávila, M. E. y Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22, 25–32. doi: 10.5093/in2013a4.
- Viñas, F., González, M., García, Y., Malo, S. y Casas, F. (2015). Los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar personal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 31, 226–233. doi: 10.6018/analesps.31.1.163681.
- Webb, M. L. y Neuharth-Pritchett, S. (2011). Examining factorial validity and measurement invariance of the Student-Teacher Relationship Scale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 205–215. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.09.004.
- Whorthington, R. L. y Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: a content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34, 806–838.