

Relación entre variables psicológicas, de contexto y de bienestar en la percepción del rendimiento académico en estudiantes de secundaria en República Dominicana

Santo Domingo,
República Dominicana
2024

RELACIÓN ENTRE VARIABLES PSICOLÓGICAS, DE CONTEXTO Y DE BIENESTAR EN LA PERCEPCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA EN REPÚBLICA DOMINICANA

Santo Domingo
2024



Relación entre variables psicológicas, de contexto y de bienestar en la percepción del rendimiento académico en estudiantes de secundaria en República Dominicana.

Autores

Ginia Montes de Oca
Iván Moronta Tremols
Ashley Gutiérrez Martes

Dirección de Evaluación e Investigación

Julián Álvarez Acosta

Departamento de Investigación

Ginia Montes de Oca

Divulgación Científica

Francisco Martínez Cruz

Comité de calidad

Denisse Alt. Morales Billini
Edwin Santana
Miguel Frías
Dilcia Armesto Núñez
Lidia Moreta

Corrección de estilo

María Rosario Severino

Diseño y diagramación

Natasha Mercedes Arias
Yeimy Rosa Olivier Salcedo

Centro de Gestión de la Información y Documentación

Dilcia Armesto Núñez
Silvia Díaz Santiago

Derechos reservados

© 2024 Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación
de la Calidad Educativa

Se permite reproducir parcialmente este documento siempre
que se cite la fuente.

ISBN DIGITAL: 978-9945-513-11-0

Octubre 2024

Santo Domingo, D.N.
República Dominicana



Luis Rodolfo Abinader Corona

Presidente de la República

Raquel Peña de Antuña

Vicepresidenta de la República

Ángel Hernández

Ministro de Educación

Ancell Scheker Mendoza

Viceministra de Educación, Encargada de Servicios Técnicos y Pedagógicos

Julio Ramón Cordero Espaillat

Viceministro de Educación, Encargado de Asuntos Administrativos y Financieros

Francisco Germán D' Oleo

Viceministro de Educación, Encargado de Acreditación y Certificación Docente

Ramón Rolando Reyes Luna

Viceministro de Educación, Encargado de Planificación y Desarrollo Educativo

Oscar Amargós

Viceministro de Educación, Encargado de Supervisión y Control de la Calidad de la Educación

Jesús Antonio Andújar Avilés

Director Ejecutivo del Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa

Agradecemos al grupo Psikor del la Universidad del País Vasco por su colaboración en la elaboración de la batería de instrumentos de recolección de datos para este estudio.

ÍNDICE

Introducción.....	1
1. Estudios previos	3
2. Rendimiento académico	4
3. Variables psicológicas	5
3.1 Autoconcepto	5
3.2 Satisfacciones de las necesidades psicológicas básicas	7
4. Variable contextual.....	8
4.1 Apoyo social percibido	8
5. Variable de bienestar.....	10
5.1 Satisfacción con la vida	10
6. Relación del rendimiento académico y las variables psicológicas	10
6.1 Autoconcepto y rendimiento académicos.....	10
6.2 Satisfacción de las necesidades psicológicas y rendimiento académico	12
7. Relación del rendimiento académico y variable contextual.....	12
7.1 Apoyo social percibido y rendimiento académico	12
8. Relación del rendimiento académico y variable de bienestar	13
8.1 Satisfacción con la vida y rendimiento académico	13
9. Metodología	13
9.1 Objetivo general y objetivos específicos	14
9.2 Relevancia de los objetivos	14
9.3 Instrumentos de medida	16
9.4 Participantes	17
9.5 Procedimiento	22
9.6 Análisis de datos	22
10. Resultados.....	23
Conclusión	41
Referencias.....	42

INTRODUCCIÓN

La adolescencia se presenta como una etapa determinante en la vida de una persona, marcada por transformaciones significativas a nivel social, psíquico y fisiológico (Guerra-Bustamante et al., 2019). En este contexto, autores como Fuentes et al. (2015) presentan un estudio con el objetivo de identificar factores predictivos del rendimiento académico durante esta etapa tan compleja.

Entre estos predictores se encuentran variables relacionadas directamente con el alumno en los diferentes entornos como son el contextual (apoyo social percibido), factores psicológicos (autoconcepto, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas), el bienestar (satisfacción con la vida), así como también variables propias del ajuste escolar (rendimiento académico) (González-Moreno & Molero-Jurado, 2023; Green et al., 2012; Rodríguez-Fernández et al., 2012). Además, las variables sociodemográficas deben ser tomadas en cuenta (Garbanzo, 2013).

Para poder medir el rendimiento académico es necesario tomar en consideración diversos factores que determinan la valoración del individuo (Garbanzo, 2012). Entre estos factores se pueden encontrar las estrategias que utilizan los docentes, situaciones propias del alumno, circunstancias propias del contexto e incluso institucionales, de los cuales se pueden desprender una variedad de levantamientos de carácter psicológico, contextual y del ajuste, algunas de las cuales se han tomado en cuenta para este estudio.

Dentro de los factores que influyen en el rendimiento académico, el bienestar psicológico del estudiante juega un papel importante, ya que existe evidencia de que el bienestar psicológico del alumnado puede verse afectado tras la búsqueda de conseguir buenos logros académicos (González et al., 2012). Este concepto se refiere a la percepción que el individuo tiene de su propio estado de bienestar en las distintas áreas de su vida, tomando en cuenta tanto sus intereses personales como su contexto diario (Loera-Malvaez et al., 2017).

Según Ferragut y Fierro (2012), el bienestar psicológico se ha convertido en una herramienta fundamental para alcanzar el éxito académico. Se ha comprobado que existe una correlación positiva entre ambos aspectos: mayor bienestar psicológico, mejor rendimiento académico (Ferragut & Fierro, 2012; Carranza, 2017).

Por otro lado, las relaciones interpersonales positivas permiten establecer niveles más altos de bienestar y disminuir los niveles de estrés, favorece la formación integral y habilidades del alumno (Acosta et al., 2015). Asimismo, estas relaciones permiten que el individuo desarrolle un sentimiento de estabilidad, confianza y capacidad de previsión que los ayuda a percibirse de mejor manera, permitiendo cuidar de sí mismo y a interactuar de manera positiva con las demás personas (Barra, 2014). A su vez, estos sentimientos les promueven a estar satisfechos a nivel social y psicológico en el ambiente en el que se encuentren (Cacsire, 2020). Tomando en cuenta esta información, es importante resaltar el clima escolar y el apoyo social percibido para los individuos, entendiendo que son los mismos agentes que se verían involucrados en el ambiente.

De igual forma, se encuentran otras variables psicológicas que se relacionan al bienestar y rendimiento académico, como lo es el autoconcepto, el cual es percibido como un conjunto de conocimientos, sentimientos y actitudes que tiene un individuo sobre sí mismo (Flores y Huamaní, 2016; Iniesta y Mañas, 2014). Este es una construcción teórica relevante en el desarrollo del individuo, por lo tanto, fortalecer la percepción que el alumno tiene de sí mismo en el entorno educativo debe ser un objetivo claro de la educación (Esnaola et al., 2008); diversas investigaciones expresan la relación existente entre el autoconcepto y el rendimiento académico (Barca-Lozano et al., 2013; Martínez & Viejo, 2014; Redondo & Jiménez, 2020).

Por otra parte, para los fines de este estudio, es relevante hablar de las necesidades psicológicas básicas, las cuales establecen un conjunto de insuficiencias universales que permiten el buen funcionamiento, desarrollo social y bienestar psicológico. Estas son de competencia, de autonomía y de relaciones sociales (Deci & Ryan, 2008). Además, el individuo que manifiesta bienestar psicológico evidenciará un mejor rendimiento académico, desarrollándose de manera adecuada e incrementando su creatividad (Peñalver et al., 2015).

Tomando en cuenta la importancia de estas variables sobre el rendimiento académico, se hace evidente la importancia de realizar un estudio que permita conocer el comportamiento de estas variables contextuales, psicológicas y del bienestar sobre el rendimiento académico, resultando la finalidad principal de esta investigación psicoeducativa. De acuerdo con la revisión bibliográfica, se pueden encontrar distintos estudios que analizan esta construcción teórica en distintos contextos (Azpiazu et al., 2023; Erazo, 2013; Izar-de-la-Fuente et al., 2023; Martin et al., 2013). Aunque es evidente que la mayoría de estos estudios no contemplan identificar la relación de estas variables entre sí, sobre todo en República Dominicana, ni la capacidad predictora de las mismas en el rendimiento académico, conlleva a conocer cómo estas variables inciden en la percepción del rendimiento académico.

Identificar lo antes expuesto permitirá que se puedan crear nuevas políticas públicas e incluso, nuevas estrategias de enseñanza que puedan impactar en el rendimiento académico, así como también, abrir nuevas líneas de investigación bajo una perspectiva poco analizada en el país, dando continuidad a este estudio exploratorio.

1. ESTUDIOS PREVIOS

Diversos estudios han profundizado en la búsqueda de variables que predicen el rendimiento académico de los estudiantes. Entre ellos, destaca la investigación de Rodríguez-Fernández et al. (2018), la cual se centró en analizar la relación entre tres variables clave: el autoconcepto, el apoyo social percibido y la implicación escolar. Los resultados de la investigación de Rodríguez-Fernández et al. (2018) revelan que el autoconcepto es una de las variables predictivas más importantes en todas las dimensiones de la implicación escolar. Esto significa que la percepción que los estudiantes tienen de sí mismos, sus habilidades y capacidades, juega un papel crucial en su motivación, participación y compromiso con las actividades académicas.

Fernández-Lasarte et al. (2019) realizaron un estudio enfocado en analizar la relación entre las variables de apoyo social percibido, el autoconcepto, la reparación emocional, y la capacidad predictiva que estas tenían sobre el rendimiento académico, evidenciando una relación positiva entre estas variables.

Además, se destaca que en los alumnos de niveles secundarios la variable de mayor capacidad predictora es el autoconcepto, seguido del apoyo social que reciben de los docentes, y luego la reparación emocional.

En consonancia con hallazgos previos, un estudio realizado por Martínez (2022) reafirma la estrecha relación entre el bienestar y el rendimiento académico. En esta investigación se determinó que existe una correlación significativa y de alto nivel entre el bienestar subjetivo y el desempeño académico de los estudiantes. El estudio de Martínez (2022) descompone el bienestar subjetivo en dos componentes clave: la satisfacción con la vida y el afecto positivo. Los resultados revelan que ambas variables se encuentran positivas y significativamente relacionadas con el rendimiento académico.

La satisfacción con la vida se refiere a la evaluación general que el individuo realiza sobre su existencia, tomando en cuenta aspectos como sus relaciones personales, su salud, sus logros y sus metas (Pérez-Escoda, 2013). Los estudiantes que reportan una mayor satisfacción con la vida tienden a tener una mejor disposición para el aprendizaje, una mayor motivación para alcanzar sus objetivos académicos y, en consecuencia, un mejor rendimiento académico (Garbanzo, 2012).

En la República Dominicana, el rendimiento académico y las variables predictivas del mismo también han sido estudiadas. Reyes (2019) en su estudio *“Predicción del éxito y el rendimiento académico en estudiantes dominicanos de tercero de secundaria: Un modelo procesual de variables contextuales y personales”*, planteó analizar cómo afectan al éxito y el rendimiento académico en las variables contextuales y personales entre las cuales se pueden encontrar edad, sexo, apoyo de los padres, compañeros y docentes, autoconcepto académico, satisfacción escolar y necesidades psicológicas básicas. Este autor encontró que los alumnos con resultados medio-altos en cuanto al autoconcepto académico, así como satisfacción escolar, demostraron tener un mayor sentimiento de bienestar en el contexto educativo; de igual forma, en

cuanto a la relación de estas variables con el rendimiento académico, se obtuvieron resultados significativos y positivos. Además, en cuanto al apoyo recibido por parte de los docentes, padres y compañeros, se demostró que son variables que influyen en el rendimiento y éxito académico de los estudiantes, siendo el apoyo de los padres el de mayor influencia; así como también se evidencia que la satisfacción de las necesidades básicas es una variable predictora del rendimiento académico.

2. RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento académico ha sido definido desde sus inicios como un indicador de las capacidades que un individuo desarrolla durante su proceso de formación (Pizarro, 1985). Se considera un constructo multidimensional que abarca aspectos cualitativos y cuantitativos, reflejando el perfil de habilidades, conocimientos, actitudes y valores adquiridos por el estudiante en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Edel, 2003).

Su importancia radica en ser una medida del aprendizaje logrado en el aula, considerado el objetivo principal de la educación (Albán & Calero, 2017; Vásquez, 2015). Se refleja en la calificación obtenida, la cual sirve como indicador del progreso académico (Hinojo, 2019).

Por otro lado, la percepción del rendimiento académico se refiere a la visión que el estudiante tiene sobre sus propias calificaciones y desempeño (Herrera & Arancibia, 2022). Esta percepción puede diferir de la nota asignada por el docente, reflejando la autoevaluación del estudiante y su propio progreso (López-Angulo, 2020).

El rendimiento académico no es únicamente el resultado de las capacidades cognitivas del estudiante, sino que se ve afectado por una serie de factores que interactúan entre sí (Cañizares, 2023). Estos factores pueden clasificarse en tres categorías:

- **Determinantes personales:** Incluyen aspectos como la competencia cognitiva, el autoconcepto, el bienestar psicológico y la satisfacción (Bajo & Pelizza, 2014).
- **Determinantes sociales:** Abarcan factores del entorno familiar, variables demográficas y otros aspectos sociales que inciden en la vida académica del estudiante (Bajo, 2014).
- **Determinantes institucionales:** Hacen referencia a los componentes no personales del proceso educativo, como las metodologías del docente, los horarios y otros aspectos institucionales (Bajo, 2014).

Para comprender el rendimiento académico de manera profunda, es fundamental considerar la interacción de estos factores y evitar una visión unidimensional. Al analizar el rendimiento académico es necesario tomar en cuenta las perspectivas del estudiante, las características del contexto social y las condiciones institucionales en las que se desarrolla el proceso educativo.

3. VARIABLES PSICOLÓGICAS

3.1 AUTOCONCEPTO

Las concepciones planteadas inicialmente acerca del autoconcepto explican que este se basa en que las percepciones que se planteaban los individuos acerca de ellos mismos formaban un todo global e individual. Por lo tanto, para entender el autoconcepto, había que tomar en cuenta una visión general (Cazalla et al., 2013).

Asimismo, el autoconcepto puede ser percibido como un conjunto de conocimientos, aptitudes y sentimientos que tienen los individuos sobre sí mismos, lo cual asigna características y cualidades para describirse, esta percepción influye en la forma de actuar de cada sujeto, es decir, esta se va desarrollando en el transcurso de la vida y las experiencias de interacciones con los demás (Flores & Huamaní, 2016; Iniesta & Mañas, 2014). De igual modo, el autoconcepto establece una estructura y apoyo psicológico, en que cada individuo es quien va desarrollando y organizando la información que va tomando de su entorno (Gómez, 2010).

En un principio se comprendía el autoconcepto como un constructo unidimensional. Sin embargo, con el tiempo se ha reconocido que las personas establecen distintas percepciones de sí mismos en función a las distintas áreas de su vida (Goñi e Infante, 2010). Según Aranda y Sancho (2013), el autoconcepto, basado en la percepción de las personas sobre sí mismas, se compone de varias dimensiones que deben estar en armonía para conseguir un nivel de realización y satisfacción personal, necesario para mantener un estado de vida saludable. Estas dimensiones en las que se basa el levantamiento de autoconcepto son cinco y García y Musitu (1999) las definen de la siguiente manera:

- **Autoconcepto académico o laboral:** este se trata de la percepción que tienen los individuos acerca de la calidad de su desempeño en sus funciones académicas o laborales.
- **Autoconcepto social:** se trata de la concepción que tienen las personas con respecto al desempeño en sus relaciones sociales; esta dimensión está basada en dos ejes, que son la red social del individuo, y la posibilidad o dificultad para poder incrementarla o mantenerla. El segundo eje se trata de varias cualidades relevantes que se dan en las relaciones interpersonales (amigable y alegre).
- **Autoconcepto emocional:** se define como la percepción que tenemos de nuestro propio estado emocional y de cómo respondemos ante diferentes situaciones. Implica un nivel de compromiso y conexión con nuestras emociones en el contexto de nuestra vida diaria.
- Un individuo con un autoconcepto emocional alto se caracteriza por poseer un entendimiento profundo de sus emociones, identificándolas y comprendiendo sus causas y consecuencias; regula sus emociones de manera efectiva, evitando reacciones impulsivas o desmedidas ante situaciones desafiantes. Elige respuestas apropiadas a cada

situación, adaptando su comportamiento de forma assertiva y sin miedo; afronta los retos con entereza y capacidad de recuperación, aprendiendo de las experiencias y superando las dificultades.

- **Autoconcepto familiar:** se refiere a la idea que tiene un individuo acerca del grado de involucramiento, participación e integración en el ambiente familiar; este es uno de los factores más relevantes en el autoconcepto, ya que se relaciona de manera positiva con el rendimiento escolar, al igual que con el ajuste psicosocial, con el sentimiento de bienestar con la integración en el ambiente escolar y laboral, también con los comportamientos prosociales, con valores universales y con la percepción de salud física y mental.
- **Autoconcepto físico:** se basa en la percepción de los individuos sobre su aspecto físico y su condición física; este se torna en dos ejes que son complementarios en su significado. El primer eje se trata de la práctica deportiva en el ámbito social (me buscan para) y las habilidades (soy bueno para); el segundo eje se basa en el aspecto físico (gustar, atracción); los individuos con un autoconcepto físico alto se perciben físicamente agradables, se cuidan físicamente y pueden practicar algún deporte adecuado y con éxito. Con un autoconcepto físico bajo, sucedería lo contrario.

3.1.1 AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

A través de los años, el dominio del autoconcepto que ha acaparado el centro de atención ha sido el académico. Esto se debe a la ceñida relación que posee con las calificaciones y el ajuste escolar y por tal razón, con el fracaso o el éxito en los estudios (Antonio-Aguirre et al., 2015; Ramos-Díaz et al., 2017; Rodríguez-Fernández et al., 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2018).

El autoconcepto académico se define como la percepción y evaluación que el estudiantado tiene de sí mismo en el contexto escolar, así como los factores cognitivos, motivacionales y emocionales que interactúan de manera mutua para promover el crecimiento personal dentro de su salón de clases (Grimaldo et al., 2022). Este concepto está compuesto de varios elementos, que incluyen la forma en cómo la persona se autocalifica en términos de habilidades y logros académicos, ya sea en temas matemáticos, verbales, físicos, entre otros, lo cual afecta la motivación que tenga por aprender y el éxito en la escuela (Barca et al., 2013). Este autoconcepto académico se subdivide en autoconcepto académico general, matemático y lingüístico. Estas dimensiones están relacionadas entre sí, aunque esta relación no es sustancial; por lo tanto, no se puede incluir el autoconcepto académico, matemático y lingüístico en una única dimensión general. Por ende, se propuso subdividir el autoconcepto académico en dos aspectos de acuerdo con los contenidos matemáticos y otro a los contenidos lingüísticos (Marsh & Shavelson, 1985; Esnaola 2008).

Entonces, el autoconcepto académico se construye a partir de las experiencias diarias que viven los niños en el aula con sus pares y el profesorado. Además, esta variable sirve de mediadora en el rendimiento escolar (Chávez, 2014). Es decir, el autoconcepto académico hace referencia a la evaluación que el alumno se realiza a sí mismo en cuanto a la calidad con la que ejerce su rol como estudiante en el ámbito educativo. Esta incluye la valoración

de su rendimiento académico, la confianza en sus capacidades para aprender y enfrentar los desafíos académicos, al igual que la percepción de su propio nivel de competencia en las diferentes áreas de estudio (Pérez, 2023). Por tal razón, este se desarrolla a lo largo del tiempo a medida que un estudiante acumula experiencias positivas, como obtener una nota aprobada o reprobada, como recibir un castigo por parte de su profesor. Cada una de estas vivencias sirve como marco de referencia para la persona (Esquea & Antigua, 2020).

Asimismo, entre los factores que intervienen en el autoconcepto académico se identifican dos, que son en primer lugar, el sentimiento vinculado al desempeño del rol de los estudiantes; este se ve afectado de manera positiva o negativa por compañeros, docentes y los diferentes individuos que tienen un impacto directo o indirecto en el desempeño académico; y en segundo lugar, se encuentra la percepción que tiene el estudiante en cuanto a sus habilidades y cualidades específicas valoradas en el contexto educativo. Esta abarca factores como la inteligencia, los hábitos de estudio, las competencias de análisis, la gestión de la información, entre otros (Pérez, 2023).

3.2 SATISFACCIONES DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

La teoría de la autodeterminación se enfoca en los procesos motivacionales; comprende la motivación como la fuerza, desarrollo, dirección y finalidad de los comportamientos de los individuos, al igual que las intenciones y las acciones (Stover et al., 2017). Esta teoría plantea a su vez una subteoría basada en la existencia de un conjunto de necesidades psicológicas básicas y universales que permiten el buen funcionamiento, desarrollo social y bienestar psicológico. Estas necesidades son de competencia, de autonomía y de relaciones sociales (Deci & Ryan, 2008). Definidas estas necesidades por Sánchez y Núñez (2007) como:

- **Percepción de competencia**, la cual se trata de la idea de sentirse capaces y eficaces para diversas situaciones o interacciones de la persona con el medio social y la experimentación con oportunidades para ejercer sus capacidades; esta necesidad lleva a las personas a participar de desafíos óptimos que les permitan reforzar sus habilidades.
- **Percepción de autonomía**, se refiere a la creencia que tiene un individuo sobre el control que posee de sus propias acciones, decisiones y comportamientos. Se trata de un concepto fundamental para el desarrollo personal. Por ejemplo, en el ejercicio físico, los individuos seleccionan actividades que sean convenientes para ellos, de acuerdo con sus necesidades y logros que desean conseguir, teniendo así mayor control de la conducta que llevan a cabo.
- **Percepción de las relaciones sociales**, esta necesidad se basa en la interacción y conexión que tienen los individuos con los demás, y con el sentimiento de pertenecer a un grupo y ser aceptado. Esta necesidad se relaciona con el bienestar, seguridad y unidad de los participantes del grupo social.

De tal manera, si estas necesidades están satisfechas, los individuos manifiestan mayor motivación intrínseca, es decir, si consideran que tienen libertad de expresión de sus acciones, si se perciben eficaces en las funciones que desempeñan, al igual que si consideran tener buenas relaciones con los demás (Méndez-Giménez et al., 2013).

Por el contrario, si existe un nivel bajo de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y de la frustración, esto será perjudicial para el bienestar y el desarrollo psicológico eficaz de los individuos (Menéndez et al., 2021; Doménech y Gómez, 2011).

4. VARIABLE CONTEXTUAL

4.1 APOYO SOCIAL PERCIBIDO

En los primeros estudios acerca del apoyo social, se concebía como la disposición instrumental y expresiva, que es percibida o recibida por la comunidad, las redes sociales y los socios de confianza, ya sea en momentos de crisis o en situaciones del día a día (Lin et al., 1986). De esta forma, el apoyo social percibido se refiere a la idea que tienen los sujetos del apoyo que le brinda su red social, y que se encuentra conformada por los individuos más cercanos (Galarraga & Stover, 2015).

Este apoyo social les brinda a los sujetos un sentido de estabilidad, confianza y capacidad de previsión que los ayuda a percibirse de mejor manera y a considerar el ambiente preferible. Asimismo, estos sentimientos pueden hacer que el individuo esté dispuesto a cuidar de sí mismo, a interactuar de manera positiva con las demás personas, y poner en práctica sus recursos personales y sociales cuando se encuentre en situaciones de estrés (Barra, 2014). Y este apoyo recibido y sentimiento de pertenecer a una red social pueden traer consigo efectos en su bienestar y salud, ya sea directamente o a través de diversos procesos psicológicos (Barra et al., 2006). Tomando en cuenta que la red social se compone de las características fundamentales de las relaciones sociales y está formada por los individuos significativos cercanos a los sujetos, quienes constituyen su entorno social más próximo (Orcasita et al., 2010).

Existen tres dimensiones en las que el apoyo social puede ser manifestado o percibido (Vásquez, 2020).

- El apoyo emocional, considerado el más importante, ya que se trata de expresar afectos como el amor, respeto y empatía, compartiéndose a través de la comunicación; permitiendo que los individuos se sientan amados, aumentando su confianza en los demás.
- El apoyo instrumental, que se trata del apoyo tangible, haciendo referencia al apoyo directo como económico, de recursos o en alguna labor.
- El apoyo informational, que está establecido por la información que se brinda, ya sea en cantidad o calidad, sirviendo de apoyo en situaciones problemáticas, con el objetivo de que el individuo pueda ser más independiente.

De esta manera, se destacan dos formas de apoyo social, el apoyo social recibido y el apoyo social percibido. El primero es considerado como la cantidad objetiva en la que un individuo le da su apoyo a otro. El segundo se refiere a la forma subjetiva compuesta por la valoración que el sujeto realiza acerca de las fuentes de apoyo y el apoyo percibido de acuerdo con la satisfacción y la adaptación a sus necesidades (Orcasita et al., 2010).

La investigación existente respalda la conexión entre el apoyo social y el bienestar subjetivo, especialmente en adolescentes. Diversos estudios han demostrado que la percepción de apoyo social proveniente de padres, profesores y amigos se asocia positivamente con la satisfacción escolar de los estudiantes (Arslan, 2018; Rosenfeld et al., 2000; Tian et al., 2013). Tian y su equipo han publicado una serie de artículos que exploran esta relación en profundidad. En sus trabajos, han encontrado que la percepción de apoyo social se vincula con el bienestar subjetivo de los adolescentes a través de diversos mecanismos mediadores, incluyendo la autoestima (Tian et al., 2013), la competencia escolar y la aceptación social (Tian et al., 2015), y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (Tian et al., 2016).

El apoyo del profesorado es igualmente importante para el ajuste escolar y el bienestar de los estudiantes. Un estudio en Perú demostró que el apoyo percibido por parte del profesorado, junto con el de la familia y los amigos, influye significativamente en el bienestar subjetivo de los adolescentes. El ajuste escolar mediatiza esta relación, sugiriendo que los estudiantes que se sienten apoyados por sus profesores tienen mejores experiencias escolares y, por ende, mayor bienestar general (Gutiérrez et al., 2021).

En conjunto, el apoyo de la familia, amigos y profesores constituye un pilar esencial para el desarrollo emocional y académico de los jóvenes. Las investigaciones recientes subrayan la importancia de fortalecer estas redes de apoyo para promover el bienestar y la adaptación positiva en diversas etapas de la vida.

Asimismo, el apoyo social se comprende como un instrumento relevante para las personas, pero también la percepción que tienen los individuos sobre el apoyo que reciben es importante, puesto que, con esta información, las personas hacen una evaluación de cuál y cómo es este apoyo que reciben y, en función del tipo de apoyo o su magnitud, poder tomar alguna decisión (Nerio & Zabala, 2022).

De las redes sociales de apoyo social de los individuos se ha evidenciado que las familias, docentes y compañeros cercanos de clase o amigos cercanos son las más relevantes y que tienen mayor impacto o incidencias en la vida del sujeto, al igual que su aporte al bienestar de estos (Demaray & Malecki, 2002; Gutiérrez et al., 2020).

5. VARIABLE DE BIENESTAR

5.1 SATISFACCIÓN CON LA VIDA

El bienestar psicológico se genera a partir de una valoración personal de los logros alcanzados y, a su vez, impulsa la búsqueda de nuevas metas. Las personas con alto bienestar psicológico suelen establecer objetivos realistas y alcanzables, conduciéndoles a una mayor satisfacción y bienestar general (Correa et al., 2016).

El bienestar psicológico está estrechamente relacionado con la felicidad y la satisfacción con la vida (Pérez-Escoda, 2013). Una persona con alta satisfacción vital experimenta altos niveles de bienestar.

Autores como Diener et al. (1985) afirman que la satisfacción con la vida es un proceso cognitivo y de juicio. Estos juicios se basan en la comparación entre la situación actual del individuo y sus expectativas. Los estándares o expectativas que cada persona se fija son autoimpuestas, no externas.

La satisfacción con la vida también se define como la percepción individual de su situación vital, considerando sus expectativas, valores, intereses y objetivos, y el contexto cultural de referencia (Pérez-Escoda, 2013). En esencia, es la sensación de bienestar del individuo consigo mismo y con sus propósitos en la vida (Cairampoma, 2018).

Para medir la satisfacción con la vida, Diener et al. (1985) crearon una escala basada en una evaluación general de la vida del individuo. Esta permite obtener un índice general de satisfacción con la vida, considerado un factor del bienestar subjetivo (Martínez-Antón et al., 2007).

Se ha observado que las personas con alta satisfacción con la vida también suelen tener una percepción positiva del apoyo social, una imagen positiva de sí mismas, relaciones sociales y familiares satisfactorias, una mejor autoimagen física y una mayor estabilidad emocional (Garrido-Montesinos et al., 2018).

6. RELACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y LAS VARIABLES PSICOLÓGICAS

6.1 AUTOCONCEPTO Y RENDIMIENTO ACADÉMICOS

Partiendo de las definiciones antes mencionadas, se puede decir que el autoconcepto se trata de la imagen interna que cada individuo construye sobre sí mismo. Va más allá de una simple percepción subjetiva. Se trata de una brújula que orienta la manera de pensar, sentir y actuar, no solo en el ámbito personal, sino también en el académico.

Las experiencias y resultados obtenidos en el aprendizaje nutren y moldean este concepto en los individuos, creando un ciclo de retroalimentación. Un autoconcepto positivo incide en que haya un mejor desenvolvimiento social, mejor ajuste psicosocial, mayor motivación académica y menores problemas emocionales (Chávez-Becerra et al., 2020). Por el contrario, un autoconcepto bajo, cargado de dudas y limitaciones, puede convertirse en un obstáculo para el éxito académico (Morán, 2004; Barca et al., 2013).

Como bien lo señalan Villarroel (2001) y Herrera y Arancibia (2022), un estudiante con un autoconcepto bajo puede verse desmotivado, temeroso al fracaso y con dificultades para alcanzar su máximo potencial.

Fomentar un autoconcepto positivo en el alumnado resulta importante para su desarrollo integral y éxito académico (Salim-Fares et al., 2011). Brindarles un ambiente de aprendizaje seguro, donde se valore el esfuerzo, la diversidad y se reconozcan los logros individuales, son claves para fortalecer la percepción del alumnado, ofreciendo una guía hacia un futuro brillante.

De igual forma, se establece el autoconcepto académico, que se trata de la percepción que tiene el alumno acerca de sus capacidades, habilidades y esfuerzo que emplea para aprender y enfrentar situaciones de aprendizaje en el contexto escolar (Barca-Lozano et al., 2013).

Las características que conforman el autoconcepto académico cobran importancia debido a que tienen un impacto significativo en el rendimiento académico. Según diferentes investigaciones, el estudiantado que presenta un autoconcepto académico positivo suele estar más motivado, es más activo, tiene mayor autoconfianza, tiene mayores probabilidades de éxito en su desarrollo como estudiante y está más propenso a esforzarse por lograr metas académicas; en cambio, un autoconcepto académico negativo puede llevar a la desmotivación y a presentar un bajo rendimiento (Chávez, 2014; García, 2003; Salum-Fares et al., 2011). Por ende, el alumno que posee un autoconcepto académico positivo y las capacidades para llevar a cabo las asignaciones académicas es más propenso a obtener mejores resultados académicos (Negrette & Ruiz, 2023).

Debido a esto, se proponen varios modelos de causalidad entre el autoconcepto y el rendimiento académico. El primer modelo señala que el grado de autoconcepto (positivo o negativo) determina los niveles de rendimiento académico. Es decir que los niveles de rendimiento académico pueden aumentar si previamente se optimizan los niveles de autoconcepto; otro modelo establece que los niveles de rendimiento establecidos determinan el autoconcepto de los alumnos, y finalmente un modelo distinto explica que la influencia que existe entre el rendimiento y el autoconcepto es mutua (Peralta & Sánchez, 2003).

Esta relación entre el rendimiento académico y el autoconcepto académico es reciproca, puesto que los logros y fracasos obtenidos influyen en el autoconcepto, y los logros se consiguen mediante un buen rendimiento académico, y por lo tanto, un buen rendimiento académico conlleva a un autoconcepto académico positivo; es así que el autoconcepto académico define el rendimiento escolar, el logro y el éxito de los alumnos, tomando en cuenta que además existen diversos factores académicos y no académicos que también influyen y afectan la relación entre el autoconcepto y el rendimiento (Barreras-Gómez & Vicién-Rami, 2023).

6.2 SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

La teoría de la autodeterminación explica que cuando las necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y relaciones sociales) están complacidas en los estudiantes, el mismo manifiesta un bienestar psicológico que le permite adquirir un mejor rendimiento académico, desarrollándose de manera adecuada e incrementando su creatividad (Peñalver et al., 2015). Por lo tanto, es preciso que estas necesidades estén satisfechas, impulsando el bienestar psicológico, incitando así a que el rendimiento académico del individuo sea óptimo (Doménech & Gómez, 2011).

Por lo tanto, desde el punto de vista didáctico, se sostiene que los docentes tienen mayor responsabilidad en el ámbito educativo de que estas necesidades sean satisfechas o no, de acuerdo con las actividades que realice y que tanta participación le permita tener a los estudiantes, en las cuales respete su nivel competencial y se lleve a cabo en situaciones socio motrices, facilitando la motivación autodeterminada y el bienestar (Gómez, 2013).

7. RELACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y VARIABLE CONTEXTUAL

7.1 APOYO SOCIAL PERCIBIDO Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

El apoyo que recibe el alumno en el proceso de aprendizaje es fundamental; siendo predominantes los individuos que forman parte de su círculo de relación más cercano, este apoyo a la par de las características personales del alumno incide en el éxito o fracaso académico de este (Reyes, 2019).

El apoyo que los estudiantes perciben de sus familiares, amigos y docentes es de mayor relevancia y relación con la implicación en el ambiente escolar, relacionándose así con su satisfacción en la escuela, al igual que con la implicación y rendimiento académico (Gutiérrez et al., 2017; Tayfur & Ulupinar, 2016). Se ha comprobado que este tipo de apoyo tiene un poder explicativo significativo sobre la implicación escolar de los estudiantes. En particular, se destaca el impacto positivo del apoyo docente en la implicación emocional, tal y como indica Fernández-Lasarte et al. (2019).

En cuanto al apoyo social recibido por los padres o familiares, este permite que el alumno desarrolle distintas habilidades sociales, al igual que es facilitador del proceso de enseñanza-aprendizaje como del desarrollo del rendimiento académico (Lastre et al., 2018). De igual manera, es importante la percepción que tienen los alumnos acerca de la valoración positiva o negativa que reciben de sus familias, tanto la idea de apoyo que el alumno percibe de sus padres, como la de los padres con respecto a las actividades escolares, las expectativas para el futuro, la comunicación y preocupación con el alumno (Torres & Rodríguez, 2006).

8. RELACIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y VARIABLE DE BIENESTAR

8.1 SATISFACCIÓN CON LA VIDA Y RENDIMIENTO ACADÉMICO

El bienestar psicológico, más allá de ser sinónimo de felicidad o satisfacción con la vida (Correa et al., 2016), se ha convertido en una herramienta fundamental para conseguir un buen rendimiento académico (Ferragut & Fierro, 2012).

Existe una estrecha relación entre los logros académicos y la satisfacción con la vida. Los estudiantes que experimentan un mayor bienestar psicológico suelen tener un mejor ajuste a su entorno escolar, reflejando una percepción más positiva del apoyo que reciben de sus docentes y una mayor autonomía en el aprendizaje (Saá, 2023).

La autonomía en el aprendizaje se refiere a la capacidad del estudiante para tomar sus propias decisiones sobre su proceso de aprendizaje. Esto incluye aspectos como la selección de estrategias de estudio, la gestión del tiempo y la evaluación de su propio progreso. Un entorno educativo que fomenta la autonomía permite a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas y autogestión, contribuyendo significativamente a un aprendizaje más profundo y significativo.

Las investigaciones demuestran que la satisfacción con la vida no solo está relacionada con la salud física y mental, sino que también tiene un impacto positivo en medidas amplias del bienestar, como el rendimiento académico y la implicación escolar (Athay et al., 2012).

En resumen, el bienestar psicológico es un factor determinante para el éxito académico. Fomentar un ambiente escolar que promueva el bienestar de los estudiantes, incluyendo el apoyo docente, la autonomía en el aprendizaje y la satisfacción general con la vida, es crucial para potenciar su potencial académico y personal.

9. METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo, buscando comprender y analizar las relaciones entre las variables de investigación a través de datos numéricos y estadísticos (Creswell & Creswell, 2017). Se adopta un diseño no experimental, lo cual significa que no se manipula ni controla ninguna variable, sino que se observa y mide en su estado natural.

El alcance de la investigación es exploratorio, dado que existe un conocimiento limitado sobre las variables en estudio (Punch, 2013) en la República Dominicana. Este enfoque permite adentrarse en áreas poco exploradas y generar nuevas hipótesis para investigaciones futuras. La naturaleza exploratoria se complementa con un alcance descriptivo, donde se busca caracterizar y describir las variables y su relación entre sí.

El estudio también es de alcance correlacional implica examinar la asociación o covariancia entre las variables (SAGE, 2019). Esto permite identificar patrones y tendencias que sugieren posibles relaciones causales, aunque no las establece de manera definitiva.

9.1 OBJETIVO GENERAL Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Objetivo general

Analizar la influencia conjunta e individual de las variables psicológicas (autoconcepto académico y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas), el apoyo social percibido y el bienestar (satisfacción con la vida) en la percepción del rendimiento académico de estudiantes de secundaria en la República Dominicana.

Objetivos específicos

Se han planteado algunos objetivos específicos que tributan de alguna manera a conocer y a dar respuestas al objetivo general:

- Describir el nivel de relación del autoconcepto académico, el apoyo social percibido, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la satisfacción con la vida y la percepción del rendimiento académico en el alumnado de secundaria.
- Identificar las diferencias existentes en las variables psicológicas, el apoyo social percibido, el bienestar y la percepción del rendimiento académicos, según las variables sociodemográficas.
- Conocer la capacidad predictiva de las variables psicológicas y el apoyo social percibido sobre el ajuste escolar.

9.2 RELEVANCIA DE LOS OBJETIVOS

Para esta investigación se han planteado unos objetivos que poseen gran relevancia para el conocimiento sobre estos constructos a nivel nacional, ya que se estaría explorando una serie de variables que pueden estar incidiendo en la manera que el alumnado de secundaria se comporta, y que igual podrían ayudar a conocer en qué sexo, sector y rango de edad es donde más se evidencian.

Al realizar los análisis tomando en cuenta estas variables sociodemográficas, se podrá conocer en qué grupos: sexo (femenino o masculino), sector (público o privado), y que rango de edad (10 a 12 años, 13 a 15 años, 16 a 18 años y más de 19 años), así como otras variables que se encuentran relacionadas, se obtienen mayores puntuaciones referentes a las variables psicológicas, de contexto, de bienestar y de percepción del rendimiento académico.

A través de las revisiones bibliográficas, se pudo comprobar que existen un sinnúmero de estudios que analizan el ajuste escolar y cómo esta se relaciona con otras variables (Erazo, 2013; Martin et al., 2013). Debido a lo antes expuesto, la relevancia de la investigación radica en

conocer cómo algunas de estas variables (contextuales, psicológicas y de bienestar) influyen en el ajuste escolar. Además, resultará de gran importancia poder conocer en cuáles grupos sociopersonales se ubican los puntajes más elevados, permitiendo evidenciar las diferencias que puedan existir entre estos grupos.

Entendiendo que existen investigaciones que han analizado y encontrado relaciones de forma bivariada (como se ha mencionado anteriormente), resulta necesario conocer el tipo de relación que existe entre todas las variables al ser analizadas al mismo tiempo. Es decir, realizar un estudio que incluya de forma conjunta las variables de autoconcepto académico, apoyo social percibido, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, satisfacción con la vida y la percepción del rendimiento académico, con la finalidad de conocer la relación y diferencias que existan entre estas.

La motivación principal para este estudio radica en la escasez de investigaciones que analicen conjuntamente las variables en cuestión. De hecho, incluso existen pocas investigaciones que aborden algunas de estas variables en el contexto de la República Dominicana.

La falta de estudios previos sobre las relaciones que existen entre todas estas variables de forma conjunta genera un vacío significativo en el conocimiento, limitando nuestra comprensión del impacto que las variables pueden tener entre sí, sobre todo en República Dominicana. Este estudio pretende llenar este vacío, explorando las relaciones entre las variables de manera conjunta, brindando información valiosa para la comunidad educativa.

Al comprender las relaciones entre las variables, podemos identificar cómo una variable puede influir en otra. Por ejemplo, al enfocarse en el autoconcepto académico del alumnado, se observa una mejora en su percepción del rendimiento académico. Esta información es crucial para la toma de decisiones estratégicas en el ámbito educativo.

Los resultados de este estudio servirán como base para futuras líneas de investigación que profundicen en la comprensión de estas relaciones y su impacto en la educación preuniversitaria.

Los hallazgos también permitirán diseñar planes de intervención contextualizados para fortalecer las variables con puntuaciones elevadas y mejorar aquellas con puntuaciones bajas. Estos planes de intervención deben enfocarse en estrategias para mejorar el autoconcepto académico, la percepción del apoyo docente, la autonomía en el aprendizaje y la satisfacción con la vida, con el objetivo final de mejorar la percepción del rendimiento académico.

Es evidente que conseguir buenas calificaciones es una meta importante para todos los estudiantes. Sin embargo, es fundamental reconocer que diversos factores pueden influir en la percepción del rendimiento académico. Este estudio busca comprender estas relaciones complejas y aportar información valiosa para el diseño de estrategias educativas más efectivas, contribuyendo así a mejorar la calidad de la educación preuniversitaria en la República Dominicana.

9.3 INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Las variables seleccionadas para esta investigación se dividen en cuatro grupos:

- a) Psicológicas (autoconcepto académico y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas)
- b) Contextual (apoyo social percibido)
- c) De bienestar (Escala de Satisfacción con la Vida)
- d) Del ajuste escolar (rendimiento académico)

Variables psicológicas

Autoconcepto académico

El autoconcepto académico se valoró con el cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM) de Fernández-Zabala et al. (2015). Este cuestionario posee 33 ítems que se encuentran agrupados en once dimensiones (el autoconcepto académico verbal, el académico matemático, la habilidad física/la condición física, el atractivo físico, la fuerza, la honradez, el ajuste emocional, la autonomía, la autorrealización, la responsabilidad y la competencia sociales), en donde 25 preguntas están redactadas con enfoque positivo y 8 preguntas con enfoque negativo. Su manera de responderse es mediante una escala Likert de 5 grados.

Para este estudio, se utilizan solo las dimensiones referentes al dominio de autoconcepto académico, donde la dimensión del autoconcepto académico verbal posee 4 ítems y la de autoconcepto académico matemático 4 ítems.

Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas

El instrumento utilizado fue el échelle de Satisfaction des Besoins Psychologiques (Gillet et al., 2008) en su versión traducida y validada al castellano (León et al., 2011). El mismo mide 3 dimensiones (autonomía, competencia y relación). Este consta de 5 preguntas que se responden en formato Likert de 7 opciones.

Variable contextual

Apoyo social percibido

Para medir el apoyo social percibido se utilizó el cuestionario de Apoyo Social Percibido (APIK) de Izar de la Fuente (2023) que posee 27 ítems repartidos en 3 escalas con 3 subescalas diseñadas para evaluar tanto las fuentes de apoyo social (progenitores, iguales y profesorado), como su tipología (emocional, material e informativa). Se responde en una escala Likert de 5 grados.

Variable de bienestar

Escala de satisfacción con la vida (SWLS)

Instrumento creado por Diener et al. (1985). El mismo mide el juicio global que cada cual hace de su propia vida, con un formato de respuesta en escala Likert de 7 grados, desde 1 que corresponde a “completamente en desacuerdo” y 7 que corresponde a “completamente de acuerdo”.

Variable de ajuste escolar

Rendimiento académico percibido

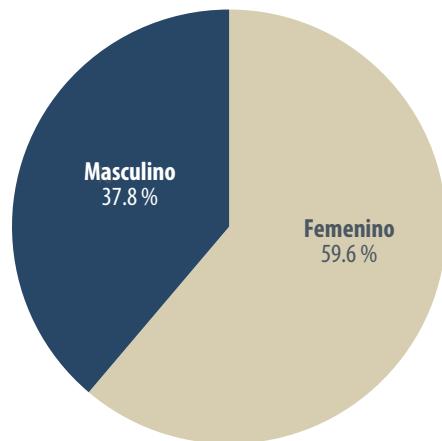
La percepción del rendimiento académico se midió a través de la Escala breve de Ajuste Escolar (EBAE-10) de Moral et al. (2010). Este posee 10 ítems en escala tipo Likert de 6 grados. Este instrumento se divide en tres dimensiones: el problema de integración escolar, la expectativa académica y el rendimiento escolar percibido, siendo la última dimensión la utilizada para este estudio.

9.4 PARTICIPANTES

En la elección de los participantes, se aplicó el método de muestreo aleatorio estratificado. Esto implica que, después de seleccionar al azar varios centros educativos, se eligieron clases específicas dentro de esas facultades. Los participantes completaron el cuestionario en un plazo máximo de una hora, aprovechando su horario de clase para la administración del dossier.

En esta investigación se contó con una muestra de 7,583 estudiantes (59.6 % femenino, 37.8 % masculino, 2.7 % no indica su sexo), con edades comprendidas entre los 10 y 27 años ($M= 14.42$; $DT= 1.86$).

Figura 1.
Estudiantes según su sexo



Con una muestra de estudiantes perteneciente a 281 centros educativos de educación secundaria de las 18 regionales educativas de la República Dominicana, seleccionados aleatoriamente, de los cuales 80 son centros educativos privados y 195 centros educativos públicos, mientras que en 6 centros no pudo levantarse la información. La cantidad total de alumnos según el sector fue 5,319 (72 %) del sector público y 2,114 (28 %) del sector privado.

Figura 2.

Estudiantes según el sector educativo al que pertenecen

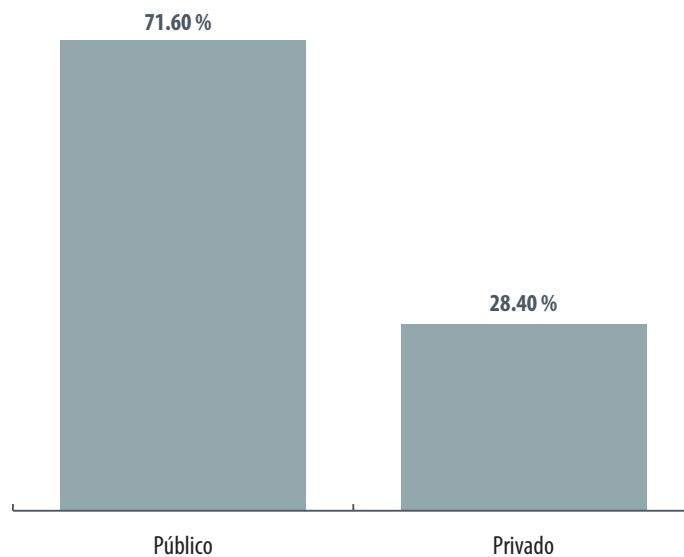
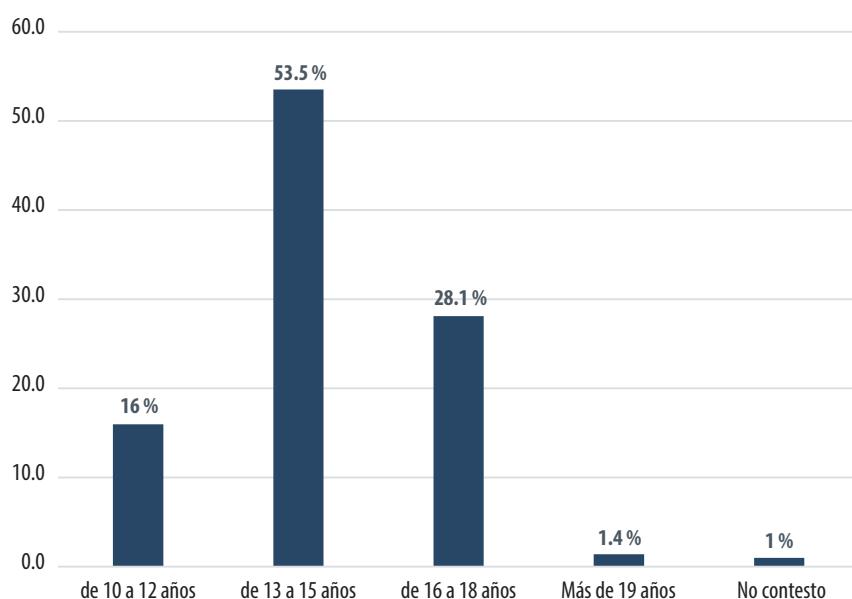


Figura 3.

Estudiantes según el rango de edad



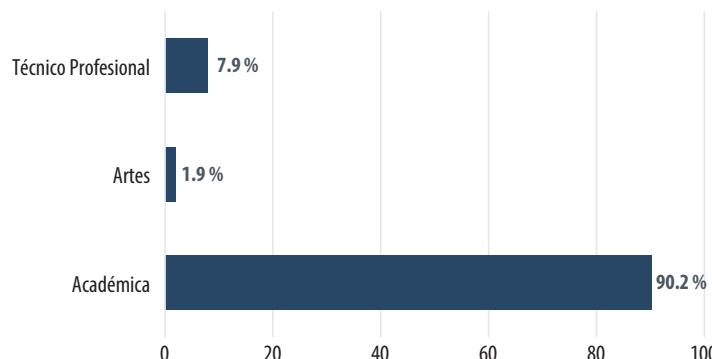
Según los grupos de edad, estos se dividen en cuatro: 10 a 12 años (16 %), adolescencia temprana, de 13-15 años (53.5 %), adolescencia media, de 16 a 18 años (28.1 %) adolescencia tardía, y más de 19 años un 1.4 % adultos. Un 1 % no contesta.

Tabla 1.
Estudiantes según su regional educativa

REGIONAL	N	%
01-Barahona	188	2.5
02-San Juan de la Maguana	390	5.1
03-Azua	419	5.5
04-San Cristóbal	482	6.4
05-San Pedro de Macorís	627	8.3
06-La Vega	399	5.3
07-San Francisco de Macorís	360	4.7
08-Santiago	739	9.8
09-Mao	212	2.8
10-Santo Domingo 10	951	12.6
11-Puerto Plata	321	4.2
12-Higüey	214	2.8
13-Monte Cristi	197	2.6
14-Nagua	215	2.8
15-Santo Domingo III	1186	15.7
16 Cotuí	223	2.9
17 Monte Plata	185	2.4
18 Bahoruco	245	3.2
NO CONTESTA	30	.4
Total	7583	100.0

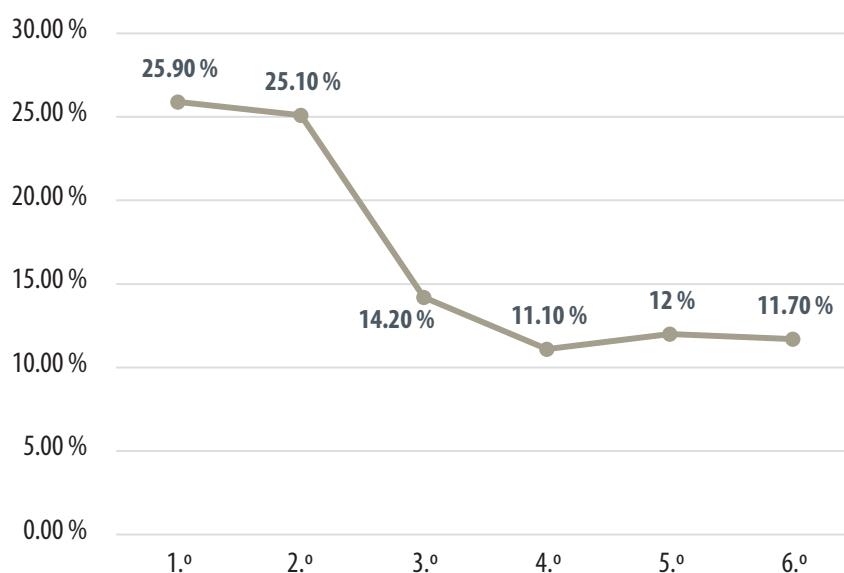
Al observar la Tabla 1, se puede apreciar que la Regional 15 fue la regional en la que mayor cantidad de estudiantes participó, con un 15.70 % de la muestra total de este estudio. En segundo lugar, se aprecia la Regional 10 con un 12.60 % y la Regional 8 con 9.80 %. Sin embargo, al mirarse en función de las regionales con menor representación, las 17, 01 y 13 fueron las que menos tenían. La Regional 17 con 2.40 %, la Regional 01 con 2.50 % y la Regional 13 con 2.60 %.

Figura 4.
Estudiantes según la modalidad en la que estudia

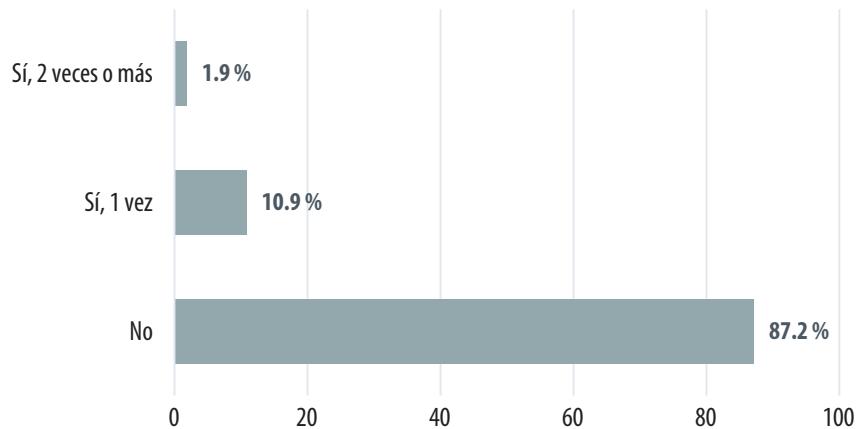


Tal y como se observa en la Figura 4, la mayor cantidad de estudiantes pertenece a la Modalidad Académica (90.20 %), la segunda modalidad pertenece a Técnico Profesional (7.90 %) y la Modalidad en Artes (1.90 %).

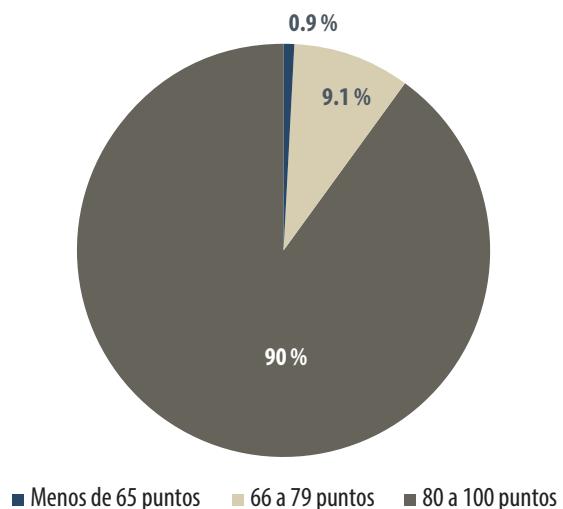
Figura 5.
Estudiantes según grado en el que se encuentra



Al observar la Figura 5 se puede apreciar que en función del grado en el que se encontraba, primero de secundaria era el que más estudiantes presentaba con 25.90 %, seguido de segundo con 25.10 % y tercero de secundaria con 14.20 %. En menor porcentaje, pero muy similares: cuarto de secundaria (11.1 %), quinto de secundaria (12 %) y finalmente sexto de secundaria con un 11.7 %.

Figura 6.*Estudiantes que han repetido algún curso alguna vez*

En la Figura 6 se presentan los porcentajes según las respuestas del alumnado con respecto a si alguna vez han repetido curso. La mayor cantidad de respuestas dadas fue que no han reprobado ningún grado, 87.2 %, mientras que el 10.90 % asegura haber repetido al menos una vez y, por último, un 1.90 % restante asegura haber repetido al menos 2 veces.

Figura 7.*Percepción del promedio general según el alumnado*

■ Menos de 65 puntos ■ 66 a 79 puntos ■ 80 a 100 puntos

Tal y como se observa en la Figura 7, el 90 % tiene muy buena percepción de su promedio académico, pues los alumnos consideran que su promedio se encuentra entre 80 a 100 puntos, mientras que el 9.1 % de los estudiantes lo considera entre 66 a 79 puntos, dejando al 0.9 % restante al grupo que considera que posee menos de 65 puntos a nivel general.

9.5 PROCEDIMIENTO

El proceso inició con la elaboración del conjunto de cuestionarios que serían aplicados a los estudiantes participantes. En esta etapa, es esencial tomar precauciones para evitar la inclusión de una cantidad excesiva de preguntas, ya que esto afectaría la calidad de las respuestas al generar fatiga en los participantes, comprometiendo así la validez externa de los resultados.

Posteriormente, tras establecer contacto con los centros educativos, se solicitó autorización al equipo directivo para administrar los instrumentos. Cabe destacar que, en este tipo de investigaciones, es común enfrentarse al efecto de reactividad por parte de los participantes, donde estos pueden modificar su comportamiento al saber que están siendo evaluados. Un fenómeno asociado a esto es el deseo de proporcionar respuestas socialmente positivas, así como la tendencia a responder de acuerdo con la percepción sobre los objetivos del estudio. Para mitigar estos efectos, se mantiene a los participantes en desconocimiento de la verdadera intención del estudio (doble ciego) y se garantiza la confidencialidad de sus respuestas. Es decir, se le informa su medida grosso modo. Además, se les informa que su participación es completamente voluntaria.

Por último, es relevante señalar que la administración de los cuestionarios recae en un equipo de evaluadores, quienes previamente han recibido formación sobre la correcta ejecución del proceso.

9.6 ANÁLISIS DE DATOS

En este apartado se presentan las pruebas y análisis estadísticos empleados para obtener los datos necesarios para alcanzar los objetivos establecidos en esta investigación. Inicialmente, se llevó a cabo una corrección de valores faltantes utilizando el software SPSS25 para obtener las puntuaciones totales de todos los cuestionarios que conforman el conjunto de datos. En este proceso, el programa reemplaza los valores faltantes considerando el patrón de respuestas proporcionadas y sustituyéndolos por el valor más probable que el sujeto hubiera respondido.

A partir de esto, se realiza un análisis con correlaciones bivariadas de Pearson, que permite comprobar si la asociación lineal entre las dimensiones de las variables, necesidades psicológicas básicas generales, apoyo social percibido general, autoconcepto académico general, satisfacción con la vida y percepción del rendimiento académico es estadísticamente significativa.

Además, se realizan análisis estadísticos descriptivos de comparación de medias, concretamente la prueba t de Student, la cual permite analizar si existen diferencias estadísticamente significativas en dos variables objeto de estudio y el análisis de varianza factorial (Anova) cuando se analizan más de dos variables independientes con una dependiente. Es importante tener en cuenta que al interpretar los resultados de la prueba T, se considera la prueba de Levene para evaluar la igualdad de varianzas. En cuanto al análisis Anova, se examinan las diferencias entre y dentro de los grupos para evitar errores de tipo I, seguido de comparaciones

múltiples, ya sea con la prueba de Scheffé en casos de homogeneidad de varianzas o con la prueba de Dunnett T3 cuando no se puede asumir igualdad de varianzas, ambos con un nivel de significancia de $\alpha = .05$.

Finalmente se utiliza la regresión lineal múltiple, la cual proporciona información sobre la dependencia entre las variables, es decir, en qué medida las dimensiones de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas están explicadas por las dimensiones del apoyo social percibido.

10. RESULTADOS

Autoconcepto académico, apoyo social percibido, satisfacción de necesidades psicológicas básicas, bienestar y rendimiento académico.

Se utiliza el coeficiente de correlación de Pearson para valorar la relación de las distintas variables planteadas: autoconcepto académico (verbal, matemático y general), satisfacción con la vida, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (percepción de autonomía, percepción de competencia, percepción de relación y necesidades psicológicas básicas generales), el apoyo social percibido (apoyo familiar, apoyo de amigos, apoyo del profesorado, apoyo social percibido general), y la percepción del rendimiento académico son presentados en la Tabla 2.

Tabla 2.
Correlaciones

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1.	Autoconcepto académico verbal													
2.	Autoconcepto académico matemático	.382**												
3.	Autoconcepto académico general	.816**	.845**											
4.	Satisfacción con la vida	.287**	.243**	.318**										
5.	Percepción de autonomía	.345**	.300**	.387**	.526**									
6.	Percepción de competencia	.304**	.243**	.328**	.531**	.627**								
7.	Percepción de relación	.355**	.324**	.408**	.539**	.685**	.691**							

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
8.	Necesidades psicológicas básicas general	.379**	.327**	.424**	.603**	.875**	.877**	.895**						
9.	Apoyo familiar	.276**	.237**	.307**	.497**	.460**	.462**	.450**	.519**					
10.	Apoyo amigos	.232**	.209**	.265**	.370**	.388**	.553**	.404**	.509**	.512**				
11.	Apoyo profesorado	.317**	.310**	.377**	.422**	.468**	.433**	.440**	.507**	.590**	.521**			
12.	Apoyo social percibido general	.329**	.301**	.379**	.518**	.527**	.579**	.518**	.614**	.851**	.810**	.838*		
13.	Percepción del rendimiento académico	.374**	.320**	.416**	.444**	.459**	.436**	.492**	.524**	.432**	.373**	.467**	.509**	

Nota: N= 7583, $p < .01$.

Tal y como se observa en la Tabla 2, existe una correlación significativa de manera positiva entre el autoconcepto académico (verbal, matemático y general) y la satisfacción con la vida. Esto sugiere que los estudiantes que perciben sus habilidades académicas más altas tienden a reportar niveles más altos de satisfacción con su vida.

Las variables de percepción de autonomía, competencia y relación muestran correlaciones positivas significativas con el autoconcepto académico y la satisfacción con la vida, indicando que los estudiantes que se sienten más autónomos, competentes y conectados socialmente tienden a tener un autoconcepto académico más positivo y una mayor satisfacción con la vida.

Las necesidades psicológicas básicas generales y el apoyo social percibido (general) están fuertemente correlacionados con el autoconcepto académico, la satisfacción con la vida y otras variables relacionadas con el bienestar psicológico. Esto sugiere que satisfacer las necesidades psicológicas básicas y percibir un alto nivel de apoyo social puede contribuir positivamente tanto al bienestar psicológico como al rendimiento académico de los estudiantes.

El apoyo percibido, tanto de la familia, amigos como del profesorado, muestra correlaciones positivas significativas con el autoconcepto académico, la satisfacción con la vida y otras variables relacionadas con el bienestar psicológico y el rendimiento académico. Esto destaca la importancia del apoyo social en el contexto académico.

En resumen, estas correlaciones sugieren que factores psicológicos como el autoconcepto académico, la satisfacción con la vida, la percepción de autonomía, competencia y relación, así como las necesidades psicológicas básicas y el apoyo social percibido, están interrelacionados y pueden influir en el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes.

Diferencias en función del sexo y el sector educativo

Con el propósito de estudiar las diferencias de las variables del apoyo social percibido, variables psicológicas, bienestar y rendimiento académico en función del sexo y el sector educativo, se realiza la prueba t de Student para muestras independientes, cuyos resultados se presentan desde la Tabla 3 hasta la 7.

Tabla 3.

Autoconcepto académico en función del sexo y sector

DIMENSIONES	SEXO	n	M	DT	t	p
Autoconcepto académico verbal	Masculino	2863	13.89	2.51	5.620	.000***
	Femenino	4517	14.22	2.39		
Autoconcepto académico matemático	Masculino	2863	13.76	2.69	-3.858	.000***
	Femenino	4517	13.52	2.61		
Autoconcepto académico general	Masculino	2863	27.65	4.32	.829	.407
	Femenino	4517	27.74	4.17		
DIMENSIONES	SECTOR	n	M	DT	t	p
Autoconcepto académico verbal	Público	5319	14.17	2.51	2.599	.009*
	Privado	2114	14.02	2.23		
Autoconcepto académico matemático	Público	5319	13.74	2.69	4.542	.000***
	Privado	2114	13.44	2.50		
Autoconcepto académico general	Público	5319	27.91	4.32	4.392	.000***
	Privado	2114	27.46	3.88		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Los resultados de la Tabla 3 muestran diferencias significativas en las dimensiones del autoconcepto académico verbal, autoconcepto académico matemático y autoconcepto académico general entre diferentes grupos según el sexo y el sector del centro educativo, a excepción del autoconcepto académico general en función del sexo.

En el autoconcepto académico verbal, se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres ($t = 5.620$, $p < 0.001$). Los hombres tienen un puntaje ligeramente más bajo en comparación con las mujeres. En cuanto al autoconcepto académico matemático, se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres ($t = -3.858$, $p < 0.001$). En este caso, las mujeres tienen un puntaje ligeramente más bajo que los hombres.

Sin embargo, en el autoconcepto académico general, no se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres ($t = 0.829$, $p = 0.407$).

Al analizar por sector educativo, se observa que, en el autoconcepto académico verbal, se encontraron diferencias significativas entre estudiantes de escuelas públicas y privadas ($t = 2.599$, $p = 0.009$). Los estudiantes de escuelas públicas tienen un puntaje ligeramente más alto en comparación con los de centros privados.

En el autoconcepto académico matemático, también se encontraron diferencias significativas entre alumnado de escuelas públicas y privadas ($t = 4.542$, $p < 0.001$). Los estudiantes de escuelas públicas tienen un puntaje ligeramente más alto que los de escuelas privadas. Con respecto al autoconcepto académico general, se encontraron diferencias significativas entre estudiantes de escuelas públicas y privadas ($t = 4.392$, $p < 0.001$). Los estudiantes de escuelas públicas tienen un puntaje ligeramente más alto en comparación con los de escuelas privadas.

Según el análisis de los datos, las estudiantes tienen una mejor percepción de sus habilidades verbales en comparación con los varones. Esto, en ocasiones, estaría influenciado por estereotipos de sexo que asocian a las mujeres con habilidades verbales y de comunicación. Al parecer, los estudiantes tienen una mejor percepción de sus habilidades matemáticas en comparación con las mujeres. Esto también puede reflejar estereotipos de sexo que favorecen a los hombres en áreas de matemáticas y ciencias.

En cuanto al autoconcepto académico general, no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres; igual, sugiere que, en general, ambos sexos tienen una percepción similar de sus habilidades académicas globales.

En cuanto al sector de los centros, en lo relativo al autoconcepto académico verbal, matemático y general, los estudiantes de escuelas públicas tienen una percepción ligeramente más positiva de sus habilidades verbales, matemáticas y académicas en general en comparación con los estudiantes de escuelas privadas. Cabe mencionar, que esto puede deberse a la cantidad de estudiantes que pertenecen al sector público.

Tabla 4.
Bienestar en función del sexo y sector

DIMENSIONES	SEXO	n	M	DT	t	p
Satisfacción con la Vida	Masculino	2863	24.88	6.10	-3.354	0.001**
	Femenino	4517	24.38	6.17		
DIMENSIONES	SEXO	n	M	DT	t	p
Satisfacción con la Vida	Público	5319	24.66	6.203	.218	.033*
	Privado	2114	24.63	5.837		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

En este análisis de la satisfacción con la vida en función del sexo y del sector educativo, se observan diferencias significativas. Se encontraron diferencias significativas en la satisfacción con la vida entre masculino y femenino ($t = -3.354$, $p = 0.001$). Los hombres reportaron niveles

ligeramente más altos de satisfacción con la vida en comparación con las mujeres. Esta diferencia puede ser atribuida a varios factores, incluyendo diferencias en la percepción y manejo del estrés, expectativas sociales, y roles de sexo que pueden influir en cómo los hombres y las mujeres evalúan su satisfacción con la vida.

En función del sector educativo, no se encontraron diferencias significativas en la satisfacción con la vida entre estudiantes de escuelas públicas y privadas ($t = 0.218$, $p = 0.033$). Ambos grupos reportaron niveles similares de satisfacción con la vida. La falta de diferencias significativas en la satisfacción con la vida entre estudiantes de escuelas públicas y privadas sugiere que el sector educativo no es un factor determinante en la percepción de la satisfacción con la vida. Esto indica que otros factores, posiblemente fuera del entorno escolar, tienen un impacto más significativo en la satisfacción con la vida de los estudiantes.

Tabla 5.
Satisfacción necesidades psicológicas básicas en función del sexo y el sector

DIMENSIONES	SEXO	n	M	DT	t	p
Percepción de autonomía	Masculino	2863	24.14	6.37	-2.800	.005*
	Femenino	4517	23.72	6.21		
Percepción de competencia	Masculino	2863	26.47	6.40	-1.998	.046
	Femenino	4517	26.17	6.20		
Percepción de relación	Masculino	2863	26.38	6.30	-3.672	.000***
	Femenino	4517	25.83	5.93		
Necesidades psicológicas básicas generales	Masculino	2863	76.99	17.074	-3.164	.002**
	Femenino	4517	75.73	16.023		
DIMENSIONES	SEXO	n	M	DT	t	p
Percepción de autonomía	Público	5319	24.01	6.352	.499	.618
	Privado	2114	23.93	5.908		
Percepción de competencia	Público	5319	26.15	6.361	-5.941	.000***
	Privado	2114	27.04	5.617		
Percepción de relación	Público	5319	25.98	6.153	-4.028	.000***
	Privado	2114	26.57	5.565		
Necesidades psicológicas básicas generales	Público	5319	76.14	16.774	-3.623	.000***
	Privado	2114	77.55	14.412		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Estos resultados muestran diferencias significativas en varias dimensiones de las necesidades psicológicas entre diferentes sexos y el sector educativo.

Hay diferencias significativas en la percepción de autonomía, entre estudiantes de sexo masculino y femenino ($t = -2.800$, $p = 0.005$), con los varones logrando niveles ligeramente más altos de percepción de autonomía.

También se encontraron diferencias significativas entre los estudiantes de sexo masculino y femenino ($t = -1.998$, $p = 0.046$), con los varones reportando niveles ligeramente más altos de percepción de competencia. Se encontraron a la vez, diferencias significativas entre estudiantes de sexo masculino y femenino ($t = -3.672$, $p < 0.001$), con los varones alcanzando niveles ligeramente más altos de percepción de relación.

Las necesidades psicológicas básicas generales presentaron diferencias significativas entre los estudiantes de sexo masculino y femenino ($t = -3.164$, $p = 0.002$), con los varones consiguiendo niveles ligeramente más altos de satisfacción con las necesidades psicológicas básicas en general.

Los alumnos tienden a reportar niveles ligeramente más altos en la percepción de autonomía, competencia y relación, hecho que puede estar influenciado por factores sociales y culturales que afectan cómo los hombres y las mujeres perciben sus habilidades y relaciones. Asimismo, los alumnos también manifestaron una mayor satisfacción general con sus necesidades psicológicas básicas, hecho que refleja una mayor percepción de bienestar psicológico.

En función al sector educativo de pertenencia, se encontraron diferencias significativas entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en las dimensiones de percepción de competencia, percepción de relación y necesidades psicológicas básicas generales. Los estudiantes de escuelas privadas reportaron niveles más altos en estas dimensiones en comparación con los estudiantes de escuelas públicas. Sin embargo, en la percepción de autonomía, no se encontraron diferencias significativas entre estudiantes de escuelas públicas y privadas.

En cuanto a la "percepción de competencia, la percepción de relación y las necesidades psicológicas básicas generales", los alumnos de escuelas privadas reportan niveles más altos en estas dimensiones en comparación con los de escuelas públicas. Se puede inferir que las escuelas privadas pueden estar proporcionando un entorno más favorable para el desarrollo de la "percepción de competencia, la percepción de las relaciones interpersonales y el bienestar psicológico general".

La similitud en la "percepción de autonomía" entre los estudiantes de ambos sectores educativos indica que este aspecto del bienestar psicológico puede estar menos influenciado por el entorno escolar y más por factores individuales y familiares.

Tabla 6.*Percepción del rendimiento académico en función del sexo y el sector educativo*

DIMENSIONES	SEXO	n	M	DT	t	p
Percepción del rendimiento académico	Masculino	2863	13.78	3.14	7.404	.000***
	Femenino	4517	14.33	3.06		
DIMENSIONES	SEXO	n	M	DT	t	p
Percepción del rendimiento académico	Público	5319	14.17	3.168	.396	.030*
	Privado	2114	14.14	2.796		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Estos resultados revelan diferencias significativas en la percepción del rendimiento académico entre diferentes grupos. En cuanto al sexo, se encontraron diferencias significativas en la percepción del rendimiento académico entre los alumnos y las alumnas ($t = 7.404$, $p < 0.001$), con los alumnos obteniendo un promedio ligeramente más bajo en comparación con las alumnas. Lo cual estaría influenciado por diferencias en la autopercepción, niveles de autoexigencia y expectativas sociales sobre el desempeño académico de cada sexo.

Por sector educativo de pertenencia, se encontraron diferencias significativas en la percepción del rendimiento académico entre estudiantes de escuelas públicas y privadas ($t = 0.396$, $p = 0.030$). La diferencia en la percepción del rendimiento académico entre estudiantes de escuelas públicas y privadas sugiere que el entorno educativo sería impactado en cómo los estudiantes evalúan su propio desempeño académico. Esta diferencia, aunque estadísticamente significativa, es relativamente pequeña; esto indica que otros factores adicionales también juegan un papel importante.

Tabla 7.*Apoyo social percibido en función del sexo y el sector*

DIMENSIONES	SEXO	n	M	DT	t	p
Apoyo familiar	Masculino	2863	35.31	7.906	-3.868	.000***
	Femenino	4517	36.01	7.406		
Apoyo de amigos	Masculino	2863	34.46	7.298	.434	.665
	Femenino	4517	34.39	7.162		
Apoyo del profesorado	Masculino	2863	34.72	7.014	-1.744	.081
	Femenino	4517	35.01	7.002		
Apoyo social percibido general	Masculino	2863	104.50	18.414	-2.102	.036
	Femenino	4517	105.42	18.144		

DIMENSIONES	SEXO	n	M	DT	t	p
Apoyo familiar	Público	5319	35.69	7.789	.057	.955
	Privado	2114	35.68	7.427		
Apoyo de amigos	Público	5319	34.31	7.302	-4.520	.000***
	Privado	2114	35.12	6.842		
Apoyo del profesorado	Público	5319	35.45	7.005	9.751	.000***
	Privado	2114	33.74	6.726		
Apoyo social percibido general	Público	5319	105.44	18.629	2.041	.041*
	Privado	2114	104.54	16.715		

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$

Estos resultados revelan diferencias significativas en la percepción del apoyo social entre diferentes grupos. En función del sexo de pertenencia, se encontraron diferencias significativas en el apoyo familiar entre masculino y femenino ($t = -3.868$, $p < 0.001$), con los hombres logrando un nivel ligeramente más bajo de apoyo familiar en comparación con las mujeres.

No se encontraron diferencias significativas en el apoyo de amigos entre masculino y femenino ($t = 0.434$, $p = 0.665$). Aunque no se alcanzó significación estadística, hay una tendencia hacia diferencias en el apoyo del profesorado entre masculino y femenino ($t = -1.744$, $p = 0.081$), con los hombres consiguiendo un nivel ligeramente más bajo de apoyo en comparación con las mujeres. Se encontraron diferencias significativas en el apoyo social percibido general entre masculino y femenino ($t = -2.102$, $p = 0.036$), con los hombres reportando un nivel ligeramente más bajo de apoyo social percibido en comparación con las mujeres.

Las alumnas reportan un mayor apoyo familiar y social percibido en comparación con los hombres. Las diferencias en la percepción del apoyo estarían influenciadas por factores culturales y de sexo que afectan la forma en que los hombres y las mujeres experimentan y valoran el apoyo social.

La falta de diferencias significativas en el apoyo de amigos y la tendencia hacia diferencias en el apoyo del profesorado sugieren que estos aspectos del apoyo social pueden ser menos influenciados por el sexo.

En el sector educativo, en cuanto al apoyo familiar, no se encontraron diferencias significativas entre estudiantes de escuelas públicas y colegios privados ($t = 0.057$, $p = 0.955$). Pero sí se encontraron diferencias significativas en el apoyo de los amigos entre estudiantes de escuelas públicas y privadas ($t = -4.520$, $p < 0.001$), con los estudiantes de escuelas públicas logrando un nivel ligeramente más bajo de apoyo de amigos, en comparación con los estudiantes de escuelas privadas. Se encontraron diferencias significativas en el apoyo del profesorado entre estudiantes de escuelas públicas y privadas ($t = 9.751$, $p < 0.001$). Los estudiantes de escuelas privadas reportan un nivel ligeramente más bajo de apoyo del profesorado en comparación con los estudiantes de escuelas públicas.

Finalmente, se encontraron diferencias significativas en el apoyo social percibido general entre estudiantes de escuelas públicas y privadas ($t = 2.041$, $p = 0.041$), con los estudiantes de escuelas privadas alcanzando un nivel ligeramente más bajo de apoyo social percibido en comparación con los estudiantes de escuelas públicas.

Los estudiantes de escuelas privadas reportan más apoyo de amigos que los de escuelas públicas; igual, puede estar relacionado con la calidad de las relaciones de amistad en estos contextos educativos. Asimismo, los estudiantes de escuelas públicas reportan más apoyo del profesorado que los de escuelas privadas, reflejando diferencias en la disponibilidad o la naturaleza del apoyo proporcionado por los profesores en diferentes tipos de escuelas. Los estudiantes de escuelas públicas perciben un mayor nivel de apoyo social general en comparación con los de escuelas privadas; esto puede estar relacionado con el entorno social más amplio y el apoyo disponible en las escuelas públicas.

Diferencias en función del grupo de edad

Con el objetivo de analizar las diferencias de las variables en función del apoyo social percibido, variables psicológicas, bienestar y rendimiento escolar percibido, se realiza la prueba de Anova, la cual es una técnica estadística que se utiliza para comparar las medias de tres o más grupos y determinar si existen diferencias significativas entre ellos. En el contexto de este estudio sobre las diferencias en función del apoyo social percibido, el Anova es una herramienta útil para examinar cómo influye el rango de edad en las variables antes citadas.

Tabla 8.

Prueba de homogeneidad de varianzas apoyo social percibido grupo de edad

	ESTADÍSTICO DE LEVENE	DF1	DF2	SIG.
Apoyo familiar	11.191	3	7504	.000
Apoyo de amigos	.216	3	7504	.885
Apoyo del profesorado	4.247	3	7504	.005
Apoyo social percibido general	3.207	3	7504	.022

Los resultados de la Tabla 8 indican que ($p \geq 0.05$) para la variable "Apoyo amigos"; esto significa que se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas para esta variable. Por tal razón, se utiliza la prueba Scheffe, utilizada cuando se cumple el supuesto de homocedasticidad de varianza.

La prueba de homogeneidad de varianzas indica que ($p \leq 0.05$), para las variables "Apoyo familiar", "Apoyo del profesorado" y "Apoyo social percibido general", lo cual significa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas para estas variables.

Cuando el supuesto de homogeneidad de varianzas no se cumple, se deben considerar métodos estadísticos alternativos o realizar ajustes, como usar pruebas no paramétricas, aplicar transformaciones de datos, o utilizar métodos robustos que no asumen homogeneidad de varianzas. En este caso se utiliza la prueba de T3 de Dunnett, la cual es una prueba post hoc que se utiliza en análisis de varianza (Anova) cuando no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas. Es especialmente útil cuando se detecta heterocedasticidad (varianzas desiguales) entre los grupos, como se observó en la Prueba de Levene analizada anteriormente.

Tabla 9.

Anova

Apoyo social percibido en amigos en función de la edad

	SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
Entre grupos	476.399	3	158.800	3.046	.028
Dentro de grupos	391199.478		52.132		
Total	391675.877		7507		

Los resultados indican que ($p \geq 0.05$), por lo que se rechaza la hipótesis nula de igualdad de medias. Esto sugiere que hay diferencias significativas entre los grupos, en función del apoyo percibido de amigos.

Tabla 10.

Comparaciones múltiples apoyo de amigos en función de la edad

VARIABLE	RANGO EDAD	N	M (DT)	RANGO EDAD	N	M (DT)	SIG.
Apoyo de amigos	10 a 12 años	1210	34.85 (7.17)	13 a 15 años	4060	34.31 (7.21)	.023
				Más de 19 años	106	33.20 (7.01)	.024

Los datos presentados muestran la relación entre la variable "Edad" y el "Apoyo de amigos" en diferentes rangos de edad. Según los resultados, parece haber una diferencia significativa en el nivel de apoyo de amigos entre los grupos de edades de 10 a 12 años, 13 a 15 años y más de 19 años. Los valores de significancia (.023 y 0.24) indican que hay una diferencia estadísticamente significativa entre la edad y el apoyo de amigos en estos grupos.

La diferencia significativa en el apoyo de amigos entre estos grupos de edad puede deberse a varios factores, incluyendo cambios en las dinámicas sociales y de amistad a medida que los niños entran en la adolescencia. Durante la adolescencia temprana, las amistades y el apoyo social pueden volverse más complejos y dependientes de la conformidad con los grupos de pares y la aceptación social.

Tabla 11.
Comparación entre rangos de edad y poyo familiar

VARIABLE	RANGO EDAD	N	M (DT)	RANGO EDAD	N	M (DT)	SIG.
Apoyo familiar	10 a 12 años	1210	36.89 (7.08)	13 a 15 años	4060	35.50 (7.08)	.000
				16 a 18 años	2132	35.13 (7.77)	.000
				Más de 19 años	106	33.50 (8.45)	.001
Apoyo del profesorado	de 10 a 12 años	1210	36.20 (6.52)	13 a 15 años	4060	34.79 (6.39)	.000
				16 a 18 años	2132	34.18 (7.00)	.000
	de 13 a 15 años	4060	34.79 (7.13)	16 a 18 años	2132	34.18 (7.00)	.008
Apoyo social percibido general	de 10 a 12 años	1210	107.95 (17.55)	13 a 15 años	4060	104.60 (18.53)	.000
				16 a 18 años	2132	103.90 (18.15)	.000
				Más de 19 años	106	102.40 (17.99)	.016

Al analizar las variables: apoyo familiar ($M=36.89$; $DT=7.08$), apoyo del profesorado ($M=36.20$; $DT=6.52$) y apoyo social percibido general ($M= 107.95$; $DT=17.55$), se observa que estas variables presentan diferencias significativas entre los diferentes rangos de edad, donde el grupo etario de 10 a 12 años son quienes muestran medias más altas. Las diferencias son estadísticamente significativas ($p \leq 0.05$), se infiere que la edad es un factor influyente en la percepción de apoyo familiar, del profesorado y social en general. La tendencia general indica que a medida que aumenta la edad, el apoyo percibido en todas las categorías disminuye.

Los resultados indican que los estudiantes con edades comprendidas entre los 10 y 12 años tienden a percibir un mayor apoyo familiar, del profesorado y apoyo social en general, en comparación con los adolescentes y adultos jóvenes. Esta tendencia es posible que se deba a la medida que los niños crecen y entran en la adolescencia, las relaciones familiares y sociales pueden volverse más complejas; igual, afectaría la percepción de apoyo. Así también, los adolescentes y adultos jóvenes enfrentan mayores expectativas y responsabilidades académicas y sociales, influyendo en su percepción del apoyo recibido. Y, por último, a medida que los individuos crecen, buscan más independencia y autonomía, pudiendo esto reducir su percepción de apoyo de amigos, familiares y profesores.

Tabla 12.
Prueba de homogeneidad de varianzas

	ESTADÍSTICO DE LEVENE	GL1	GL2	SIG.
Autoconcepto académico verbal	1.914	3	7504	.125
Autoconcepto académico matemático	.007	3	7504	.999
Autoconcepto académico general	1.686	3	7504	.168

Los resultados de la prueba de Levene no evidencian diferencias significativas ($p \geq 0.05$) en las varianzas de las puntuaciones de autoconcepto académico (verbal, matemático y general) entre los grupos evaluados. En consecuencia, se puede asumir que existe homogeneidad de varianza en todos los grupos.

Tabla 13.
Anova
Autoconcepto académico verbal, matemático y general

	SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
Autoconcepto académico verbal	13.017	3	4.339	.724	.537
Autoconcepto académico matemático	190.407	3	63.469	9.111	.000
Autoconcepto académico general	297.502	3	99.167	5.543	.001

Los resultados del Anova indican que existen diferencias significativas entre los grupos para dos de las variables analizadas: autoconcepto académico matemático ($p \leq .000$) y autoconcepto académico general ($p \leq .001$). En cuanto al autoconcepto académico verbal, no se encuentran diferencias significativas entre los grupos ($p \geq 0.05$).

Dado que se encontraron diferencias significativas en todas las variables, se realizan comparaciones múltiples post hoc para identificar cuáles grupos específicos difieren entre sí.

Tabla 14.
Comparaciones múltiples

	EDAD	N	M (DT)	EDAD	N	M (DT)	P
Autoconcepto académico matemático	10 a 12	1210	1 3 . 9 3 (2.72)	13 a 15	4060	13.63 (2.62)	.005
				16 a 18	2132	13.44 (2.61)	.000
Autoconcepto académico general	10 a 12	1210	2 8 . 1 2 (4.26)	13 a 15	4060	27.72 (4.29)	.043
				16 a 18	2132	27.50 (4.07)	.001

Al hacer una comparación entre los grupos de alumnos de 10-12 años y 13-15 años, se observa que existe una diferencia significativa en el autoconcepto académico matemático entre ambos grupos ($p \leq .05$). La media del autoconcepto académico matemático es mayor en el grupo de 10 a 12 años en comparación con el grupo de 13 a 15 años.

El grupo de 10-12 años también presenta diferencia muy significativa ($p \leq .000$) al compararle con el grupo de 16-18 años. La media en cuanto al autoconcepto académico matemático es mayor en el grupo de 10 a 12 años en comparación con el grupo de 16 a 18 años.

En cuanto al “autoconcepto académico general” en comparación de los grupos de edad, se encuentran diferencias significativas entre los niños de 10 a 12 años y los adolescentes de 13 a 15 años ($p \leq .05$). La media del autoconcepto académico general es mayor en el grupo de 10 a 12 años en comparación con el grupo de 13 a 15 años. Al comparar, los alumnos de 10-12 años y a los de 16-18 años, se encuentran diferencias significativas ($p \leq .001$). La media del autoconcepto académico general es mayor en el grupo de 10 a 12 años en comparación con el grupo de 16 a 18 años.

Se puede inferir que a medida que los estudiantes avanzan en la adolescencia, su percepción positiva sobre sus capacidades académicas tiende a disminuir. Esto podría deberse a que a medida que los estudiantes avanzan en su educación, las expectativas académicas y la dificultad de los contenidos aumentan, este hecho puede afectar negativamente su autoconcepto académico. Las transiciones de la escuela primaria a la secundaria y de la secundaria a la educación superior pueden presentar desafíos que impacten el autoconcepto académico. Asimismo, durante la adolescencia, los jóvenes experimentan cambios significativos en su desarrollo psicosocial, influyendo en su autopercepción y confianza en sus habilidades académicas.

Tabla 15.

Prueba de homogeneidad de varianzas satisfacción de las necesidades psicológicas básicas

	ESTADÍSTICO DE LEVENE	GL1	GL2	SIG.
Percepción de autonomía	1.168	3	7504	.320
Percepción de competencia	1.445	3	7504	.228
Percepción de relación	1.804	3	7504	.144
Necesidades psicológicas básicas generales	2.385	3	7504	.067

Los resultados de la prueba de Levene no evidencian diferencias significativas ($p \geq 0.05$) en las varianzas de las puntuaciones de la percepción de autonomía, competencia, relación y de las necesidades psicológicas básicas generales entre los grupos evaluados. En consecuencia, se puede asumir que existe homogeneidad de varianza en todos los grupos.

Tabla 16.

Anova

	SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
Percepción de autonomía	241.308	3	80.436	2.048	.105
Percepción de competencia	257.506	3	85.835	2.189	.087
Percepción de relación	1636.087	3	545.362	14.836	.000
Necesidades psicológicas básicas generales	4898.796	3	1632.932	6.076	.000

Los resultados del Anova indican que existen diferencias significativas entre los grupos, pero solo en las variables de la percepción de relación ($p \leq .000$) y necesidades psicológicas básicas generales ($p \leq .000$).

Dado que se encontraron diferencias significativas solo en estas variables, se realizan comparaciones múltiples post hoc para identificar cuáles grupos específicos difieren entre sí.

Tabla 17.

Comparaciones múltiples

	EDAD	N	M (DT)	EDAD	N	M (DT)	P
Percepción de relación	de 16 a 18 años	2132	26.78 (5.97)	de 10 a 12 años	1210	25.86 (6.07)	.001
				de 13 a 15 años	4060	25.71 (6.09)	.000
Necesidades psicológicas básicas generales	de 16 a 18 años	2132	77.48 (15.98)	de 13 a 15 años	4060	75.61 (16.55)	.000

Los estudiantes de 16 a 18 años ($M=26.78$; $DT=5.97$) tienen una percepción de relación significativamente más alta que los grupos de 10 a 12 años ($M=25.86$; $DT=6.07$; $p \leq .001$) y de 13 a 15 años ($M=25.71$; $DT=6.09$; $p \leq .000$). Esto puede indicar que a medida que los adolescentes crecen, se sienten más seguros y satisfechos con sus relaciones interpersonales.

Los adolescentes de 16 a 18 años ($M=77.48$; $DT=15.98$) también reportan una satisfacción ligeramente mayor en sus necesidades psicológicas básicas en comparación con los de 13 a 15 años ($M=75.61$; $DT=16.55$), con una diferencia significativa entre los grupos de edad ($p \leq .001$). Esto reflejaría un mayor desarrollo personal y social con la edad.

Tabla 18.

Prueba de homogeneidad de varianzas en la percepción del rendimiento académico

ESTADÍSTICO DE LEVENE	GL1	GL2	SIG.
6.166	3	7504	.000

La prueba de homogeneidad de varianzas indica que ($p \leq 0.05$), para la variable percepción del rendimiento académico, lo cual significa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas.

Tabla 19.*Anova**Percepción del rendimiento académico*

SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
161.957	3	53.986	5.638	.001

Cuando el supuesto de homogeneidad de varianzas no se cumple, se utilizan métodos estadísticos alternativos, como usar pruebas no paramétricas, aplicar transformaciones de datos, o utilizar métodos robustos que no asumen homogeneidad de varianzas. En este caso se utiliza la prueba de T3 de Dunnett, la cual es una prueba post hoc que se utiliza en análisis de varianza (Anova).

Tabla 20.*Comparaciones múltiples*

VARIABLE	EDAD	N	M (DT)	EDAD	N	M (DT)	P
Percepción del rendimiento académico	de 10 a 12 años	1210	14.39 (3.06)	de 13 a 15 años	4060	14.01 (3.17)	.001

El grupo de estudiantes con edades comprendidas de 10 a 12 años ($M=14.39$; $DT= 3.06$) presenta diferencias significativas ($p\le.001$) con el grupo de 13 a 15 años ($M=14.01$; $DT= 3.14$). Esto sugiere que, en general, los estudiantes más jóvenes (10 a 12 años) tienden a tener una percepción del rendimiento académico más positiva en comparación con los estudiantes un poco mayores (13 a 15 años). Esto podría deberse a que los alumnos de edades comprendidas de 10 a 12 años pueden tener una visión más idealista o menos crítica de su rendimiento académico, mientras que los adolescentes de 13 a 15 años, al entrar en una etapa de mayor autoconciencia y crítica, pueden evaluar su rendimiento con una perspectiva más ajustada o crítica. A medida que los estudiantes crecen, las expectativas académicas pueden aumentar, afectando la manera en cómo perciben su propio rendimiento.

Los estudiantes de 13 a 15 años estarían más conscientes de las demandas académicas y de su desempeño en comparación con los más jóvenes. Por último, la transición de los grados escolares y los cambios en el currículo pueden afectar cómo los estudiantes perciben su rendimiento académico. Los adolescentes pueden enfrentar más desafíos o una mayor presión académica, impactando en su percepción del rendimiento.

Tabla 21.*Prueba de homogeneidad de varianzas en la satisfacción con la vida*

ESTADÍSTICO DE LEVENE	GL1	GL2	SIG.
3.235	3	7504	.021

Al realizar la prueba de homogeneidad de varianzas, esta indica que ($p \leq 0.05$), para la variable Satisfacción con la Vida, lo cual significa que no se cumple el supuesto de homogeneidad de varianzas.

Tabla 22.*Anova**Satisfacción con la vida*

SUMA DE CUADRADOS	GL	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
525.604	3	175.201	4.637	.003

El análisis de Anova indica que hay diferencia entre los grupos; en este caso se utiliza la prueba de T3 de Dunnett, la cual es una prueba post hoc que se utiliza en análisis de varianza (Anova), cuando no se cumple la homogeneidad de varianzas. Se realizan análisis de comparaciones múltiples para conocer entre qué grupos existen las diferencias.

Tabla 23.*Comparaciones múltiples*

VARIABLE	EDAD	N	M (DT)	EDAD	N	M (DT)	P
Satisfacción con la vida	10 a 12 años	1210	25.18 (5.99)	13 a 15 años	4060	24.46 (6.21)	.002
				16 a 18 años	2132	24.47 (6.08)	.006

Entre los grupos de edad de 10 a 12 años y 13 a 15 años, hay una diferencia significativa en la satisfacción con la vida ($p \leq .002$). Los estudiantes de 10 a 12 años ($M=25.18$; $DT=5.99$) reportan una media de satisfacción con la vida considerablemente alta en comparación con los de 13 a 15 años ($M=24.46$; $DT=6.21$). También hay una diferencia significativa ($p \leq .006$) de los estudiantes de 10 a 12 años con los estudiantes de 16 a 18 años ($M=24.47$; $DT=6.08$).

Los niños en esta etapa suelen tener una perspectiva más optimista y menos influenciada por las presiones externas, pudiendo contribuir a una mayor satisfacción con la vida. La adolescencia temprana a menudo conlleva un aumento en la presión social, la autocritica y la búsqueda de identidad, disminuyendo la satisfacción con la vida. Aunque la satisfacción con la vida mejora con respecto a la etapa de 13 a 15 años, los adolescentes mayores aún enfrentan desafíos significativos relacionados con la transición a la adultez y la preparación para el futuro.

Las expectativas académicas y sociales aumentan con la edad, lo que puede afectar negativamente la satisfacción con la vida durante la adolescencia temprana. Con el tiempo, algunos adolescentes pueden adaptarse mejor y experimentar un aumento en la satisfacción con la vida a medida que ganan estabilidad emocional y social. El entorno social y familiar también juega un papel crucial en la satisfacción con la vida. Los adolescentes más jóvenes pueden estar en un entorno más estructurado y menos estresante, mientras que los adolescentes mayores pueden estar lidiando con más responsabilidades y expectativas, tanto en la escuela como en el hogar.

Predicción de la percepción del rendimiento académico

La regresión lineal múltiple permite conocer el efecto de las variables autoconcepto académico, satisfacción con la vida, necesidades psicológicas básicas y el apoyo social percibido sobre la percepción del rendimiento académico (Tabla 24).

El modelo indica que la satisfacción con la vida se puede explicar significativamente por las variables incluidas, siendo las necesidades psicológicas básicas, el apoyo familiar y la percepción del rendimiento académico los factores más determinantes. El autoconcepto académico y el apoyo del profesorado también son relevantes, pero en menor grado. Llama la atención que el apoyo de amigos no tenga un efecto significativo y además sea ligeramente negativo.

Tabla 24.
Modelo predictivo

MODELO	R	R2	R2 AJUSTADA	ERROR ESTÁNDAR DE LA ESTIMACIÓN
1	.610	.372	.371	2.461

El modelo muestra un R cuadrado ajustado de .371; esto significa que alrededor del 37.1% de la variabilidad en la percepción del rendimiento académico puede explicarse por las variables incluidas en el modelo.

Tabla 25.
Anova

MODELO	SUMA DE CUADRADOS	DF	MEDIA CUADRÁTICA	F	SIG.
1	27170.221	4	6792.555	1121.184	.000

El Anova revela que el modelo en su conjunto es altamente significativo, con un valor de F muy alto y un p-valor de .000.

Tabla 26.
Coeficientes

VARIABLE	B	STD. ERROR	BETA	T	SIG.
(Constant)	1.287	.212		6.071	.000
Autoconcepto académico general	.141	.007	.193	18.885	.000
Satisfacción con la vida general	.065	.006	.128	10.929	.000
Necesidades psicológicas básicas generales	.042	.002	.221	16.968	.000
Apoyo social percibido general	.040	.002	.233	19.439	.000

El coeficiente de cada variable muestra su contribución individual a la percepción del rendimiento académico. Todas las variables son significativas con un p-valor de .000.

En resumen, este modelo sugiere que el autoconcepto académico general, la satisfacción con la vida general, las necesidades psicológicas básicas generales y el apoyo social percibido general poseen una capacidad predictiva sobre la percepción del rendimiento académico. Es decir, que mientras haya un buen desempeño en cada una de las áreas, el alumnado percibirá un mayor rendimiento académico, pero si el desempeño es bajo, su percepción del rendimiento académico se verá afectada.

CONCLUSIÓN

El análisis de las relaciones entre el autoconcepto académico, el apoyo social percibido, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, el bienestar y el rendimiento académico revela que estas variables están interrelacionadas de manera significativa. Los coeficientes de correlación de Pearson indican que existe una asociación positiva y significativa entre el autoconcepto académico (en sus dimensiones verbal, matemático y general) y la satisfacción con la vida. Los estudiantes con una percepción positiva de sus habilidades académicas tienden a reportar una mayor satisfacción general con su vida.

La satisfacción con las necesidades psicológicas básicas, tales como la percepción de autonomía, competencia y relación, también muestra correlaciones positivas significativas con el autoconcepto académico y la satisfacción con la vida. Se puede inferir que un mayor grado de autonomía, competencia y conexión social se asocia con una percepción más positiva de las habilidades académicas y un mayor bienestar general.

El apoyo social percibido, en sus diferentes dimensiones (familiar, de amigos, del profesorado y apoyo general), se relaciona positivamente con el autoconcepto académico, la satisfacción con la vida y el bienestar psicológico. En particular, el apoyo familiar y el apoyo general tienen una correlación reveladora con el autoconcepto académico y la satisfacción con la vida, destacando la importancia del entorno de apoyo en el contexto académico.

En cuanto a las diferencias en función del sexo y el sector educativo, se encontraron variaciones reveladoras en varias dimensiones del autoconcepto académico y en la satisfacción con la vida. Las alumnas reportaron una percepción más alta en habilidades verbales, mientras que los alumnos en habilidades matemáticas. Los estudiantes de escuelas públicas mostraron una percepción más positiva en general en comparación con los de escuelas privadas en todas las dimensiones del autoconcepto académico.

El análisis de las diferencias por grupo de edad revela que los estudiantes más jóvenes (10 a 12 años) tienden a reportar una mayor percepción positiva en su autoconcepto académico y en su satisfacción con la vida en comparación con los adolescentes mayores. Esto es posible que esté relacionado con los cambios en las expectativas académicas y las presiones sociales a medida que los estudiantes envejecen.

Finalmente, el modelo de regresión lineal múltiple indica que el autoconcepto académico general, la satisfacción con la vida general, las necesidades psicológicas básicas generales y el apoyo social percibido general son predictores de la percepción del rendimiento académico.

En resumen, estos hallazgos subrayan la importancia de una red de apoyo social sólida, que fortalezca el autoconcepto académico, permitiendo una mejora de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y, a su vez, de la propia satisfacción con la vida del estudiante, lo cual se tradujera en un mejor rendimiento académico.

REFERENCIAS

- Acosta, H. P., Tobón, S., & Loya, J. L. (2015). Docencia socioformativa y desempeño académico en la educación superior. *Paradigma*, 36(1), 42-55. <https://urlc.net/LASb>
- Albán Obando, J., & Calero Mieles, J. L. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 213-220. <https://urlc.net/>
- Antonio-Aguirre, I., Azpiazu, L., Esnaola, I., & Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del autoconcepto y la inteligencia emocional en el ajuste escolar autopercibido. *Bordón*, 4, 9 - 25.
- Aranda, A. F., & Sancho, J. C. (2013). Diferencias en autoconcepto físico en escolares de primaria y secundaria. *Lúdica pedagógica*, 2(18). <https://urlc.net/NV1J>
- Arslan, G. (2018). Social exclusion, social support and psychological wellbeing at school: A study of mediation and moderation effect. *Child Indicators Research*, 11, 897-918. <https://doi.org/10.1007/s12187-017-9451-1>
- Athay M. M., Kelley, S. D., & Dew-Reeves, S.E. (2012). Brief Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale-PTPB Version (BMSLSS-PTPB): psychometric properties and relationship with mental health symptom severity over time. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 39, 30-40. <https://urlc.net/LASD>
- Azpiazu, L., Fernández-Zabala, A., Rodríguez-Fernández, A., & Ramos-Díaz, E. (2023). Perceived emotional intelligence and subjective well-being during adolescence: the moderating effect of age and sex. *Current Psychology*, 42(35), 31048-31063. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-022-04128-1>
- Bajo, B., & Pelizza, L. (2014). *Relaciones entre el bienestar psicológico y el Rendimiento Académico de Estudiantes de Psicología*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de Mar de Plata]. <http://rpsico.mdp.edu.ar/handle/123456789/131>
- Barca-Lozano, A., Peralbo, M., Porto Rioboo, A. M., Barca Enríquez, E., Santorum Paz, R., & Castro, F. V. (2013). Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia. *Revista Galego-Portuguesa De Psicoloxía e Educación*. 21(1). 1138-1663. <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/12614>
- Barra A., E., Cerna C., R., Kramm M., D., & Véliz V., V. (2006). Problemas de Salud, Estrés, Afrontamiento, Depresión y Apoyo Social en Adolescentes. *Terapia Psicológica*, 24(1), 55-61. <https://www.redalyc.org/pdf/785/78524106.pdf>
- Barra Almagía E. (2014). Apoyo social, estrés y salud. *Psicología y salud*, 14(2), 237-243. <https://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/848>
- Barreras-Gómez, A. & Vicién-Rami, M. (2023). Autoconcepto académico, diagnóstico de dislexia lectura en inglés: Un análisis. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 16(2). 1-19. <https://urlc.net/LAXI>
- Cacsire Bautista, K. J. (2020). *Apoyo social percibido y su relación con la satisfacción familiar en niños y adolescentes*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/11269>

- Cairampoma de la Cruz, N. L. (2018). *Estrés académico, satisfacción con la vida y rendimiento académico en estudiantes de 5º grado de secundaria de la Institución Educativa Nuestra Señora de Alta Gracia de Ayaviri-2017*. <https://urlc.net/LAXF>
- Cañizares Escandon, R.F. (2023) *Factores psicológicos que influyen en el rendimiento académico de estudiantes universitarios durante el período abril-agosto 2021*. [Tesis de grado, Universidad Católica de Cuenca]. <https://urlc.net/LAXz>
- Carranza-Esteban, R. F., Hernández, R. M., & Alhuay-Quispe, J. (2017). Bienestar psicológico y rendimiento académico en estudiantes de pregrado de psicología. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(2), 133-146. <https://doi.org/10.18004/riics.2017.diciembre.133-146>
- Cazalla-Luna, N., Ortega-Álvarez, F., & Molero, D. (2015). Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (14). <https://urlc.net/LAXt>
- Chávez-Becerra, M., Flores-Tapia, M., Castillo-Nava, P., & Méndez-Lozano, S. (2020). El autoconcepto en universitarios y su relación con rendimiento escolar. *Revista de Educación y Desarrollo*, 53(1), 37-47.
- Chávez-Soto, B.I. (2014). *Evaluación Multidimensional para niños sobresalientes de primaria*. [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México].
- Correa Reyes, A. S., Martínez, M. D., & Ponce, M. V. (2016). Bienestar psicológico, metas y rendimiento académico. *Vertientes Revista Especializada en Ciencias de la Salud*, 19(1), 29-34. <https://urlc.net/NVm4>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications. <https://urlc.net/LAXo>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School psychology quarterly*, 17(3), 213-214. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.3.213.20883>
- Diener, E. D., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of personality assessment*, 49(1), 71-75. <https://urlc.net/NVma>
- Doménech Betoret, F., & Gómez Artiga, A. (2011). Relación entre las necesidades psicológicas del estudiante, los enfoques de aprendizaje, las estrategias de evitación y el rendimiento. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9(2), 463-496. <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122840001.pdf>
- Edel Navarro, R. (2003). El rendimiento académico: concepto, investigación y desarrollo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 0. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55110208.pdf>
- Erazo, O. (2013). Caracterización psicológica del estudiante y su rendimiento académico. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 23-41 <https://urlc.net/NVmj>

- Esnaola, I., Goñi, A., & Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de psicodidáctica*, 13(1), 69-96. <https://urlc.net/LATf>
- Esquea-Pagés, L. R., & Antigua-Ruiz, P. M. (2020). Autoconcepto en estudiantes que han realizado o no el proceso de cambio de carrera en el Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). *Ciencia y Sociedad*, 45(4), 73-87.
- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., & Ramos-Díaz, E. (2019). Apoyo social percibido e implicación escolar del alumnado de educación secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 123-142. <https://urlc.net/LATo>
- Fernandez-Zabala, A., Goni, E., Rodriguez- Fernández, A., & Goni, A., (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 149-159.
- Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80525022008.pdf>
- Flores Morales, J. A., & Huamaní, L. N. (2016). Clima social escolar y el autoconcepto en escolares en una institución educativa nacional de Lima Norte. *Consensus*, 21(1), 71-83. <https://urlc.net/NVmP>
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., & Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138. <https://urlc.net/NVmU>
- Galarraga, M. L., & Stover, J. B. (2015). *Proyectos, apoyo social percibido y afrontamiento al estrés en estudiantes de nivel medio próximos a egresar*. In VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.
- Garbanzo, G. M. (2012). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista Educación*, 31(1), 43-63. <https://doi.org/10.15517/revedu.v31i1.1252>
- Garbanzo, M. (2013). Factores asociados al rendimiento en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico. *Educare*, 17(3), 57-85. <https://urlc.net/NVn6>
- García, F. & Musitu, G. (1999). *Autoconcepto forma 5*. Tea ediciones. <https://urlc.net/LAU9>
- Garrido-Montesinos, C., Pons-Diez, J., Murgui-Pérez, S., & Ortega-Barón, J. (2018). Satisfacción con la Vida y Factores Asociados en una Muestra de Menores Infractores. *Anuario de Psicología Jurídica*, 28(1), 66-73. <https://urlc.net/LAX8>
- Gillet, N., Rosnet, E., & Vallerand, R. J. (2008). Développement d'une échelle de satisfaction des besoins fondamentaux en contexte sportif [Development of a scale of satisfaction of the fundamental requirements in sporting context]. *Canadian Journal of Behavioural Science / Revue canadienne des sciences du comportement*, 40(4), 230-237. <https://doi.org/10.1037/a0013201>
- Gómez Ramos, L. (2010). *Clima escolar social y autoconcepto en alumnos de educación secundaria de Lima* [Tesis de grado, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/2565>

- Gómez Rijo, A. (2013). Satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en relación con la diversión y la desmotivación en las clases de educación física. *Revista de investigación en educación*, 11(2), 77-85. <https://urlc.net/NVqh>
- González, C., Valle, A., Freire, R., & Ferradás, C. (2012). Relaciones entre la autoeficacia percibida y el bienestar psicológico en estudiantes universitarios. *Revista Mexicana de Psicología*, 29(1), 40-48.
- González-Moreno, A., y Molero-Jurado, M. (2023). Bienestar personal durante la adolescencia según el modelo Perma: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(1), 1-27. <https://dx.doi.org/10.11600/rlcsnj.21.1.5130>
- Goñi, E., & Infante, G. (2010). Actividad físico-deportiva, autoconcepto físico y satisfacción con la vida. *European journal of Education and Psychology*, 3(2), 199-208. <https://www.redalyc.org/journal/1293/129315468004/movil/>
- Green, J., Liem, G., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of adolescence*, 35(5), 1111-1122. <https://urlc.net/NVnx>
- Grimaldo Salazar, E., Rodríguez Reyes, I. V., Galván Ruiz, J. L., Bello León, M., García Méndez, M., & Chávez Soto, B. I. (2022). Asociaciones entre la creatividad y el autoconcepto académico en estudiantes de primaria. *Psicumex*, 12(1), 1-26. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v12i1.440>
- Guerra-Bustamante, J., León-del-barco, B., Yuste-Tosina, R., López-Ramos, V. M., & Mendo-Lázaro, S. (2019). Emotional Intelligence and Psychological Well-Being in Adolescents. *Environmental Research and Public Health*, 16(10), 2-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph16101720>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Romero, I., & Barrica, J. M. (2017). Perceived social support, school engagement and satisfaction with school. *Revista de Psicodidáctica*, 22(2), 111-117. <https://urlc.net/NVnC>
- Gutiérrez, M., Tomás, J. y Pastor, A. (2021). Apoyo social de familia, profesorado y amigos, ajuste escolar y bienestar subjetivo en adolescentes peruanos. *Suma Psicológica*, 28(1), 17-24. <https://urlc.net/NVnN>
- Herrera Rivera, P., & Arancibia Carvajal, S. (2022). Modelo exploratorio de factores que inciden en el rendimiento académico percibido. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 333-351. <https://urlc.net/LAUN>
- Hinojo Lucena, F. J., Aznar Díaz, I., Romero Rodríguez, J. M., & Marín Marín, J. A. (2019). Influencia del aula invertida en el rendimiento académico: Una revisión sistemática. *Campus virtuales*, 8(1), 9-18. <https://urlc.net/NV08>
- Iniesta Martínez, A. I., y Mañas Viejo, C. R. (2014). Autoconcepto y rendimiento académico en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 555-564. <https://urlc.net/LAUY>
- Izar-de-la-Fuente, I., Rodríguez-Fernández, A., Escalante, N., y Fernández-Lasarte, O. (2023). Capacidad predictiva de fuentes y tipos de apoyo social sobre implicación escolar. *Educación XXI*, 26(1), 165-183. <https://urlc.net/NVoh>

- Izar de la Fuente Díaz de Cerio, I. (2023). *Apoyo social percibido de adolescentes: estructura interna, medida, variabilidad y su contribución a un modelo de ajuste escolar* [Doctoral dissertation, Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea]. <https://urlc.net/NVol>
- Lastre, K., López, L. & Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psico-gente*, 21(39), 102-115. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- León, J., Domínguez, E., Núñez, J. L., Pérez, A., & Albo, J. M. (2011). Traducción y validación de la versión española de la Échelle de Satisfacción des Besoins Psychologiques en el contexto educativo. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 27(2), 405-411. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/123031>
- Lin, N., Dean, A., & Walter, M. Ensel. (1986). *Social support, life events, and depression*. Academic Press, Inc. <https://urlc.net/LAVd>
- López-Angulo, Y., Pérez-Villalobos, M. V., Cobo-Rendón, R. C., & Díaz-Mujica, A. E. (2020). Apoyo social, sexo y área del conocimiento en el rendimiento académico autopercebido de estudiantes universitarios chilenos. *Formación universitaria*, 13(3), 11-18. <https://urlc.net/LAVg>
- Loera-Malvaez, N., Balcázar-Nava, P., Trejo-González, L., Gurrola-Peña, G. M., & Bonilla-Muñoz, M. P. (2017). Adaptación de la Escala de Bienestar Psicológico de Ryff en adolescentes pre-universitarios. *Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría*, 41(3-4), 90-97. <https://urlc.net/LAVk>
- Marsh, H. W., & Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20(3), 107-123. <https://urlc.net/LAVm>
- Martin, A. J., Wilson, R., Liem, G. A., & Ginns, P. (2013). Academic momentum at university/college: Exploring the roles of prior learning, life experience, and ongoing performance in academic achievement across time. *The Journal of Higher Education*, 84(5), 640-674. <https://urlc.net/LAVo>
- Martínez-Antón, M., Vázquez, S. B., & Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 38(2) 293-303. <https://urlc.net/LAVs>
- Martínez, A. I., & Viejo, C. R. M. (2014). Autoconcepto y rendimiento académico en adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 555-564. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851782059.pdf>
- Martínez Quispe, V. Y. (2022). *Bienestar subjetivo y rendimiento académico en adolescentes de una institución educativa de Ica 2021* [Tesis de maestría, Universidad César Vallejo]. <https://urlc.net/LAVx>
- Méndez-Giménez, A., Fernández Río, J., & Cecchini Estrada, J. A. (2013). Papel importante del alumnado, necesidades psicológicas básicas, regulaciones motivacionales y autoconcepto físico en educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 71-82. <https://urlc.net/LAVo>
- Menéndez Santurio, J. I., Fernández-Río, J., Cecchini Estrada, J. A., & González-Villora, S. (2021). Acoso escolar, necesidades psicológicas básicas, responsabilidad y satisfacción con la vida: relaciones y perfiles en adolescentes. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 37(1), 133-141. <https://urlc.net/NVpd>

- Moral, J., Sanchez-Sanchez, J., & Villarreal-Gonzalez, M. (2010). Desarrollo de una Escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 23(2), 1-11.
- Morán, R. E. (2004). *Educando con desórdenes emocionales y conductuales*. La Editorial, UPR.
- Nerio Rodríguez, M. B., & Zavala Salirrosas, Y. L. (2022). *Relaciones intrafamiliares y apoyo social percibido en estudiantes de una institución educativa pública de El Porvenir*. [Tesis de grado, Universidad Privada Antenor Orrego]. <https://hdl.handle.net/20.500.12759/9713>
- Negrette Rodríguez, I. D., & Ruiz Méndez, R. M. (2024). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes del nivel medio en el 2023: Self-concept and academic performance in middle school students in 2023. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(3), 2525 – 2538. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2213>
- Orcasita Pineda, L. T., & Uribe Rodríguez, A. F. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia. Avances de la Disciplina*, 4(2), 69-82. <https://urlc.net/NVpp>
- Peñalver González, J., Jaén, I., & Doménech Betoret, F. (2015). Análisis de las necesidades psicológicas básicas del estudiante de psicología, y su relación con las estrategias de aprendizaje de evitación y el rendimiento académico. *Agora de Salut*, 1(36), 441-454. <http://dx.doi.org/10.6035/AgoraSalut.2015.1.36>
- Peralta Sánchez, F. & Sánchez Roda, M. D. (2003). Relaciones entre el autoconcepto y el rendimiento académico, en alumnos de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 95-120. <http://repositorio.ucjc.edu/handle/20.500.12020/670>
- Pérez Abril, V. (2023). *Mejora del autoconcepto académico en estudiantes de 12 a 14 años en contextos de exclusión social*. [Tesis de maestría, Universidad Europea]. <https://titula.universidadeuropea.es/handle/20.500.12880/6788>
- Pérez Escoda, N. (2013). *Variables predictivas de la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios*. En XVI Congreso Nacional/II Internacional Modelos de Investigación Educativa de AIDIPE, Alicante, 4-6 septiembre, 2013. <https://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/121401/1/variables-predictivas.pdf>
- Pizarro, R. (1985). Rasgos y actitudes del profesor efectivo. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile].
- Punch, K. F. (2013). *Introduction to Social Research Quantitative & Qualitative Approaches*. SAGE Publications. <https://methods.sagepub.com/>
- Redondo, M. P., y Jiménez, L. K. (2020). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de secundaria en la ciudad de Valledupar-Colombia. *Revista espacios*, 41(09). <https://www.revistaespacios.com/a20v41n09/20410917.html>
- Reyes Ramírez, B. M. (2019). *Predicción del éxito y el rendimiento académico en estudiantes dominicanos de tercero de secundaria: Un modelo procesual de variables contextuales y personales*. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. <https://roderic.uv.es/handle/10550/70779>

- Rodríguez-Fernández, A., Drogue, L., & Revuelta, L. (2012). School and Personal Adjustment in Adolescence: The Role of Academic Self-concept and Perceived Social Support//Ajuste escolar y personal en la adolescencia: el papel del autoconcepto académico y del apoyo social percibido. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414. <https://urlc.net/NVpy>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos Díaz, E., Ros Martínez de Lahidalga, I., & Zuazagoitia Rey-Baltar, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: La influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*, 21(1), 87-108. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/160445>
- 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. <https://doi.org/10.1023/A:1007535930286>
- Sá Marcillo, H. H. (2023). *Bienestar psicológico y relación entre el consumo del alcohol y el rendimiento académico en adolescentes de los terceros años de bachilleratos del cantón Cayambe*. [Tesis maestría, Universidad Técnica del Norte]. <http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/13605>
- SAGE (2019). *Mixed methods research*. Sage, 1. SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781526498137>
- Salúm-Fares, A., Marín Aguilar, R., & Reyes Anaya, C. (2011). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes de escuelas secundarias públicas y privadas de ciudad victoria, Tamaulipas, México. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XXI(1), 207-229. <https://www.redalyc.org/pdf/654/65421407010.pdf>
- Sánchez, J. M., & Núñez, J. L. (2007). Análisis preliminar de las propiedades psicométricas de la versión española de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio Físico. *Revista iberoamericana de psicología del ejercicio y el deporte*, 2(2), 83-92. <https://www.redalyc.org/pdf/3111/311126258006.pdf>
- Stover, J. B., Bruno, F. P., Uriel, F. E., & Fernandez Liporace, M. M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, 14(2), 105-115. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/73304>
- Tayfur, C., & Ulupinar, S. (2016). The Effect of Perceived Social Support on the Academic Achievement of Health College Students. *Journal of Psychiatric Nursing/Psikiyatri Hemsireleri Dergisi*, 7(1). 1-6. <https://urlc.net/NVpG>
- 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, 887-904. <https://doi.org/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, 991-1008. <https://link.springer.com/article/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, 105-129. <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1021-7>

- Torres Velázquez, L. E., & Rodríguez Soriano, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiares estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270. <https://www.redalyc.org/pdf/292/29211204.pdf>
- Vásquez Celis, C. J. (2015). *Autoestima y rendimiento académico en estudiantes del 6º grado de primaria de instituciones educativas públicas de San Juan Bautista-2013*. [Tesis de grado, Universidad Nacional de la Amazonía Peruana]. <https://urlc.net/LAWv>
- Vásquez Vega, E. J. (2020). *Apoyo social percibido y violencia escolar en adolescentes de educación secundaria*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional Federico Villarreal]. <https://hdl.handle.net/20.500.13084/4125>
- Villarroel, V. A. (2001). Relación entre Autoconcepto y Rendimiento Académico. *Psykhe*, 10(1). <https://urlc.net/NVqZ>



Instituto Dominicano de Evaluación e
Investigación de la Calidad Educativa

www.ideice.gob.do



ISBN 978-9945-513-11-0

