

Universidad de Sonora
División de Ciencias Sociales
Doctorado en Psicología



“Apoyo familiar del adolescente, ambiente escolar y su bienestar social”

**Tesis que para obtener el título de
Doctora en Psicología**

Presenta

Guadalupe Refugio Flores Verduzco

Directora de tesis:

Dra. Blanca Silvia Fraijo Sing

Co - Director de tesis:

Dr. Juan Carlos Manríquez Betanzos

Lectores-Asesores:

Dra. Sonia Beatriz Echeverría Castro

Dra. Anaís Ortiz Valdez

Dr. César Octavio Tapia Fonllem

Hermosillo, Sonora, México

Junio de 2020

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo, Sonora; a 15 de junio de 2020

Dr. César Octavio Tapia Fonllem
Coordinador del Doctorado en Psicología
División de Ciencias Sociales
Universidad de Sonora

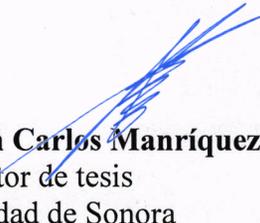
Con la presente me permito informar a Usted que el trabajo de tesis de doctorado titulado “**Apoyo familiar del adolescente, ambiente escolar y su bienestar social**” que fue desarrollado por la estudiante del Posgrado en Psicología **Guadalupe Refugio Flores Verduzco** cumple con los requisitos teóricos-metodológicos de un trabajo de investigación nivel doctorado y cuenta con el decoro académico suficiente para ser presentado en su examen de defensa de grado.

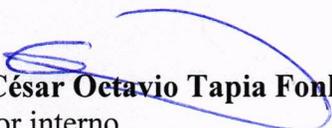
Agradeceremos se proceda a hacer las gestiones administrativas conducentes para la programación del acto protocolario correspondiente.

Sin otro particular de momento, nos es grato saludarle.

Cordialmente


Dra. Blanca Silvia Fraijo Sing
Directora de tesis
Universidad de Sonora


Dr. Juan Carlos Manriquez Betanzos
Co-director de tesis
Universidad de Sonora


Dr. César Octavio Tapia Fonllem
Lector interno
Universidad de Sonora


Dra. Anaís Ortiz Valdez
Lectora interna
Universidad de Sonora


Dra. Sonia Beatriz Echeverría Castro
Lectora externa
Instituto Tecnológico de Sonora

A mis padres

AGRADECIMIENTOS

A Dios por bendecir mi vida y guiarme en cada uno de mis pasos, por darme fortaleza y una familia que siempre me apoya y me inspira a superarme.

A mis padres por su incomparable apoyo en todos los aspectos de mi vida, por ser mi pilar y creer en mí. También agradezco a mi hermano, que a la distancia a estado conmigo haciéndome sentir su apoyo y brindándome los mejores consejos.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por brindar el apoyo necesario para cursar el programa del posgrado al ser becaria.

A la Universidad de Sonora por ser la institución educativa en la cual me formé estos últimos años, y por supuesto, al Posgrado en Psicología, su coordinador, el Dr. César Tapia, quien siempre estuvo al pendiente de cada uno de nosotros, organizó innumerables eventos académicos que nos proporcionaron vivencias y conocimientos extraordinarios.

A la Dra. Blanca Fraijo por ser mi tutora-directora en todo este proceso académico, brindándome siempre su tiempo, dedicación y conocimientos, contribuyendo a mi desarrollo personal y profesional.

Al Dr. Juan Carlos Manríquez, al Dr. César Tapia en su papel de docente-investigador, a la Dra. Anaís Ortiz y a la Dra. Sonia Echeverría, quienes estuvieron apoyando en diversos aspectos del

desarrollo de mi tesis como en los análisis estadísticos y en sus observaciones y recomendaciones en las presentaciones de avances semestrales, lo cual me llevó a la culminación de este trabajo.

Muchas gracias también a cada uno de mis tíos, tías, primas, primos, amigas y amigos por apoyarme, escucharme y aconsejarme, por estar siempre en las situaciones buenas y en las no tan buenas y por hacerme ver su confianza en mí y en que lograría culminar mi doctorado.

Índice

	Pág.
Resumen.....	1
I. Introducción	
1.1. Antecedentes.....	3
1.2. Planteamiento del Problema.....	7
1.3. Justificación.....	12
II. Marco Teórico	
2.1. La adolescencia como transición.....	16
2.2. Principales fundamentos en la definición de bienestar.....	18
2.2.1. Bienestar subjetivo y bienestar psicológico.....	21
2.2.2. Bienestar social.....	23
2.2.2.1. Modelo teórico del bienestar social de Keyes.....	26
2.2.3. Bienestar en la infancia y adolescencia.....	29
2.2.4. El bienestar en los centros educativos juveniles.....	32
2.3. Apoyo familiar, ambientes escolares y bienestar social de los adolescentes.....	35
2.3.1. Percepción del apoyo familiar y bienestar social de adolescentes.....	37
2.3.2. Ambiente escolar como mediador de la relación Apoyo Familiar– Bienestar Social.....	39
2.3.2.1. Modelo III de Wise y Thornburg.....	45
2.4. Propuesta de modelo hipotético.....	47
2.5. Objetivos de la investigación.....	48
2.5.1. Objetivo general.....	48
2.5.2. Objetivos específicos.....	49
III. Método	
3.1. Tipo de investigación.....	50
3.2. Participantes.....	50
3.3. Instrumento.....	50
3.4. Procedimiento.....	52
3.5. Análisis de datos.....	52
IV. Resultados.	
4.1. Estadísticos descriptivos.....	54
4.2. Correlaciones.....	57
4.3. Prueba de hipótesis.....	58
4.3.1. Análisis factorial confirmatorio (CFA): Modelos de medición.....	59
4.3.2. Modelos estructurales de efectos directos e indirecto.....	62
V. Discusión.....	68
Referencias.....	75
Apéndice A. Instrumento para el Estudio.....	109

Lista de tablas y figuras

	Pág.
Tablas	
<i>Tabla 1.</i> Modelo de tránsito escolar en el sistema educativo escolarizado (2002-2019).....	13
<i>Tabla 2.</i> Dimensiones y factores del Ambiente Escolar para la SEMS.....	43
<i>Tabla 3.</i> Dimensiones y factores del Ambiente Escolar para el INEE.....	44
<i>Tabla 4.</i> Modelos bidimensionales de la relación Familia-Escuela de Wise y Thornburg.....	46
<i>Tabla 5.</i> Consistencia interna de las subescalas y sus dimensiones.....	54
<i>Tabla 6.</i> Estadísticas univariadas de la subescala de Ambiente Escolar.....	55
<i>Tabla 7.</i> Estadísticas univariadas de la subescala de Apoyo Familiar.....	56
<i>Tabla 8.</i> Estadísticas univariadas de la subescala de Bienestar Social.....	57
<i>Tabla 9.</i> Correlaciones entre los factores estudiados.....	58
Figuras	
<i>Figura 1.</i> Modelo hipotético de mediación.....	48
<i>Figura 2.</i> Modelo de medición de Ambiente Escolar.....	60
<i>Figura 3.</i> Modelo de medición de Apoyo Familiar.....	61
<i>Figura 4.</i> Modelo de medición de Bienestar Social.....	62
<i>Figura 5.</i> Modelo de efectos directos: Apoyo Familiar y Bienestar Social.....	63
<i>Figura 6.</i> Modelo de efectos directos: Ambiente Escolar y Bienestar Social.....	64
<i>Figura 7.</i> Modelo de efectos directos: Apoyo Familiar y Ambiente Escolar.....	65
<i>Figura 8.</i> Modelo estructural del efecto mediador del Ambiente Escolar en la relación entre el Apoyo Familiar y el Bienestar Social de estudiantes preparatorianos.....	67

Resumen

La presente investigación se centró en las variables de Apoyo Familiar (AF) y Ambiente Escolar (AE) en relación con el Bienestar Social (BS) de estudiantes de nivel medio superior al ser los centros educativos, junto con la familia, una parte importante de la vida de los adolescentes. El objetivo general fue evaluar las relaciones entre el AF, el AE y el BS de estudiantes de nivel medio superior del estado de Sonora, México. Par a ello, se planteó un modelo hipotético de mediación donde se dio relevancia a las características de los ambientes educativos como moderadores del desarrollo socio-afectivo de los adolescentes. La muestra es de 265 estudiantes quienes respondieron una escala auto-aplicable realizada ex profeso. Los datos se analizaron en los programas SPSS 21 y EQS 6.1., obteniendo a través de la técnica de modelos de ecuaciones estructurales (SEM) un modelo parsimonioso, donde el AE tuvo un efecto mediador parcial entre el AF y el BS de los adolescentes, explicando el 72% de la varianza en el BS. Con ello, se confirmó un mayor efecto de los aspectos sociales que los producidos por dimensiones tangibles en la determinación del bienestar de los adolescentes. Finalmente, se discutió una conceptualización del BS asociada con la presencia de relaciones satisfactorias con la familia, amigos y personal educativo que no demanda un hacinamiento de recursos materiales o un elevado nivel socioeconómico.

Palabras clave: bienestar social, ambiente escolar, apoyo familiar, adolescentes, modelos de ecuaciones estructurales.

Abstract

This research focused on the variables of Family Support (FS) and School Environment (SE) in relation to the Social Well-being (SWB) of high school students, as educational centers, together with the family, are an important part of adolescent life. The general objective was to evaluate the relationships between the FS, the SE and the SWB of high school students from the state of Sonora, Mexico. For this, a hypothetical mediation model was proposed where the characteristics of educational environments were given relevance as moderators of the socio-affective development of adolescents. The sample is 265 students who answered a self-applied scale made ex profeso for this investigation. The data was analyzed in the SPSS 21 and EQS 6.1 programs, obtaining through the technique of structural equation modeling (SEM) a parsimonious model, where the SE had a partial mediating effect between the FS and the SWB of the adolescents, explaining 72% of the variance in the SWB. This confirmed a greater effect of social aspects than those produced by tangible dimensions in determining the well-being of adolescents. Finally, a conceptualization of SWB associated with the presence of satisfactory relationships with family, friends and educational personnel that does not demand an overcrowding of material resources or a high socioeconomic level.

Key words: social well-being, school environment, family support, adolescents, structural equations models.

I. Introducción

1.1. Antecedentes

El avance tecnológico y científico actual ha generado transformaciones y retos en las sociedades sin ser acompañados por un desarrollo equivalente en capacidades, habilidades y competencias que fomenten una convivencia social ecuánime y armoniosa; ello es uno de los factores que explican los cambios fundamentales del contexto familiar y escolar, así como el rol que juegan estos dos ambientes en la educación (Hernández, 2017; Romagnoli & Cortese, 2016). La escuela, como primer contexto público de educación formal fuera de la familia, brinda modelos de convivencia social; por tanto, además de los propósitos académicos, los aspectos de la experiencia humana en la escuela pueden potenciar convivencias sanas, enriquecedoras y aportadoras para el desarrollo del bienestar social (Calvo, Verdugo, & Amor, 2016).

Por otra parte, el modelo tradicional de la familia por muchos años ha sido considerado como el único entorno responsable de satisfacer las necesidades fisiológicas, afectivas y de formación en valores de los hijos; en contraparte, el prototipo de la escuela ha sido enfocado como un medio para el desarrollo intelectual y académico (Arriagada, 2017; Golombok, 2016; Gutiérrez, Díaz, & Román, 2016; Witte Jr, 2019). En una revisión sistemática realizada por Bhoskar (2020) se constató que una relación de calidad con los padres se asoció en un 77.7% con alta autoestima, la cual a su vez se correlaciona positiva y significativamente con el bienestar (r entre 0.62 y 0.63), mientras que las asociaciones con los problemas de ajuste fueron negativas (r entre -0.28 y -0.58). Además, una buena relación con los padres predice positiva y significativamente niveles de satisfacción con la vida en términos alta competencia emocional (expresión y manejo emocional). El autor concluyó que las prácticas paternas están asociadas

significativamente con la autoestima y la satisfacción con la vida impactando al ajuste de los adolescentes, enfatizando su influencia en el bienestar.

Asimismo, diversos estudios (Bhoskar, 2020; Gervais & Jose, 2019; Krauss, Orth, & Robins, 2019; Lamb & Lewis, 2013; Sekaran et al., 2020; Williams & Steinberg, 2011) han propuesto explicaciones teóricas fundamentadas en la socialización como un medio directo de influencia en los adolescentes, por ejemplo, la forma en la que los padres abordan los dilemas con los hijos influye en el razonamiento de los jóvenes, el tipo de motivación y apoyo optimiza el éxito en el desarrollo moral de los adolescentes, el uso del razonamiento por parte de los padres, y especialmente aquel en el que analizan las consecuencias de sus actos en otras personas, favorece la empatía y el comportamiento prosocial. De igual forma, Fomby y Musick (2018) demostraron la existencia de un efecto positivo y significativo entre el tiempo de las madres en actividades particulares con los niños y el bienestar de sus hijos, así como mejores puntajes de lectura en los hijos, y una relación negativa en los problemas de comportamiento en la adolescencia.

Además de la familia como agente socializador, también se encuentran los grupos de pares, los cuales son un conjunto de personas que comparten categorías sociales comunes, así como actividades, intereses o un mismo estatus económico, encontrándose en determinados contextos de interacción (Wolf, 2008); durante la infancia y la adolescencia los grupos de pares principales son los compañeros de clase (Simkin & Becerra, 2013). La creencia cultural de que en esta etapa se vuelve más relevante la relación con los pares que la de los padres de familia ha sido debatida, ya que existe evidencia empírica que demuestra claramente que la familia sigue siendo fundamental en el transcurso de toda la vida (Grusec, 2011), y por lo tanto, la crianza de los hijos es un determinante importante de la salud y el bienestar de los adolescentes, a menudo

más que los procesos de los pares (Morris, Criss, Silk, & Houlberg, 2017; Schwartz, Sheeber, Dudgeon, & Allen, 2012). De igual manera, los hallazgos científicos recientes han sugerido que los procesos de crianza de los hijos durante la adolescencia proporcionan un ejemplo contundente de las relaciones bidireccionales entre el aprendizaje y las experiencias ambientales y el desarrollo biológico, lo que podría generar efectos inevitables en la vulnerabilidad o resiliencia de los adolescentes (Dahl, Allen, Wilbrecht, & Suleiman, 2018). Aunque la relación entre ambiente y educación ha sido estudiada desde el siglo pasado (Göttler & Westermayr, 1965; Zaniewski, 1951) en la literatura pedagógica y psicológica, esta fue enfocada principalmente en los aspectos de tipo ergonómico y arquitectónico de los ambientes escolares que impactaban en el proceso de enseñanza-aprendizaje, encontrándose pocos estudios que abordaran elementos del clima social, realizados en su mayoría desde la psicología social más que en la psicología ambiental, representando un vacío teórico al no analizar la interacción dinámica de las personas con sus entornos físicos, donde variables psicológicas y ambientales se influyen mutuamente logrando experiencias satisfactorias para los estudiantes, las cuales ayudan a la adaptación, comportamientos adecuados, rendimiento académico y bienestar (Aron, Milicic & Armijo, 2012; Garreta, 2016; Olivos, 2010; Powell, Graham, Fitzgerald, Thomas, & White, 2018).

Lo expuesto aborda la intervención por separado de familia y escuela para el desarrollo pleno de los adolescentes, a pesar de ello, en estudios se ha concluido que ambos contextos (familia y escuela) tienen facultades formadoras imprescindibles y complementarias, siendo vital la actuación de ambas para la formación plena de los estudiantes (Cano, 2015; Comellas, 2019; Gavira et al., 2014; Meza et al., 2016; Oyarzún, Casas, & Alfaro, 2019; Tomás, Gutiérrez, Pastor, & Sancho, 2020). En este sentido, las escuelas no son sólo lugares en donde los jóvenes adquieren habilidades académicas, son también espacios en los cuales surgen relaciones

interpersonales, se desarrolla la personalidad, experimentan todas las facetas de la función social, lo cual puede influir significativamente en su bienestar (Bücker, Nuraydin, Simonsmeier, Schneider, & Luhmann, 2018). Asimismo, diversas investigaciones han respaldado el efecto positivo del apoyo social de los progenitores, docentes y pares en el autoconcepto, la autoeficacia, la participación escolar, el rendimiento académico, el ajuste escolar, la competencia académica, la satisfacción con la vida, la satisfacción escolar y el bienestar (Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold, 2009; Gutiérrez & Gonçalves 2013; Karvonen, Tokola, & Rimpelä, 2018; Liu, Mei, Tian, & Huebner, 2016; Rosenfeld, Richman, & Bowen, 2000; Zhou, Ntoumanis, & Thøgersen-Ntoumani, 2019).

Sin embargo, de todos los trabajos mencionados, pocos han abordado el estudio de las relaciones entre variables vinculadas al apoyo percibido de la familia, el ambiente escolar y el bienestar social de adolescentes en un modelo complejo multivariado. Entre los escasos trabajos están el de Gutiérrez y Gonçalves (2013) y el de Tomás et al. (2020). Los primeros autores estudiaron la asociación entre componentes para el desarrollo personal y social (autoestima, apoyo social y control emocional), adaptación escolar y percepción del bienestar subjetivo de jóvenes pertenecientes al archipiélago de Cabo Verde. Los resultados evidenciaron efectos directos, significativos y positivos de la autoestima y el apoyo familiar en la satisfacción con la vida de los jóvenes, así como efectos indirectos y significativos del apoyo social escolar y familiar sobre la satisfacción con la vida, esto explicado por la satisfacción con la escuela, protagonizando así, como variable mediadora en dichas relaciones. Por su parte, Tomás et al. (2020) analizaron la influencia de la percepción del apoyo social de padres, maestros y amigos sobre el bienestar subjetivo de los adolescentes peruanos, encontrando una asociación de estos tres apoyos sociales y el bienestar, relación mediada parcialmente por el ajuste escolar y el

rendimiento académico controlados por edad y género. Sin embargo, cada tipo de apoyo influye en aspectos del contexto escolar de manera diferente: el apoyo docente se relaciona con la adaptación en la escuela, los amigos o grupo de pares con el ajuste académico, y la familia, está relacionada con ambos factores.

1.2. Planteamiento del problema

Actualmente se han presenciado cambios dramáticos e históricos sin precedentes en la tasa de la población adolescente y sus estilos de vida (Patton et al., 2016). Las innovaciones sociales como la rápida transmisión de la información y la actual economía basada en el conocimiento y surgimiento de una población activa y reflexiva, han ocasionado un cambio en las tradiciones y costumbres con un enfoque más activo y abierto de la vida (Beltrán, 2019). La gran mayoría de los adolescentes del mundo, aproximadamente el 90%, viven en países de bajos y medianos ingresos, donde las barreras para lograr una salud y un bienestar positivo son a menudo más complejas y desafiantes (Clark et al., 2020).

Otros factores también están alterando rápidamente la vida en esta etapa del desarrollo humano: actualmente los adolescentes ingresan a la pubertad antes y asumen roles de adultos independientes (e.g. terminar la educación formal e ingresar al campo laboral, vivir separados de su familia de origen, volverse financieramente independientes, entre otras) más tarde de lo que los adolescentes de siglos pasados lo hacían, implicando que la adolescencia sea un período más largo de vida de lo que era anteriormente (Worthman & Trang, 2018). Aunque muchos de estos cambios suceden especialmente en adolescentes que viven en países de altos ingresos, la dinámica en los países de bajo ingreso está cambiando rápidamente para reproducir estos fenómenos, a menudo en contextos donde hay menos educación y regulación para amortiguar sus efectos potencialmente nocivos (Stuckler, McKee, Ebrahim, & Basu, 2012).

En 2018 la población estimada de jóvenes en México fue casi la cuarta parte (30.75 millones) de la población total, de estos, los adolescentes de 15 a 19 años de edad representaron el 35.1%, es decir, 10.8 millones de los cuales menos de la mitad (5.2 millones) cursaban la Educación Media Superior en modalidad escolarizada (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2019).

Al respecto, la psicología ha impulsado estudios sobre el bienestar de los adolescentes (Arslan, 2019), aunque se tiene un conocimiento limitado sobre el bienestar en esta etapa de la vida y, sobre todo, en dominios específicos de la vida como la escuela (Tomás et al., 2020). Por lo general los estudios en ambientes escolares se enfocan en el desempeño de los estudiantes en términos de buenas calificaciones, soslayando otros aspectos relevantes como el desarrollo personal y el bienestar social de los estudiantes.

Por otra parte, la familia se ha considerado como el núcleo y origen de la sociedad y parte fundamental en la formación y desarrollo de las personas, durante mucho tiempo fue valorada como la única institución encargada de satisfacer las necesidades biológicas, afectivas y de formación valórica de sus miembros (García-Pérez, Inda-Caro, Fernández-García, & Torío-López, 2020; Garreta, 2016). Sin embargo, debido a las diversas transformaciones de la sociedad en las últimas décadas la percepción anterior ha cambiado, repercutiendo considerablemente en el establecimiento de las funciones que ejerce la familia sobre la formación de sus integrantes (Golombok, 2016; Reyes-Rojas, Jaimes-Puentes, & Bravo-Suarez, 2019).

En la actualidad la institución familiar ha permutado su estructura y conformación por consecuencia de la modificación de modelos y tipos de familia, así como por la composición e integración interna. Por ejemplo, múltiples familias se han visto en la obligación de que los jefes del hogar migren a la frontera para mejores oportunidades económicas, la incorporación de mujeres en los ámbitos laborales, la necesidad de trabajar los dos padres de familia y los

movimientos sociales de índole laboral y educativo que han logrado la formulación de políticas de género en diversos ámbitos de la vida (Gutiérrez et al., 2016). Todo esto ha generado importantes cambios en las familias no sólo en su configuración, sino también en las formas de pensar, actuar, en los roles que ejercen dentro de la dinámica familiar, en la comunicación y la posibilidad de pasar tiempo con los hijos, dando como resultado un crecimiento progresivo de la inestabilidad familiar y un cambio significativo respecto de los grupos de referencia y pertenencia (García, Lacalle, Valbuena, & Polaino-Lorente, 2019).

Con relación a la educación, esta es un elemento indispensable para promover el aprendizaje y preparación para la vida activa de los ciudadanos, contribuyendo a su desarrollo integral y de manera más general en el bienestar de los estudiantes al integrar aspectos emocionales y sociales además de los cognitivos (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017). El sistema educativo nacional tiene como uno de sus desafíos el aumento de desigualdades sociales, especialmente en temas de acceso al bienestar social y a los derechos humanos; por tanto, algunos de los retos de la sociedad mexicana son brindar un servicio educativo de calidad a todos los niños y jóvenes, unificar y mejorar el funcionamiento escolar y la formación de ciudadanos con buenos niveles de bienestar, responsables, solidarios, participativos y críticos (Carranza-Peña, 2016).

En México, desde hace diez años se ha advertido que los centros escolares están en riesgo permanente por manifestaciones de acoso escolar, discriminación, incidencia de robos, uso de drogas, riñas y destrucción al mobiliario e inmuebles escolares, lo que genera resultados negativos en el aprovechamiento educativo de los estudiantes y dificulta una relación escolar democrática (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social, 2012). Esto se confirmó en la Encuesta de Cohesión Social para la Prevención de la Violencia y la Delincuencia

(ECOPRED) realizada en el año 2014, aplicada a alumnos de 12 a 18 años de edad, donde se detectó que el 32% fue víctima de acoso escolar y el 15% sufrió otro tipo de victimización, además, el 41% dejó de estudiar o trabajar, y el 27% fue expulsado de su escuela o despedido de su trabajo. Referente al vínculo de las víctimas del delito o maltrato con su agresor, el mayor porcentaje (42%) se ubicó en los casos en los cuales sus compañeros de escuela eran los agresores (INEGI, 2015).

En fechas recientes, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) reportó en el informe *La Educación Obligatoria en México 2019* que uno de cada cuatro alumnos de Educación Media Superior fue objeto de agresión verbal de parte de sus compañeros, profesores o personal directivo del plantel educativo, además, el 15.9% manifestó que sufrió de robo, 15.3% de difamación y 11.1% de agresión física (INEE, 2019a). Las cifras previas han propiciado que diversas Organizaciones Internacionales (e.g. Organización de las Naciones Unidas, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y Gubernamentales (e.g. Secretaría de Educación Pública, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación y la Subsecretaría de Educación Media Superior) dirijan acciones que ayuden a la convivencia al interior de las escuelas para mejorar la calidad de los aprendizajes, debido a que los resultados de estudios señalan que el ambiente escolar es la variable más importante relacionada a un buen desempeño académico y bienestar de los estudiantes (Amholt, Dammeyer, Carter, & Niclasen, 2020; Arslan & Allen, 2020).

Partiendo de los supuestos anteriores, en la etapa de la adolescencia, al igual que las reuniones con sus grupos de pares en diversos contextos como el vecindario y los centros juveniles, la escuela y la familia son entornos de socialización y aprendizaje en donde pasan gran

parte de su tiempo, por lo que resulta de gran relevancia promover la cooperación entre los padres y los profesionales de la educación (Rodrigo, Máiquez, Martín, & Rodríguez, 2015). Estas concepciones y eventos críticos han dado pauta a estudios sobre la percepción de los estudiantes de los diversos ambientes en los que se desenvuelven y la influencia que ejercen sobre su bienestar (Gonçalves & Bedin, 2015; Reyes-Rojas et al., 2019; Tian, Tian, & Huebner, 2016; Tomás et al., 2020). El presente estudio mantiene vigente la necesidad de la identificación y exploración de diferentes componentes de las variables ya señaladas para realizar diagnósticos adecuados, pertinentes y oportunos, que puedan guiar el desarrollo de programas de intervención para promover el bienestar de los adolescentes, además de los resultados tradicionales como son las calificaciones, tasas de egreso, ingreso, entre otras.

Partiendo de la hipótesis sobre el efecto que ejerce la familia en determinadas variables personales y contextuales concretamente relacionadas con un apropiado ajuste y bienestar biopsicosocial de sus miembros (Fomby & Musick, 2018; García et al., 2019; Grusec, 2011; King, Boyd, & Pragg, 2017; Osaria & Mena, 2015), se generó la inquietud de realizar un estudio sobre los efectos mediadores del ambiente escolar al ser el segundo contexto próximo a los adolescentes además de estar teórica y empíricamente relacionado en investigaciones sobre el bienestar de niños y adolescentes (Amholt et al., 2020; Arslan & Allen, 2020; Eccles & Roeser, 2013; Medina, Estrada, & Barrantes, 2017). Las interrogantes planteadas fueron las siguientes:

- ¿Cómo se relaciona el Apoyo Familiar y el Bienestar Social de estudiantes adolescentes?
- ¿Qué asociación hay entre el Ambiente Escolar y el Bienestar Social de los estudiantes?
- ¿Qué relación existe entre el Apoyo Familiar y el Ambiente Escolar?

- ¿Cuál es la relación entre el Apoyo Familiar, el Ambiente Escolar y el Bienestar Social de estudiantes adolescentes?
- ¿Qué efecto tiene el Ambiente Escolar en la relación directa del Apoyo Familiar y el Bienestar Social de estudiantes adolescentes?

1.3. Justificación

La educación es un derecho que todos los seres humanos tienen, esta es fundamental ya que favorece la libertad y autonomía personal. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) determina las responsabilidades jurídicas internacionales del derecho a la educación, mientras que los Estados miembros tienen la función ineludible de respetar, preservar y cumplimentar la disponibilidad, accesibilidad y adaptabilidad de la educación (Unión Interparlamentaria, 2016).

Entre los diversos grupos de atención educativa, se encuentran los jóvenes de 15 y 19 años de edad que representan el 9.1% de la población total en México (INEGI, 2019), en este rango de edad se ubica el grupo de personas objetivo del nivel educativo medio superior, hacia el cual se han orientado diversas estrategias educativas que fomentan una apropiada formación de jóvenes que, al egresar, ingresarán al campo laboral o continuarán educándose como técnicos y profesionales (SEP, 2015). Una de las acciones importantes para este nivel educativo, fue la reforma del párrafo primero, inciso (c) de la fracción II y la fracción V del artículo tercero, y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos para dar lugar a la obligatoriedad de la Educación Media Superior en México (Secretaría de Gobernación, 2012).

Esta reforma de la disposición constitucional de obligatoriedad y universalización de la Educación Media Superior impulsó foros de consulta para la revisión del Modelo Educativo en

este nivel de educación con el fin de garantizar que la educación obligatoria fuera de calidad, dando como resultado el Nuevo Modelo Educativo 2016, el cual se adapta al perfil de egreso actualizado al siglo XXI e incorpora formalmente las habilidades socioemocionales al currículo, lo que ha logrado avanzar hacia la mejora del bienestar de los jóvenes de este nivel educativo (SEP, 2017).

La Secretaría de Educación Pública mostró las principales cifras del Sistema Educativo Nacional del ciclo 2018-2019, dentro de las cuales resalta el Modelo de tránsito escolar en el sistema educativo escolarizado, reflejando el comportamiento de cada 100 estudiantes que iniciaron educación primaria en el ciclo escolar 2002-2003, y siguieron su trayectoria hasta estimar cuántos lograron terminar los estudios superiores en el ciclo 2018-2019 (Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, 2019), encontrando los datos presentados en la tabla 1.

Tabla 1

Modelo de tránsito escolar en el sistema educativo escolarizado (2002-2019)

Ciclo escolar	Ingreso/Egreso	Porcentaje de abandono
2002-2003	Ingreso a primaria: 100 alumnos.	
2007-2008	Egreso de primaria: 92 alumnos.	8%
2008-2009	Ingreso a secundaria: 88 alumnos.	4%
2010-2011	Egreso de secundaria: 73 alumnos.	15%
2011-2012	Ingreso a profesional técnico: 7 alumnos.	0%
	Ingreso a Bachillerato: 66 alumnos.	
2013-2014	Egreso de Profesional técnico: 1 alumno.	6%
	Egreso de Bachillerato: 46 alumnos.	20%
2014-2015	Ingreso a Licenciatura: 35 alumnos.	11%
2018-2019	Egreso de Licenciatura: 25 alumnos.	10%

Como se observa en las cifras de la tabla 1, el porcentaje de alumnos a nivel nacional que abandonan sus estudios es mayor en la Educación Media Superior (20%), ingresando a este nivel educativo el 66% de los jóvenes, dentro de los cuales sólo el 46% egresó. La deserción de la preparatoria es un hecho crítico debido a que aumenta la probabilidad de que los adolescentes presenten dificultades en su desarrollo personal, siendo más propensos al desempleo, a tener bajos ingresos, a involucrarse en el consumo de drogas y delincuencia, así como a poseer mala salud y bienestar (Miranda, 2018; Silva & Weiss, 2018).

Por lo tanto, la retención educativa y el desarrollo integral en esta etapa de la vida resulta trascendente, ya que concuerda con una etapa del desarrollo humano en la cual se forman rasgos individuales esenciales que influyen en su plan de vida, implicación social y ciudadana. Además, al considerar el crecimiento de un mundo globalizado, la educación requiere preparar a un gran número de jóvenes, dotándolos de condiciones de formación que el marco internacional demanda. Por consiguiente, resulta necesario analizar la relación familia-escuela debido a que ambos contextos son los dos grandes agentes formadores de los niños y jóvenes (Aguilar, 2002; Romagnoli & Cortese, 2016) y pueden influir de manera positiva a los cambios continuos en la configuración y funcionamiento familiar, de la misma manera que en la reorganización de los centros educativos para dar una mejor respuesta educativa de calidad a las nuevas necesidades sociales (Rodrigo et al., 2015).

Desafortunadamente, la colaboración entre familia y escuela no siempre se lleva a cabo con la constancia y calidad necesaria, aun cuando la importancia de aliarse se ha establecido en diversos estudios como elemento de calidad pedagógica (Sarramona, López, & Rodríguez, 2010; Frías del Val, 2014; Vallespir, Rincón, & Morey, 2016); asimismo, se ha constatado una mayor participación activa en etapas de la educación infantil siendo las madres de familia

principalmente (Castro & García, 2013; Pacheco, Rodríguez, Díaz, & García, 2013) y familias con niveles educativos superiores (Gavira et al., 2014; Feito, 2014). Además, el sistema educativo nacional enfrenta actualmente diversos desafíos relacionados al aumento de las desigualdades sociales que, de no atenderse, podría provocar dificultades de acceso al bienestar (Beltrán, 2019).

Por lo expuesto, resulta de importancia enfocar las acciones educativas en la apertura de oportunidades a los adolescentes quienes propiciarán el desarrollo social y crecimiento económico del país, además de que son un segmento fundamental del sistema educativo nacional. Así, la intervención para la educación del futuro demanda un enfoque interactivo, ecológico y social para dar respuestas a las necesidades afectivas, cognitivas y sociales de todos los partícipes del proceso educativo (Arslan & Allen, 2020; Tian et al., 2016). De forma similar, el fortalecimiento de la Educación Media Superior será determinante en los próximos años, formando personas preparadas para desempeñarse como ciudadanos que accederán a la educación superior o que se integrarán exitosamente al sector productivo del país.

II. Marco Teórico

2.1. La adolescencia como transición

La adolescencia es un constructo social, definido en el siglo XX como la etapa de la vida en la que las personas experimentan numerosos cambios físicos, anímicos, psíquicos y sociales; su inicio está comprendido entre los 10 o 12 años y termina entre los 19 o 24 años (Papalia, Feldman, & Martorell, 2012). La palabra tiene su origen en el verbo latino *adolescere*, que significa crecer, por tanto, se refiere a la condición o proceso de crecimiento, aunque en algunas ocasiones se ha relacionado con *adolecer* de origen castellano que significa padecer o estar aquejado (Castillo, 2016). Desde la antigüedad con Aristóteles, se singularizó la adolescencia como un periodo diferenciado de la vida, donde una de las ideas principales es la naturaleza transicional. Aun cuando en cualquier etapa de la vida se puede tener una transición, la adolescencia tiene una relevancia especial debido a los nuevos procesos biológicos, psicológicos y sociales presentados en estas edades (Güemes-Hidalgo, Ceñal, & Hidalgo, 2017).

El inicio y su final suelen ser poco precisos, se considera que el mejor indicador para determinarlo es la madurez emocional y no los criterios más manifiestos como el término de los estudios, casarse o tener hijos. De las diversas opiniones referentes a esos límites, los autores especialistas en esta etapa del desarrollo la consideran como una fase prolongada de cambio entre la niñez y la adultez (Castillo, 2016). Las personas que están en esta etapa del desarrollo son de los principales sectores de la población que tiene México considerando que casi la cuarta parte de la población total está conformada por jóvenes de 15 a 29 años de edad (INEGI, 2019).

El interés científico por la adolescencia es relativamente reciente debido a que a principios del siglo XX fue cuando Stanley Hall, discípulo de Wilhelm Wundt, publicó la primera teoría psicológica sobre la adolescencia, dándole así el estatus de objeto científico a esta etapa de

la vida (Hall, 1904), pero también expresándose sobre la adolescencia como un periodo de la vida estresante, tempestuoso, de confusión normativa y oposiciones; lo que generó la representación cultural que impregna principalmente (Castro & Núñez, 2016).

Los individuos en este periodo del desarrollo, vistos desde el paradigma tradicional centrado en el déficit y la patología, suelen ser percibidos como inestables, impulsivos y contradictorios; es muy común cuando los adolescentes aparecen en los medios de comunicación, que se presenten dentro de una relación con alguna situación problemática (Taylor, Oberle, Durlak, & Weissberg, 2017). La adolescencia estará basada en una representación crítica inevitable, que conlleva múltiples obstáculos, dificultades sociales, comportamientos de riesgo, alteraciones emocionales, entre otras más. Dicho paradigma centrado en las carencias y problemas que se derivan de la adolescencia dirige los estudios y aplicaciones en esta etapa de la vida desde un análisis de las conductas negativas de los jóvenes, dejando de lado las positivas, provocando una menor demanda de recursos y técnicas para la investigación y el fomento de comportamientos positivos. El paradigma tradicional de la adolescencia posee un enfoque negativo y es mantenido por inercia, para Oliva et al., esto afecta por el hecho de marcar a la adolescencia como un periodo difícil y lleno de problemáticas, lo que finalmente termina sucediendo.

A partir del siglo XXI, el estudio de la adolescencia a partir del Desarrollo Positivo de los Adolescentes (PYD por sus siglas en inglés) toma una nueva perspectiva que busca identificar factores del desarrollo que resultan importantes para la predicción de efectos físicos, sociales y emocionales favorables (Lerner et al., 2005). El PYD se deriva de estudios en el área de la psicología comunitaria, específicamente del modelo de competencia surgido en la década de 1980 por Albee y la propuesta de Waters y Sroufe (1983) sobre la competencia social como un constructo apropiado que incitaba buen desarrollo en determinada etapa evolutiva humana.

Este enfoque centrado en el desarrollo positivo se basa más en la promoción que en la prevención, considera que una adolescencia saludable y una benéfica transición a la adultez demandan algo más que la evitación de comportamientos de riesgo, precisando la consecución por parte del adolescente de una serie de objetivos y metas evolutivas. El modelo del desarrollo positivo del adolescente retoma una perspectiva centrada en el bienestar, enfocándose en la presencia de condiciones saludables, entendiendo como salud la inclusión de habilidades, conductas y competencias necesarias para una vida social, académica y profesional exitosa (Oliva et al., 2017). El paradigma tradicional no es opuesto al PYD, ya que ambos se complementan para reducir y prevenir los déficit y problemas de conducta y paralelamente promover el desarrollo, recursos y oportunidades de los adolescentes (Marina, Rodríguez, & Lorente, 2015).

El modelo se sitúa dentro de las teorías enmarcadas en la psicología ambiental desde una perspectiva transaccionista que identifican el constante intercambio entre la persona y su entorno influyéndose mutuamente, asumiendo que las relaciones entre la persona y sus diversos ambientes constituyen la base de la conducta y desarrollo personal (Lerner, 2007; Lerner, Lerner, Bowers, & Geldhof, 2015). Así, la potencialidad para el cambio en la conducta se deriva de las interacciones entre la persona en desarrollo (sus características biológicas y psicológicas) y su familia, escuela, trabajo, comunidad y cultura en que vive; es así como el desarrollo positivo de un adolescente dependerá en gran medida de la presencia de relaciones saludables con sus entornos. Por ello, los investigadores del desarrollo positivo del adolescente intentan identificar cómo sus fortalezas y cualidades, así como los recursos que les proporcionan sus entornos están relacionados con el desarrollo saludable y el bienestar de los jóvenes (Oliva, 2015).

2.2. Principales fundamentos en la definición de bienestar

El término de *bienestar* se remonta históricamente a la filosofía, donde una noción común en el siglo IV antes de Cristo era que la felicidad constituía la llave elemental para una buena

vida. El término de felicidad refería generalmente a las condiciones subjetivas de la felicidad hedónica, o hedonia, la cual incluye la creencia de que se obtiene lo que se desea y lo que es importante para la persona provocando afectos agradables. Entonces, el bienestar remite a dos tradiciones distintas para su estudio: (a) la *perspectiva eudaimónica* que se centra en el estudio del crecimiento personal, el propósito en la vida y la autorrealización, entendido como bienestar psicológico, y (b) la *perspectiva hedonista* centrada en la experiencia de satisfacción con la propia vida, en el nivel elevado de afecto positivo y bajo de afecto negativo, también conocido como bienestar subjetivo (Waterman, 2013).

Otra influencia en la definición de indicadores de bienestar es la Teoría de las Necesidades Humanas de Abraham Maslow (1943) donde estas son representadas a través de una pirámide en la cual las necesidades fisiológicas (e.g. respirar, descansar, alimentarse, etc.) se encuentran en la base, en un segundo nivel las necesidades de seguridad (eg. protección), posteriormente las necesidades de aceptación social (e.g. pertenencia, amor, amistad, afecto, etc.), en un cuarto nivel las necesidades de autoestima (e.g. éxito, confianza, respeto, etc.) y por último las necesidades de autorrealización (e.g. creatividad, espontaneidad, moralidad, etc.). Esta teoría afirma que para acceder a las necesidades más complejas se requiere satisfacer las necesidades básicas. Esta pirámide a pesar de ser muy influyente y conocida, carece de validez empírica y de clarificación con respecto a si para tener bienestar o una buena vida es necesario satisfacer todas las necesidades, o si es posible tener satisfacción en los últimos niveles (necesidades complejas) aunque no se satisfagan las necesidades básicas o niveles inferiores (Loera, 2015).

De igual manera, en la década de los años ochenta del siglo pasado se encuentran antecedentes relevantes en la conceptualización del bienestar, ya que algunos autores en el ámbito de la salud e intervención social se plantearon la necesidad de indagar y modificar los enfoques centrados en la enfermedad y debilidades utilizados en sus labores profesionales lo que

provocaba una dependencia total de los servicios profesionales enfocados en la solución de problemas salubres (Oliva et al., 2017). Eso llevó al desarrollo de un nuevo modelo basado en la competencia el cual proponía proveer a las personas de habilidades y competencias que permitieran el afrontamiento exitoso en situaciones que fueran potencialmente dañinas para su salud (Albee, 1980).

Aunado a lo previo, a finales del siglo XX, Martin Seligman propuso un cambio de perspectiva en estudios del ámbito de la psicología, los cuales estaban centrados en el estudio y rehabilitación de patologías, a un enfoque que situara como primordial al estudio de los aspectos psicológicos positivos del ser humano, proponiendo para esto el término de *Psicología Positiva* (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). El análisis desde esta óptica se realiza a partir de las *experiencias positivas* como estados de felicidad, satisfacción con la vida, bienestar, estados de flujo o de experiencia óptima, etcétera; asociado a esto, se propone el estudio de las propiedades que conforman y delimitan *organizaciones positivas* como la familia, empresas, escuelas, comunidades, etcétera.

Partiendo de estos supuestos, se puede confirmar la gran cantidad de conceptos derivados del estudio del bienestar como son la felicidad, afectos positivos y negativos, calidad de vida, bienestar subjetivo y psicológico, satisfacción con la vida, instituciones positivas, entre muchos otros; lo que conlleva que las categorías de los componentes del bienestar estén relacionadas con estados placenteros transitorios hasta valoraciones cognitivas y abstractas sobre el sentido de la vida (Casas et al., 2012).

En este sentido se comprende que el significado de bienestar ha sido un aspecto muy estudiado desde la tradición filosófica, psicológica y también económica; por lo que va desde una visión utilitarista, donde se asocia al bienestar con conceptos de placer, felicidad y satisfacción de necesidades; y del otro extremo está la visión basada en los bienes, donde a mayores posesiones

materiales se obtendrá mayores niveles de bienestar (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2006). Esta reorientación se asocia claramente con la tradición humanista del siglo XX en áreas de la psicología, en donde se propuso el fomento de la felicidad, el bienestar y la potenciación del desarrollo personal como objetivos importantes de la psicología (Maslow, 1943). Del mismo modo se relaciona con la definición de la Organización Mundial de la Salud (OMS) que entró en vigor en el año de 1948, considerando la salud humana como un estado completo de bienestar físico, psíquico y social, y no únicamente como la ausencia de enfermedad o incapacidad (Organización Panamericana de la Salud, 2018).

2.2.1. Bienestar subjetivo y bienestar psicológico.

El estudio de este constructo es un tema complejo debido a varias razones, una de estas es la ausencia de un consenso sobre la delimitación conceptual y la complejidad de su estudio al ser muchas veces de carácter temporal, de naturaleza multideterminada, e interviniendo en su estudio diversos factores subjetivos y objetivos (Smith & Diekmann, 2017). No obstante, para un mejor entendimiento terminológico y metodológico, se han seguido criterios consensuados en el campo de la investigación sobre el bienestar, en el cual se propuso una organización de las investigaciones en dos grandes tradiciones derivadas de las nociones filosóficas ya mencionadas: *hedonia* y *eudaimonia*; ambos conceptos pueden superponerse en algunas situaciones, pero son aspectos diferenciados del bienestar general (Huta & Ryan, 2010; Waterman, 2013).

La tradición hedónica relacionada al placer y felicidad hace referencia al constructo de bienestar subjetivo y lo concibe como “una amplia categoría de fenómenos que incluye las respuestas emocionales de las personas, la satisfacción con los dominios y los juicios globales sobre la satisfacción con la vida” (Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999, p. 279). Esta perspectiva se refiere especialmente a los factores emocionales, afectivos y cognitivos del placer sensorial

inmediato, la felicidad y el disfrute lo cual lo hace un bienestar generalmente transitorio (Huta & Waterman, 2014; Martín, 2016; Ryff, 1989; Waterman, 1993).

Los componentes fundamentales en la configuración del bienestar subjetivo son utilizados comúnmente para su evaluación y que brindan una aproximación diferente pero complementaria a la experiencia personal: (a) el componente cognitivo evaluado referido a la satisfacción con la vida; (b) el componente hedónico o afectivo medido a través del autoreporte de la felicidad; y (c) las experiencias emocionales, tanto positivas como negativas, lo cual culmina en un balance afectivo realizado por la persona (Diener & Seligman, 2004; Diener, Smith, & Fujita, 1995; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2011). Este bienestar puede definirse como la experiencia de la persona sobre sus condiciones de vida, tanto de malestar como de bienestar, en la cual intervienen diversos aspectos como su orientación de vida predominante, sus marcos de referencia y la propia valoración del bienestar percibido (Rojas, 2005).

De la noción filosófica eudaimónica relacionada al desarrollo personal, a la autorrealización y al establecimiento de aspiraciones en la vida, se deriva el bienestar psicológico el cual es más interno e independiente que el bienestar subjetivo. En esta perspectiva se encuentra la evaluación del funcionamiento óptimo de las personas, el cual fue definido por Díaz, Blanco, & Durán (2011), como el desarrollo de las capacidades y el crecimiento personal como indicadores del funcionamiento positivo. Así, el bienestar psicológico se vincula con las actividades que conducen al autocrecimiento y la autorrealización teniendo una correspondencia con el significado que atribuyen las personas, lo que conlleva a un estado de bienestar perdurable a largo plazo (Smith & Diekmann, 2017; Steger, Kashdan, & Oishi, 2008). Por otra parte, el componente eudaimónico comprende la satisfacción de necesidades vitales y psicológicas básicas como la resiliencia, la autoapreciación sobre la valía de los propios proyectos de vida, así como la

probabilidad que se tiene de realizarlos de manera satisfactoria y en términos de autonomía, es decir, con la capacidad y posibilidad de tomar decisiones libremente (Castellanos, 2018).

Existen varios estudios y teorías que explican el bienestar subjetivo y psicológico. En relación con el primero se encuentra el desarrollo de la Escala de Balance Afectivo (Bradburn, 1969), Modelo de Salud Mental Subjetiva (Bryant & Veroff, 1984), Modelo Circumplejo de la Emoción (Kercher, 1992), Modelo de Autoconcordancia (Sheldon & Elliot, 1999) y la Aproximación positiva al bienestar subjetivo (Gómez, Villegas, Barrera, & Cruz, 2007). Desde la perspectiva psicológica, algunos trabajos desarrollados son la Expresividad Personal (Waterman, 1993), Bienestar Psicológico (Ryff & Keyes, 1995) y la Teoría de la Autodeterminación (Ryan & Deci, 2000).

A pesar del número creciente de publicaciones, los investigadores informan la falta de concepciones teóricas y empíricas que incluyan los componentes hedónicos y eudaimónicos, así como medidas unificadas y universales de bienestar (Smith & Diekmann, 2017) al no existir un acuerdo general sobre la definición y medición del bienestar (Huta & Waterman, 2014) y al ser este un fenómeno intangible, multifacético, complejo y sociológico (Dodge, Daly, Huyton, & Sanders, 2012). Además, el bienestar desde estas dos perspectivas (subjetiva y psicológica) se aborda principalmente de manera individualista, lo que puede ocasionar una limitación o reducción de la interpretación y el accionar del bienestar. La composición de este requiere la incorporación de los elementos personales y los dirigidos hacia el desarrollo de la comunidad y sociedad (Díaz et al., 2011), lo que genera un tercer tipo de bienestar: el social (Blanco & Díaz, 2005; Keyes, 1998).

2.2.2. Bienestar Social.

Entre la década de los 50's y 60's del siglo pasado se empezaron a evidenciar diversos fenómenos sociales y económicos que provocaron el surgimiento del movimiento de los

indicadores sociales lo que generó una proliferación de estudios sobre bienestar social encaminados a las necesidades básicas de la población (Esping-Andersen, 1999). Estas investigaciones eran realizadas desde una perspectiva técnico-analítica en la cual se incluían dimensiones relacionadas a la preocupación social de la ciudadanía, como lo es la salud, vivienda, ingresos, educación, seguridad, etcétera (Turner, 2000); es decir, datos obtenidos de la observación empírica. Estos estudios eran realizados a través de dos enfoques: el puramente económico y el basado en funciones de utilidad (Pena-Trapero, 2009).

Estos dos enfoques resultaban insuficientes para medir adecuadamente el bienestar social, además, las necesidades económicas y utilitarias son en mayor medida cubiertas por lo denominado “Estado de Bienestar” (Welfare State), el cual busca compensar los objetivos básicos de los gobiernos para el logro del crecimiento económico. De manera general, mientras que el bienestar social se relaciona con los valores que establecen demandas aceptadas como necesidades humanas y sociales, el estado de bienestar lo hace con las decisiones políticas, económicas y administrativas que impactan en los ciudadanos y se materializan en políticas sociales concretas que son implementadas a través del sistema de protección social (Pablo de, Fuentes, & Berino, 2015). No obstante, las políticas del Estado de Bienestar, en ocasiones, omiten necesidades humanas fundamentales para el bienestar social derivado de factores psicosociales y no sólo de la posición económica de las personas o de la población en general, ni de los apoyos y programas sociales que la gobernación establece, los cuales, además, suelen ser muy desiguales en los diversos países del mundo. Esta situación propició en la década de los setentas del pasado siglo un interés por la calidad de vida (Casas, 2010; Keyes, Shmotkin, & Ryff, 2002) el cual fue estudiado originalmente desde la economía del bienestar.

A esta tendencia de estudio se unieron Organismos Internacionales como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) al publicar en 1975 un documento titulado “Hacia un sistema de

estadísticas sociales y demográficas”. Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) creó un grupo de trabajo en 1971 para el estudio e implementación del Programa de Indicadores Sociales lo cual generó a partir de ese año diversas publicaciones en todos los países asociados (Pena-Trapero, 2009). Este enfoque de indicadores sociales como instrumento de medida para el bienestar social se basa en la concepción multidimensional, por lo que los diversos indicadores sociales que componen a este bienestar son un registro estadístico de interés normativo ya que posibilita el entendimiento sobre las condiciones de los diversos aspectos sociales de una comunidad englobando no sólo indicadores objetivos , sino también subjetivos como los afectos, conducta, cogniciones, atribuciones, representaciones, entre otros (Casas, 2010; Cummins & Cahill, 2000).

En relación con las implicaciones previas, la operativización de bienestar social al ser un concepto abstracto y complejo requiere de una perspectiva metodológica-conceptual que abarque las características o propiedades de las unidades sociales del constructo, tomando como punto de partida un concepto de bienestar social que establezca la relación recíproca entre la persona y sus diversos ambientes sociales, entendiendo a los individuos como sujetos activos (Di Pasquale, 2017). En los últimos años, el bienestar social ha adquirido una creciente importancia en virtud a la relación comprobada empíricamente con la salud cívica y el capital social (Putnam, 2000), y de manera más significativa con la salud mental (Díaz et al., 2011; Keyes & Shapiro, 2004). Como se ha mencionado, ambas líneas principales de estudio del bienestar (subjetivo y psicológico) representan dos concepciones teóricamente relacionadas, pero empíricamente diferenciadas. Las dos tradiciones del bienestar están interesadas en el mismo proceso psicológico, pero están compuestas por diferentes indicadores desde rasgos y estilos de personalidad hasta variables sociodemográficas (Blanco & Díaz, 2005; Keyes et al., 2002; Keyes & Shapiro, 2004).

No obstante, estas dos tradiciones son propensas a la perfilación de una persona aislada del medio, el cual a partir de las condiciones de su propia existencia genera su felicidad, crecimiento personal, satisfacción general, etcétera. Por ello, para el estudio del bienestar, en cualquiera de las dos concepciones, es vital vincularlo con el contacto social y las relaciones interpersonales (Erikson, 1996) permitiendo una evaluación más completa de las condiciones necesarias para el desarrollo humano. A este respecto, Corey Keyes (1998) retomó los supuestos anteriores y evocó el estudio del bienestar asociado a aspectos públicos y privados de la vida social como las necesidades filiales, los problemas y las aspiraciones colectivas las cuales pueden ser fuentes potenciales de retos en la vida que influyan en la percepción de las personas sobre su satisfacción con la vida (Di Pasquale, 2017).

Sobre la base de las ideas expuestas, el bienestar social se define como “la valoración que hacemos de las circunstancias y el funcionamiento dentro de la sociedad” (Keyes, 1998, p. 122), y se compone de cinco dimensiones que ubican a la persona en una red de contextos y relaciones sociales, valorando diversos aspectos como la calidad de las relaciones interpersonales, el apoyo social percibido, la condición de los vínculos afectivos, la identidad y sentido de pertenencia a grupos, entre otros componentes más propuestos en el modelo de bienestar social de Corey Keyes (1998).

2.2.2.1. Modelo teórico del bienestar social de Keyes.

El concepto de bienestar social de este autor profundiza y amplía las dimensiones del modelo de Carol Ryff (1989) pero con énfasis en el desarrollo de las capacidades humanas desde los factores del funcionamiento social, que además de proporcionar bienestar personal, constituyen indicadores de bienestar social. Los componentes de este modelo sugieren una descentralización del ser humano en donde los factores ya no son evaluados únicamente desde una perspectiva individuo-céntrica ya que se integran factores propiamente sociales (Keyes &

Waterman, 2003). Por tanto, para Keyes (1998), el bienestar social se compone por cinco dimensiones:

- Integración social: indaga el grado en el que las personas sienten que pertenecen a su comunidad, analizando los sentimientos de pertenencia, cohesión y solidaridad social, desarrollando lazos sociales con la familia, amigos, vecinos entre otros. Por tanto, esta dimensión se refiere a la coordinación de las acciones sociales a través de una armonización de las orientaciones de la acción cuando la persona comprende y acepta los significados, reglas sociales y valores. Por el contrario, el término de anomia incluye en esta dimensión aquellas percepciones de desintegración social o aislamiento.
- Aceptación social: se refiere a la comprensión o entendimiento de las razones para actuar de los demás, teniendo como elemento central la confianza en la generosidad o benevolencia de los demás. Una persona con alto bienestar social posee confianza, aceptación y actitudes positivas hacia otros, aceptando los aspectos positivos y negativos de la propia vida.
- Contribución social: es la percepción de autoeficacia social, es decir, indica el grado de responsabilidad social y compromiso propio con acciones de interés colectivo, provocando una sensación de utilidad al ser un integrante esencial de la sociedad que ofrece algo beneficioso al mundo.
- Actualización social: indica la seguridad que se tiene en la sociedad y en las instituciones a través de la confianza en el porvenir de la sociedad, en su capacidad de crecimiento y desarrollo, a través de la percepción de un funcionamiento adecuado de la sociedad e instituciones que se correlacionan para la consecución de metas y objetivos que beneficien un progreso y cambio social.

- **Coherencia social:** es la apreciación de las cualidades, organización y funcionamiento del mundo social, presentando curiosidad por lo que ocurre en el mundo, y teniendo la impresión de estar apto para comprender lo que sucede en las inmediaciones de la persona, de que las cosas tienen sentido, percibiendo control y confianza.

Este modelo fue desarrollado a partir de las aportaciones de psicólogos del desarrollo, humanistas, de la salud e incluso psicoanalistas, entre ellos destacan Carl Rogers, Abraham Maslow, Carl Jung, Erik Erikson y Gordon Allport (Keyes et al., 2002). Al respecto, el bienestar social conformado por los elementos anteriores sugiere una concepción social del individuo, en la cual la persona y su ambiente social se relacionan de manera transaccional y no de manera independiente (Uribe & Acosta, 2011).

La validación del modelo de Keyes se ha establecido por medio de estudios correlacionales y empleando diversas técnicas de análisis multivariado, en donde se ha encontrado que el bienestar social se relaciona significativamente con la satisfacción general con la vida, la participación en actividades prosociales y la confianza en los otros (Uribe & Acosta, 2011, Blanco & Díaz, 2005). Asimismo, se ha comprobado que el bienestar se representa claramente a través de las cinco dimensiones descritas previamente, pero influyen especialmente la dimensión de integración y actualización social (Bilbao, 2008). Los hallazgos encontrados en diversos estudios (Arslan, 2018; García-Pérez et al., 2020; Ma, 2020; Rosenfeld et al., 2000) sugieren que una cercana, adecuada y afectiva red de relaciones sociales permite contribuir en la vida de los individuos, dotándolos de optimismo y confianza en el futuro, fomentando seres humanos socialmente más activos y solidarios, lo que Keyes (1988) denominaría un estado psicológico sano de la persona al sentirse parte de una sociedad dinámica, con confianza hacia sí mismo y hacia los demás, siendo una fuente de bienestar.

En relación con las implicaciones expuestas, de Pablo, Fuentes y Berino (2015) refieren que el bienestar social tiene dos niveles de consenso: (a) todas las personas tienen el derecho de poseer los medios suficientes para satisfacer determinadas necesidades sociales, y (b) las diversas ideologías de los grupos sociales tienen concepciones matizadas respecto al reconocimiento público de lo que es o no una necesidad social dentro del campo de actuación del bienestar social, siendo imprescindible que se estudien los diversos grupos sociales y el significado que le dan a los componentes del bienestar social. Por otra parte, estos mismos autores enumeran tres agentes proveedores fundamentales que proveen bienestar social: (a) la familia por el principio de reciprocidad; (b) los diversos entornos sociales en que se desenvuelve la persona, basado en el intercambio; y (c) el Estado, bajo el principio de igualdad de derechos humanos.

2.2.3. Bienestar en la infancia y adolescencia.

La niñez y la adolescencia se distinguen de las etapas del desarrollo humano por ser la base en la que se construye la sociedad, ya que en estos periodos de la vida se adquieren no sólo las habilidades básicas que permitirán a la persona ser parte incluyente de los ámbitos productivos generando ingresos indispensables para acceder a su propio bienestar, sino también aquellas habilidades necesarias para ser partícipes en los demás ámbitos sociales como la educación, la cultura y la política, por mencionar algunos. Por consiguiente, la inversión en programas que fomenten el desarrollo personal y colectivo en estos grupos es vista como un medio para la creación de capital humano desde una perspectiva social como cultural (CEPAL, 2012a).

También es necesario conocer cuál es el estado de bienestar de las niñas, niños y adolescentes, por lo que la medición y comparación del bienestar en estos grupos de edad se vuelve algo vital. A partir de una medición pertinente se establecen orientaciones y prioridades, se revelan puntos fuertes y débiles, se muestra lo que se puede lograr en la práctica además de

proporcionar al gobierno, a las instituciones de la sociedad civil y a la misma sociedad la información necesaria para trabajar hacia el cumplimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes para mejorar sus vidas; pero sobre todo, la medición y comparación del bienestar demuestra que determinados niveles de bienestar no son inalcanzables (Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica [MIDEPLAN], 2014).

Desde finales del año 1990, diversos autores han propuesto cambiar el foco de atención del enfoque de la supervivencia y las necesidades básicas, hacia un enfoque de desarrollo y bienestar, es decir, promover indicadores que van más allá de las necesidades básicas al impulsar el desarrollo de la población más joven, lo cual ha favorecido la comprensión de lo que es calidad de vida y las implicaciones que tiene para los niños, niñas y jóvenes (Ben-Arieh, 2000; Bradshaw, Hoscher, & Richardson, 2007; Huebner, 1997; Oliva et al., 2017). A partir de este enfoque propuesto establecido por la Convención de los Derechos de los Niños, el bienestar infantil se centra en lo necesario para el cumplimiento de los derechos mínimos que establece la Ley (Loera, 2015).

Tuñón y Salvia (2013) en su trabajo *Perspectivas teóricas desde donde mirar el desarrollo humano de la Infancia* señalan que las investigaciones ponen como menester que el sostenimiento de la vida y el desarrollo infantil requieren un conglomerado de elementos económicos, sociales y culturales adecuados que permitan una vida plena de los niños, niñas y adolescentes. Complementariamente, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) reafirma que las posibilidades que tenga una sociedad para un bienestar alto, dependerá de manera decisiva del desarrollo de niños, niñas y adolescentes en aspectos relacionados a su situación nutrimental, su salud general, las condiciones sanitarias básicas de sus viviendas, de la capacidad económica de sus hogares, del ambiente educativo y del tipo de familia en la que se

desarrollan, pero especialmente, en las posibilidades que tengan de acceder a la educación y sus logros en ese mismo ámbito (CEPAL, 2012b).

Los conocimientos del bienestar han sido propuestos en su mayoría por especialistas en desarrollo social que abordan temas más relacionadas a la productividad material o ingreso económico, por lo que se han formulado como ideas similares al bienestar las de calidad de vida, felicidad o cuidado; sin embargo, hay otras nociones más cercanas a la idea de un desarrollo positivo en el curso de la vida de un niño, niña y joven, donde el concepto de bienestar se basa en tres dominios generales: (a) el físico o salud, (b) el socio-emocional, y (c) el cognitivo (Oliva et al., 2017). Todos estos marcos conceptuales y enfoques exhortan al desarrollo y cumplimiento de desafíos, los cuales se enfocan en el desarrollo de indicadores que posibiliten la medición y evaluación del progreso humano desde una visión que contemple a la niñez y a la adolescencia como los grupos poblacionales que constituyen la base de la sociedad.

En este sentido, el bienestar subjetivo de los adolescentes es un aspecto vital en el desarrollo de la vida de una persona joven, no obstante, un problema que presenta el bienestar de los adolescentes es su medición (Moore, 2020; Varela et al., 2019). Desde los años 90, los estudios sobre el bienestar infantil han ido más allá del uso de un solo indicador general a una comprensión más multifacética, basada en el curso de la vida, las teorías centradas en los niños y basadas en los derechos (Seligman, 2012). De las diversas preocupaciones en diferentes países, las consideraciones actuales de medir el bienestar infantil generalmente involucran los seis indicadores enumerados por el Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica (MIDEPLAN) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF): bienestar material, salud y seguridad, bienestar educativo, relaciones, comportamientos y riesgos, y bienestar subjetivo (MIDEPLAN, 2014). Estos abarcan aspectos físicos y subjetivos desde una perspectiva individual, pero también incorporan dentro de los indicadores las preocupaciones personales y

comportamientos dirigidos hacia el desarrollo social, en donde el infante valora las circunstancias y el funcionamiento que tiene dentro de los diversos grupos colectivos en los que se desenvuelve, es decir, incluye el bienestar social (Keyes, 1998; Keyes & Shapiro, 2004).

2.2.4. El bienestar en los centros educativos juveniles.

Para lograr el bienestar social el Estado organiza diversos sistemas o redes institucionales que se responsabilizan de satisfacer las necesidades humanas y sociales. En este sentido se comprende por *Sistemas de Bienestar Social* aquellas organizaciones que cubren, desde el ámbito de sus competencias, las necesidades sociales básicas de todas las personas, convirtiéndose en las herramientas o instrumentos implementados por las políticas sociales. Del mismo modo, los *Sistemas de Protección Social* son los encargados de garantizar el cumplimiento de los derechos sociales para todos los ciudadanos en áreas de educación, salud, seguridad social, desempleo, vivienda y servicios sociales (Pablo de et al., 2015).

Uno de estos sistemas de protección social es el educativo, por tanto, la educación también es considerada dentro de los enfoques el bienestar, entendiendo a esta como un mecanismo de interacción social o relaciones primarias significativas, en donde se potencia la capacidad de tener sentidos, imaginación y pensamiento (Di Pasquale, 2017). Además, la escuela es una organización en la cual todo lo ocurrido en ella influye en la conducta, relaciones, motivaciones escolares, rendimiento escolar y emociones de los estudiantes. Como en todas las organizaciones, también en la escuela los posibles factores de deficiencia relacionados con las diversas dimensiones del ambiente escolar permiten identificar los potenciales riesgos para las personas que se desarrollan en ese contexto, y, por tanto, las posibles fuentes de inhibición del bienestar (Depolo, Guglielmi, & Vannini, 2018).

Los objetivos de la educación están establecidos en el Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y estos se refieren al desarrollo armónico de todas las

capacidades del ser humano. En él se establece que es fundamental que la educación fomente en los estudiantes las habilidades y aptitudes necesarias para contribuir a una población equitativa e incluyente, respetuosa de la diversidad, considerada y responsable hacia el interés general (SEP, 2017). Es importante replantear la concepción de la educación, en la cual se ve a la escuela solamente como un lugar para aprender las disciplinas que forman el núcleo básico del conocimiento. Se requiere instruir y fortalecer el sentido y significado de lo que se aprende, dándole sentido a los aprendizajes significativos al contribuir al desarrollo pleno de los estudiantes.

Específicamente, la Educación Media Superior es el nivel educativo cursado entre la formación básica y la superior, su relevancia radica en la formación propedéutica para la enseñanza profesional y al ser el último nivel de educación obligatoria en México, tiene como objetivo el aprendizaje y capacitación para una posible inserción al mercado laboral. Además, contribuye a que los estudiantes ejerzan su ciudadanía de manera activa y responsable, accediendo a niveles mínimos de bienestar que le permitan desarrollarse integralmente (INEE, 2019b). Al contemplar la escuela como una organización se enfatiza la eficacia de esta como un tema central en el escenario público y social; la OCDE (2017) presentó una lista de 16 indicadores que evalúan los sistemas educativos y que se engloban en cuatro áreas principales: el nivel alcanzado en las principales materias curriculares; las tasas de éxito escolar y abandono; la actividad de seguimiento que se realiza; y la adecuación de los recursos.

Sin embargo, dichos indicadores han sido criticados por su tendencia reduccionista de la calidad educativa a la mera estimación de los factores medidos exclusivamente de forma cuantitativa (Depolo et al., 2018). A este respecto, un ambiente escolar de calidad que potencie el bienestar de los estudiantes toma en cuenta los procesos de enseñanza y aprendizaje que resultan de la práctica cotidiana, así como los procesos organizativos que subyacen al funcionamiento de

la escuela. Asimismo, resulta fundamental una evaluación de tipo sistémico de la eficacia de los procesos de funcionamiento organizativo, educativo y didáctico en el interior de los centros educativos.

Esta perspectiva evaluativa se representa en el modelo CIPP (Contexto, Input, Proceso y Producto) de Stufflebeam (2003; Stufflebeam & Zang, 2017) así como en el modelo de efectividad escolar de Scheerens (2015; 2016). En estos modelos se identifican dos niveles de análisis: el del aula y el de la escuela entera, distinguiéndose así procesos de tipo organizativo y educativo, los cuales pretenden describir y explicar las condiciones que incrementan la eficacia a nivel de escuela completa, de la clase o de cada estudiante teniendo como principal objetivo el activar las estructuras que promuevan el aprendizaje personal, interpersonal y organizativo de la escuela (Depolo et al., 2018) potenciando así el bienestar de los estudiantes.

Lo anterior se debe a que este es un indicador significativo de la efectividad educativa, así como el propósito final en el desarrollo personal de los estudiantes (Baker & Maupin 2009). El bienestar de los jóvenes en un ambiente trascendental como lo es la escuela refleja la calidad de sus vidas, pero también la calidad de la educación en las escuelas (Engels, Aelterman, Petegem, & Schepens, 2004). La tendencia en aumento sobre el estudio del bienestar de los jóvenes en el contexto educativo se deriva del cambio de paradigma en la investigación psicológica a uno centrado en la visión positiva de esta etapa de la vida, y también es resultado de la extensión de los modelos teóricos del bienestar de niñas, niños y adolescentes, lo cual generalmente se ha enfocado en adultos (Tian, Du, & Huebner, 2015; Tomás et al., 2020).

Por otra parte, al identificar a las escuelas como sistemas institucionales, resulta relevante identificar la diferencia de los centros escolares de los laborales, los primeros no poseen la clásica estructura productiva, por el contrario, tiene sus servicios, sus valores, su relación con el ambiente externo y su papel en el desarrollo social. Sin embargo, el elemento importante que

comparte con cualquier otra organización (laboral, social, familiar, etcétera) es el bienestar individual y social de las personas que se encuentran inmersas en ese ambiente el cual es considerado como una condición importante para la consecución de los objetivos escolares y para la gestión eficiente de sus recursos (Pablo de et al., 2015; Uribe & Acosta, 2011).

Para el presente estudio se seleccionaron dos dimensiones del Bienestar Social en la escuela, las relacionadas al compromiso académico de los estudiantes y a las emociones producidas en su contexto escolar, ambos aspectos influidos por el apoyo por parte de familia y por el ambiente escolar. Cada una de estas dimensiones se aproximan mediante un grupo de variables que miden directamente la valoración que hacen sobre su desempeño en el logro de cada acción, mientras que otras evalúan una serie de emociones y sentimientos presentados dentro de la institución educativa.

2.3. Apoyo familiar, ambientes escolares y bienestar social de los adolescentes

El conjunto de evidencia en los campos de la psicología positiva y la psicología ambiental desde una perspectiva ecológica/transaccionista han impulsado los estudios sobre el bienestar global de los adolescentes (Arslan, 2019; Hanley, Winter, & Burrell, 2020; Zalewska, 2004), sin embargo, la evidencia empírica no se produce por igual en todos los dominios específicos de la vida de los jóvenes, siendo la escuela uno de los menos estudiados con relación al bienestar de los estudiantes adolescentes (Bradshaw, Keung, Rees, & Goswami, 2011). Esta tendencia es resultado del tema de interés principal de las escuelas, quienes centran sus esfuerzos en el rendimiento académico en término de buenas calificaciones sin brindar la suficiente atención a otros aspectos relevantes de la vida de los adolescentes como es su desarrollo personal general (Tomás et al., 2020).

En este sentido, desde la perspectiva transaccionista de la psicología ambiental, se destaca que las escuelas no son sólo espacios en donde los adolescentes adquieren habilidades académicas, sino que también son contextos que propician relaciones con otras personas, desarrollan su personalidad y experimentan todas las vertientes del funcionamiento social, de ahí que el ambiente escolar pueda contribuir a su bienestar (Bücker et al., 2018; Zalewska, 2004). En términos relativos, la intervención del sector público (Estado), como es la escuela, es reciente en el ámbito de la acción social para la satisfacción de necesidades humanas, la cual, en ocasiones, se refuerza con la colaboración del sector privado.

Además del Estado, existen otros dos agentes que intervienen en las necesidades humanas y sociales, uno de ellos es el *Mercado*, entendiéndose como categoría que brinda prestaciones o servicios para el bienestar de las personas, pero con un fin lucrativo y exclusivista (e.g. servicios públicos como la educación por parte de entidades privadas). El otro elemento es el *Tercer Sector*, el cual se entiende como las entidades sin ánimo de lucro, como el apoyo informal de la familia. Esta es la modalidad más antigua de satisfacción de necesidades humanas y sigue estando presente hasta la actualidad, sin embargo, la complejidad social, la carga de trabajo y otra serie de rasgos propios de la sociedad actual, han provocado la reducción de la frecuencia con la que este tercer sector impacta en el bienestar de sus integrantes (Pablo de et al., 2015). Los hallazgos de las investigaciones relacionadas al bienestar de los adolescentes sugieren dos precursores directos o indirectos principales: el apoyo social recibido de su familia, maestros y amigos (Lampropoulou, 2018; Liu et al., 2016; Tian, Liu, Huang, & Huebner, 2013; Tian et al., 2016) y la adaptación escolar de los estudiantes (Bücker et al., 2018; Gutiérrez & Gonçalves, 2013; Sahin & Kirdök, 2018; Varela et al., 2019; Yang, Tian, Huebner, & Zhu, 2019).

Como se ha expuesto previamente, diversos investigadores y teóricos de la adolescencia promueven estudios e intervenciones orientadas a la promoción y prevención de la salud y por

investigaciones sobre los factores influyentes en el bienestar de los adolescentes (Bernat & Resnick, 2006; Viner et al., 2012) confirmando que entre esos componentes se ha encontrado que la conexión social con la familia, escuela y comunidad se relacionan significativamente con múltiples indicadores positivos de la salud de los adolescentes (Barber & Schluterman, 2008; Gervais & Jose, 2019) como lo es el bienestar. Por tanto, investigar la relación de la familia y la escuela, para efectos del bienestar, requiere la comprensión de estas variables y la determinación de los diferentes componentes de estos sistemas (Reyes-Rojas et al., 2019).

A partir de esta configuración empírica y conceptual, se desarrolla la presente investigación con el objetivo de contribuir a la literatura existente, analizando las relaciones entre el Apoyo Familiar percibido por los estudiantes y el Bienestar Social en la escuela, mediado por el Ambiente Escolar de estudiantes de Educación Media Superior en México.

2.3.1. Percepción del apoyo familiar y bienestar social de adolescentes.

La familia es considerada como un grupo fundamental de la sociedad y el entorno natural para el crecimiento y bienestar de los niños, niñas, jóvenes y otros miembros de la familia (Organización de las Naciones Unidas, 1990). En los últimos años la comprensión de este núcleo elemental se ha vuelto más compleja, las actuales constituciones familiares y formas de vida domésticas han remplazado los roles y funciones de los miembros de este grupo (Nygren, White, & Ellingsen, 2018; Studsrød, Ellingsen, Gusman, & Espinoza, 2018). Sin embargo, la familia sigue desempeñando un papel importante para la sociedad y sus integrantes, especialmente los niños y adolescentes (Ellingsen, Studsrød, & Muñoz-Guzmán, 2019). La unión entre los miembros de la familia tiene implicaciones importantes en el bienestar de los adolescentes, contribuyendo a su salud física, psicológica y social, aspectos que requieren un estudio más amplio, ya que son pocos conocidos los mecanismos subyacentes a estos efectos (Gervais & Jose, 2019).

El apoyo social es una de las variables que en estas últimas décadas ha sido objeto de diversas investigaciones (Ma, 2020; Zhou et al., 2019); este concepto se refiere a una dinámica interactiva en la que una persona percibe o experimenta el sentirse querido, valorado e integrado a una red social de protección y contribución mutua. Dentro de este apoyo se considera el soporte emocional, instrumental, informativo o de evaluación que percibe la persona a su disposición o no, pudiendo considerarse como un indicador de la calidad del apoyo social (Demaray & Malecki 2002).

Los estudios en adolescentes han encontrado relaciones significativas entre el apoyo social percibido (de padres, maestros y amigos) y el bienestar escolar de los estudiantes, por lo que, las personas con altos niveles de apoyo social poseen mayores niveles de bienestar (Arslan 2018; Rosenfeld et al., 2000; Tian et al., 2013). No obstante, las asociaciones entre el apoyo y el bienestar difieren de magnitud según la fuente de soporte (Danielsen et al., 2009; Suldo, Shaffer, & Riley, 2008). De los tres principales apoyos en la adolescencia, el de los padres puede ser el más pertinente para la promoción de comportamientos escolares adaptativos, óptimo rendimiento académico, motivación al logro intrínseca y habilidades sociales adecuadas (Tomás et al., 2020).

Las familias, particularmente los padres, poseen un papel central en la formación de las aspiraciones profesionales de sus hijos, así como en alentarlos a explorar sus posibilidades educativas y profesionales (Fouad, Kim, Ghosh, Chang, & Figueiredo, 2016; Sawitri, Creed, & Zimmer-Gembeck, 2014). Además, en familias donde se mantienen relaciones afectuosas entre padres e hijos adolescentes se ha encontrado la existencia de un impacto positivo en el desarrollo de los jóvenes, enfatizando así la relevancia de mejores relaciones diádicas entre los progenitores e hijos (Fomby & Musick, 2018; García-Pérez et al., 2020; Lampropoulou, 2018). En este sentido, los padres afectuosos son receptivos y se involucran en la vida de sus hijos, establecen normas firmes manteniendo expectativas en sus hijos y proporcionan un entorno de apoyo que les

permita una mayor autonomía a medida que los hijos van creciendo, desarrollándose e independizándose (Sekaran et al., 2020).

Partiendo de los supuestos mencionados, cuando los adolescentes perciben el apoyo de los padres en los diversos obstáculos educativos que puedan enfrentar, puede mejorar la manera en la que ven sus propias competencias académicas y profesionales influyendo en sus futuros estudios y trabajos (Byars-Winston, Diestelmann, Savoy, & Hoyt, 2017; Metheny & McWhirter, 2013). Como complemento, los padres que brindan soporte emocional a sus hijos mientras enfrentan tareas educativas difíciles mejora las creencias de autoeficacia de los hijos lo que además de impactar en sus decisiones académicas y profesionales, intervienen de manera efectiva en su motivación, el alcance de sus objetivos académicos y desarrollo personal (Kim, 2015; Manzano-Sánchez, Outley, González, & Matarrita-Cascante, 2018).

Por consiguiente, cuando la familia brinda un adecuado apoyo, funge como fuerte amortiguador contra los factores estresores que pudieran presentar los hijos, potenciando un mayor nivel de bienestar y una mejor transición de los adolescentes a la edad adulta (Fomby & Musick, 2018; García-Pérez et al., 2020; King, 2017). Como resultado de las consideraciones expuestas, para la evaluación del Apoyo Familiar del presente estudio, se seleccionó un grupo de variables que mide la comunicación, motivación, el suministro de materiales y herramientas para la educación, la participación de los padres en temas educativos y la valoración que realizan de los mismos sobre los logros educativos de los hijos.

2.3.2. Ambiente escolar como mediador de la relación Apoyo Familiar – Bienestar Social.

La investigadora Lili Tian y sus colegas, han realizado diversos estudios que examinan las relaciones entre la percepción del apoyo social de diversas fuentes como familia, escuela y amigos con el bienestar de los adolescentes, dichas asociaciones las han analizado a través de

múltiples variables mediadoras como la autoestima, la competencia escolar, la aceptación social, la satisfacción de necesidades psicológicas básicas y varias dimensiones del bienestar derivado de aspectos escolares como la satisfacción con el centro educativo y los afectos positivos y negativos en la escuela (Tian et al., 2013; 2015; 2016). No obstante, la relación directa entre el apoyo social y el bienestar de los adolescentes no ha sido estudiada a través de efectos indirectos de variables mediadoras como el ambiente escolar.

En este sentido, un aspecto vital que incumbe a los formadores de niños, niñas y jóvenes es su desarrollo integral. En décadas pasadas la atención se solía enfocar en el rendimiento académico, y al ser desfavorecedor se atribuía a un fracaso casi exclusivamente del estudiante (García et al., 2019), aunado a esto, la efectividad educativa consideraba principalmente el logro educativo como el único resultado de los procesos formativos olvidando sistemáticamente el bienestar de los estudiantes (Yao, Kong, & Cai, 2018). Sin embargo, el principal valor de la educación reside en el desarrollo de los individuos, lo que está extremadamente relacionado con su bienestar; por tanto, el desarrollo del bienestar de los estudiantes, parcialmente independiente de la capacidad cognitiva, es un resultado deseado en la educación (Tomás et al., 2020).

En los últimos años, el bienestar ha empezado a ser un objetivo explícito en el ámbito escolar en muchos sistemas educativos, considerando que el bienestar de los jóvenes debería representar un resultado fundamental de la educación pública (Opre, Pintea, Opre, & Berteau, 2018). Los hallazgos encontrados demuestran que el bienestar fomenta comportamientos escolares adaptativos y mejora el rendimiento académico de los adolescentes (Bücker et al., 2018; Datu & King, 2018; Putwain, Loderer, Gallard, & Beaumont, 2020), aspectos escolares que son parte de los factores predictivos en la configuración de la calidad de vida de los estudiantes (Karvonen et al., 2018; Yao et al., 2018). Lo anterior implica que el bienestar emerge en un

contexto particular y situado, como lo es la escuela, del cual depende de las condiciones del ambiente en el cual la persona se desarrolla.

Por tanto, cabe señalar el importante papel que ejerce el ambiente en la vida diaria, en pocas ocasiones se es consciente de su influencia. En consecuencia, en el siglo pasado los psicólogos desconocían exactamente la forma en la que los diversos ambientes en el que se encontraban las personas configuraban sus vidas (Holahan, 2006). No obstante, en la década de los años cuarenta del siglo pasado, el psicólogo Kurt Lewin (1942) fue de los primeros en conceder importancia a la relación entre las personas y el ambiente, estudiando la influencia que los diversos contextos ejercen sobre los seres humanos, las relaciones establecidas, así como la manera en la que las personas se comportan, reaccionan y se organizan con el ambiente. Estudios en este campo dieron origen a la psicología ambiental, cuyo eje de investigación es la interrelación del medio ambiente (natural, físico y social) con las actitudes, conducta y experiencia humanas (Clayton & Saunders, 2012).

Con el fin de conocer cómo perciben las personas el ambiente, se han desarrollado diversas teorías sobre la percepción ambiental. Una de ellas es la denominada teoría ecológica. James J. Gibson (1966; 1979) es uno de los representantes y argumenta que esta percepción es el resultado de las características ecológicas de la estimulación ambiental que llega a la persona por parte del ambiente, la cual se realiza de manera holística. Además, el autor añade que la misma percepción puede surgir de diferentes patrones de respuesta y que a través de la experiencia ambiental la persona aprende a diferenciar diversas variables de estimulación ambiental y a discernir las más relevantes para sí misma (Lombardo, 2017; Sloan, 2012).

Frente a esta formulación y las diversas investigaciones mencionadas, las cuales indican que la familia es el entorno primordial en la vida de los seres humanos que tiene la capacidad de promover el desarrollo integral de sus miembros, se puede inferir que el segundo entorno de

relevancia en la vida de los adolescentes, el cual es la escuela, puede influir como variable mediadora en la relación directa y ya conocida del apoyo familiar y el bienestar de jóvenes. Asimismo, el apoyo de la familia en el aprendizaje puede contribuir a la percepción que tienen los estudiantes de su centro educativo.

En este sentido el ambiente escolar es el conjunto de relaciones que se dan entre los integrantes de una comunidad escolar determinadas por factores estructurales, personales y funcionales propios de la institución educativa, que le brinda un estilo propio al plantel (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2013). La escuela es vista como una organización social compleja y dinámica, en la cual todos sus miembros son partícipes de la construcción de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores mediante una diversidad de procesos que toman en cuenta las necesidades y características de cada uno de los integrantes de la institución educativa (Fullan & Langworthy, 2013). Así pues, una escuela adecuada posee un ambiente ordenado y seguro, recursos materiales apropiados, un sentido de comunidad, personal docente estable, promueve la realización de actividades extracurriculares, (Castro & Morales, 2015; Curran & Wexler, 2017) los maestros respetan, confían y se preocupan por sus estudiantes demostrando que confían en sus capacidades y que poseen grandes expectativas en ellos, además fomentan el apoyo entre estudiantes, brindando enseñanzas significativas a través de retos apropiados adecuados a las necesidades, metas e intereses de los estudiantes y sus familias (Powell et al., 2018).

Toda institución educativa cuenta con un ambiente escolar, sin embargo, éste no siempre es favorable, esto responsabiliza a la modificación necesaria para realizar acciones proactivas que conlleven a un mejoramiento. Para enriquecer y mejorarlo es primordial llevar a cabo acciones dirigidas por profesores y directivos, que auspicien el desarrollo del respeto, empatía, escucha activa, tolerancia, resolución pacífica de problemas y comunicación entre los integrantes de una

colectividad escolar (Subsecretaría de Educación Media Superior, 2013). Mejorar el ambiente escolar incluye mucho más que prevenir los principales problemas escolares, como puede ser la violencia y el bullying, esto implica una participación activa de todos los integrantes de los centros educativos.

Los análisis interdisciplinarios de los ambientes escolares han permitido identificar ciertos elementos sociales que contribuyen a la construcción de ambientes de aprendizaje favorables para diferentes grupos de personas (Reyes, Brackett, Rivers, White, & Salovey, 2012), reconociendo que el aprendizaje es un proceso mediado por la enseñanza y la escolarización, pero también por las características sociales y físicas particulares de los espacios educativos, donde las normas y expectativas favorecen u obstaculizan el aprendizaje de los estudiantes (Bransford, Brown, & Cocking, 2000). En la tabla 2 se muestran las cuatro dimensiones y sus factores, que para la Subsecretaría de Educación Media Superior (2013) forman el Ambiente Escolar.

Tabla 2

Dimensiones y factores del Ambiente Escolar para la SEMS

Dimensión	Factores
Aula	Maestros involucrados, actitudes y relaciones entre el personal, motivación de los alumnos, resultados académicos.
Relaciones	Vínculo entre alumno y maestro, compromiso y participación.
Seguridad/Limpieza	Limpieza, orden y apariencia, clima de respeto, convivencia pacífica y aprendizaje.
Gestión del espacio educativo	Recursos y materiales, seguridad de la escuela y reglamento.

Por su parte, Victoria Gutiérrez (2013) representante de la Dirección de Evaluación de Escuelas del INEE, propuso una batería de instrumentos para la evaluación del clima escolar en escuelas primarias a través de dos dimensiones, las cuales se pueden apreciar en la tabla 3.

Tabla 3

Dimensiones y factores del Ambiente Escolar para el INEE

Dimensión	Factores
Clima Escolar	Nivel de conflictividad en la escuela, forma de resolución de conflictos, dinámica de la relación entre los actores, existencia de canales de comunicación y existencia de un clima de confianza.
Satisfacción y cumplimiento de expectativas	Grado de satisfacción de los actores con el funcionamiento general de la escuela y con el desempeño de los otros actores y el propio, comparación entre expectativas iniciales y logro alcanzado, reconocimiento y estímulos a los distintos actores por su desempeño y el nivel de motivación y compromiso para el trabajo escolar.

Estos elementos son los requisitos básicos que permiten a los educandos asociar el proceso de aprendizaje como una experiencia positiva, desarrollando así una sensación de pertenencia a la institución educativa en la que estudian; por lo que, desarrollar un ambiente de respeto, agradable y positivo resulta clave para la promoción del aprendizaje entre los estudiantes (Curran & Wexler, 2017). De esta forma se ha verificado que el ambiente escolar tiene un papel activo en el aprendizaje en la escuela, ya que influye en sus orientaciones y creencias impactando en sus estrategias de autorregulación y compromiso con las tareas de aprendizaje; estas últimas son esenciales para la mejora del aprendizaje, el rendimiento y el bienestar de los estudiantes

(Datu & King, 2018). Un entorno de respeto mutuo es beneficioso debido a que proporciona confort psicológico, libera a los estudiantes de preocupaciones y facilita los procesos cognitivos, promoviendo al mismo tiempo una interacción dinámica en la que predomine el bienestar social (García-Ael & Morales, 2018).

Partiendo del análisis previo, se seleccionaron tres dimensiones del Ambiente Escolar:

1. La relacionadas al Funcionamiento Escolar en donde se resalta la organización del proceso continuo que permite a los miembros de la escuela gestionar su propio comportamiento y responder de forma adecuada a las expectativas de los otros (compañeros, docentes, directivos, otras instituciones educativas).
2. La vinculada a las Relaciones Sociales, fundamentándose en la construcción cotidiana de relaciones más o menos eficaces con los compañeros.
3. La dimensión de Práctica Pedagógica debido a que las conductas elementales de la educación escolar se desarrollan dentro del aula de clases influida por la eficacia de la enseñanza a través del reconocimiento del esfuerzo, de la motivación y las estrategias para la enseñanza.

Las tres dimensiones seleccionadas abarcan aspectos propios del proceso de socialización, ya que el ambiente escolar está conformado por una gran diversidad de culturas y de personas de la misma edad (estudiantes) así como de adultos (personal educativo) que gestionan objetivos de aprendizaje, actividades artísticas, sociales, deportivas y de ocio que amplían de manera indirecta la visión cultural de las familias (Comellas, 2019) fomentando modelos de conducta positivos entre sus miembros (Williams & Bryan, 2013).

2.3.2.1. Modelo III de Wise y Thornburg.

Después del análisis del papel que desempeña la familia y la escuela en el desarrollo integral de los estudiantes, se puede expresar que los responsables del crecimiento pleno de los

adolescentes son ambos. Cuando se estudia la relación entre familia y escuela se alude a la participación que padres y madres presentan con el centro educativo y cómo es que esa colaboración enriquece la educación y desarrollo de sus hijos (Molina, Pedrosa, & Pérez, 2011). Wise y Thornburg (1978) propusieron para la interpretación de la participación entre estos dos contextos fundamentales de los estudiantes seis modelos de tipo bidimensional que brindan diversas posibilidades de relación entre familia y escuela, así mismo, resaltan la posibilidad de que los modelos se vuelvan más complejos al añadirle otro contexto influyente, como pudiera ser el gobierno. En la tabla 4 se presenta cada modelo, sus dinámicas, quién es el contexto que toma las decisiones educativas importantes y quién implementa la educación.

Tabla 4

Modelos bidimensionales de la relación familia – escuela de Wise y Thornburg

Modelos	Dinámicas	Tomador de decisiones	Implementador de educación
I. Familia como agente exclusivo.	Casa	Casa	Casa
II. Familia como agente primario, escuela como agente suplementario	Casa → Escuela	Casa	Escuela
III. Asociación familia-escuela	Casa ↔ escuela	Ambos	Ambos
IV. La escuela como agente primario	Casa ← Escuela	Escuela	Escuela
V. La escuela como agente exclusivo	Escuela	Escuela	Escuela
VI. Otros agentes	Casa-Escuela ← otra agencia o fuerza dominante	Otros	Escuela

Respecto a la presentación de estos modelos, el Modelo I sería inadecuado en la sociedad actual debido a que resulta poco realista suponer que el hogar pueda ser la única agencia para la educación de los hijos; los modelos V y VI son inadmisibles en una sociedad democrática en la

cual se han reformado artículos para el fomento de la participación pro-activa de los padres de familia en la educación. Por su parte, los modelos II, III y IV son los más factibles de presentarse en las diversas sociedades actuales ya que potencian el vínculo y participación de las familias en la escuela y por ende en la educación de los hijos.

Son pocos los sistemas educativos o comunidades que han formulado políticas o programas escolares que potencien la relación del modelo III entre familia y escuela como una colaboración relevante para el desarrollo integral de los estudiantes. Por el contrario, suele existir una gran incongruencia en la sociedad entre lo ideal y lo real en la relación familia-escuela, ya que, por lo general, la familia suele asumir la posición del modelo II, mientras que el personal educativo asume el modelo IV, faltando un acuerdo de modelo de trabajo cooperativo entre la familia y la escuela, el cual estaría caracterizado por una asociación de respeto y buena voluntad mutua, una delimitación clara y complementaria de funciones, tiempo y atención a los estudiantes, así como un procedimiento ordenado para la toma de decisiones y renegociación periódica de las condiciones de la relación (Molina et al., 2011; Wise & Thornburg, 1978). Finalmente, cada centro educativo, docente, estudiante, padre y madre, serán los protagonistas de esas interrelaciones, y, por tanto, serán ellos quienes, según sus necesidades, intereses, inquietudes, etcétera, se vean representados en un modelo u otro de participación.

2.4. Propuesta de modelo hipotético

A partir de las hipótesis planteadas en la presente investigación se elaboró un modelo hipotético el cual establece que el efecto positivo que ejerce el Apoyo Familiar sobre el Bienestar Social de estudiantes adolescentes está mediado por la variable de Ambiente Escolar (figura 1).

- H₁: El Bienestar Social de los estudiantes de Educación Media Superior recibe dos efectos directos, positivos y significativos de (a) el Apoyo Familiar, y (b) del Ambiente Escolar.
- H₂: El Ambiente Escolar recibe un efecto directo, positivo y significativo del Apoyo Familiar.
- H₃: El Ambiente Escolar tienen un efecto mediador, positivo y significativo en la relación del Apoyo Familiar y el Bienestar Social de estudiantes de Educación Media Superior.

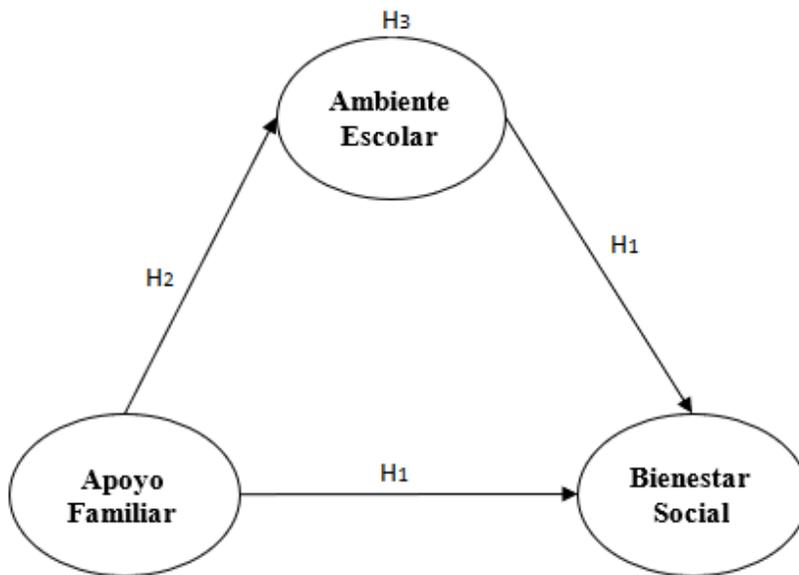


Figura 1. Modelo hipotético de mediación.

2.5. Objetivos de la investigación

2.5.1. Objetivo general.

Probar un modelo para evaluar el efecto del apoyo familiar y el ambiente escolar sobre el bienestar social de adolescentes que cursan el nivel educativo medio superior.

2.5.2. Objetivos específicos.

- Determinar si existe asociación directa entre el Apoyo Familiar y el Ambiente Escolar en el Bienestar Social de los estudiantes.
- Analizar si el Apoyo Familiar influye en la percepción que tienen los adolescentes del Ambiente Escolar.
- Determinar si el Ambiente Escolar es capaz de mediar la relación entre Apoyo Familiar y el Bienestar Social de estudiantes de nivel medio superior.

III. Método

3.1. Tipo de investigación

El presente estudio corresponde al enfoque cuantitativo no experimental (ex post facto) de corte transversal, con alcance correlacional-causal, dado que se dirige a determinar la relación que existe entre el Apoyo Familiar, el Ambiente Escolar y el Bienestar Social de los estudiantes, identificando si el Apoyo Familiar predice el Bienestar Social de estudiantes de Educación Media Superior y si el Ambiente Escolar es una variable mediadora en dicha relación (Barón & Kenny, 1986; Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

3.2. Participantes

Participaron 265 estudiantes voluntarios, de los cuales 48 (18%) residían en la ciudad de Nogales, 58 alumnos (22%) en Hermosillo, 85 (32%) pertenecían a centros educativos en Guaymas, mientras que en Ciudad Obregón participaron 74 estudiantes (28%). Con respecto a la distribución por año escolar, 64 estudiantes (24%) pertenecían a primer año, 132 (50%) a segundo, y 69 alumnos (26%) a tercer año. La edad promedio de los estudiantes fue de 16 años (DE = 1.35), de los cuales 138 adolescentes (52%) eran mujeres y 127 (48%) hombres.

3.3. Instrumento

Se utilizó una escala auto-aplicable diseñada ex profeso para el estudio y validada en 148 estudiantes de nivel medio superior. Se compone por 28 ítems (apéndice A) para la evaluación del Apoyo Familiar, el Ambiente Escolar y el Bienestar Social de estudiantes preparatorianos del estado de Sonora obteniendo un alfa de Cronbach de .90 para la Escala General. El instrumento solicita a los adolescentes que encierren el número que represente cómo valoran los diversos componentes de las variables del estudio, las cuales se encuentran divididas en tres subescalas:

1. Subescala de Apoyo Familiar ($\alpha = .84$) compuesta por cinco ítems con respuestas tipo Likert en un rango de respuesta de 0 (*muy mal*) a 4 puntos (*excelente*) como ejemplo de sus reactivos se encuentra “Motivación de mi familia para que siga estudiando” y “Mi familia valora mis logros educativos”.
2. Subescala de Ambiente Escolar ($\alpha = .84$) conformada por las dimensiones de: (a) Funcionamiento Escolar, (b) Práctica Pedagógica, y (c) Relaciones Sociales, que dan un total de 12 ítems valorados en el mismo formato de respuesta tipo Likert, algunos de los componentes evaluados en cada dimensión son “Estrategias para la solución de acoso y violencia escolar”, “Explicaciones claras de los temas” y “Tener amigos y compañeros que me apoyen emocionalmente”, respectivamente.
3. Subescala de Bienestar Social ($\alpha = .87$) compuesta por las dimensiones de Compromiso Académico y Emociones en la Escuela, la primera medida a través de tres ítems en el mismo formato de respuesta tipo Likert que las anteriores con reactivos como “Tener buen rendimiento escolar (calificaciones)”.

La segunda dimensión Emociones en la Escuela está constituida por ocho ítems evaluados a través de una escala de diferencial semántico en un rango de -2 a 2 (-2 = *muy*, -1 = *levemente*, 0 = *ni lo uno ni lo otro*, 1 = *levemente*, 2 = *muy*), donde los valores negativos evalúan a emociones perniciosas y los valores positivos evalúan emociones agradables (DeVellis, 2017; Hernández et al., 2014). Ejemplo: “Infeliz - 2 -1 0 1 2 Feliz”, en donde el adolescente encierra para cada par de emoción la que exprese mejor cómo se siente en ese momento en su escuela; los valores seleccionados ubicados a la derecha (1 y 2) hacen referencia a una tendencia a emociones positivas (en el ejemplo sería “feliz”), mientras que los ubicados en la izquierda (-1 y -2) tenderían a emociones negativas (“infeliz” en el caso del

ejemplo), aquellos valores ubicados en 0 habla de una neutralidad en la emoción evaluada.

3.4. Procedimiento

La selección de la unidad de muestreo fue trietápica, inicialmente se seleccionó de manera intencional las ciudades, posteriormente, a través de un marco muestral, se determinaron las instituciones educativas. Se realizó el contacto formal con las autoridades correspondientes de los centros de Educación Media Superior, se explicaron los objetivos del estudio y al obtener la aprobación, se seleccionaron los grupos por conveniencia (Hernández et al., 2014). El criterio de inclusión para el presente estudio fue ser estudiante matriculado en sus respectivas instituciones educativas. En el salón de clases, se invitó a los estudiantes a participar voluntariamente, explicándoles los objetivos y el carácter anónimo y confidencial de la información obtenida. Dos aplicadores, estudiantes de psicología, previamente entrenados, procedieron a entregar la escala, la cual incluía un asentimiento informado, se pidió lo firmaran al estar de acuerdo en participar y se continuó con las instrucciones para el llenado del instrumento, estando presentes durante toda la aplicación para eventuales dudas y aclaraciones.

3.5. Análisis de datos

Se realizó la captura de datos en el paquete estadístico SPSS para Windows versión 21, inicialmente se determinaron las propiedades psicométricas de las mediciones de los constructos a través del método de consistencia interna con el coeficiente alfa de Cronbach (1951).

Posteriormente se calcularon los estadísticos descriptivos univariados para las características sociodemográficas de la muestra, así como para cada uno de los ítems de la escala; además, las subescalas se calcularon a través de la media aritmética con el fin de correlacionarlas entre sí mediante un análisis bivariado (Pagano, 1999).

Después, en el programa EQS para Windows versión 6.1, se realizó un análisis factorial confirmatorio (CFA) a través de modelos de ecuaciones estructurales (SEM) de primer y segundo orden. En un inicio se especificaron modelos de medición de cada subescala los cuales sirvieron como precursores para la elaboración de los modelos estructurales de efectos directos e indirecto (mediador) para probar las hipótesis del presente estudio. Para conocer si los datos presentaban una distribución multivariada no normal se examinó el coeficiente normalizado de Mardia (West, Finch, & Curran, 1995) ya que al ser así el modelo se estima a través del método robusto de máxima verosimilitud (Satorra & Bentler, 2001). Para determinar el ajuste del modelo se calculó la bondad de ajuste entre el modelo inclusivo y el modelo restringido contrastándolos a través del estadígrafo Chi-Cuadrado de Satorra-Bentler ($s_B X^2$), donde un valor alto y significativo refiere que los dos modelos son diferentes, por lo cual lo deseable es una $s_B X^2$ no significativa con un valor mayor a .05, de tal manera que muestre en términos de poder explicativo, que el modelo restringido que se propone no es diferente del modelo inclusivo (Bentler, 2006).

Otros índices de ajuste valorados fueron la razón de $s_B X^2$ sobre los grados de libertad (g.l.), el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) el cual debe presentar un intervalo de confianza menor a 0.08 para considerarse óptimo, el índice Bentler-Bonet de ajuste no normado (NNFI) y el índice de ajuste comparativo (CFI) que producen resultados que van de 0 al 1.0 aceptándose valores superiores a .90 como índice de ajuste adecuado. Por otra parte, se revisaron los valores t asociados a los coeficientes estructurales entre las variables buscando que estos fueran significativos ($t > 1.96, p < .05$). De manera adicional se consideró la varianza explicada (R^2) por los modelos estructurales (Hu & Bentler, 1999).

IV. Resultados

Los resultados del análisis de confiabilidad para las subescalas utilizadas se presentan en la tabla 5, donde se obtuvieron alfas de Cronbach aceptables dentro de las ciencias sociales (Cronbach, 1951; Streiner, 2003) ya que fueron iguales o mayores a 0.60. De manera general, el instrumento tuvo un alfa de .90. La subescala de Ambiente Escolar obtuvo un valor de 0.84, mientras que de sus dimensiones la que obtuvo un alfa mayor fue la de Práctica Pedagógica ($\alpha = .82$), seguida por la de Funcionamiento Escolar ($\alpha = .69$) y finalmente la dimensión de Relaciones Sociales ($\alpha = .60$). Para la subescala de Apoyo Familiar se obtuvo un alfa de .80, y para la de Bienestar Social se tuvo un alfa de 0.86, la dimensión con mayor alfa fue la de Emociones en la Escuela ($\alpha = .87$), seguida de Compromiso Académico ($\alpha = .72$).

Tabla 5

Consistencia interna de las subescalas y sus dimensiones

Subescalas/Dimensiones	Alfa de Cronbach
Ambiente Escolar	.84
Funcionamiento Escolar	.69
Relaciones Sociales	.60
Práctica Pedagógica	.82
Apoyo Familiar	.80
Bienestar Social	.86
Compromiso Académico	.72
Emociones en la Escuela	.87

4.1. Estadísticos descriptivos

La tabla 6 muestra los estadísticos descriptivos de la subescala de Ambiente Escolar. En un rango de respuesta que iba de 0 a 4, la dimensión de Relaciones Sociales produjo el valor de

media más alto ($M = 3.02$, $DE = .807$), seguido por la Práctica Pedagógica ($M = 2.62$, $DE = .737$) y el Funcionamiento Escolar ($M = 2.33$, $DE = .877$).

Tabla 6

Estadísticas univariadas de la subescala de Ambiente Escolar

Dimensiones / Ítems	Min	Max	M	DE
FUNCIONAMIENTO ESCOLAR	0	4	2.33	.877
Actividades extracurriculares (talleres, cursos, videoconferencias, ferias, concursos académicos, etc.).	0	4	2.75	1.10
Estrategias para la solución de acoso y violencia escolar.	0	4	2.22	1.09
Colaboración en actividades con asociaciones Público-Privadas (otras escuelas, empresas, etc.) y civiles (asilos, fundaciones, etc.).	0	4	2.04	1.16
PRÁCTICA PEDAGÓGICA	0	4	2.62	.737
Temas adaptados a las necesidades actuales.	0	4	2.80	.84
Explicación clara de los temas.	0	4	2.69	.95
Evaluación constante de nuestro desempeño.	0	4	2.92	.94
Actividades complementarias (ejercicios, experimentos, dinámicas grupales, etc.).	0	4	2.43	1.15
Repasos previos a evaluaciones.	0	4	2.49	1.11
Reconocimiento de nuestro esfuerzo.	0	4	2.42	1.12
RELACIONES SOCIALES	0	4	3.02	.807
Apoyo emocional de amigos y compañeros.	0	4	3.03	1.01
Convivencia en la escuela con mis compañeros y amigos.	0	4	3.07	1.06
Apoyo en ejercicios y actividades entre compañeros	0	4	2.97	.96

En lo que respecta a los ítems con valores de medias más altas y más bajas, en Funcionamiento Escolar fue “Actividades Extracurriculares” ($M = 2.75$, $DE = 1.10$) y Colaboración en actividades con asociaciones Pública-Privadas y civiles ($M = 2.04$, $DE = 1.16$); en Relaciones Sociales el ítem con una media mayor fue “Convivir en la escuela con mis compañeros y amigos” ($M = 3.07$, $DE = 1.06$), mientras que el más bajo fue “Apoyo en ejercicios

y actividades entre compañeros” (M = 2.97, DE = .96); en Práctica Pedagógica “Evaluación constante de nuestro desempeño” fue el ítem con mayor media (M = 2.92, DE = .94) y “Reconocimiento de nuestro esfuerzo” fue el más bajo con una media de 2.42 (DE = 1.12).

En relación con la subescala de Apoyo Familiar (M = 3.23, DE = .798), en la tabla 7 se muestran los estadísticos descriptivos, en donde el ítem con un valor más alto de media fue “Apoyo de mi familia en la obtención de materiales y herramientas para estudiar” (M = 3.23, DE = .798) y con una media de 2.85 (DE = 1.15) el ítem “Platicar con mi familia sobre cómo me va en la escuela” fue el más bajo.

Tabla 7

Estadísticas univariadas de la subescala de Apoyo Familiar

Subescala / Ítems	Min.	Máx.	M	DE
APOYO FAMILIAR	.20	4	3.23	.798
Platicar con mi familia sobre cómo me va en la escuela.	0	4	2.85	1.15
Apoyo de mi familia en la obtención de materiales y herramientas para estudiar.	0	4	3.44	.915
Asistencia de mis padres o tutores a las reuniones académicas.	0	4	3.18	1.15
Motivación de mi familia para que siga estudiando.	0	4	3.43	.994
Mi familia valora mis logros educativos.	0	4	3.23	1.13

Por su parte, en la subescala de Bienestar Social (ver tabla 8), la dimensión de Compromiso Académico fue la que obtuvo el valor de media más alto (M = 2.97, DE = .688), con poca diferencia la de Emociones en la Escuela (M = 2.93, DE = .794). Para la primera, el ítem “Cumplir con la entrega de tareas” fue el que obtuvo la media más alta (M = 3.38, DE = .73) y “Estudiar en casa para los exámenes” la más baja (M = 2.60, DE = 1.06); en la segunda

dimensión, la emoción que puntuó más elevada fue “Desinteresado/a-Interesado/a” (M = 3.17, DE = 1.07), mientras que “Disgustado/a-A gusto” tuvo la media más baja (M = 2.74, DE = 1.03).

Tabla 8

Estadísticas univariadas de la subescala de Bienestar Social

Dimensiones / Ítems	Min.	Máx.	M	DE
COMPROMISO ACADÉMICO	.67	4	2.97	.688
Tener buen rendimiento escolar (calificaciones).	0	4	2.92	.752
Estudiar en casa para los exámenes.	0	4	2.60	1.06
Cumplir con la entrega de tareas.	1	4	3.38	.730
EMOCIONES EN LA ESCUELA	.13	4	2.93	.794
Infeliz – Feliz	0	4	3.15	.967
Disgustado/a - A gusto	0	4	2.74	1.03
Desconfiado/a - Confiado/a	0	4	2.83	1.14
Frustrado/a – Satisfecho/a	0	4	2.87	1.07
Aburrido/a – Entusiasmado/a	0	4	2.65	1.24
Incómodo/a - Cómodo/a	0	4	3.02	1.07
Desadaptado/a – Adaptado/a	0	4	3.03	1.10
Desinteresado/a - Interesado/a	0	4	3.17	1.07

4.2. Correlaciones

En la tabla 9 se presenta la matriz de correlaciones entre las subescalas estudiadas para probar la relación entre las mismos, previo al análisis factorial confirmatorio, así como al análisis de efectos mediadores.

Tabla 9

Correlaciones entre los factores estudiados

	FE	RS	PP	AF	COA	EME
FE	1					
RS	.34**	1				
PP	.54**	.40**	1			
AF	.24**	.31**	.32**	1		
COA	.24**	.30**	.35**	.47**	1	
EME	.21**	.43**	.33**	.87**	.48**	1

FE= Funcionamiento Escolar; RS= Relaciones Sociales; PP= Práctica Pedagógica; AF= Apoyo Familiar; COA= Compromiso Académico; EME= Emociones en la Escuela. ** Correlación significativa a $p < .01$.

Se puede observar que, en general, la fuerza de asociación entre factores es significativa y de fuerte a débil (Coolican, 2005). La asociación de variables con mayor elevación de fuerza fue Apoyo Familiar y Emociones en la Escuela con una r de .87 y una $p < .01$; dentro de los pesos factoriales moderados, la correlación más elevada fue Funcionamiento Escolar y Práctica Pedagógica ($r = .54$; $p < .01$), seguida por Compromiso Académico y Emociones en la Escuela ($r = .48$; $p < .01$), Apoyo Familiar y Compromiso Académico ($r = .47$; $p < .01$), así como Relaciones Sociales con Emociones en la Escuela ($r = .43$; $p < .01$) y con Práctica Pedagógica ($r = .40$; $p < .01$).

4.3. Prueba de hipótesis

Para la presentación de los resultados se van a separar los dos componentes de los SEM. En los modelos de medición se especificaron el número de factores, las relaciones entre sus indicadores con las variables latentes, y las relaciones entre los errores de los indicadores, es decir, el CFA. Posteriormente se especifican los modelos estructurales donde se probaron los

efectos directos del apoyo familiar para el aprendizaje y el ambiente escolar en el bienestar social de los estudiantes respectivamente. Finalmente se muestra el modelo estructural en el que se especifica el efecto mediador del ambiente escolar en la relación apoyo familiar-bienestar social.

4.3.1. Análisis Factorial Confirmatorio (CFA): Modelos de medición

En la figura 2 se presenta el modelo de medición de la variable latente (factor de segundo orden) denominada Ambiente Escolar, la cual está compuesta por los siguientes factores de primer orden: Funcionamiento Escolar, Relaciones Sociales y Práctica Pedagógica. En los indicadores de bondad de ajuste se observa que la χ^2 resultó no significativa, los indicadores prácticos (NNFI y CFI) así como el indicador poblacional RMSEA señalan que el modelo se ajusta adecuadamente a los datos. Asimismo, las interrelaciones entre sus indicadores manifiestos y los constructos de primer orden cargan alta y significativamente en el factor de segundo orden (Ambiente Escolar). Se puede destacar que los reactivos referentes a Relaciones Sociales obtuvieron los pesos factoriales más altos, especialmente el de “Apoyo en ejercicios y actividades entre compañeros” con un valor de .78, y el reactivo con un peso factorial más bajo fue en el mismo factor con un peso de .57 el reactivo “Tener amigos y compañeros que me apoyen emocionalmente”.

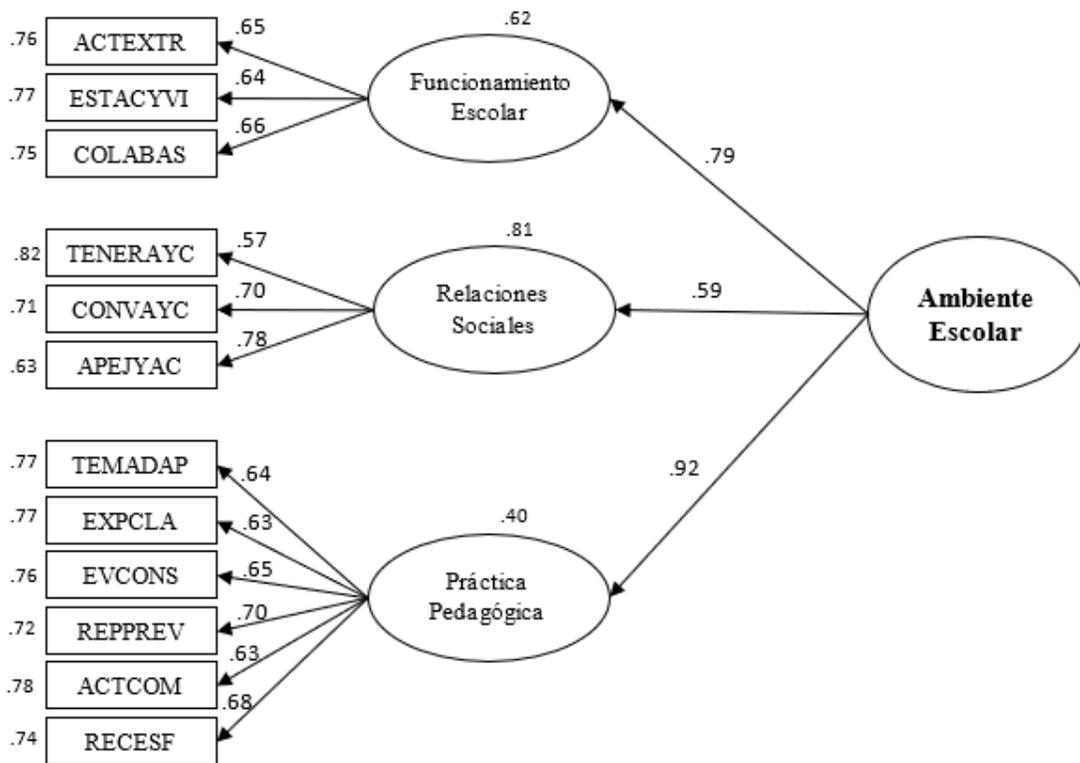


Figura 2. Modelo de medición de Ambiente Escolar. (Coeficientes estructurales estandarizados significativos, $t > 1.96$, $p < .05$). Bondad de ajuste del modelo: χ^2 (50 g.l., $N = 265$) = 46.22, $p > .05$; CFI = 1.0, NNFI = 1.0; RMSEA = .00.

En la figura 3 se presenta el modelo de medición de la variable o factor Apoyo Familiar, el cual es de primer orden y se encuentra compuesto por cinco ítems. En relación con los indicadores de bondad de ajuste la χ^2 resultó no significativa, los indicadores prácticos (NNFI y CFI) así como el indicador poblacional RMSEA confirman que el modelo se ajusta adecuadamente a los datos. Los reactivos con pesos factoriales más altos fueron “Motivación de mi familia para que siga estudiando” con un valor de .82 y con .76 el reactivo “Mi familia valora mis logros educativos”.

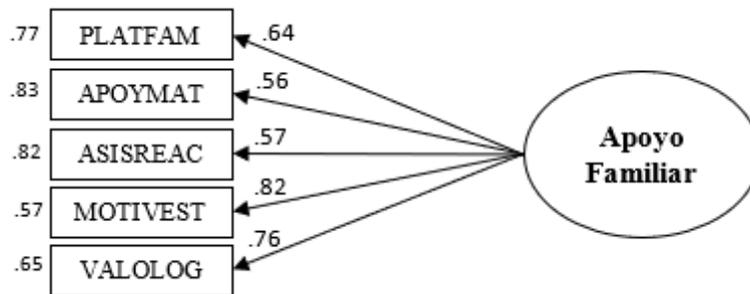


Figura 3. Modelo de medición de Apoyo Familiar. (Coeficientes estructurales estandarizados significativos, $t > 1.96$, $p < .05$). Bondad de ajuste del modelo: $\chi^2_{S-B} (5 \text{ g.l.}, N = 265) = 5.82$, $p > .05$; CFI = .99, NNFI = .99; RMSEA = .03.

Por otra parte, en la figura 4 se presenta el modelo de medición de la variable Bienestar Social, la cual es un factor de segundo orden y se encuentra compuesto por los factores de primer orden de Compromiso Académico y Emociones en la Escuela. Con relación a los indicadores de bondad de ajuste la χ^2_{S-B} resultó no significativa, los indicadores prácticos (NNFI y CFI) así como el indicador poblacional RMSEA confirman que el modelo se ajusta adecuadamente a los datos. Por su parte, los factores de primer orden y los indicadores manifiestos cargan alta y significativamente en el factor de Bienestar Social. Dentro del factor de Compromiso Académico, el reactivo con peso factorial más alto fue “Tener buen rendimiento escolar (calificaciones)” con un valor de .80 y el reactivo más bajo con un puntaje de .64 fue “Estudiar en casa para los exámenes”. En el factor de Emociones en la Escuela el indicador con peso factorial más alto fue “Frustrado/a – Satisfecho/a” con .72; el más bajo de este factor de segundo orden, se presentó el reactivo de “Incómodo/a – Cómodo/a” con un peso factorial de .63.

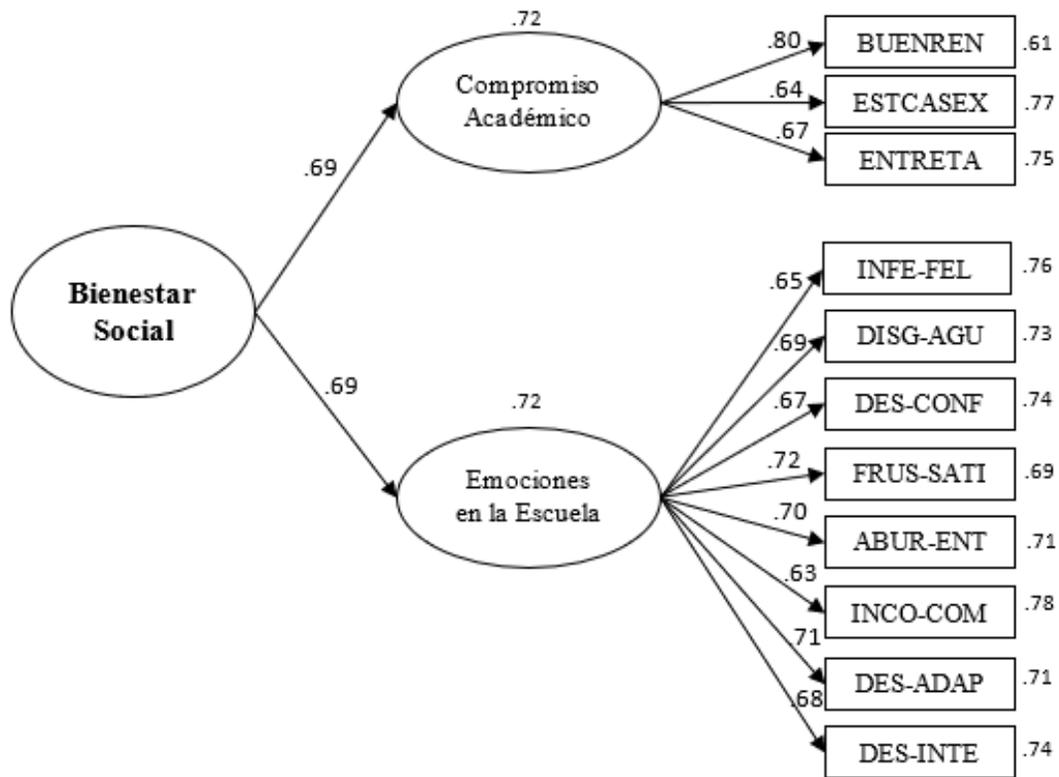


Figura 4. Modelo de medición de Bienestar Social. (Coeficientes estructurales estandarizados significativos, $t > 1.96$, $p < .05$). Bondad de ajuste del modelo: $s_B X^2$ (43 g.l., $N = 265$) = 40.65, $p > .05$; CFI = 1.0, NNFI = 1.0; RMSEA = .00.

4.3.2. Modelos estructurales de efectos directos e indirecto

Para la comprobación de las hipótesis propuestas en la presente investigación, y, por lo tanto, para la consecución del objetivo, se especificaron los modelos estructurales donde se probaron los efectos directos entre: (1) Apoyo Familiar y Bienestar Social, (2) Ambiente Escolar y Bienestar Social, y (3) Apoyo Familiar y Ambiente Escolar. Asimismo, se muestra el modelo estructural en el que se especificó el efecto indirecto mediador del Ambiente Escolar en la relación Apoyo Familiar - Bienestar Social.

La primera relación directa analizada fue la de Apoyo Familiar y Bienestar Social (ver figura 5), en esta se puede apreciar un efecto positivo en el bienestar social de los estudiantes, con un coeficiente estructural de .77. El modelo se ajustó de forma idónea a los datos mostrando índices de bondad de ajuste adecuados ($s\text{-B } X^2(43 \text{ g.l., } N = 265) = 40.65, p >.05; CFI = 1.0, NNFI = 1.0; RMSEA = .00$). Con respecto al porcentaje de varianza explicada por el modelo, se encontró que explica aproximadamente el 59% de la relación entre el Apoyo Familiar y el Bienestar Social de estudiantes de Educación Media Superior.

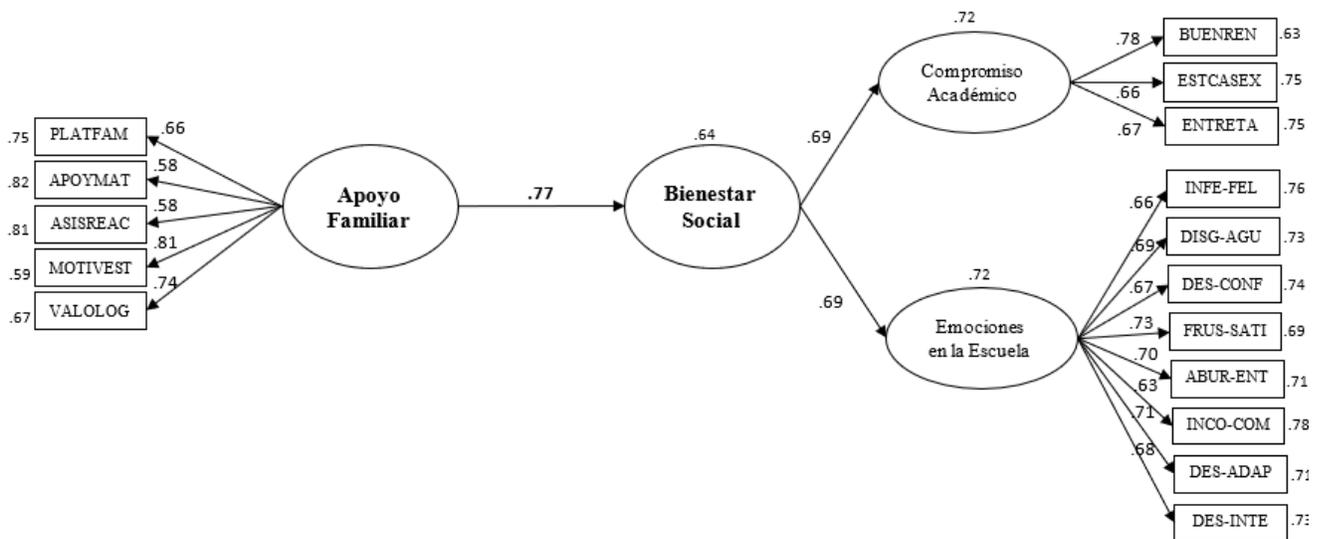


Figura 5. Modelo de efectos directos: Apoyo Familiar y Bienestar Social. (Coeficientes estructurales estandarizados significativos, $t > 1.96, p < .05$). Bondad de ajuste del modelo: $s\text{-B } X^2(102 \text{ g.l., } N = 265) = 87.24, p >.05; CFI = 1.0, NNFI = 1.0; RMSEA = .00. R^2 = .59$

Por su parte, el efecto directo del Ambiente Escolar en el Bienestar Social de los estudiantes (ver figura 6) también presentó un efecto positivo con un coeficiente estructural de .73, mostrando además que el modelo se encuentra respaldado por los datos al obtener que $s\text{-B } X^2$ resultó no significativa, los indicadores prácticos NNFI y CFI obtuvieron valores de .98, y el indicador poblacional RMSEA tuvo un valor de .024. Al valorar el porcentaje de varianza

explicada por el modelo, se obtuvo que este explica el 53% de la relación entre el Ambiente Escolar y el Bienestar Social de los adolescentes.

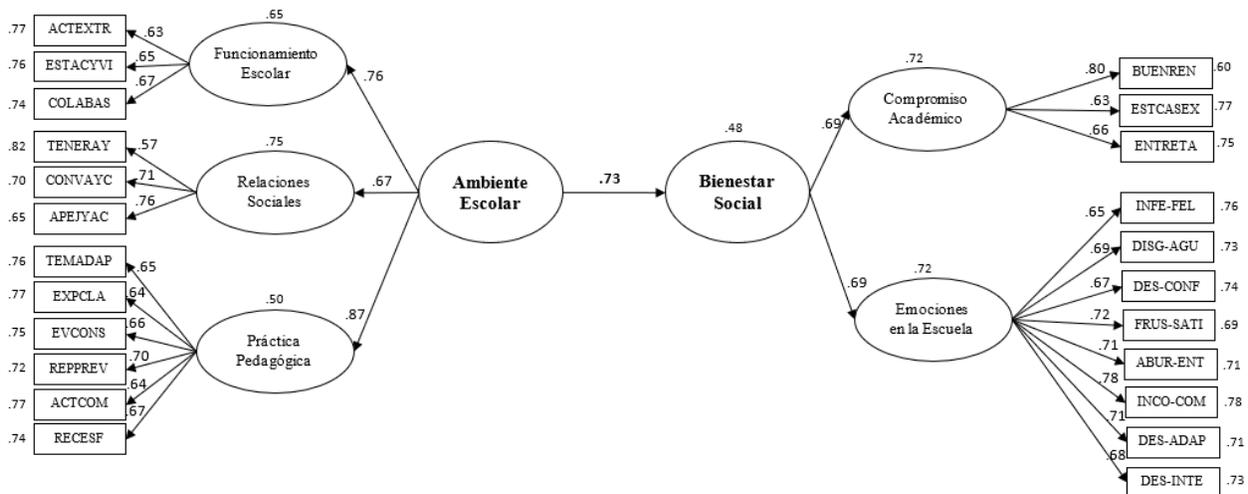


Figura 6. Modelo de efectos directos: Ambiente Escolar y Bienestar Social. (Coeficientes estructurales estandarizados significativos, $t > 1.96$, $p < .05$). Bondad de ajuste del modelo: $s_B X^2$ (224 g.l., $N = 265$) = 257.984, $p > .05$; CFI = .98, NNFI = .98; RMSEA = .02. $R^2 = .53$

El último efecto directo propuesto en el modelo es del Apoyo Familiar y el Ambiente Escolar (ver figura 7) el cual presentó un adecuado ajuste al obtener un valor no significativo de $s_B X^2$, NNFI y CFI con un índice de .99 y el indicador poblacional RMSEA tuvo un valor de .017. El efecto de esta relación directa fue positivo y significativo, con un coeficiente estructural de .44 y un porcentaje de varianza explicada del 19%.

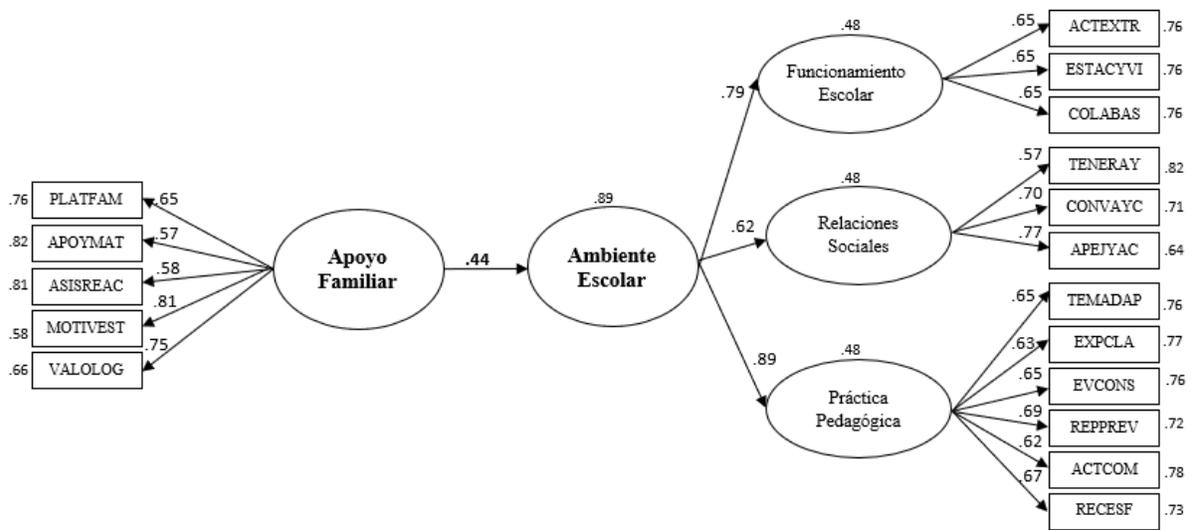


Figura 7. Modelo de efectos directos: Apoyo Familiar y Ambiente Escolar. (Coeficientes estructurales estandarizados significativos, $t > 1.96$, $p < .05$). Bondad de ajuste del modelo: $\chi^2(115 \text{ g.l.}, N = 265) = 123.65$, $p > .05$; CFI = .99, NNFI = .99; RMSEA = .017. $R^2 = .19$

Una vez probada la existencia de relaciones significativas entre las variables latentes, se probó el efecto mediador del Ambiente Escolar a través de un modelo estructural. En la tradición del modelamiento estructural se asume que una variable mediadora explica la relación entre una variable predictora y una variable resultado (Baron & Kenny, 1986), por tanto, en la presente investigación se planteó que existe un efecto directo de Apoyo Familiar y Ambiente Escolar y de esta última hacia el Bienestar Social; además, existe un efecto indirecto entre el Apoyo Familiar y el Bienestar Social el cual puede ser potenciado (o atenuado) por la variable mediadora que en este caso es Ambiente Escolar (Ruiz, Pardo, & San Martín, 2010).

En el presente estudio, el modelo directo de Apoyo Familiar (variable independiente) en el Bienestar Social de los estudiantes (variable dependiente) tuvo un coeficiente estructural de .77 y un porcentaje de varianza explicada de 59% en ausencia de la variable mediadora representada por el Ambiente Escolar (figura 5). Por su parte, el modelo con efectos indirectos (figura 8) visibiliza que el Ambiente Escolar se relaciona de manera positiva y significativa ($p > .05$) como

variable mediadora en la relación del factor de primer orden Apoyo Familiar y del factor de segundo orden denominado Bienestar Social. Los índices de bondad de ajuste estadístico ($S-B X^2 = 364.68$ (342 g.l), $p = .191$), los indicadores prácticos de bondad de ajuste (CFI = .99 y NNFI = .99) y el indicador poblacional RMSEA (.02) indican que el modelo se ajustó de forma idónea a los datos. Asimismo, las saturaciones de factores de las variables latentes tuvieron valores adecuados: En relación con el Ambiente Escolar, en Funcionamiento Escolar varió de .64 (ítem 1) a .66 (ítem 3); en Relaciones Sociales de .57 (ítem 4) a .76 (ítem 6); en Práctica Pedagógica el intervalo fue .62 (ítem 11) a .69 (ítem 10). En Apoyo Familiar las saturaciones variaron de .58 (ítem 14) a .80 (ítem 16); por otra parte, en Bienestar Social, el factor de Compromiso Académico varió de .65 (ítem 19) a .79 (ítem 18); en emociones en la escuela la saturación más baja fue de .63 (ítem 26) y la más alta de .72 (ítem 24).

Para establecer evidencia para el modelo de mediación propuesto, se cumplieron con las tres condiciones esenciales (Baron & Kenny, 1986) para las relaciones de efectos directos e indirecto entre las tres variables: (1) el Apoyo Familiar está significativamente asociado a la percepción de los adolescentes sobre su Ambiente Escolar; (2) el Apoyo Familiar también está significativamente asociado al Bienestar Social de los estudiantes; y (3) la asociación entre el Apoyo Familiar y el Bienestar Social de los jóvenes se reduce al incorporar la influencia del Ambiente Escolar, dando como resultado una mediación parcial.

Por ello, al comparar los modelos, se puede observar que ambas rutas directas del Apoyo Familiar sobre el Ambiente Escolar y el Bienestar Social fueron estadísticamente significativas con una R^2 de .44 (figura 7) y .77 (figura 5) respectivamente, cumpliéndose así las dos primeras condiciones. Para la tercera condición, en la cual se analizó el papel mediador del Ambiente Escolar, se observó que el efecto del Apoyo Familiar sobre el Bienestar Social en presencia de la

variable mediadora resultó significativo, descartando un proceso de mediación completo, ya que cuando es así, se espera que la relación directa entre la variable independiente y la dependiente resulte no significativa. Sin embargo, se obtuvo una mediación parcial, ya que el Ambiente Escolar medió una parte del efecto del Apoyo Familiar sobre el Bienestar Social al reducir el coeficiente estructural de la relación directa de la variable dependiente e independiente al incorporar la influencia del Ambiente Escolar (de .77 a .55, comparar la figura 5 y figura 8).

Además, el porcentaje de varianza explicado en el modelo de efectos mediadores aumentó un 18% a comparación del modelo de efectos directos ($R^2 = .59$, ver figura 5), lo que indica que el Ambiente Escolar como variable mediadora explica aproximadamente el 77% de la relación entre el Apoyo Familiar y el Bienestar Social de estudiantes de Educación Media Superior (figura 8).

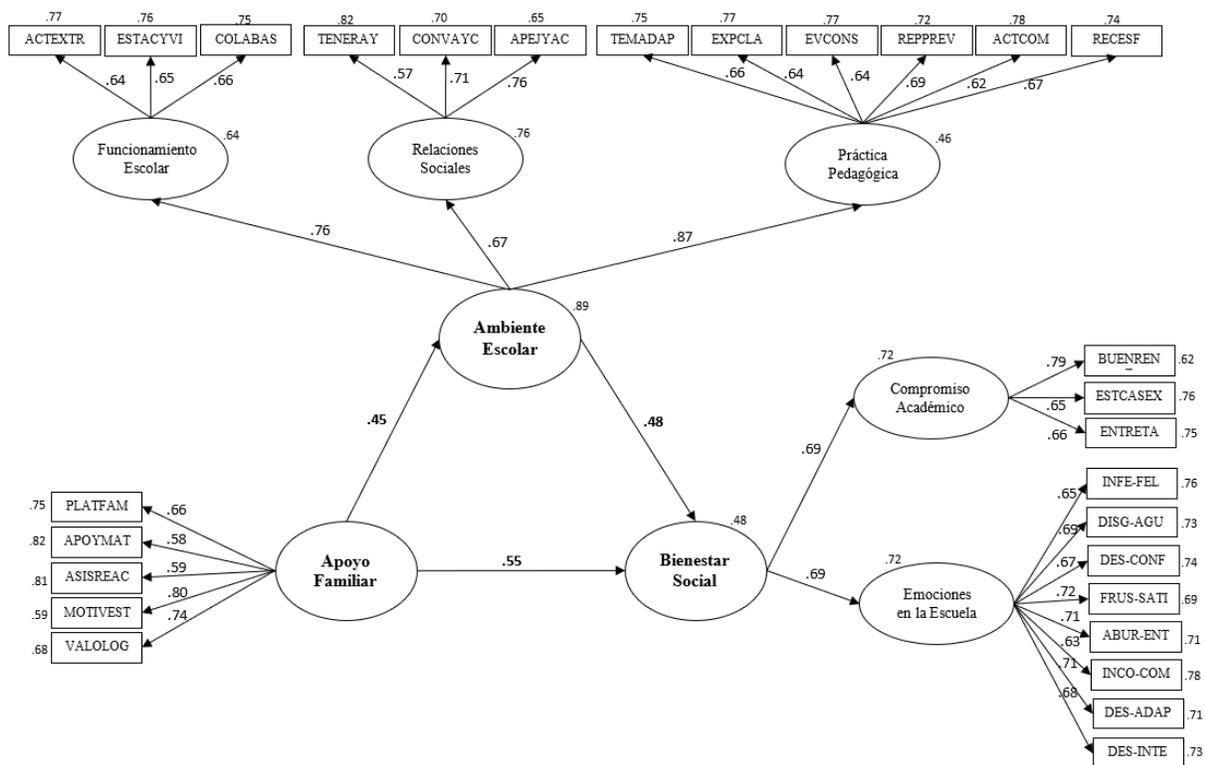


Figura 8. Modelo estructural del efecto mediador del Ambiente Escolar en la relación entre el Apoyo Familiar y el Bienestar Social de estudiantes preparatorianos. (Coeficientes estructurales estandarizados significativos, $t > 1.96$, $p < .05$). Bondad de ajuste del modelo: $\chi^2(342 \text{ g.l., } N = 265) = 364.68$, $p > .05$; CFI = .99, NNFI = .99; RMSEA = .016. $R^2 = .77$.

V. Discusión

El objetivo general de esta investigación fue probar un modelo para evaluar el efecto del Apoyo Familiar y el Ambiente Escolar sobre el Bienestar Social en una muestra de estudiantes de nivel medio superior del estado de Sonora. A través de las diversas estimaciones realizadas se encontraron pesos factoriales significativos y con poder explicativo de alto a débil, mostrando adecuadas relaciones estadísticas entre los factores y sus respectivos indicadores, así como entre factores de primer y segundo orden. Además, se identificó que los modelos propuestos tuvieron respaldo en los datos utilizados para probarlos.

Para la evaluación de las hipótesis se realizaron modelos estructurales de efectos directos e indirectos con el propósito de analizar la relación entre las variables de interés basado en el modelo conceptual de la psicología ambiental con la finalidad de comprender como menester la contemplación del bienestar social y no sólo el rendimiento académico como elementos fundamentales en el éxito educativo de los estudiantes (Olivos, 2010; Sanoff & Walden, 2012). La primera afirmaba que el bienestar social de los estudiantes de Educación Media Superior se ve influenciado de manera significativa y positiva por dos fuentes directas: el Apoyo Familiar y las dimensiones de Funcionamiento Escolar, Relaciones Sociales y Práctica Pedagógica del centro educativo en donde asisten (Ambiente Escolar). Esta hipótesis se cumplió en su totalidad, ambas asociaciones tuvieron un porcentaje de varianza explicada mayor al 50%, siendo el Apoyo Familiar el que más lo explica.

Estos resultados, en líneas generales, coinciden con los obtenidos por King, Boyd y Pragg (2017) quienes encontraron que la cercanía con los padres se relacionaba con el sentido de pertenencia a la familia, lo que a su vez predijo altos niveles de bienestar y niveles más bajos de síntomas depresivos en diversos tipos de familia. Del mismo modo se ha encontrado que la

conexión entre padres e hijos, la cohesión familiar y el apoyo de la familia se correlacionan negativamente con la ansiedad y la depresión en los adolescentes, siendo así factores protectores para el bienestar, la autoestima y la ansiedad (Boutelle, Eisenberg, Gregory, & Neumark-Sztainer, 2009; McGraw, Moore, Fuller, & Bates, 2008). Lo anterior también es reforzado por los hallazgos de Gallagher y Vella-Brodrick (2008), Rosenfeld et al. (2000), así como por Yang et al. (2019), quienes afirmaron que el apoyo social puede ser uno de los factores contextuales con mayor capacidad para influir en el bienestar de los estudiantes, sin embargo, el de índole familiar ha resultado ser el más relevante (Danielsen et al., 2009; Suldo et al., 2008; Tomás et al., 2020). Asimismo, otras investigaciones han respaldado el efecto positivo del apoyo social de los padres, maestros y compañeros en relación con el autoconcepto, participación escolar, rendimiento académico, satisfacción escolar y con la vida, así como con el bienestar (Danielsen et al., 2009; Gutiérrez & Gonçalves, 2013; Karvonen et al., 2018; Liu et al., 2016; Rosenfeld et al., 2000; Zhou et al., 2019).

En este sentido, se comprende que el apoyo social es trascendental para el bienestar de los adolescentes en las sociedades contemporáneas de todo el mundo; frente a esta formulación resulta imperioso destacar que las fuentes de apoyo (familia, maestros y amigos) no son igualmente relevantes para todos los aspectos dentro del ambiente escolar, diversos estudios han comprobado que el soporte por parte de los docentes está más relacionado con el ajuste escolar, los amigos promueven más el académico, y el apoyo familiar se relaciona con ambos ajustes. A este respecto, docentes y amigos impactan de manera indirecta al bienestar de los estudiantes, pero la familia lo hace de manera directa (Tomás et al., 2020).

En relación con la segunda hipótesis del estudio la cual planteó que las tres dimensiones del Ambiente Escolar (Funcionamiento Escolar, Relaciones Sociales y Práctica Pedagógica) reciben un efecto directo, positivo y significativo del Apoyo Familiar también se ha cumplido. Se

obtuvo que el Apoyo Familiar explica en un 19% la percepción que tienen los estudiantes sobre las dimensiones propuestas del Ambiente Escolar, lo cual puede ser explicado por los hallazgos encontrados en una investigación realizada por Malecki y Demaray (2003) en donde el apoyo de los padres se relacionó con mayor frecuencia con indicadores de adaptación estudiantil. Otros estudios han vinculado al clima escolar como una fuente de apoyo emocional en las situaciones difíciles de los niños y jóvenes (Kornblit, Adaszko, & Di Leo, 2009; Milicic, Arón, & Pesce, 2011) lo que comprueba que los ambientes educativos son capaces de amortiguar el efecto de un bajo o nulo apoyo familiar.

La tercera hipótesis sostenía que las dimensiones del Ambiente Escolar (Funcionamiento Escolar, Relaciones Sociales y Práctica Pedagógica) tienen un efecto mediador, positivo y significativo en la relación con el Apoyo Familiar y el Bienestar Social de estudiantes de Educación Media Superior, al incrementar un 18% más el porcentaje de varianza explicada del modelo se confirma que la hipótesis se ha cumplido. Esto va en concordancia con el estudio de Gutiérrez y Gonçalves (2013), quienes señalaron que el apoyo familiar y autoestima de adolescentes presentaron efectos positivos y directos en la satisfacción con sus vidas, así como efectos indirectos y significativos del apoyo escolar y familiar en el bienestar subjetivo, mediado por la satisfacción con la escuela. De forma similar, Tomás et al. (2020) encontraron un fuerte vínculo entre el apoyo familiar y el bienestar de estudiantes adolescentes de Lima, mediado significativamente por el ajuste escolar, pero, además, su bienestar también se vio afectado positivamente por otras dos fuentes de apoyo: los profesores y los amigos, aspectos relevantes también en el presente estudio dentro de la subescala de Ambiente Escolar.

Como complemento, otros estudios han afirmado que en la adolescencia los propósitos académicos cobran una relevancia trascendental (Glanzer, Hill, & Robinson, 2018) siendo también importante el disfrute del tiempo libre para pasarlo con sus compañeros en el ambiente

escolar, encontrándose efectos negativos en el bienestar de los estudiantes cuando existe una carga excesiva de deberes escolares (Inchley et al., 2016; OCDE, 2014; Thoilliez, 2011). Dentro de este marco, Oliva et al. (2017) realizaron un estudio con adolescentes en donde obtuvieron diversos factores que les hacen sentir felices y por tanto contribuyen a su desarrollo positivo. Un elemento mencionado fue la relación familiar positiva como una característica importante en donde la dedicación de tiempo y las buenas relaciones con bajos conflictos entre los miembros resaltaban dentro de las características. Asimismo, destacaron la relevancia del ambiente educativo dentro de su felicidad, sobre todo en términos de la convivencia entre el alumnado y la gestión de conflictos y control de acoso escolar, aspectos que también fueron destacados en la presente investigación.

Los autores también encontraron que para los adolescentes un desarrollo positivo sería factible al tener una familia comprometida con el centro educativo, docentes implicados en el control del acoso escolar y en la gestión de conflictos, ser estudiantes responsables, tener un horario escolar adecuado a sus necesidades, profesores con buenas metodologías docentes y relaciones escolares basadas en el respeto mutuo, la comunicación abierta y la empatía (Oliva et al., 2017).

Sin duda, la escuela es un medio adecuado para la transmisión de conocimientos y la preparación para las personas al mercado laboral, pero también la evidencia empírica ha mostrado que los centros educativos funcionan como un instrumento importante para la cohesión social y la integración de todos sus miembros. Por este motivo sus funciones no deben restringirse al proceso de enseñanza y aprendizaje, sino más bien requieren dirigirse también al desarrollo de procesos de socialización y promoción de valores para la reducción de comportamientos disruptivos y el fomento del bienestar social.

Los estudios que evalúan los determinantes del bienestar social de los estudiantes en sus dos principales contextos (familia y escuela) resaltan la centralidad de los aspectos sociales en la representación que hacen los adolescentes de su bienestar, alejándose de las dimensiones tangibles como las posesiones materiales, las cuales al ser mencionadas se relacionan como medios para alcanzar un propósito superior al de la felicidad o bienestar (Casas & Bello, 2012; Datu & Valdez, 2012). En relación con lo anterior, se ha encontrado que el bienestar de los niños en etapa escolar o los adolescentes tempranos se define principalmente por componentes hedonistas, mientras que la conceptualización eudaimónica se presenta más comúnmente a medida que los adolescentes alcanzan mayores niveles de desarrollo cognitivo permitiéndoles la realización de evaluaciones de la satisfacción con sus vidas (Coffey, Warren, & Gottfried, 2015).

Partiendo de los resultados y el análisis precedente, se puede afirmar que el modelo estructural mostró un poder predictivo alto del Ambiente Escolar como variable mediadora en la relación del Apoyo Familiar y el Bienestar Social de estudiantes de nivel medio superior; aunque el efecto de dicha mediación no fue total, sino parcial, es de esperarse debido a que como lo menciona la literatura teórica y empírica, el apoyo de la familia es un factor crucial en todas las etapas del desarrollo reforzando los resultados de Rosenfeld et al. (2000), Gallagher y Vella-Brodrick (2008), así como Yang et al. (2019) quienes afirman que el apoyo social puede ser uno de los factores contextuales con mayor capacidad para influir en el bienestar de los estudiantes, siendo el apoyo familiar el más importante (Danielsen et al., 2009; Suldo et al., 2008; Tomás et al., 2020). La discusión derivada del presente estudio apunta a una conceptualización del bienestar social definido generalmente como un constructo socio-personal que no demanda un hacinamiento de recursos, bienes materiales o un elevado nivel socioeconómico, debido a que la presencia de relaciones satisfactorias con la familia, amigos y personal educativo en la vida de los adolescentes es un gran promotor de su bienestar mucho más significativo que cualquier

dimensión material. Además, el preponderante rol de las relaciones humanas en el significado del bienestar social de los adolescentes no se reduce a lo largo del desarrollo evolutivo, incluso ni la influencia de la familia en la etapa adolescente, por lo contrario, diversos estudios confirman que las redes de apoyo sociales ganan relevancia en todas las etapas de la vida (Bojanowska & Zalewska, 2016; Carlquist, Ulleberg, Delle-Fave, Nafstad, & Blakar, 2016; Delle-Fave et al., 2016).

Con base en los hallazgos de esta investigación, se demuestra que los factores psicosociales se establecen desde dos aspectos principales. Por una parte, se relaciona con la naturaleza social del ser humano, y por otra, conlleva la valoración cognitiva que realizan los sujetos a través de sus experiencias sociales para reconocer los estándares o parámetros que definen una vida digna y feliz. Esto refleja, como bien se ha mencionado, que el bienestar social no se reduce a la satisfacción de necesidades materiales o al logro de ciertos niveles de vida, por el contrario, es un constructo multidimensional en la que todos los componentes se relacionan de maneras complejas, por lo que el establecimiento de criterios para su medición no es una actividad sencilla. El modelo de bienestar social de Keyes (1998) resulta ser un avance importante en este sentido, sin embargo, se requiere un mayor desarrollo teórico y metodológico, sobre todo en adolescentes dentro de ambientes en los que no ha sido muy investigado, como es el caso del ámbito escolar. Lo previo se vuelve aún más relevante al ser el bienestar social uno de los aspectos más vulnerables y afectados como consecuencia de las diversas crisis globales de la modernización que impactan en el orden de la vida cotidiana al transformar radicalmente las formas de convivencia, la salud de las personas, las orientaciones valorativas, expectativas de vida, sistemas motivacionales, entre otros aspectos más.

Entre las limitaciones del presente estudio se encuentra la situación espacio-temporal ya que al ser una investigación de corte transversal se realizó en un momento determinado y en

cuatro ciudades del estado de Sonora, los hallazgos encontrados no se pueden generalizar.

Además, el modelo hipotético probado en el presente estudio es sólo uno de varias alternativas posibles, siendo viable realizar otros modelos capaces de contribuir con nuevas explicaciones y otras variables, como las relativas al aspecto físico del ambiente escolar que podrían estar incidiendo en el bienestar social de los estudiantes, por ende, se recomienda que en futuros trabajos se incluyan dentro de las dimensiones del ambiente escolar.

Asimismo, debido a que el procedimiento de selección muestral fue no aleatorio, resulta fundamental replicar el estudio en distintas muestras de estudiantes del nivel medio superior seleccionadas al azar con el fin de incrementar la validez y confianza en los resultados obtenidos. No obstante, el análisis de las relaciones entre el Apoyo Familiar, el Ambiente Escolar y el Bienestar Social de estudiantes de nivel medio superior en un modelo estructural con efectos mediadores puede considerarse una fortaleza. Por tanto, el estudio brinda un patrón de relaciones entre los constructos mencionados, lo cual permite emplearse como precedentes a otras investigaciones orientadas al análisis de estas variables en estudiantes adolescentes.

Referencias

- Aguilar, R. M. (2002). Familia y escuela ante un mundo en cambio. *Revista Contextos de Educación*, (5), 202-215. Recuperado de <https://www.unrc.edu.ar/publicar/cde/05/Aguilar%20Ramos.htm>
- Albee, G. W. (1980). A competency model to replace the defect model. En M. S. Gibbs, J. R. Lachenmeyer y J. Sigal (Eds.), *Community psychology: Theoretical and empirical approaches* (pp. 213-238). New York, NY: Gardner Press.
- Amholt, T. T., Dammeyer, J., Carter, R., & Niclasen, J. (2020). Psychological well-being and academic achievement among school-age children: A systematic review. *Child Indicators Research*, 13(1), 1-26. doi: 10.1007/s12187-020-09725-9
- Aron, A. M., Milicic, N., & Armijo, I. (2012). Clima social escolar: una escala de Evaluación - Escala de Clima Social Escolar, *ECLIS. Universitas Psychologica*, 11(3), 803-813. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/647/64724634010.pdf>
- Arriagada, I. (2017). Familias y hogares en América Latina. En J. Nájera, B. García & E. Pacheco (Coords), *Hogares y trabajadores en México en el siglo XXI* (pp. 8-25). Ciudad de México: El Colegio de México. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=-D5qDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=el+modelo+tradicional+de+la+familia+en+m%C3%A9xico&ots=gVM6Gjd2_c&sig=G3RQxBV6PURwNDH0GR8qDdCCWcM#v=onepage&q=el%20modelo%20tradicional%20de%20la%20familia%20en%20m%C3%A9xico&f=false
- Arslan, G. (2018). Social exclusion, social support and psychological wellbeing at school: A study of mediation and moderation effect. *Child Indicators Research*, 11(3), 897-918. doi: 10.1007/s12187-017-9451-1

- Arslan, G. (2019). Exploring the effects of positive psychological strengths on psychological adjustment in adolescents. *Child Indicators Research*, 12, 1449–1464. doi: 10.1007/s12187-018-9589-5
- Arslan, G., & Allen, K. A. (2020). Complete mental health in elementary school children: Understanding youth school functioning and adjustment. *Current Psychology*, 39(1), 1-10. doi: 10.1007/s12144-020-00628-0
- Baker, J. A., & Maupin, A. N. (2009). School satisfaction and children's positive school adjustment. En R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. 189–196). New York: Routledge. Recuperado de https://dl.uswr.ac.ir/bitstream/Hannan/130291/1/0805863621_0805863613positive_psychology.pdf#page=208
- Barber, B. K., & Schluterman, J. M. (2008). Connectedness in the lives of children and adolescents: A call for greater conceptual clarity. *Journal of Adolescent Health*, 43(3), 209–216. doi: 10.1016/j.jadohealth.2008.01.012
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182. Recuperado de <http://www.public.asu.edu/~davidpm/classes/psy536/Baron.pdf>
- Beltrán, M. C. (2019). Experiencia en los Derechos Humanos y Bienestar Social, Preparatoria Agrícola y Propedéutico de la Universidad Autónoma Chapingo, México. *Universidad en Diálogo: Revista de Extensión*, 9(1), 31-46. doi: 10.15359/udre.9-1.2
- Ben-Arieh, A. (2000). Beyond welfare: Measuring and monitoring the state of Children: New trends and domains. *Social Indicators Research*, 52(3), 235-257. doi: 10.1023/A:1007009414348

- Bentler, P. M. (2006). *EQS 6 Structural Equations Program Manual*. Encino, CA: Multivariate Software, Inc. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/3b39/d1d27934a461f04e0e076ddb6da5b87193b0.pdf>
- Bernat, D. H., & Resnick, M. D. (2006). Healthy youth development: Science and practice. *Journal of Public Health Management and Practice*, 12, S10–S16. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.588.6559&rep=rep1&type=pdf>
- Bhoskar, M. S. N. (2020). A systematic review: Satisfaction in parental relationship and subjective happiness on adolescents' self-esteem. *Indian Journal of Applied Research*, 10(1). doi: 10.36106/ijar
- Bilbao, R. M. A. (2008). *Creencias sociales y bienestar: Valores, creencias básicas, impacto de los hechos vitales y crecimiento psicológico* (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperada de <https://eprints.ucm.es/>
- Blanco, A., & Díaz, D. (2004). Bienestar social y trauma psicosocial: Una visión alternativa al trastorno de estrés postraumático. *Clínica y Salud*, 15(3), 227-252. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1806/180617834001.pdf>
- Blanco, A., & Díaz, D. (2005). El bienestar social: Su concepto y medición. *Psicothema*, 17(4), 582-589. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72717407>
- Bojanowska, A., & Zalewska, A. M. (2016). Lay understanding of happiness and the experience of well-being: Are some conceptions of happiness more beneficial than others?. *Journal of Happiness Studies*, 17(2), 793–815. doi: 10.1007/s10902-015-9620-1
- Boutelle, K., Eisenberg, M. E., Gregory, M. L., & Neumark-Sztainer, D. (2009). The reciprocal relationship between parent-child connectedness and adolescent emotional functioning over 5 years. *Journal of Psychosomatic Research*, 66(4), 309–316. doi: 10.1016/j.jpsychores.2008.10.019

- Bradburn, N. (1969). *The structure of psychological well-being*. Chicago: Aldine. Recuperado de https://www.norc.org/PDFs/publications/BradburnN_Struc_Psych_Well_Being.pdf
- Bradshaw, J., Hoscher, P., & Richardson, D. (2007). An index of child well-being in the European Union. *Social Indicators Research*, 80(1), 133-177. doi: 10.1007/s11205-006-9024-z
- Bradshaw, J., Keung, A., Rees, G., & Goswami, H. (2011). Children's subjective well-being: International comparative perspectives. *Children and Youth Services Review*, 33(4), 548–556. doi: 10.1016/j.childyouth.2010.05.010.
- Bransford, J. D., Brown, A., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, D. C.: National Academy Press.
- Bryant, F. B., & Veroff, J. (1984). Dimensions of subjective mental health in American men and women. *Journal of Health and Social Behavior*, 25(2), 116-135. doi: 10.2307/2136664
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94. doi: 10.1016/j.jrp.2018.02.007
- Byars-Winston, A., Diestelmann, J., Savoy, J., & Hoyt, W. (2017). Unique effects and moderators of effects of sources on self-efficacy: A model-based meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 64(6), 645–658.
- Calderón, A. M. A., Vergara, L. L., & Atilano, M. M. L. (2019). *Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2018-2019*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf

- Callaghan, B. L., Dandash, O., Simmons, J. G., Schwartz, O., Byrne, M. L., Sheeber, L., ... Whittle, S. (2017). Amygdala resting connectivity mediates association between maternal aggression and adolescent major depression: A 7-year longitudinal study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(11), 983-991. doi: 10.1016/j.jaac.2017.09.415
- Calvo, M. I., Verdugo, M. A., & Amor, A. M. (2016). La participación familiar es un requisito imprescindible para una escuela inclusiva. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 99-113. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rlei/v10n1/art06.pdf>
- Cano Muñoz, M. D. L. Á. (2015). *Sentido y fundamento de las Escuelas de Padres y Madres: orientaciones para una responsabilidad compartida* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid, España. Recuperada de <https://eprints.ucm.es/>
- Carlquist, E., Ulleberg, P., Delle-Fave, A., Nafstad, H. E., & Blakar, R. M. (2016). Everyday understandings of happiness, good life, and satisfaction: Three different facets of well-being. *Applied Research in Quality of Life*, 12(2), 481-505. doi: 10.1007/s11482-016-9472-9
- Carranza-Peña, L. (2016). Educación en derechos humanos y paz en el bachillerato. *Ra Ximhai*, 12(3), 285-295. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811019.pdf>
- Casas, F. (2010). El bienestar personal: Su investigación en la infancia y la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, 5(1), 85-101.
- Casas, F., & Bello, A. (2012). *Calidad de vida y bienestar infantil subjetivo en España. ¿Qué afecta al bienestar de niños y niñas españolas de 1º de ESO?*. Madrid: UNICEF España. Recuperado de https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/Bienestar_infantil_subjetivo_en_Espakua.pdf

- Casas, F., Sarriera, J., Alfaro, J., González, M., Malo, S., Bertran, I., & Weinreich, K. (2012). Testing the personal well-being index on 12-16 year-old adolescents in 3 different countries with 2 new items. *Social Indicators Research*, 105(3), 461-482. doi: 10.1007/s11205-011-9781-1
- Castellanos, R. (2018). El bienestar subjetivo como señal de progreso. Satisfacción con la vida, indicadores objetivos y contexto social. En R. Millán & R. Castellanos (Coords.), *Bienestar Subjetivo en México* (pp. 21-51). México: Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://ru.iis.sociales.unam.mx/bitstream/IIS/5445/7/bienestar_subjetivo.pdf
- Castillo, G. (2016). *Adolescencia. Mitos y enigmas*. Bilbao, España: Descleé de Brouwer. Recuperado de https://kupdf.net/download/adolescencia-mitos-y-enigmas_58dd9300dc0d60610e8970db_pdf
- Castro, A., & García-Ruiz, R. (2013). La visión del profesorado de infantil y primaria de Cantabria sobre la participación y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad escolar. *Aula Abierta*, 41(1), 73-84. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4097758>
- Castro, C., & Núñez, F. (2016). La adolescencia. En G. Villareal, C. Castro & M. Domínguez (Coords), *Familia, adolescencia y escuela: Un análisis de la violencia escolar desde la perspectiva eco-sistémica* (12-36). Monterrey, México: Universidad Autónoma de Nuevo León. Recuperado de <https://www.uv.es/lisis/juan/2017/libro-familia.pdf>
- Castro, P., & Morales, R. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica Educare*, 9(3), 1-32. doi: 10.15359/ree.19-3.11

- Clark, H., Coll-Seck, A. M., Banerjee, A., Peterson, S., Dalglish, S. L., Ameratunga, S., ... & Costello, A. (2020). A future for the world's children? A WHO–UNICEF–Lancet Commission. *The Lancet*, 395(10224), 605-658. doi: 10.1016/S0140-6736(19)32540-1
- Clayton, S. D., & Saunders, C. D. (2012). Introduction: Environmental and Conservation Psychology. En S. D. Clayton (Ed.), *The Oxford handbook of environmental and conservation psychology* (pp. 1-7). Nueva York: Oxford University Press.
- Coffey, J. K., Warren, M., & Gottfried, A. (2015). Does infant happiness forecast adult life satisfaction? Examining subjective well-being in the first quarter century of life. *Journal of Happiness Studies*, 16(2), 1401–1421. doi: 10.1007/s10902-014-9556-x
- Comellas, C. M. J. (2019). Interdependencia entre la familia y la escuela. Un nuevo paradigma para reducir la sobreprotección. *Revista Psicopedagogía*, 36(11), 1-11. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862019000300005
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2006). *Estado de bienestar, desarrollo económico y ciudadanía: algunas lecciones de la literatura contemporánea*. Ciudad de México: CEPAL. Recuperado de https://dds.cepal.org/eventos/presentaciones/2006/0907/Sonia_Draibe_EstudiosCEPALMexico.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2012a). *Enfoque de derechos en las políticas de infancia: indicadores para su medición*. Santiago: CEPAL. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/4044/1/S1201027_es.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2012b). *La medición del bienestar a través de indicadores subjetivos: una revisión*. Santiago: CEPAL. Recuperado de <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/4783>

- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2012). *Evaluación de consistencia y resultados 2011-2012. Programa escuelas de calidad*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de [http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2567/2/images/s029_escuela_calidad\(1\).pdf](http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2567/2/images/s029_escuela_calidad(1).pdf)
- Coolican, H. (2005). *Métodos de Investigación y estadística en psicología* (3ª ed.). México: Manual Moderno.
- Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of test. *Psychometrika*, *16*, 297-334.
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological bulletin*, *52*(4), 281-302. doi: 10.1037/h0040957
- Cruz-Martinez, G. (2017). *Produciendo bienestar. Una mirada desde las Comunidades Marginadas en Puerto Rico*. Madrid: Dykinson SL.
- Cummins, R. A., & Cahill, J. (2000). Avances en la comprensión de la calidad de vida subjetiva. *Psychosocial Intervention*, *9*(2), 185-198. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/97d4/6e6df0f467f1659ac4078d82b39a1c8be512.pdf>
- Curran, T., & Wexler, L. (2017). School-based positive youth development: A systematic review of the literature. *Journal of School Health*, *87*(1), 71-80. doi: 10.1111/josh.12467
- Dahl, R. E., Allen, N. B., Wilbrecht, L., & Suleiman, A. B. (2018). Importance of investing in adolescence from a developmental science perspective. *Nature*, *554*(7693), 441-450. doi: 10.1038/nature25770
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *The Journal of Educational Research*, *102*(4), 303-320. doi: 10.3200/JOER.102.4.303-320

- Datu, J. A. D., & King, R. B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology, 69*, 100–110. doi: 10.1016/j.jsp.2018.05.007
- Datu, J. A., & Valdez, J. P. M. (2012). Exploring Filipino adolescents' conception of happiness. *International Journal of Research Studies in Psychology, 1*(3), 21-29. Recuperado de http://consortiacademia.org/wp-content/uploads/IJRSP/IJRSP_v1i3/251-1009-1-PB.pdf
- Delle-Fave, A., Brdar, I., Wissing, M., Araujo, U., Castro-Solano, A., Freire, T., ... Soosai-Nathan, L. (2016). Lay definitions of happiness across nations: The primacy of inner harmony and relational connectedness. *Frontiers in Psychology, 26*(7), 1-22. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00030
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly, 17*(3), 213–241. doi: 10.1521/scpq.17.3.213.20883
- Depolo, M., Guglielmi, D., & Vannini, I. (2018). La escuela como organización. En B. A. Ovejero, D. J. F. Morales, & J. S. Yubero (Coords.), *Psicología social de la educación* (pp. 61-93). Barcelona: Editorial UOC.
- DeVellis, R. F. (2017). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Di Pasquale, E. A. (2017). Las dimensiones constitutivas del bienestar social: una propuesta conceptual. *Trabajo y sociedad, (29)*, 493-515. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3873/387352369025.pdf>
- Díaz, D., Blanco, A., & Durán, M. M. (2011). La estructura del bienestar: el encuentro empírico de tres tradiciones. *Revista de Psicología Social, 26*(3), 357-372. doi: 10.1174/021347411797361266

- Diener, E., & Seligman, M. (2004). Beyond Money: Towards an Economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1-31. doi: 10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x
- Diener, E., Smith, H., & Fujita, F. (1995). The personality structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(1), 130-141. doi: 10.1037/0022-3514.69.1.130
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/7df1/f046f51bbd0cd946b38825f8d90d22cd21a5.pdf>
- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. (2019). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2018-2019*. México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019_bolsillo.pdf
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235. doi:10.5502/ijw.v2i3.4
- Eccles, J. S., & Roeser, R. W. (2013). Schools as developmental contexts during adolescence. En I. B., Weiner (Ed.), *Handbook of Psychology* (321-337). doi: 10.1002/9781118133880
- Ellingsen, I. T., Studsrød, I., & Muñoz-Guzmán, C. (2019). The child, the parents, the family and the state-Chile and Norway compared. *Journal of Comparative Social Work*, 14(1). doi: 10.31265/jcsw.v14.i1.234
- Engels, N., Aelterman, A., Petegem, K. V., & Schepens, A. (2004). Factors which influence the well-being of pupils in Flemish secondary schools. *Educational Studies*, 30(2), 127–143. doi: 10.1080/0305569032000159787

- Erikson, R. (1996). Descripciones de la desigualdad: el enfoque sueco de la investigación sobre el bienestar. En M. Nussbaum y A. Sen (comps.): *La calidad de vida* (pp. 101-120). México: F.C.E.
- Esping-Andersen, G. (1999) *Social Foundations of pos-industrial Economies*. Inglaterra: Oxford University Press.
- Feito, R. (2014). Treinta años de consejos escolares. La participación de los padres y de las madres en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos en España. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 18(2), 51-67.
Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41289/23463>
- Fernández-Molina, M. (2015). *Bienestar psicológico infantil. Detección, prevención y optimización en la escuela infantil*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fomby, P., & Musick, K. (2018). Mothers' time, the parenting package, and links to healthy child development. *Journal of Marriage and Family*, 80(1), 166–181. doi: 10.1111/jomf.12432
- Fouad, N. A., Kim, S., Ghosh, A., Chang, W., & Figueiredo, C. (2016). Family influence on career decision making: Validation in India and the United States. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 197–212. doi: 10.1177/1069072714565782
- Frías del Val, A. S. (2014). Evolución del marco normativo español sobre la participación de las familias. Contexto histórico. En S. Gavira, M. Castro, G. Egido, C. Expósito, V. Frías, S. García, ... A. Reparaz (Eds.), *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 57-80). Recuperado de http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/members/attachments/estudioparticipacion-cee_digital_r.pdf

- Fullan, M., & Langworthy, M. (2013). Towards a New End: New Pedagogies for Deep Learning. *Behalf of the global partnership*, 1-31. Recuperado de https://turninglearning.nl/images/towards_a_new_end.pdf
- Gallagher, E. N., & Vella-Brodrick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44(7), 1551–1561. doi: 10.1016/j.paid.2008.01.011
- García, R. J. M. Lacalle, N. M., Valbuena, M. M. C., & Polaino-Lorente, A. (2019). Relaciones familiares y tiempo compartido y su efecto en el bienestar de los adolescentes. *Revista Complutense de Educacion*, 30(3), 895-915. doi: 10.5209/RCED.59562
- García-Ael, C., & Morales, J. F. (2018). La interacción en el aula. En B. A. Ovejero, D. J. F. Morales, & J. S. Yubero (Coords.), *Psicología social de la educación* (pp. 95-120). Barcelona: Editorial UOC.
- García-Pérez, O., Inda-Caro, M., Fernández-García, C. M., & Torío-López, S. (2020). The influence of perceived family supports and barriers on personal variables in a spanish sample of secondary school science-technology students. *International Journal of Science Education*, 42(1), 70-88. doi: 10.1080/09500693.2019.1701216
- Garreta, J. (2016). Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela. *Perspectiva Educativa*, 55(2), 141-157.
- Gavira, S., Castro, M., Egido, G., Expósito, C., Frías, V., García, S., ... Reparaz, A. (2014). La participación de las familias en la educación escolar. España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica. Recuperado de http://www.eunec.eu/sites/www.eunec.eu/files/members/attachments/estudioparticipacion-cee_digital_r.pdf

- Gervais, C., & Jose, P. E. (2019). How does family connectedness contribute to youths' health? The mediating role of coping strategies. *Family Process*, 58(4), 1-21. doi: 10.1111/famp.12514
- Gibson, J. J. (1966). *The senses considered as perceptual systems*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Glanzer, P. L., Hill, J. P., & Robinson, J. A. (2018). Emerging adults' conceptions of purpose and the good life: A classification and comparison. *Youth & Society*, 50(6), 715-733. doi: 10.1177/0044118X15602918
- Golombok, S. (2016). *Familias modernas: Padres e hijos en las nuevas formas de familia* (Vol. 1192). Madrid: Siglo XXI de España Editores. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=UsPRDgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=el+modelo+tradicional+de+la+familia&ots=nYTr_w61Bi&sig=TaTWHXy6AYZCGKh4p6q5FiDh0jU#v=onepage&q=el%20modelo%20tradicional%20de%20la%20familia&f=false
- Gómez, V., Villegas, C., Barrera, F., & Cruz, J. E. (2007). Factores predictores de bienestar subjetivo en una muestra colombiana. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 311-325. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80539208.pdf>
- Gonçalves, C. S., & Bedin, T. L. M. (2015). Bienestar, salud e imagen corporal de adolescentes brasileiros: la importancia de los contextos familiares, de amistad y escolar. *Universitas psychologica*, 14(4), 15-24. doi: 10.11144/Javeriana.up14-4.bsic
- Göttler, J., & Westermayr, J. (1965). *Pedagogía sistemática* (3ª ed.). Barcelona: Herder.

- Grusec, J. E. (2011). Socialization processes in the family: Social and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62(1), 243-269. doi: 10.1146/annurev.psych.121208.131650
- Güemes-Hidalgo, M., Ceñal, M., & Hidalgo, M. (2017). Pubertad y adolescencia. *Revista de Formación Continuada de la Sociedad Española de Medicina de la Adolescencia*, 5(1), 07-22. Recuperado de <https://www.adolescenciasema.org/ficheros/REVISTA%20ADOLESCERE/vol5num1-2017/07-22%20Pubertad%20y%20adolescencia.pdf>
- Gutiérrez, C. R., Díaz, O. K. Y., & Román, R. R. P. (2016). El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. *Ciencia Ergo Sum*, 23(3), 219-228. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/104/10448076002/10448076002.pdf>
- Gutiérrez, M. V. E. (2013). *Batería de Instrumentos para la Evaluación del Clima Escolar en Escuelas Primarias*. Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <https://santaclaraorientacion.files.wordpress.com/2010/11/evaluacion-clima-escolar.pdf>
- Gutiérrez, M., & Gonçalves, T. O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3), 339-355. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/560/56028282006.pdf>
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education*. New York: D. Appleton & Co.

- Hanley, T., Winter, L. A., & Burrell, K. (2020). Supporting emotional well-being in schools in the context of austerity: An ecologically informed humanistic perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 90, 1-18. doi: 10.1111/bjep.12275
- Hernández, R. M. (2017). Impacto de las TIC en la educación: Retos y Perspectivas. *Propósitos y Representaciones*, 5(1), 325-347. doi: 10.20511/pyr2017.v5n1.149
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Herrero, C., Villar, A., & Soler, G. Á. (2018). *Las facetas del bienestar: una aproximación multidimensional a la calidad de vida en España y sus comunidades autónomas (2006-2015)*. España: Fundación BBVA.
- Holahan, C. J. (2006). *Psicología ambiental. Un enfoque general*. México: Limusa.
- https://books.google.com.mx/books?hl=es&lr=&id=Y1LgDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&ots=pUdkiWmdho&sig=M1epQM2HSw2mCCFOhgmHsbZKxK8&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, 6(1), 1-55. doi: 10.1080/10705519909540118
- Huebner, E. S. (1997). Life satisfaction and happiness. En Bear, G. G., Minke, K. M. & A. Thomas (Eds.). *Children's needs II: Development, problems, and alternatives*, 271-278.
- Huta, V., & Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential and overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of Happiness Studies*, 11(6), 735–762. doi: 10.1007/s10902-009-9171-4.

- Huta, V., & Waterman, A. S. (2014). Eudaimonia and its distinction from Hedonia: Developing a classification and terminology for understanding conceptual and operational definitions. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1425–1456. doi: 10.1007/s10902-013-9485-0.
- Inchley, J., Currie, D., Young, T., Samdal, O., Torsheim, T., Augustson, L., ... Barnekow, V. (2016). Growing up unequal: Gender and socioeconomic differences in young people's health and well-being. Dinamarca: Organización Mundial de la Salud. Recuperado de http://www.euro.who.int/_data/assets/pdf_file/0003/303438/HSBC-No.7-Growing-up-unequal-Full-Report.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). Encuesta de cohesión social para la prevención de la violencia y la delincuencia 2014. Principales Resultados. México: Autor. Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ecopred/2014/doc/ecopred14_presentacion_ejecutiva.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2019). *Estadísticas a propósito del día mundial de la población* (Comunicado de prensa núm. 337/19). Recuperado de https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2019/Poblacion2019_Nal.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019a). La educación obligatoria en México. Informe 2019. Ciudad de México: Autor. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019b). *Panorama educativo de México. Indicadores del sistema educativo nacional 2018. Educación básica y media superior*. México: Autor. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/08/P1B117.pdf>

- Karvonen, S., Tokola, K., & Rimpelä, A. (2018). Well-being and academic achievement: Differences between schools from 2002 to 2010 in the Helsinki metropolitan area. *Journal of School Health*, 88(11), 821–829. doi: 10.1111/josh.12691
- Kercher, K. (1992). Assessing subjective well-being in the old-old: The PANAS as a measure of orthogonal dimensions of positive and negative affect. *Research on Aging*, 14(2), 131-138. doi: 10.1177/0164027592142001
- Keyes, C. L. & Waterman, M. B. (2003). Dimensions of well-being and mental health in adulthood. En M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, & K. A. Moore (Eds.), *Crosscurrents in contemporary psychology. Well-being: Positive development across the life course* (p. 477–497). Nueva Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Keyes, C. L. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of consulting and clinical psychology*, 73(3), 539-548. doi: 10.1037/0022-006X.73.3.539
- Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61(2), 121-140. doi: 10.2307/2787065
- Keyes, C. L., & Shapiro, A. D. (2004). Social well-being in the United States: A descriptive epidemiology. En O. G. Brim, C. D. Ryff & R. C. Kessler (Eds.), *How healthy are we?: A national study of well-being at midlife*, (350-372). Chicago, IL: University of Chicago Press. Recuperado de <http://ioa126.medsch.wisc.edu/findings/pdfs/10.pdf>
- Keyes, C., Shmotkin, D., & Ryff, C. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007-1022. doi: 10.1037/0022-3514.82.6.1007

- Kim, J. I. (2015). American high school students from different ethnic backgrounds: The role of parents and the classroom in achievement motivation. *Social Psychology of Education*, 18, 411–430.
- King, V., Boyd, L. M., & Pragg, B. (2017). Parent–Adolescent closeness, family belonging, and adolescent well-being across family structures. *Journal of Family Issues*, 39(7), 2007–2036. doi: 10.1177/0192513X17739048
- Kornblit, A. L., Adaszko, D., & Di Leo, P. F. (2009). Clima social escolar y violencia: un vínculo explicativo posible. Un estudio en escuelas medias argentinas. En C. Berger & C. Lisboa (Eds.), *Violencia escolar: Estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Krauss, S., Orth, U., & Robins, R. W. (2019). Family environment and self-esteem development: A longitudinal study from age 10 to 16. *Journal of Personality and Social Psychology*. Advance online publication. doi: 10.1037/pspp0000263
- Lamb, M. E., & Lewis, C. (2013). The role of parent–child relationships in child development. En M. E. Lamb & M. H. Bornstein (Eds.), *Social and Personality Development* (pp. 267–316). doi: 10.4324/9780203813386
- Lampropoulou, A. (2018). Personality, school, and family: What is their role in adolescents' subjective wellbeing. *Journal of Adolescence*, 67, 12–21. doi: 10.1016/j.adolescence.2018.05.013
- Lerner, R. M. (2007). Developmental science, developmental systems, and contemporary theories of human development. En W. Damon y R.M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, volume 1: Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 1-17). Nueva York, NY: John Wiley y Sons, Inc. doi: 10.1002/9780470147658

- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Bowers, E. P., & Geldhof, G. J. (2015). Positive youth development and relational-developmental-systems. En W. F. Overton, P. C. Molenaar, & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method* (607-651). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc. doi: 10.1002/9781118963418.childpsy116
- Lerner, R.M., Lerner, J.V., Almerigi, J.B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., ... Von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17- 71. doi: 10.1177/0272431604272461
- Lewin, K. (1942). Field theory and learning. En N. B. Henry (Ed.), *The Forty-First yearbook of the National Society for the Study of Education: Part 2, The psychology of learning* (pp. 215-242). Estados Unidos: University of Chicago Press. doi: 10.1037/11335-006
- Liu, W., Mei, J., Tian, L., & Huebner, E. S. (2016). Age and gender differences in the relation between school-related social support and subjective well-being in school among students. *Social Indicators Research*, 125, 1065–1083. doi: 10.1007/s11205-015-0873-1
- Loera, V. A. (2015). El monitoreo del bienestar de la comunidad escolar. *Heurística Educativa*, 3-54. doi: 10.13140/RG.2.1.2441.6082
- Lombardo, T. J. (2017). *The reciprocity of perceiver and environment: The evolution of James J. Gibson's ecological psychology* (Vol. 18). Reino Unido: Routledge.
- Ma, C. M. S. (2020). The relationship between social support and life satisfaction among Chinese and ethnic minority adolescents in Hong Kong: The mediating role of positive youth development. *Child Indicators Research*, 13, 659-679. doi: 10.1007/s12187-019-09638-2

- Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2003). ¿What type of support do they need? Investigating student adjustment as related to emotional, informational, appraisal, and instrumental support. *School Psychology Quarterly*, 18(3), 231–252. doi: 10.1521/scpq.18.3.231.22576
- Manzano-Sanchez, H., Outley, C., Gonzalez, J. E., & Matarrita-Cascante, D. (2018). The influence of self-efficacy beliefs in the academic performance of latina/o students in the United States: A systematic literature review. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 40(2), 176–209.
- Marina, J. A., Rodríguez, C. M. T., & Lorente, M. (2015). *El Nuevo Paradigma de la Adolescencia*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. doi: 10.5281/zenodo.3654215
- Martín, V. (2016). Bienestar subjetivo, bienestar psicológico y significación vital en personas en situación de desempleo. *Universidad de la Laguna*.
- Maslow, A. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370-396. doi: 10.1037/h0054346
- McGraw, K., Moore, S., Fuller, A., & Bates, G. (2008). Family, peer and school connectedness in final year secondary school students. *Australian Psychologist*, 43(1), 27–37. doi: 10.1080/00050060701668637
- Medina, A., Estrada, L., & Barrantes, R. (2017). El bienestar en la escuela infantil: sintonía entre el sentir, el pensar y el hacer. *Tarbiya, Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 45, 61-71. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tarbiya/article/view/7393>
- Metheny, J., & McWhirter, E. H. (2013). Contributions of social status and family support to college students' career decision self-efficacy and outcome expectations. *Journal of Career Assessment*, 21(3), 378–394.

- Meza, J., Páez, R., Campoalegre, R., Pátino, J., Pacheco, S., Moreno, M., & Murillo, F. (2016). *Familia, Escuela y desarrollo Humano. Rutas de investigación educativa*. Bogotá: Universidad de La Salle. CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117012114/familiaescuela.pdf>
- Milicic, N., Arón, A. M., & Pesce, C. (2011). Violencia en la Escuela: La percepción de los Directores. *Psykhe*, 12(1). Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/338>
- Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica. (2014). *Índice de bienestar de la niñez y la adolescencia*. San José, Costa Rica: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/media/5046/file/PDF%20%C3%8Dndice%20de%20bienestar%20de%20la%20ni%C3%B1ez%20y%20la%20adolescencia%20en%20Costa%20Rica.pdf>
- Miranda, L. F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica*, (51), 1-22. doi: 10.31391/S2007-7033(2018)0051-010
- Molina, J. M. D., Pedrosa, V. B., & Pérez, G. A. (2011). La relación entre las familias inmigrantes y la escuela: Propuestas para la mejora en la comunicación. En A. E. Soriano, J. A. J. González & B. R. M. Zapata (Eds.), *El poder de la comunicación en una sociedad globalizada*. Universidad de Almería.
- Moore, K. A. (2020). Developing an indicator system to measure child well-being: Lessons learned over time. *Child Indicators Research*, 13, 729- 739. doi: 10.1007/s12187-019-09644-4

- Morris, A. S., Criss, M. M., Silk, J. S., & Houlberg, B. J. (2017). The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence. *Child Development Perspectives, 11*(4), 233-238. doi: 10.1111/cdep.12238
- Nygren, L., White, S., & Ellingsen, I. T. (2018). Investigating welfare regime typologies: Paradoxes, pitfalls and potentialities in comparative social work research. *Social Policy and Society, 17*(4) 665-677. doi: 10.1017/S1474746418000167
- Oliva, A. (2015). Los activos para la promoción del desarrollo positivo del adolescente. *METAMORFOSIS, 3*, 32-47. Recuperado de <https://www.adolescenciayjuventud.org/publicacion/metamorfosis-3/>
- Oliva, A., Antolín-Suárez, L., Povedano, A., Suárez, C., Moral del, G., Rodríguez-Meirinhos, A., Capecci, V., Musitu, G. (2017) *Bienestar y desarrollo positivo adolescente desde una perspectiva de género: Un estudio cualitativo*. Madrid: Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud. doi: 10.5281/zenodo.3648632
- Oliva, A., Pertegal, M., Antolín, L., Reina, M., Ríos, M., Hernando, Á., Parra, A., Pascual, D., & Estévez, R. (2011). *El desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven. Un estudio en centros docentes andaluces*. España: Junta de Andalucía; Consejería de Salud.
- Olivos, P. (2010). Ambientes Escolares. En T. J. I. Aragonés & M. Américo (Eds.), *Psicología Ambiental* (205-222). Madrid: Ediciones Pirámide.
- Opre, D., Pinteá, S., Opre, A., & Berteá, M. (2018). Measuring adolescents' subjective well-being in educational context: Development and validation of a multidimensional instrument. *Journal of Evidence-Based Psychotherapies, 18*(2), 161–180. Recuperado de <https://search.proquest.com/openview/f80528318843ae9efe30fdafa78fcba9/1?cbl=28893&pq-origsite=gscholar>

- Organización de las Naciones Unidas. (1990). Convención sobre los derechos del niño Resolución 44/25. Recuperado de <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>
- Organización Panamericana de la Salud. (2018). Indicadores de salud. Aspectos conceptuales y operativos. Washington, D. C.: OPS. Recuperado de http://www.deis.msal.gov.ar/wp-content/uploads/2018/07/Indicadores-de-Salud_spa.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2011). *How's Life? Measuring Well-Being*. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/economics/how-s-life_9789264121164-en
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2014). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2014. Informe español*. Madrid: Ministerio de educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <http://educalab.es/documents/10180/15676/panorama-de-la-educacion-2014informe-espanol-05-sep-.pdf/752b8a1c-ff07-46c3-97cd-7644b4691337>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. París: OCDE Publishing. doi: 10.1787/eag-2017-en
- Osaria, A. M. P., & Mena, A. C. (2015). Desarrollo del clima familiar afectivo y su impacto en el bienestar subjetivo de la familia. *Multimed*, 19(2), 33-44. Recuperado de <http://www.revmultimed.sld.cu/index.php/mtm/article/view/239/573>
- Oyarzún, G. D., Casas, A. F., & Alfaro, I. J. (2019). Family, school, and neighborhood microsystems influence on children's life satisfaction in Chile. *Child Indicator Research*, 12, 1915-1933. doi: 10.1007/s12187-018-9617-5

- Pablo de, V. J., Fuentes, U. J. M., & Berino, D. B. L. C. (2015). *Regímenes de bienestar social y propuestas de actuación frente al proceso de envejecimiento observado en el Cono Sur* (Vol. 52). España: Universidad Almería.
- Pacheco, R., Rodríguez, M^a. R., & García, R. (2013). Impacto de las brechas de género y generacional en la construcción de actitudes en padres y madres frente a las innovaciones coeducativas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 17(1), 182-200. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56726350012.pdf>
- Pagano, R. R. (1999). *Estadística para las ciencias del comportamiento*. México: CENGAGE Learning.
- Papalia, D. E., Feldman, R. D., & Martorell, G. (2012). *Desarrollo Humano* (12^a ed.). México: McGraw-Hill.
- Patton, G. G., Sawyer, S. M., Santelli, J. S., Ross, D. A., A fi fi, R., Allen, N. B., ... Viner, R. M. (2016). Our future: A *Lancet* commission on adolescent health and wellbeing. *The Lancet*, 387(10036), 2423-2478. doi: 10.1016/S0140-6736(16)00579-1
- Pena-Trapero, B. (2009). La medición del Bienestar Social: una revisión crítica. *Estudios de Economía aplicada*, 27(2), 299-324. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/301/30117056001.pdf>
- Powell, M. A., Graham, A., Fitzgerald, R., Thomas, N., & White, N. E. (2018). Wellbeing in schools: What do students tell us?. *The Australian Educational Researcher*, 45(4), 515-531. doi: 10.1007/s13384-018-0273-z
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Nueva York: Simon & Schuster Paperbacks. Recuperado de http://onlinecampus.fcps.edu/media2/Social_Studies/AP_Govt/Topic21/Resources/2019_Bowling_Alone.pdf

- Putwain, D. W., Loderer, K., Gallard, D., & Beaumont, J. (2020). School-related subjective well-being promotes subsequent adaptability, achievement, and positive behavioural conduct. *British Journal of Educational Psychology*, *90*(1), 92-108. doi: 10.1111/bjep.12266
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, *104*(3), 700-712. doi: 10.1037/a0027268
- Reyes-Rojas, M., Jaimes-Puentes, Y., & Bravo-Suarez, Á. P. (2019). Más allá del ambiente escolar: Trazando huellas para el bienestar infantil y de la familia. *Duazary*, *16*(2), 149-158. doi: 10.21676/2389783X.2749
- Rodrigo, M. J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., & Rodríguez, B. (2015). La parentalidad positiva desde la prevención y promoción. En M. J., M. L. Máiquez, J. C. Martín, S. Byrne & B. Rodríguez (Coords.), *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.
- Rojas, M. (2005). El bienestar subjetivo en México y su relación con indicadores objetivos. Consideraciones para la política pública. En E. L. Garduño, A. B. Salinas & H. M. Rojas (Coords.), *Calidad de vida y bienestar subjetivo en México* (pp. 83-111). México: Universidad de las Américas de Puebla, Centro de Estudios sobre Calidad de Vida y Desarrollo Social, International Society of Quality of Life Studies, Plaza y Valdés Editores.
- Romagnoli, C., & Cortese, I. (2016). *¿Cómo la familia influye en el aprendizaje y rendimiento escolar?* (2ª ed.). Santiago de Chile: Valoras UC.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., & Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, *17*, 205–226. doi: 10.1023/A:1007535930286

- Ruiz, M. A., Pardo, A., & San Martín, R. (2010). Modelos de Ecuaciones Estructurales. *Papeles del Psicólogo*, 31(1), 34-35. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/778/77812441004.pdf>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. doi: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/0b7c/bc0e7b5946b39778784a2167019eebd53e52.pdf>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727. doi: 10.1037/0022-3514.69.4.719
- Şahin, I., & Kirdök, O. (2018). Investigation of relationship between high school students' career adaptability, subjective well-being and perceived social support. *International Education Studies*, 11(8), 127–135. doi: 10.5539/ies.v11n8p127
- Sanoff, H., & Walden, R. (2012). School environments. En S. D. Clayton (Ed.), *The Oxford handbook of environmental and conservation psychology* (pp. 276-294). Nueva York: Oxford University Press.
- Sarramona, J., & Rodríguez, T. (2010). Participación y calidad de la educación. *Aula Abierta*, 38(1), 3–14. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/71835529.pdf>
- Satorra, A., & Bentler, P. M. (2001). A scaled difference Chi-Square test statistic for moment structure analysis. *Psychometrika*, 66(4), 507-514. doi: 10.1007/BF02296192

- Sawitri, D. R., Creed, P. A., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2014). Parental influences and adolescent career behaviours in a collectivist cultural setting. *International Journal for Education and Vocational Guidance, 14*(2), 161–180. doi: 10.1007/s10775-013-9247-x
- Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. *School Effectiveness and School Improvement, 26*(1), 10-31. doi: 10.1080/09243453.2013.858754
- Scheerens, J. (2016). School Effectiveness Research and the Meaning of the Most Important effectiveness-enhancing Conditions. *Educational Effectiveness and Ineffectiveness, 105-145*. doi: 10.1007/978-94-017-7459-8_5
- Schwartz, O. S., Sheeber, L. B., Dudgeon, P., & Allen, N. B. (2012). Emotion socialization within the family environment and adolescent depression. *Clinical psychology review, 32*(6), 447-453. doi: 10.1016/j.cpr.2012.05.002
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Diagnóstico: Servicios de Educación Media Superior* (Informe E007). Recuperado de <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/50166/Diagnostico.pdf>
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Modelo educativo para la educación obligatoria. Educar para la libertad y la creatividad* (2^{da} ed.). Recuperado de https://www.siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_mexico_0106.pdf
- Secretaría de Gobernación. (2012). *DECRETO por el que se declara reformado el párrafo primero; el inciso c) de la fracción II y la fracción V del artículo 3o., y la fracción I del artículo 31 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5233070&fecha=09/02/2012

- Sekaran, V. C., Ashok, L., Kamath, V. G., Kamath, A., Hegde, A. P., & Devaramane, V. (2020). Parental Involvement–Perceptions of Parents and their Adolescent Children. *The Indian Journal of Pediatrics*, 87(3), 200-206. doi: 10.1007/s12098-019-03114-z
- Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and Well-Being*. Nueva York: Simon & Schuster.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. doi: 10.1037//0003-066X.55.1.5
- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The Self-Concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(3), 482-497. Recuperado de <http://web.missouri.edu/~sheldonk/pdfarticles/JSP99.pdf>
- Silva, L. H., & Weiss, H. E. (2018). Las razones del abandono escolar del bachillerato tecnológico agropecuario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(1), 73-99. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27057919008>
- Simkin, H., & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 119-142. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/145/14529884005.pdf>
- Sloan, D. A. (2012). Environmental perception: Wayfinding and spatial cognition. En S. D. Clayton (Ed.), *The Oxford handbook of environmental and conservation psychology* (pp. 41-64). Nueva York: Oxford University Press.
- Smith, M. K., & Diekmann, A. (2017). Tourism and wellbeing. *Annals of Tourism Research*, 66(13), 1–13. doi: 10.1016/j.annals.2017.05.006.

- Steger, M. F., Kashdan, T. B., & Oishi, S. (2008). Being good by doing good: Daily eudaimonic activity and well-being. *Journal of Research in Personality*, 42(1), 22–42. doi: 10.1016/j.jrp.2007.03.004
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of personality assessment*, 80(1), 99-103.
- Stuckler, D., McKee, M., Ebrahim, S., & Basu, S. (2012). Manufacturing epidemics: the role of global producers in increased consumption of unhealthy commodities including processed foods, alcohol, and tobacco. *PLoS medicine*, 9(6), e1001235. doi: 10.1371/journal.pmed.1001235
- Studsørød, I., Ellingsen, I. Gusman, C. M., & Espinoza, S. E. M. (2018). Conceptualisations of family and social work family practices in Chile, Mexico and Norway. *Social Policy and Society*, 17(4), 637-649. doi: 10.1017/S1474746418000234
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. En T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Eds.), *International Handbook of Educational Evaluation* (pp. 31-62). Dordrecht: Springer Netherlands. doi: 10.1007/978-94-010-0309-4_4
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2013). *ABC del ambiente escolar. Guía de referencia rápida para crear ambientes escolares positivos*. Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de http://www.cobaev.edu.mx/Dies1/archivos/ABC_AmbienteEscolar.pdf
- Sufflebeam, D., L. & Zhang, G. (2017). *The CIPP Evaluation Model: How to Evaluate for Improvement and Accountability*. New York: The Guilford Press. Recuperado de
- Suldo, S.M., Shaffer, E. J., & Riley, K. N. (2008). A social-cognitive-behavioral model of academic predictors of adolescents' life satisfaction. *School Psychology Quarterly*, 23(1), 56–69. doi: 10.1037/1045-3830.23.1.56

- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. *Child Development, 88*(4), 1156–1171. doi: 10.1111/cdev.12864
- Thoilliez, B. (2011). How to grow up happy: An exploratory study on the meaning of happiness from children's voices. *Children Indicators Research, 4*(2), 323–351. doi: 10.1007/s12187-011-9107-5
- Tian, L., Du, M., & Huebner, E. S. (2015). The effect of gratitude on elementary school students' subjective well-being in schools: The mediating role of prosocial behavior. *Social Indicators Research, 122*(3), 887–904. doi: 10.1007/s11205-014-0712-9.
- Tian, L., Liu, B., Huang, S., & Huebner, E. S. (2013). Perceived social support and school well-being among Chinese early and middle adolescents: The mediational role of self-esteem. *Social Indicators Research, 113*(3), 991–1008. doi: 10.1007/s11205-012-0123-8
- Tian, L., Tian, Q., & Huebner, E. S. (2016). School-related social support and adolescents' school-related subjective well-being: The mediating role of basic psychological needs satisfaction at school. *Social Indicators Research, 128*(1), 105–129. doi: 10.1007/s11205-015-1021-7
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Pastor, A. M., & Sancho, P. (2020). Perceived Social Support, School Adaptation and Adolescents' Subjective well-being. *Child Indicators Research, 1*-21. doi: 10.1007/s12187-020-09717-9
- Tuñón, I., & Salvia, A. (Abril, 2013). *Apuntes sobre la construcción de indicadores de desarrollo humano de la infancia*. Trabajo presentado en el seminario internacional del Centro Interdisciplinario Infancia y Pobreza, Montevideo, Uruguay. Recuperado de <http://wadmin.uca.edu.ar/public/ckeditor/Construcci-n-Desarrollo-Humano-Infancia.pdf>

- Turner, B. S. (2000). The History of the Changing Concepts of Health and Illness: Outline of a General Model of Illness Categories. En: G. Albrecht, R. Fitzpatrick, & S. Scrimshaw (Eds), *The Handbook of Studies in Health & Medicine*. London: Sage Publications.
- Unión Interparlamentaria, & Naciones Unidas. (2016). *Derechos humanos. Manual para parlamentarios* (Manual No. 26). Recuperado de <https://www.refworld.org/es/pdfid/5b72fb824.pdf>
- Uribe, P. F. J., & Acosta, Á. M. T. (2011). *Bienestar social y democracia: psicología social*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Vallespir, J., Rincón, J. C., & Morey, M. (2016). La participación de las familias en el Consejo Escolar y la formación del profesorado. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 19(1), 31-46. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217043419004.pdf>
- Varela, J. J., Sirlopú, D., Melipillán, R., Espelage, D., Green, J., & Guzmán, J. (2019). Exploring the influence school climate on the relationship between school violence and adolescent subjective well-being. *Child Indicators Research*, 12, 2095–2110. doi: 10.1007/s12187-019-09631-9
- Veenhoven, R. (1994). El estudio de la satisfacción con la vida. *Intervención Psicosocial*, 3, 87-116. Recuperado de <https://repub.eur.nl/pub/16195/>
- Viner, R. M., Ozer, E. M., Denny, S., Marmot, M., Resnick, M. D., Fatusi, A., & Currie, C. (2012). Adolescence and the social determinants of health. *The Lancet*, 379(9826), 1641–1652. doi: 10.1016/s0140-6736(12)60149-4
- Waterman, A. (2013). *The Best Within Us: Positive Psychology on Eudaimonia*. Washington, D. C.: American Psychological Association.

- Waterman, A. S. (1993). Two conceptions of happiness: Contrasts of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678–691. doi: 10.1037/0022-3514.64.4.678
- Waters, E. y Sroufe, L. A. (1983). Social competence as a developmental construct. *Developmental Review*, 3(1), 79-97. doi: 10.1016/0273-2297(83)90010-2
- West, S. G., Finch, J. F., & Curran, P. J. (1995). Structural equation models with nonnormal variables: Problems and remedies. En R. H. Hoyle (Ed.), *Structural equation modeling: Concepts, issues, and applications* (p. 56–75). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Whittle, S., Vijayakumar, N., Dennison, M., Schwartz, O., Simmons, J. G., Sheeber, L., & Allen, N. B. (2016). Observed measures of negative parenting predict brain development during adolescence. *PLoS ONE*, 11(1), 1-15. doi:10.1371/journal.pone.0147774
- Whittle, S., Yap, M. B., Yücel, M., Fornito, A., Simmons, J. G., Barrett, A., ... Allen, N. B. (2008). Prefrontal and amygdala volumes are related to adolescents' affective behaviors during parent–adolescent interactions. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 105(9), 3652-3657. doi:10.1073/pnas.0709815105
- Williams, J., & Bryan, J. (2013). Overcoming adversity: Highachieving African American youth’s perspectives on educational resilience. *Journal of Counseling y Development*, 91(3), 291–300. doi: 10.1002/j.1556-6676.2013.00097.x
- Williams, L. R., & Steinberg, L. (2011). Reciprocal relations between parenting and adjustment in a sample of juvenile offenders. *Child Development*, 82(2), 633–645. doi: 10.1111/j.1467-8624.2010.01523.x
- Wise, G., & Thornberg, K. (1978). Home-school relationships: An educational crisis. *Education*, 99(2), 180-187.

Witte Jr, J. (2019). *Church, State, and Family: Reconciling Traditional Teachings and Modern Liberties*. Cambridge University Press. doi: 10.1017/9781316882542

Wolf, S. (2008). *Peer groups: Expanding our study of small group communication*. Thousand Oaks, CA: Sage. Recuperado de https://books.google.com.mx/books?id=XfAgAQAAQBAJ&pg=PR11&lpg=PR11&dq=Peer+groups:+expanding+our+study+of+small+group+communication+Wolf&source=bl&ots=V2VqTdxdt&sig=ACfU3U1i-j2XAgu_A7PicTTI1N_SyVNCRw&hl=es-419&sa=X&ved=2ahUKEwiol9GZ8J_pAhVCLK0KHdi4AckQ6AEwBXoECAoQAQ#v=onepage&q=Peer%20groups%3A%20expanding%20our%20study%20of%20small%20group%20communication%20Wolf&f=false

Worthman, C. M., & Trang, K. (2018). Dynamics of body time, social time and life history at adolescence. *Nature*, 554(7693), 451-457. doi: 10.1038/nature25750

Yang, Q., Tian, L., Huebner, E. S., & Zhu, X. (2019). Relations among academic achievement, self-esteem, and subjective well-being in school among elementary school students: A longitudinal mediation model. *School Psychology Quarterly*, 34(3), 328–340. doi: 10.1037/spq0000292

Yao, Y., Kong, Q., & Cai, J. (2018). Investigating elementary and middle school students' subjective wellbeing and mathematical performance in Shanghai. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 16(1), 107–127. doi: 10.1007/s10763-017-9827-1

Zalewska, A. M. (2004). Transactional model of subjective well-being. *Polish Psychological Bulletin*, 35(1), 45-54. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Anna_Zalewska7/publication/277250168_Transactional_model_of_subjective_well-being/links/5565484208aec4b0f4859956.pdf

Zaniewski, R. (1951). Noción, definición y formas fundamentales del medio. *Revista Española de Pedagogía*, 9(36), 583-594. Recuperado de

<https://reunir.unir.net/handle/123456789/9198>

Zhou, L. H., Ntoumanis, N., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2019). Effects of perceived autonomy support from social agents on motivation and engagement of Chinese primary school students: Psychological need satisfaction as mediator. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 323–330. doi: 10.1016/j.cedpsych.2019.05.001

Apéndice A

Instrumento para el Estudio

No.



Escala para la medición del Apoyo Familiar para el Aprendizaje, Ambientes Escolares y Bienestar Social de Estudiantes de Educación Media Superior

La presente escala tiene la finalidad de obtener información sobre ti en relación con tu escuela, grupo, clases, los apoyos que te brinda tu familia y tu bienestar social. Para contestar a cada una de las afirmaciones es importante que tengas en cuenta lo siguiente:

- No hay respuestas correctas o incorrectas, contesta según tu opinión y experiencia.
- Si tienes duda en algún momento solicita apoyo.
- Responde de forma individual y con sinceridad.
- Contesta TODAS las afirmaciones e información que se te solicita.
- La escala tomará aproximadamente 20 minutos para contestarse.

Tus respuestas serán estrictamente confidenciales. Serán utilizadas con fines académicos y de investigación.

Si estás de acuerdo en seguir y responder la escala, marca la siguiente casilla.

Si, deseo participar respondiendo la Escala.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

AMBIENTE ESCOLAR

Sobre tu escuela

1. En relación con el **funcionamiento de tu escuela**, encierra el número que indique:

- Las **condiciones con las que cuenta actualmente tu escuela** en casa aspecto.

	EN MI ESCUELA:					
	Muy mal	1	2	3	4	Excelente
1a. Actividades extracurriculares (talleres, cursos, videoconferencias, ferias, concursos académicos, etc.).....	0	1	2	3	4	
1b. Estrategias para la solución de acoso y violencia escolar.....	0	1	2	3	4	
1c. Colaboración en actividades con asociaciones público-privadas (otras escuelas, empresas, etc.) y civiles (asilos, fundaciones, etc.).....	0	1	2	3	4	

2. Con respecto a las **relaciones sociales y escolares**, encierra el número que indique:

- Las **condiciones que tienes actualmente en tu escuela** en cada aspecto.

	EN MI ESCUELA:					
	Muy mal	1	2	3	4	Excelente
2a. Tener amigos y <i>compañeros</i> que me apoyen emocionalmente.....	0	1	2	3	4	
2b. Convivir en la escuela con mis <i>compañeros</i> y amigos.....	0	1	2	3	4	
2c. Apoyo en ejercicios y actividades entre <i>compañeros</i>	0	1	2	3	4	

Sobre el desarrollo de tus clases

3. Con respecto a las **características de tus clases**, encierra el número que indique:
- Las **condiciones que se presentan actualmente en el proceso de enseñanza – aprendizaje de tu escuela.**

	EN MI ESCUELA:				
	Muy mal	1	2	3	4 Excelente
3a. Temas adaptados a las necesidades actuales.....	0	1	2	3	4
3b. Explicaciones claras de los temas.....	0	1	2	3	4
3c. Evaluación constante de nuestro desempeño.....	0	1	2	3	4
3d. Repasos previos a evaluaciones.....	0	1	2	3	4
3e. Actividades complementarias (ejercicios, experimentos, dinámicas grupales, etc.).....	0	1	2	3	4
3f. Reconocimiento de nuestro esfuerzo.....	0	1	2	3	4

APOYO FAMILIAR PARA EL APRENDIZAJE

4. Con respecto al **apoyo de tu familia**, encierra el número que indique:
- En qué medida **estos aspectos se llevan a cabo en tu realidad.**

	EN MI REALIDAD:				
	Muy mal	1	2	3	4 Excelente
4a. Platicar con mi familia sobre cómo me va en la escuela.....	0	1	2	3	4
4b. Apoyo de mi familia en la obtención de materiales y herramientas para estudiar (computadora, libros, internet, útiles escolares, etc.).....	0	1	2	3	4
4c. Asistencia de mis padres o tutores a las reuniones académicas.....	0	1	2	3	4
4d. Motivación de mi familia para que siga estudiando.....	0	1	2	3	4
4e. Apoyo de mi familia cuando enfrente dificultades en la escuela.....	0	1	2	3	4

BIENESTAR SOCIAL

5. Con respecto a **tus acciones académicas**, encierra el número que indique:
- **Tu desempeño en el logro de cada acción.**

	MI LOGRO ACTUAL:				
	Muy mal	1	2	3	4 Excelente
5a. Tener buen rendimiento escolar (calificaciones).....	0	1	2	3	4
5b. Estudiar en casa para los exámenes.....	0	1	2	3	4
5c. Cumplir con la entrega de tareas.....	0	1	2	3	4

6. En esta ocasión, se te presenta una **serie de emociones y sentimientos opuestos**. Marca para cada par, sólo el número que exprese mejor **cómo te sientes actualmente dentro de tu escuela**.

- 2	- 1	0	1	2
Muy...	Levemente...	Ni lo uno ni lo otro	Levemente...	Muy...

6a. Infeliz.	-2	-1	0	1	2	Feliz.
6b. Disgustado/a	-2	-1	0	1	2	A gusto
6c. Desconfiado/a.	-2	-1	0	1	2	Confiado/a
6d. Frustrado/a	-2	-1	0	1	2	Satisfecho/a
6e. Aburrido/a	-2	-1	0	1	2	Entusiasmado/a
6f. Incómodo/a.	-2	-1	0	1	2	Cómodo/a.
6g. Desadaptado/a	-2	-1	0	1	2	Adaptado/a
6f. Desinteresado/a.	-2	-1	0	1	2	Interesado/a.

Información Básica

Sexo: Hombre Mujer Edad: _____ Promedio general: _____

¿Desde qué semestre has estado en esta escuela? 1^{ero} 2^{do} 3^{ero} 4^{to} 5^{to} 6^{to}

Además de ir a la escuela, ¿realizas otras actividades? No Si, labores domésticas Si, tengo un trabajo formal Si, realizo algún deporte Si, otras: _____ ¿Has repetido grado?: No Si

Desde que ingresaste a la preparatoria hasta la fecha, ¿has reprobado materias? No Si, 1 materia Si, entre 2 y 4 materias Si, 5 o más materias

¿Cuentas con beca para estudiar? No Si, de la escuela Si, del gobierno Si, ambas

Si tienes comentarios adicionales sobre el apoyo familiar que recibes, el ambiente de tu escuela y/o tu bienestar social, escríbelos aquí.

¡MUCHAS GRACIAS POR TU TIEMPO Y COLABORACIÓN!