

eman ta zabal zazu



Universidad
del País Vasco

Euskal Herriko
Unibertsitatea

PROGRAMA DE DOCTORADO: PSICODIDÁCTICA
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación
Bilakaeraren eta Hezkuntzaren Psikologia Saila

**El apoyo social percibido, el autoconcepto
académico y la motivación escolar en el
ajuste escolar del alumnado universitario de
País Vasco y República Dominicana: un
estudio comparativo**

Autor:

Iván De Jesús Moronta Tremols

Directora:

Arantzazu Rodríguez Fernández

Vitoria-Gasteiz, 21 enero de 2021

*"La enseñanza que deja huella
no es la que se hace de cabeza a cabeza,
sino de corazón a corazón".*

Howard G. Hendricks.

*A mi familia por siempre creerme en mí
y apoyarme en este camino.
A mis amistades y profesores/as
que siempre me dieron ánimo
para finalizar esta investigación.
Gracias.*

Agradecimientos

A mi Dios: A ti Señor que has sido mi guía y mis fuerzas cuando ya me sentía agotado y desesperanzado, por las puertas que abriste y las personas que utilizaste como instrumento para ayudarme, sin ti no hubiera podido lograr este sueño.

Agradezco a mi profesora y directora Arantzazu Rodríguez Fernández, quien ha tenido una paciencia inmensa al trabajar conmigo, conociendo mis limitaciones, me ha animado a seguir, a no desanimarme y sobre todo a trabajar por y para la excelencia, no sé si la he alcanzado, pero me siento satisfecho y a la vez orgulloso de ser guiado por ella.

Asimismo a otras tantas personas que fueron apoyo y guía en ese país extranjero, estas personas que fueron ángeles que puso Dios en mi camino para acompañarme en este difícil proceso, ellos son: Maravilla Diaz, Arantza Fernandez, Eider Goñi, Madariaga, Erika, Ziortza, Andramari, Eudes, Francis sin ustedes esto tampoco hubiera sido posible.

También agradezco a mi equipo de recopilación de datos, a quienes no menciono por miedo a pecar al no mencionar a alguno de ellos quienes asumieron toda la responsabilidad en esta tarea y sin quienes no había sido posible lograr la recolección de datos en las distintas universidades de España y República Dominicana.

A mis padres: María Tremols de Moronta y Jesús Moronta, quienes desde mi niñez hasta ser lo que soy hoy me han conducido por el camino de la rectitud, trabajo y sacrificio, y me inculcaron que cuando se desea alcanzar una meta no importa el tiempo sino la esperanza de llegar. A ellos les doy las gracias, ya que sin sus ayudas materiales y espirituales no hubiese podido lograr esta investigación.

A mi esposa: Diana Mejía de Moronta, por siempre creer en mí y apoyarme en todo momento. Sus palabras de aliento, ánimo y esa actitud positiva y motivadora siempre sirvieron para mantenerme firme en el último trayecto de esta tesis.

A mis hermanos: Omar y Jesús, quienes tuvieron siempre confianza en que podía lograrlo y me impulsaron con su aliento a finalizar esta tesis.

A mi abuela Rufina, mi primo Rafael (Rafo) y mis tías Nanda, Arnerys, Fifa y Xiomara porque fueron cinco pilares en donde me sostenía cuando pensaba desmayar.

A mis familiares: Por todos estos años siempre dándome ánimo, aún en los momentos más triste y circunstancias más difíciles. Porque sin el apoyo y comprensión de esta familia estoy seguro que nada de esto fuera posible.

Por supuesto mi otra familia que me dio la vida, Kelvin, Manuel, Nancy, Sofi, Sandra, Rita. Sin duda alguna, ustedes llegaron a ser parte esencial de mi proceso final de tesis.

A personas que han estado ahí de una forma u otra pasando todos estos procesos conmigo, Heliana, Alana, Raydy, Rosemary, Miguelina, Ivonne, Evelyn, Nancy, Betel, Laura, Janire, Elisa, Cira, Dulvis, Pat, Mandelson, Nicolas de Jesús (Nikko) y otras tantas más que siempre estuvieron apoyándome y dándome aliento en este proceso largo y doloroso, pero que hoy ya da sus frutos. No obstante, no quiero dejar pasar el mencionar a Ariel Santos y su esposa Doris, quienes perdieron la vida en un aparatoso accidente el mes de noviembre del año 2020. Ustedes, quienes me apoyaron y guiaron en todo momento y sin importar la hora con todo el apartado de análisis de datos y resultados, sin su intervención, conocimiento y guía oportuna esto no podría haber sido posible. ¡Esta va por ustedes!

Y por supuesto, como no, agradecer al Ministerio de Educación Superior (MESCyT), por concederme la beca para este doctorado, sin duda este logro también es de este ministerio que nunca desconfió de mí y siempre estuvo ahí haciendo acto de presencia por medio a Noemi Calderon, mil gracias.

Esta investigación forma parte del trabajo realizado dentro del Grupo Consolidado de Investigación del Sistema Universitario Vasco IT934-16. El estudio se enmarca como parte de los proyectos de investigación PPG17/61 y EHUA15/15 de la Universidad del País Vasco, así como en el proyecto EDU2017-83949-P del subprograma estatal de Generación del Conocimiento del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad.

Índice

Introducción.....	ii
-------------------	----

Parte I. Marco Teórico

Capítulo 1. El Autoconcepto Académico.....	3
1. Introducción.....	5
1.1 El autoconcepto: Antecedentes históricos.....	5
1.2. Conceptualización.....	9
1.3. Estructura interna del autoconcepto: la perspectiva unidimensional vs. la multidimensional.....	11
1.4. Shavelson, Hubner y Stanton. Su modelo jerárquico y multidimensional.....	14
1.5. Dominios del autoconcepto.....	17
1.5.1. El autoconcepto social.....	22
1.5.2. El autoconcepto personal.....	23
1.5.3. El autoconcepto físico.....	24
1.6. El autoconcepto académico.....	25
1.7. El autoconcepto académico: estructura y medida.....	27
1.7.1. Estructura interna del autoconcepto académico.....	28
1.7.2. Instrumentos de medida del autoconcepto académico.....	30
1.8. Autoconcepto académico y variables sociopersonales.....	31
1.9. Evolución del autoconcepto multidimensional.....	33
1.10. Síntesis.....	37
Capítulo 2. La motivación Escolar.....	43
2. Introducción.....	45
2.1. La motivación: Concepto y componentes.....	45
2.2. Antecedentes históricos.....	49

2.3. Teorías de la motivación.....	54
2.3.1. Teoría de la motivación de logro.....	54
2.3.2. Teoría de la autodeterminación.....	55
2.3.3. Teoría de la atribución causal.....	60
2.3.4. Teoría de la motivación intrínseca y extrínseca.....	63
2.4. Motivación académica y variables sociopersonales.....	68
2.4.1. La motivación según el sexo.....	68
2.4.2. La motivación según el nivel socioeconómico.....	69
2.5. Síntesis.....	71
Capítulo 3. El ajuste escolar y el apoyo social percibido.....	77
3. Introducción.....	79
3.1 Antecedentes del ajuste escolar: concepto y componentes.....	79
3.1.1. La implicación escolar.....	86
3.1.2. El rendimiento escolar.....	90
3.2. Ajuste escolar y variables sociopersonales.....	95
3.2.1. Ajuste escolar según el sexo.....	95
3.2.2. Ajuste escolar según el nivel socioeconómico.....	95
3.3. La influencia del apoyo social percibido sobre el ajuste escolar.....	97
3.4. El apoyo social percibido.....	104
3.4.1. Antecedentes y conceptualización.....	104
3.5. Tipos de apoyo social percibido.....	109
3.5.1. El apoyo de las amistades.....	110
3.5.2. El apoyo familiar.....	111
3.5.3. El apoyo del profesorado.....	113
3.6. Apoyo social percibido y variables sociopersonales.....	115
3.7. Síntesis.....	117

Capítulo 4. Variables psicológicas (autoconcepto académico y motivación escolar) y su relación con el apoyo social percibido y el ajuste escolar.....	125
4. Introducción.....	127
4.1. Variables psicológicas y apoyo social percibido.....	127
4.1.1. Autoconcepto académico y apoyo social percibido.....	127
4.1.2. Motivación escolar y apoyo social percibido.....	129
4.2. Variables psicológicas y ajuste escolar.....	132
4.2.1. Autoconcepto académico y ajuste escolar.....	132
4.2.2. Motivación escolar y ajuste escolar.....	135
4.3 Modelos teóricos sobre la influencia del apoyo social y variables psicológicas y en el ajuste escolar.....	140
4.4 Síntesis.....	143

Parte II. Estudio Empírico

Capítulo 5. Método.....	149
5. Introducción.....	151
5.1. Objetivos e hipótesis.....	151
5.1.1. Objetivo general y objetivos específicos.....	152
5.1.2. Hipótesis.....	152
5.2. Relevancia de los objetivos e hipótesis.....	155
5.3. Variables e Instrumentos de medida.....	158
5.3.1. Variables sociopersonales.....	158
5.3.2. El apoyo social percibido.....	158
5.3.2.1. <i>Escala de apoyo familiar y de amigos.....</i>	<i>158</i>
5.3.2.2. <i>Escala de apoyo de profesorado.....</i>	<i>159</i>
5.3.3. El autoconcepto académico.....	160

5.3.4. La motivación escolar.....	160
5.3.5. La implicación escolar.....	162
5.3.6. El rendimiento académico percibido.....	162
5.4. Participantes.....	163
5.5. Procedimiento.....	164
5.6. Metodología.....	165
5.7. Análisis de datos.....	165
Capítulo 6. Resultados.....	171
6. Introducción.....	173
6.1. Diferencias entre la variable contextual (apoyo social percibido), las variables psicológicas (autoconcepto académico y motivación escolar) y las variables del ajuste (implicación escolar y rendimiento académico percibido) en función de las variables sociopersonales.....	173
6.1.1. Variable contextual, psicológicas y del ajuste escolar en función del país.....	173
6.1.2. Variable contextual en función de la clase social y el país.....	177
6.1.3. Variables psicológicas en función del sexo, clase social y el país.....	183
6.1.4. Variables del ajuste escolar en función del sexo, clase social y el país.....	212
6.2. Relaciones y predicciones de la variable contextual (apoyo social percibido) sobre las variables psicológicas (autoconcepto académico y motivación escolar) y las variables del ajuste escolar (implicación escolar y rendimiento académico percibido) según el país.....	224
6.2.1. Relación entre la variable contextual, las psicológicas y la del ajuste en función del país y el sexo.....	224
6.2.2. Predicción del apoyo social percibido sobre las variables psicológicas y del ajuste escolar en función del país.....	252
6.2.3. Predicción del autoconcepto académico sobre la motivación escolar y viceversa según el país.....	259
6.2.4. Predicción de la motivación extrínseca e intrínseca sobre las variables del ajuste escolar en función del país y el sexo.....	265

6.2.5. Predicción de la implicación escolar sobre el rendimiento académico percibido y viceversa según el país.....	270
6.3 Modelo teórico del efecto de las variables psicológicas sobre las variables del ajuste escolar.....	274
6.3.1. El apoyo social percibido incidirá de forma directa sobre las variables del ajuste escolar e indirectamente sobre las variables individuales.....	274
6.3.2. El autoconcepto académico y la motivación escolar determinarán la implicación escolar de forma directa.....	274
6.3.3. El autoconcepto académico, la motivación escolar y la implicación escolar explicarán el rendimiento académico percibido (siendo la implicación escolar la variable mediadora) en mayor medida que si no ejerciese el papel mediador.....	274
6.3.4. El modelo teórico se mantendrá invariable en los dos países a comparar (España y República Dominicana).....	274
Capítulo 7. Discusión de los Resultados.....	279
7. Introducción.....	281
7.1. Aportación al conocimiento.....	281
7.1.1. Diferencias entre las variables contextuales, psicológicas y del ajuste escolar en función de las variables sociopersonales.....	282
7.1.2. El efecto del apoyo social sobre las variables psicológicas y del ajuste escolar en ambos países.....	297
7.1.3. Someter a prueba un modelo teórico que plantee el efecto de las variables psicológicas sobre el ajuste escolar y comprobar su estabilidad tanto en España como en República Dominicana.....	311
7.2. Perspectivas de futuro y limitaciones.....	315
7.3. Implicaciones educativas.....	319
7.4. Futuras líneas de investigación.....	320
Anexos.....	325
Anexos I. Carta informativa para la administración de cuestionarios.....	327
Anexos II. Consentimiento informado para el alumnado.....	328

Anexos III. Variables sociopersonales.....	329
Anexos IV. Escala de Apoyo Familiar y de Amigos (AFA-R).....	330
Anexos V. Escala Health Behaviour in School Aged Children (HSBC).....	331
Anexos VI. Escala breve de Ajuste Escolar (EBAE-10).....	332
Anexos VII. Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM 33).....	333
Anexos VIII. Cuestionario School Engagement Measure (SEM).....	335
Anexos IX. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM II)....	336
Referencias.....	341

Relación de Tablas

Tabla 1. Diferencias semánticas entre el autoconcepto y la autoestima.....	10
Tabla 2. Muestra total.....	164
Tabla 3. Diferencias de medias en el apoyo social percibido según el país.....	174
Tabla 4. Diferencias de medias en el autoconcepto académico en función del país...	174
Tabla 5. Diferencias de medias en la motivación escolar en función del país.....	175
Tabla 6. Diferencias de medias en la implicación escolar en función del país.....	176
Tabla 7. Diferencias de medias en el rendimiento académico percibido en función del país.....	176
Tabla 8. Diferencias de medias en el apoyo social percibido según la clase social....	177
Tabla 9. Comparaciones post-hoc para el apoyo social percibido en función de la clase social.....	178
Tabla 10. Diferencias de medias en el apoyo social percibido según clase social y el país.....	179
Tabla 11. Comparaciones post-hoc para el apoyo social percibido en función de la clase social.....	181
Tabla 12. Tamaño del efecto de clase social, país y la interacción de ambos factores sobre el apoyo social percibido.....	182
Tabla 13. Diferencias de medias en motivación escolar y autoconcepto académico según el sexo.....	184

Tabla 14. Diferencias de medias en motivación escolar y autoconcepto académico según la clase social.....	185
Tabla 15. Comparaciones post-hoc para la motivación escolar y el autoconcepto académico en función de la clase social.....	186
Tabla 16. Diferencias de medias en motivación escolar y autoconcepto académico según el país.....	187
Tabla 17. Diferencias de medias en motivación escolar según el sexo y clase social..	188
Tabla 18. (Continuación). Diferencias de medias en motivación según el sexo y clase social.....	190
Tabla 19. Comparaciones post-hoc para la motivación escolar en función de la clase social.....	191
Tabla 20. Tamaño del efecto del sexo, la clase social y la interacción de ambos factores sobre de la motivación escolar.....	191
Tabla 21. Diferencias de medias en autoconcepto académico según el sexo y la clase social.....	192
Tabla 22. Tamaño del efecto de la clase social, el sexo y la interacción de ambos factores sobre el autoconcepto académico.....	194
Tabla 23. Diferencias de medias en motivación escolar y autoconcepto académico según el sexo en República Dominicana.....	195
Tabla 24. Diferencias de medias en motivación escolar y autoconcepto académico según la clase social en República Dominicana.....	196
Tabla 25. Diferencias de medias en motivación escolar según el sexo y clase social en República Dominicana.....	198
Tabla 26. (Continuación). Diferencias de medias en motivación escolar según el sexo y clase social en República Dominicana.....	199
Tabla 27. Tamaño del efecto del sexo, la clase social y la interacción de ambos factores sobre de la motivación escolar en República Dominicana.....	199
Tabla 28. Diferencias de medias en autoconcepto académico según el sexo y la clase social en República Dominicana.....	200
Tabla 29. Tamaño del efecto de la clase social, el sexo y la interacción de ambos factores sobre el autoconcepto académico en República Dominicana.....	202
Tabla 30. Diferencias de medias en motivación escolar y autoconcepto académico según el sexo en España.....	203

Tabla 31. Diferencias de medias en motivación escolar y autoconcepto académico según la clase social en España.....	204
Tabla 32. Comparaciones post-hoc para la motivación escolar y el autoconcepto académico en función de la clase social en España.....	205
Tabla 33. Diferencias de medias en motivación escolar según el sexo y clase social en España.....	206
Tabla 34. (Continuación). Diferencias de medias en motivación escolar según el sexo y clase social en España.....	207
Tabla 35. Comparaciones post-hoc para la motivación escolar en función de la clase social y el sexo en España.....	208
Tabla 36. Tamaño del efecto del sexo, la clase social y la interacción de ambos factores sobre de la motivación escolar en España.....	209
Tabla 37. Diferencias de medias en autoconcepto académico según el sexo y la clase social en España.....	209
Tabla 38. Tamaño del efecto de la clase social, el sexo y la interacción de ambos factores sobre el autoconcepto académico en España.....	210
Tabla 39. Diferencias de medias en implicación escolar y rendimiento académico percibido según el sexo en la muestra general de República Dominicana.....	213
Tabla 40. Diferencias de medias en implicación escolar y rendimiento académico percibido según el sexo en el alumnado de 18 a 24 años en República Dominicana...	214
Tabla 41. Diferencias de medias en implicación escolar y rendimiento académico percibido según la clase social en República Dominicana.....	215
Tabla 42. Diferencias de medias en implicación escolar y rendimiento académico percibido según el sexo en la muestra general de España.....	216
Tabla 43. Diferencias de medias en implicación escolar y rendimiento académico percibido según el sexo en el alumnado de 18 a 24 años en España.....	216
Tabla 44. Diferencias de medias en implicación escolar y rendimiento académico percibido según la clase social.....	217
Tabla 45. Diferencias de medias en implicación escolar y rendimiento académico percibido según la clase social y el país.....	218
Tabla 46. Comparaciones post-hoc para implicación escolar y el rendimiento académico percibido en función de la clase social por país.....	220
Tabla 47. Tamaño del efecto de la clase social, el país y la interacción de ambos factores sobre la implicación escolar y rendimiento académico percibido.....	220

Tabla 48. Diferencias de medias en implicación escolar y rendimiento académico percibido según el sexo y el país.....	221
Tabla 49. Tamaño del efecto del país, sexo y la interacción de ambos factores sobre la implicación escolar y rendimiento académico percibido.....	222
Tabla 50. Correlación del apoyo social percibido y el autoconcepto académico en República Dominicana.....	225
Tabla 51. Correlación del apoyo social percibido y el autoconcepto académico en España.....	226
Tabla 52. Correlación del apoyo social percibido y el autoconcepto académico en mujeres y hombres controlando el país.....	227
Tabla 53. Correlación del apoyo social percibido y la motivación escolar en mujeres y hombres en República Dominicana.....	229
Tabla 54. Correlación del apoyo social percibido y la motivación escolar en mujeres y hombres en España.....	231
Tabla 55. Correlación del apoyo social percibido y la motivación escolar en mujeres y hombres controlando el país.....	233
Tabla 56. Correlación del apoyo social percibido y el ajuste escolar en mujeres y hombres en República Dominicana.....	234
Tabla 57. Correlación del apoyo social percibido y el ajuste escolar en mujeres y hombres en España.....	235
Tabla 58. Correlación del apoyo social percibido y el ajuste escolar en mujeres y hombres controlando el país.....	236
Tabla 59. Correlación del autoconcepto académico y la motivación escolar en mujeres y hombres en República Dominicana.....	238
Tabla 60. Correlación del autoconcepto académico y la motivación escolar en mujeres y hombres en España.....	240
Tabla 61. Correlación del autoconcepto académico y la motivación escolar en mujeres y hombres controlando el país.....	242
Tabla 62. Correlación del autoconcepto académico y el ajuste escolar en mujeres y hombres en República Dominicana.....	243
Tabla 63. Correlación del autoconcepto académico y el ajuste escolar en mujeres y hombres en España.....	244

Tabla 64. Correlación del autoconcepto académico y el ajuste escolar en mujeres y hombres controlando el país.....	245
Tabla 65. Correlación de la motivación escolar y el ajuste escolar en mujeres y hombres en República Dominicana.....	247
Tabla 66. Correlación de la motivación escolar y el ajuste escolar en mujeres y hombres en España.....	249
Tabla 67. Correlación de la motivación escolar y el ajuste escolar en mujeres y hombres controlando el país.....	251
Tabla 68. Capacidad predictiva del apoyo social percibido y sus dimensiones sobre el autoconcepto académico en República Dominicana y España.....	253
Tabla 69. Capacidad predictiva del apoyo social percibido y sus dimensiones sobre la motivación escolar en República Dominicana y España.....	254
Tabla 70. Capacidad predictiva del apoyo social percibido y sus dimensiones sobre la implicación escolar en República Dominicana y España.....	254
Tabla 71. Capacidad predictiva del apoyo social percibido y sus dimensiones sobre el rendimiento académico percibido en República Dominicana y España.....	256
Tabla 72. Capacidad predictiva del autoconcepto académico y sus dimensiones sobre la motivación escolar en República Dominicana y España.....	260
Tabla 73. Capacidad predictiva de la motivación escolar y sus dimensiones sobre el autoconcepto académico en República Dominicana y España.....	261
Tabla 74. Regresión lineal de la motivación extrínseca y la motivación intrínseca sobre el rendimiento académico percibido y la implicación escolar general en República Dominicana.....	265
Tabla 75. Capacidad predictiva de la motivación extrínseca y la motivación intrínseca sobre el rendimiento académico percibido y la implicación escolar general en España.....	266
Tabla 76. Capacidad predictiva de la motivación extrínseca y la motivación intrínseca sobre el rendimiento académico percibido y la implicación escolar general en mujeres.....	268
Tabla 77. Regresión lineal de la motivación extrínseca y la motivación intrínseca sobre el rendimiento académico percibido y la implicación escolar general en hombres.....	269

Tabla 78. Capacidad predictiva de la implicación escolar sobre el rendimiento académico percibido en República Dominicana y España..... 270

Tabla 79. Capacidad predictiva del rendimiento académico percibido sobre la implicación escolar en República Dominicana y España..... 271

Relación de Figuras

Figura 1. Modelo del autoconcepto de Shavelson, Hubner y Stanton (1976)..... 16

Figura 2. Modelo del autoconcepto académico de Marsh (1990)..... 29

Figura 3. Pirámide Motivacional o Pirámide de Maslow (1943)..... 53

Figura 4. Modelo jerárquico de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (1997)..... 67

Figura 5. Dimensiones y medidas del ajuste escolar de Martínez (2009)..... 84

Figura 6. Evaluación del apoyo social de Tardy (1985)..... 105

Figura 7. Propuesta del Modelo de Regresión Estructural..... 169

Figura 8. Modelo de regresiones lineales del apoyo social percibido sobre las variables psicológicas y del ajuste escolar en República Dominicana..... 257

Figura 9. Modelo de regresiones lineales del apoyo social percibido sobre las variables psicológicas y del ajuste escolar en España..... 258

Figura 10. Modelo de regresiones lineales del autoconcepto académico y la motivación escolar en República Dominicana..... 263

Figura 11. Modelo de regresiones lineales del autoconcepto académico y la motivación escolar en España..... 264

Figura 12. Modelo de regresiones lineales del apoyo social percibido sobre las variables psicológicas y del ajuste escolar, así como de las variables del ajuste escolar entre ellas en República Dominicana..... 272

Figura 13. Modelo de regresiones lineales del apoyo social percibido sobre las variables psicológicas y del ajuste escolar, así como de las variables del ajuste escolar entre en España..... 273

Figura 14. Relaciones estructurales entre variables (coeficientes de regresión estandarizados) para la muestra de estudiantes universitarios en su conjunto..... 275

Figura 15. Relaciones estructurales entre variables (coeficientes de regresión estandarizados) para la muestra de universitarios en República Dominicana..... 276

Introducción

Introducción

Desde el inicio del siglo XX la ciencia ha estado en la búsqueda de comprender la forma en que el alumnado logra relacionarse con el contexto escolar y poder encontrar variables que puedan explicar el ajuste escolar en una sociedad que es tan fluctuante. Alcanzar el éxito académico es la preocupación de todas las personas que forman parte de la comunidad educativa (docentes, psicólogos, madres, padres, familiares, etc.) debido a la importancia del ajuste escolar en la vida del alumnado.

Una de esas variables que puede explicar el ajuste es el rendimiento académico. Según autores como Maquilón y Hernández (2011) este constructo es el encargado de medir el nivel de aprendizaje que posee el alumnado al finalizar el proceso realizado. Es un tema de mucho interés en el contexto escolar al que el mundo educativo se ha acercado también desde otras disciplinas ligadas a la educación como la psicología y la pedagogía (Bartual y Poblet, 2009; Erazo, 2013). Además, teniendo en cuenta que el rendimiento académico se alcanza a través de las aptitudes y esfuerzo, es una variable claramente relacionada con la implicación escolar (Requena, 1998).

Para algunos estudiosos del tema entre otras variables, el género, el apoyo social y/o la motivación son algunos factores que influyen directa o indirectamente sobre el rendimiento académico (Coelho et al., 2014; Corno y Snow, 1986; De la Fuente-Arias et al., 2008; Feldman et al., 2008). Asimismo, el autoconcepto guarda relación con el rendimiento, aunque hay quienes aseguran que es una relación recíproca (Helmke y Van-Aken, 1995; Marsh y Yeung, 1997).

A pesar del gran número de estudios dirigidos al análisis de esta variable y su influencia sobre otras (Ramos-Díaz et al., 2016), no se tiene una definición aceptada de este constructo. Hay quienes lo entienden como la idea que tiene un individuo sobre sí

mismo (físico, social y espiritual) (García y Musitu, 2001). En lo que si hay acuerdo es en que un autoconcepto positivo es la base del buen funcionamiento social y personal, siendo el factor social es clave en su desarrollo (Esnaola et al., 2008). Debido a esto, los estudios realizados en torno al autoconcepto intentan encontrar un equilibrio socioafectivo partiendo de la imagen positiva del alumnado. Por tal razón, numerosos programas de intervención se enfocan en lograr un autoconcepto positivo sin importan en el contexto que se desarrolle, incluido el escolar.

El autoconcepto es un constructo multidimensional que se encuentra conformado por la dimensión social, física, personal y académica, siendo esta última la que se trabaja en esta tesis doctoral. Esta dimensión es entendida como esas aptitudes que posee el alumnado para hacer frente a las situaciones escolares que se le presenten, y el mismo ha sido relacionado con el rendimiento escolar en distintas investigaciones (González-Pianda et al., 2000; Wang y Fredricks, 2014).

Al hablar de la implicación escolar, Finn (1989) afirmaba que esta poseía dos facetas, una psicológica (sentimiento de identificación que muestra el alumnado con la escuela) y una conductual (participación en el centro educativo). No fue hasta el 2004 cuando Fredricks, Blumenfeld y Paris agregan un tercer componente (el cognitivo) el cual se refiere al cambio psicológico que experimenta el sujeto para aprender y las habilidades meta-cognitivas del individuo. Por tal razón, muchos autores coinciden al señalar que la implicación escolar es un meta-constructo de tres dimensiones: conductual, psicológica y cognitiva (González y Verónica-Paoloni, 2015; Fredricks et al., 2004; Veiga et al., 2014).

Esta variable puede definirse como el compromiso del alumnado con su entorno escolar (Ros, 2009) o como la magnitud en que el alumnado se compromete y está motivado con la escuela (Simons-Morton y Chen, 2009). Y hay quienes aseguran que es

un factor determinante de la adaptación escolar (Libbey, 2004), o quienes lo consideran vital para el éxito académico (Gairín et al., 2012). Ahora bien, este constructo que puede variar en el tiempo, es decir, puede pasar de ser positiva a negativa y viceversa (Ros, 2009).

De igual manera, se evidencian una gran cantidad de estudios que relacionan la implicación escolar y el rendimiento académico por medio de elementos motivacionales. De este modo, la motivación se relaciona con el rendimiento (Cleary y Chen, 2009; Miñano y Castejón, 2011), y a su vez, la motivación resulta ser vital en la implicación que tiene el alumnado en los quehaceres escolares (Corno, 2000; Bempechat, 2004).

Se puede afirmar que esta va de la mano con otras variables como el ajuste escolar. La motivación académica de una forma u otra incide en el desarrollo del aprendizaje del alumnado en el entorno escolar. Este constructo podría ser definido como la condición interna que activa, orienta y mantiene un comportamiento en específico (Schunk, 1996). A pesar de la multitud de teorías existentes, todas coinciden en asegurar que existen dos tipos fundamentales: la motivación intrínseca y la motivación extrínseca (Díaz-Aguado, 2005, Deci y Ryan, 2000; Pintrich et al., 1994; Ramo, 2003; Schunk, 1996).

La motivación intrínseca es la que nace en el interior de cada sujeto y se suele relacionar con un alto rendimiento académico (Ramo, 2003). Se añade que el alumnado que se encuentra motivado intrínsecamente se comporta de manera autorregulada, posee mayor confianza en sí mismo y posee mayor capacidad de destrezas (Valle-Arias et al., 1997). Por tal razón, se considera que un excelente rendimiento académico se encuentra relacionado con una buena motivación escolar. La motivación extrínseca, por su parte, es la que se produce por factores externos, es decir, las situaciones en la escuela, factores familiares, factores sociales (Kerssen-Griep et al., 2003; Ramo, 2003).

Otra variable que se aborda en este trabajo es el apoyo social percibido. Este elemento podría ser definido como esos recursos que son emitidos o recibidos por distintas fuentes a favor de los individuos relacionados. El apoyo social percibido recibe el reconocimiento de la comunidad científica a mediados de los años 70 por medio de investigadores como Cassel (1974), Cobb (1976) y Caplan (1974). El mismo juega un rol fundamental en el ajuste escolar y el bienestar individual (Azpiazu, 2016). Los estudios en torno al tema, señalan que el ajuste o desajuste escolar del alumnado se encuentra influenciado por el tipo de apoyo social que recibe (Ladd y Burgess, 2001; Musitu et al., 2006; Martínez-Ferrer et al., 2008).

Se debe señalar que, a pesar de la abundancia de estudios que existen en torno a estas variables el ajuste incluido, en la actualidad todavía se continúa desarrollando su definición y analizando las relaciones explicativas entre ellas. Mediante la revisión bibliográfica se pudo comprobar que muchas de estas investigaciones se enfocan en analizar estos constructos de formas negativas (Musitu et al., 2006; Estévez et al., 2005; Martínez-Ferrer et al., 2008); sin embargo, en esta tesis se aborda desde un enfoque positivo. Por otro lado, hay que tener en cuenta que esta investigación se enfrenta a grandes retos como es el no encontrar mucha información de estudios realizados en República Dominicana y los pocos que existen son análisis bivariados a lo sumo, y tampoco se han podido encontrar estudios que comparen estos dos países. Por tanto, la importancia de esta investigación radica en analizar la influencia que ejercen estas variables en el alumnado universitario de estos países y a su vez, poder comparar los datos obtenidos en ambos países y de este modo realizar un plan de intervención que abordando desde lo positivo de ambos países se pueda fortalecer el ajuste escolar.

El estudio empírico llevado a cabo en esta tesis tiene como punto de interés el analizar las posibles relaciones existentes entre variables contextuales (apoyo social percibido), variables psicológicas (motivación escolar, autoconcepto académico) y la implicación escolar para predecir el rendimiento académico percibido en universitarios. Por tal razón, el objetivo central de esta investigación sería “ofrecer mayor claridad en las relaciones existentes entre las variables contextuales, psicológicas y de adaptación escolar en el alumnado universitarios de República Dominicana y España”, y luego hacer una comparación entre ambos países.

Participan en la investigación 1025 sujetos: 508 (49.6%) son residentes en Santo Domingo (República Dominicana), de las que 391 (77%) son mujeres y 117 (23%) son hombres, 517 (50.4%) son del País Vasco (España), donde 282 son mujeres (54.5%) y 227 (43.9%) hombres. De estos 517, fueron participantes válidos 509 personas y 8 más que no respondieron el sexo. Siendo así 673 (65.7%) mujeres y 344 (33.6%) hombres a nivel global con edades que oscilaban entre los 18 hasta los 42 años.

En cuanto a la distribución en función de la edad, se obtienen 934 (91.1%) sujetos de 19-30 años y 91 (8.9%) sujetos entre 30-42 años. En función de su clase social se observa que la clase baja posee 92 (9%) sujetos, la clase media 894 (87.2%) sujetos y la clase alta unos 30 (2.9%) sujetos, y cabe señalar que 9 personas no han respondido en función de esta variable.

Cabe señalar que la recogida de datos de estas variables se realizaron con cuestionarios que permitan medir y obtener la información pertinente y necesaria de cada variable. Tal es el caso del autoconcepto el cual se mide con el Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM) de Fernández-Zabala et al. (2015). En cuanto a la variable de la motivación se utilizó con el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y

Motivación (CEAM II) de González et al. (1995). Para el apoyo social percibido se realizaron dos cuestionarios, uno que evalúa el apoyo familiar y el apoyo de amigos, Cuestionario de Apoyo Familiar y de los Amigos (AFA) de González-Ramírez y Landero-Hernández (2008), y se utilizó la subescala del cuestionario HBSC-2010 de Moreno et al. (2012) para medir el apoyo del profesorado. Y de igual forma, para medir el ajuste escolar se utilizaron dos cuestionarios, uno que mide la implicación escolar es medida por el cuestionario School Engagement Measure (SEM) de Ramos-Díaz et al. (2016). Y la Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10) de Moral et al. (2010) la cual mide el rendimiento académico.

Los datos obtenidos en esta tesis doctoral, han sido logrados a partir de distintos análisis estadísticos realizados con el SPSS 25 para cada objetivo. Para el análisis de contraste de medias independientes (dos medias independientes) se procede a utilizar la prueba T, y cuando son más de dos medias independientes con una dependiente se realiza el análisis de varianza factorial (ANOVA), con su respectivo análisis post-hoc, ya sea de Tukey o Games-Howell a un nivel significativo de $\alpha = .05$. De igual manera, se realizan análisis del modelo lineal general univariante para evaluar el efecto estadístico individual y un conjunto de varias variables sobre una variable cuantitativa. También se procedió a realizar análisis de correlaciones de Pearson para ver la relación existente entre dos variables, así como el análisis de regresión lineal, con la finalidad de establecer la varianza de la variable dependiente que se encuentra explicada por la variable independiente. Por último, para el modelo hipotetizado se realizó la técnica de Modelos de Ecuaciones Estructurales (SEM), con el cumplimiento de la normalidad multivariada.

En cuanto a los objetivos específicos tenemos un primer objetivo que busca identificar las diferencias entre el apoyo social percibido, la motivación escolar, el

autoconcepto académico, el rendimiento académico percibido y la implicación escolar en función de variables sociopersonales como el sexo y el nivel socioeconómico en ambos países. Los datos obtenidos aseguran que el apoyo familiar y de amigos es mayor en España, mientras que el apoyo del profesorado se visualiza mayor en República Dominicana. De igual manera, se observa cómo el grupo de clase social alta posee diferencias en las dimensiones del apoyo social familiar y de amigos.

Cuando se analizan las diferencias en cuanto al sexo en el autoconcepto académico, los hombres muestran diferencias a favor en la dimensión matemática. A su vez, en la motivación escolar, las mujeres obtienen puntuaciones más altas que los hombres en las dimensiones de ansiedad y metas intrínsecas. Al analizar el ajuste escolar se encontró que existe diferencia a favor de las mujeres en todas sus dimensiones de la implicación escolar y el rendimiento académico percibido. De igual manera las diferencias de la motivación escolar según el sexo conjuntamente con la influencia que pueda ejercer la clase social, se observan diferencias a favor de las mujeres y la clase media en las dimensiones ansiedad, valor de la tarea, metas extrínsecas y motivación escolar general. Mientras que en esta misma clase social (media) el análisis en el autoconcepto arrojó que las mujeres puntúan mejor en el verbal y los hombres en el matemático en ambos países.

En cambio, al momento de analizar la clase social sin ninguna incidencia de otra variable sociopersonal, se logran observar diferencias en las metas extrínsecas en la clase baja, y en la clase alta en el autoconcepto académico general. Asimismo, se encontró que en la implicación escolar se muestra a favor de la clase baja. Sin embargo, al analizar la clase social según el país, se observan diferencias en todas las dimensiones a favor de República Dominicana en todos los niveles de su clase social, a excepción de la clase alta

en la implicación comportamental, emocional y el rendimiento académico percibido. De igual forma, se obtuvieron diferencias en la motivación e implicación escolar a favor de República Dominicana. Por otro lado, al momento de ver las diferencias en los constructos de autoconcepto académico y motivación escolar según el país no existe diferencia en el autoconcepto académico verbal, ni en el general, así como tampoco en las metas extrínsecas. Pero sí se observan diferencias a favor de República Dominicana en todas las demás dimensiones de ambos constructos a excepción de la dimensión de ansiedad la cual se muestra con mayor diferencia en España.

El segundo objetivo se interesa por precisar el efecto del apoyo social en las variables psicológicas y de ajuste escolar, así como precisar el efecto de las variables psicológicas sobre el ajuste escolar. Se comprobó que existe relación en estos cinco constructos en ambos países. Ahora bien, al analizarlo por países, se comprobó que en República Dominicana las metas extrínsecas e intrínsecas guardan relación con todos los constructos (autoconcepto académico, motivación escolar, apoyo social percibido, implicación escolar y rendimiento académico percibido), y que en España sucede así en las metas intrínsecas, pero parcialmente en la extrínseca en ambos sexos.

Al analizar la capacidad de predicción de estos constructos en el apoyo social percibido. Se ha podido comprobar que el rendimiento académico percibido predice el apoyo de amigos en República Dominicana., así como predice el apoyo social percibido general en ambos países. Para el autoconcepto académico se observa que dicha predicción solo se da en el apoyo en República Dominicana. En cuanto a la motivación escolar, vemos que solo logra predecir la dimensión general en ambos países. Y a su vez, la implicación escolar solo predice el apoyo de profesores en República Dominicana, y el apoyo general en República Dominicana y España.

Analizando la capacidad predictiva de la motivación intrínseca y la extrínseca sobre las variables del ajuste, los datos obtenidos afirman que las metas intrínsecas son las que evidencian diferencias significativas en República Dominicana, mientras en España lo hacen ambas dimensiones. En función del sexo se aprecia que en los hombres sucede en ambas dimensiones, pero en las mujeres solo en la intrínseca. Otros de esos datos obtenidos es la confirmación de una relación recíproca al momento de intentar predecir la implicación escolar con el rendimiento académico percibido.

El tercer objetivo específico sería, someter a prueba un modelo teórico que plantee el efecto de las variables psicológicas sobre el ajuste escolar y comprobar su estabilidad en ambos países. Este modelo partía de la creencia de que el apoyo social percibido incidía de forma directa sobre las variables psicológicas y del ajuste escolar, y de forma indirecta sobre el ajuste escolar a través de las variables psicológicas. Por medio a los datos obtenidos se puede afirmar que el apoyo social percibido influye sobre el autoconcepto académico, la motivación escolar y la implicación escolar pero no sobre el rendimiento académico percibido, lo que permite afirmar que a mayor apoyo social se perciba, mejor será el autoconcepto, la motivación y la implicación del alumnado universitario. De igual forma, se puede apreciar que el apoyo social percibido posee una relación más estrecha con la motivación y la implicación, y a su vez, el autoconcepto académico es quien logra incidir en las variables del ajuste escolar.

En cuanto a los resultados obtenidos se ha podido comprobar que algunos de los análisis realizados han arrojado datos que coinciden con otras investigaciones previas, sin embargo, también ha ocurrido que los resultados han ofrecido nueva información que deberían ser tomadas en cuenta. Por ejemplo, en el primer objetivo se puede comprobar que el sexo y el factor económico juegan un rol importante al momento de alcanzar un

buen ajuste escolar, ese apoyo que se percibe de la sociedad suele influenciar en el desenvolvimiento del alumnado en la escuela. Pero de igual forma podemos observar el hallazgo de nuevas teóricas ya que esta investigación presenta un análisis comparativo entre dos países, sobre todo hallazgos nuevos e interesantes sobre el alumnado universitario en República Dominicana.

Asimismo, este estudio cuenta con algunas limitaciones propias de la investigación, como por ejemplo la naturaleza transversal del estudio, el conocer el comportamiento de estos constructos en las distintas variables sociopersonales evaluadas, así como la población en la cual se ha realizado esta investigación la cual pertenece al alumnado universitario. Por tal razón, sería interesante realizadas en toda la población estudiantil, desde el más pequeño al más grande.

Finalmente, las conclusiones obtenidas en esta tesis, sugieren ideas clave para la práctica psicoeducativa y, sobre todo, para la elaboración de programas de intervención destinados a favorecer el ajuste escolar en universitarios, en donde no se puede descuidar ningunas de las variables utilizadas en esta investigación, ya que todas poseen una incidencia evidente sobre la otra que permite la mejora del rendimiento académico y la forma en que se percibe académicamente el alumnado.

Primera Parte

Marco Teórico

Capítulo 1

El Autoconcepto Académico

1. Introducción

1.1. El autoconcepto: Antecedentes históricos

1.2. Conceptualización

1.3. Estructura interna del autoconcepto: la perspectiva unidimensional vs. la multidimensional

1.4. Shavelson, Hubner y Stanton. Su modelo jerárquico y multidimensional

1.5. Dominios del autoconcepto

1.5.1. El autoconcepto social

1.5.2. El autoconcepto personal

1.5.3. El autoconcepto físico

1.6. El autoconcepto académico

1.7. El autoconcepto académico: estructura y medida

1.7.1. Estructura interna del autoconcepto académico

1.7.2. Instrumentos de medida del autoconcepto académico

1.8. Autoconcepto académico y variables sociopersonales

1.9. Evolución del autoconcepto multidimensional

1.10. Síntesis

1. Introducción

En el siguiente capítulo se realiza un recorrido en los antecedentes sobre el autoconcepto, comenzando desde los inicios en el estudio del *yo* que realizara Aristóteles, hasta las últimas investigaciones realizadas en torno a este constructo. Cabe señalar que, en los inicios de las investigaciones psicológicas, los principales científicos han estudiado distintos pensamientos, conceptos y características sobre el autoconcepto, dejando entre ver la importancia de este constructo sobre todo el dominio académico a la hora de explicar las distintas problemáticas en educación.

1.1. El autoconcepto: Antecedentes históricos.

Musitu y Román (1982) señalan que Platón fue el iniciador de los estudios del *self* distinguiéndolo como alma. En el siglo III a.C., se hace un detalle sistemático de la naturaleza del *yo* por Aristóteles. Sin embargo, es San Agustín quien describe la primera idea sobre un *self* personal. El mismo asegura que la manera en que el ser humano se conoce, coincide con la idea de que el hombre se asemeja a Dios por medio de la esencia divina de la trinidad (El Padre, El Hijo y El Espíritu Santo). Ya en el siglo XVII con el renacer cultural de Europa, este concepto sería reflejado por Descartes y Locke en sus pensamientos.

Descartes fundamenta un concepto nuevo del *self*, del individuo. Este autor asegura que lo que sabemos es fruto de lo que nos han enseñado y por esto invita a que dudemos de todo como si fuera un engaño. Asegura que la única realidad es la existencia de uno mismo y de su mente. Locke a su vez, plantea ideas muy diferentes a Descartes, pero no por esto deja de ser un aporte al *self* moderno. Este autor no se enfoca en el sujeto y su identidad propia, sino en la idea de ser la misma persona sin importar el lugar o el momento (conciencia). La idea fundamental de Locke es que fuera de cualquier idea o

experiencia externa, podamos tener la habilidad de percibirnos a nosotros mismos ya que la conciencia siempre va a la par con el pensamiento.

En 1651 en la obra *Leviatán* publicada por Hobbes, se aportó un código basado en el *self*, el mismo analizaba al individuo y aseguraba que este necesitaba un estado que lo dirija en la sociedad. Este código concibe que el individuo tenga pensamiento y emoción, y por tal razón puede distinguir entre el bien y el mal permitiendo así el poder cambiar la naturaleza. Este código se fundamenta en la creencia de que la seguridad es el motivo por el cual el sujeto establece el Estado (Hobbes, 2009). Unos años más tarde, Kant (1781) incluye diferencias en el autoconcepto como objeto y sujeto. El sujeto es reconocido como el encargado de construir el objeto, y el objeto como la totalidad de ideas de nosotros mismos.

Ya más en la disciplina de la psicología, en 1890 James desarrolla una teoría sobre el autoconcepto y establece su jerarquía y multidimensionalidad estableciendo cuatro partes en el autoconcepto: el *yo-material*, el *yo-social*, el *yo-espiritual* y el *yo-puro* (corporal). Por tal razón James afirma que existen dos aspectos propios del yo: el yo como sujeto y el yo como objeto (James, 1890). El primero es el encargado de construir el yo-objeto y éste último vendría a ser el responsable de recoger los conocimientos propios de cada persona, entendiéndose esto como el autoconcepto. A su vez, el mismo estaría dividido en cuatro componentes: 1. El *yo-material*; 2. El *yo-social*; 3. El *yo-espiritual*; y 4. El *yo-corporal*. Sin embargo, de estos componentes, el *yo-social* es diferenciado de los demás por su autor, debido a que lo considera una de las dimensiones que hace alusión a las ideas que uno mismo construye del ambiente en el que está. En consonancia con esto, los primeros autores hacen referencia a esta relación en sus teorías, especialmente mediante el uso de la figura retórica conocida como metáfora, se encuentran Cooley

(1902) y Mead (1934). Estas metáforas eran conocidas como “*The looking glass effect*” (Cooley, 1902) y “*Taking the role of other*” (Mead, 1934), que explican cómo influyen significativamente los agentes sociales en la manera en que la persona se imagina a sí misma. Esto se ejemplifica a través de lo que la psicología social ha podido afirmar, al observar que el hecho del niño sentirse aceptado por sus padres, influirá en el desarrollo de un autoconcepto positivo (Azpiazu, 2016).

Por esa misma razón Cooley (1922) y Mead (1934) señalan que, por medio de la interacción social, se produce el surgimiento del autoconcepto reflejando las expectativas, características y evaluaciones que la sociedad da a cada persona.

A su vez, en 1923 el psicoanalista Freud desarrolla una teoría sobre el autoconcepto y su formación. La misma se centra en la descripción del *ello*, el *yo* y el *súper-yo*, señalando que estos tres procesos forman inconscientemente parte integral de la personalidad del sujeto, en donde el *yo* es una estructura global que ejerce una representación integradora de la personalidad; entendiéndolo, por tanto, como término cercano al autoconcepto.

Luego llegaría el conductismo y con su llegada se frenó el desarrollo de las investigaciones sobre el autoconcepto, debido a que el conductismo niega lo interno y le daba importancia a los aspectos de la conducta que pudieran ser medibles de forma objetiva o mediante la observación, olvidándose de las expectativas, los deseos, los pensamientos y el *self*, los cuales forman procesos internos del individuo que no permitían ser medidos (Cazalla-Luna y Molero, 2013).

Posteriormente llegará la psicología fenomenológica centrándose en estudiar la conducta humana, pero desde un marco interno al sujeto. La creación de esta corriente ha

influenciado de forma importante a la humanista, tomando al sí-mismo como parte fundamental de la personalidad (Rogers, 1951).

Por su parte, a finales de la década de los 60 Blumer (1969) propone el fenómeno del interaccionismo simbólico donde señala el aspecto social en el crecimiento del autoconcepto, en la cual se entiende que sin el contacto con otros es imposible el análisis del individuo. A diferencia de la corriente conductista, el aprendizaje social tiene presente los procesos internos de cada individuo que de una u otra manera forman parte de la vida, y a su vez, aportan en la construcción del autoconcepto. En este mismo año Bandura (1969) concibe la teoría del aprendizaje social y con ésta introduce dos variables nuevas en el análisis del autoconcepto: el auto-castigo y la auto-recompensa, cada uno de estos componentes permiten auto-reforzarse.

En las últimas décadas del siglo XX es cuando toma auge el cognitivismo. Esta corriente entiende al *yo* como un sistema cognitivo capaz de ordenar las informaciones que cada individuo tiene de sí mismo. Para Coopersmith (1977), Epstein (1973) y Kelly (1955) el *self* no es más que un método cognitivo encargado de integrar, modificar y organizar funciones personales.

En parte debido a estos acercamientos teóricos hacía el autoconcepto, aun no bien desarrollados, durante varias décadas el autoconcepto fue considerado como un factor unitario y que no podría ser comprendido sin ver todas sus partes como una sola (Fitts, 1965; Piers y Harris, 1969; Rosenberg, 1965). Para Marx y Winne (1978) unos de los defensores de la teoría unidimensional, todas las dimensiones del autoconcepto se encuentran dominadas por una dimensión general, y por tal razón, se hace imposible analizarlas de forma separada. Asimismo, los cuestionarios que existían estaban

elaborados para analizar el autoconcepto a través de cuestiones generales. Sin embargo, no fue hasta 1976 que este término fue concebido como un constructo multidimensional, tal como será ampliado en los siguientes apartados (Shavelson et al., 1976).

1.2. Conceptualización

A través del tiempo, cuando se hace referencia al término autoconcepto, se suelen utilizar otros términos como *self*, autoimagen, autopercepción, autovalía y autoestima, término este último ampliamente utilizado y confundido con el de autoconcepto (Wells y Maxwell, 1976; Shavelson et. al., 1976; Rosenberg, 1979; Fleming y Courtney, 1984; Hughes, 1984; Rodríguez, 2008).

El autoconcepto explica las variables cognoscitivas (Beane y Lipka, 1980) y la autoestima explica las variables afectivas (Watkins y Dhawan, 1989; Núñez et al., 1998). Desde un enfoque semántico, estos conceptos son claramente diferenciados: el autoconcepto habla de la percepción que tiene cada persona de sí misma, mientras que la autoestima habla del aprecio (ver tabla 1). Sin embargo, en cualquiera de los casos, los dos conceptos en las relaciones sociales son fundamentales (Clark et al., 2000; Clemen y Bean, 1996) con relación a la configuración del autoconcepto.

Aunque estos términos sean confundidos de manera muy habitual, también se pueden diferenciar por las características propias de cada uno. Por un lado, se puede observar que el autoconcepto es un término que se encuentra basado en la cognición y en cómo se percibe el individuo. Mientras que la autoestima es más bien relativa a la emoción y se relaciona con cómo se siente el individuo sobre sí mismo, sobre sus autopercepciones, sobre su autoconcepto.

Tabla 1. *Diferencias Semánticas Entre El Autoconcepto y La Autoestima*

Autoconcepto	Autoestima
Ámbito de la percepción y/o cognición.	Ámbito de la afectividad y los sentimientos.
Carácter descriptivo (o cognitivo).	Carácter evaluativo.
Descripciones que el individuo hace de sí mismo: atributos físicos, características del comportamiento, cualidades emocionales.	Componentes evaluativos y afectivos del autoconcepto: sentimientos atribuidos a la autoimagen.
Percepción, visión, idea, opinión o pensamiento sobre uno mismo.	Juicio de valor que se da de la noción de sí.
Autoconocimiento del individuo.	Autovaloración del individuo.

No obstante, al estudiar estos términos en el periodo infantil, se suelen encontrar obstáculos debido a la falta de capacidad para integrar y gestionar las características propias cada individuo. Por tal razón, para Harter (1999) la etapa precisa para estudiar estos términos sería la adolescencia, debido a que en dicha etapa se producen los cambios sociales y físicos que evidencian la presencia de la pubertad, considerando esta etapa como el período clave donde la autoestima y el autoconcepto se forman, provocando el interés de los investigadores sobre el tema (Marsh, 1989).

La postura que se tiene hacia uno mismo, la habitual forma de sentir, amar, pensar y comportarse con uno mismo y la idea constante que tenemos de nosotros mismos es la autoestima (Alcántara, 1993), la misma se valora positivamente la mayor parte del tiempo, aunque Rosenberg (1979) señala que podría darse una valoración negativa, generando así problemas de índole psicológico.

La psicología en los últimos años ha venido estudiando y desarrollando interesadamente investigaciones sobre el autoconcepto (Esnaola, 2005a; Esnaola, 2005b; Fernández-Zabala, 2011; Fernández-Zabala et al., 2015; Rodríguez-Fernández, 2008; Rodríguez y Fernández, 2005; Rodríguez-Fernández y Fernández-Zabala, 2010). Sin embargo, a pesar de un sinnúmero de estudios sobre el tema, aún no se tiene una definición en la que coincidan todos los investigadores, si bien dentro de las más aceptadas podría estar que el autoconcepto no es más que la combinación de todas las percepciones, conocimientos, imágenes y representaciones que un individuo tiene de sí mismo (Shavelson et al., 1976; García y Musitu, 2009).

Otros autores coinciden al afirmar que el autoconcepto no es más que el conglomerado de percepciones que una persona tiene de sí misma, pero añaden una nueva característica: que está estructurada de una forma jerárquica (González-Torres y Tourón, 1992; Elexpuru et al., 1992; Núñez y González-Pienda, 1994).

1.3 Estructura interna del autoconcepto: la perspectiva unidimensional vs. la multidimensional

El autoconcepto durante muchos años fue percibido como un constructo unidimensional y global (Pastor et al., 2003), según el cual las personas realizan una imagen general de sí misma. Es decir, que el autoconcepto no podía ser entendido por partes separadas, sino que debía ser visto de forma conjunta para tener una idea general de lo que la persona piensa de sí.

Las investigaciones pasadas sobre el tema han influido en trabajos como los de Brookover et al. (1964), Rosenberg (1965), Coopersmith (1967) o Marx y Winne (1978), quienes señalan que es un factor general el que domina las múltiples dimensiones del autoconcepto y por ella es imposible diferenciarlas correctamente de forma separada. De

esta manera, entienden que el autoconcepto se debe medir de forma general dado que es un constructo global.

Dentro de esta vertiente unidimensional, uno de los cuestionarios más usados para medir la unidimensionalidad del autoconcepto es la escala “The Rosenberg Self-Esteem” (Rosenberg, 1965). Contiene 10 ítems que miden aspectos generales y evalúa la autoestima global de una manera válida y fiable. Sin embargo, en 1979 Rosenberg distingue tres perspectivas que se aproximan en cierta forma a un autoconcepto más multidimensional: cómo se muestra o desea mostrarse hacia los demás, cómo le gustaría verse y cómo el individuo se ve a sí mismo, pero siempre desde la perspectiva de la unidimensionalidad. No obstante, en los últimos años las teorías unidimensionales han sido objeto de mucho debate debido a una infinidad de estudios empíricos que señalan la multidimensionalidad del autoconcepto (Harter, 1983; Marsh y Shavelson, 1985; Wylie, 1979), siendo la teoría unidimensional una perspectiva ya en desuso y ampliamente superada por la multidimensionalidad.

A finales de los 70 a raíz de los trabajos de Shavelson y colaboradores (Shavelson et al., 1976; Shavelson y Bolus, 1982; Marsh y Shavelson, 1985) se acepta la teoría de que el autoconcepto debe ser entendido como un constructo jerárquico y multidimensional. Desde ese momento, un sinnúmero de diferentes modelos acerca del ordenamiento interno del mismo son propuestos, siendo la propuesta de la multidimensionalidad de Shavelson et al. (1976) la más aceptada y por tal razón, la más difundida. Este modelo es sin duda el más estudiado y a su vez el más utilizado para referenciar el autoconcepto desde su concepción (Esnaola et al., 2008).

Shavelson et al. (1976) señalan este constructo como la idea que tiene un individuo de sí mismo, y agregan que se construye por medio del trato y las experiencias con el

entorno social, sin restarle importancia a ninguna de las variables del ambiente. Por esta razón, no parece descabellada la idea de que, a mayor sentimiento o idea de apoyo social, mayor será el autoconcepto que se tenga (Azpiazu, 2016).

El tener previamente una extenuante revisión de las diferentes problemáticas de la conceptualización, medida e interpretación que el autoconcepto iba teniendo, fue la razón principal que llevó a los autores a la propuesta de este modelo multidimensional, intentando satisfacer dichas problemáticas y sirviendo de respaldo al planteamiento del mismo (Fernández-Zabala y Sarasa, 2015). No obstante, Winne y Marx (1981) logran concluir que donde más diferencias existían era justamente en la estructura interna del autoconcepto. La gran aceptación que ha tenido este modelo ha servido de sugerencia para la elaboración de nuevos modelos multidimensionales (Harter, 1982; Pallas et al., 1990; Hattie, 1992), si bien ninguno de ellos ha tenido una profusión tan elevada de apoyo empírico.

A mediados de los años 80, Byrne (1984) señala que existen cuatro modelos teóricos divergentes sobre la estructura del autoconcepto y asegura que hasta el momento no se podía tener una solidez empírica de que la estructura del autoconcepto avalara a uno en específico de esos cuatro modelos mencionados a continuación:

- a) *El modelo nomotético*: señala que no existe relación entre ninguno de los factores del autoconcepto. Asimismo, una versión un poco más flexible de este modelo logra aceptar una ausencia algo relativa entre la relación de los factores. Este modelo plantea que el autoconcepto es un constructo unidimensional y que cualquier evento significativo podrá afectarlo tanto de forma negativa como de forma positiva (Soares y Soares, 1983). Sin embargo, no sucede así en la interpretación más restrictiva (Marsh y Hattie, 1996).

- b) *El modelo multidimensional taxonómico*: en sus inicios fue desarrollado por Soares y Soares (1977) y aunque existan autores que no encuentren diferencias entre este modelo y el anterior (Esnaola, 2005a). Hay quienes afirman que en este modelo existen dos facetas (aspectos estructurales y aspectos de proceso del autoconcepto) y cada una contiene al menos dos niveles (Marsh y Hattie, 1996).
- c) *El modelo compensatorio*: plantea la existencia de una faceta general del autoconcepto donde se incorporan las facetas más específicas (Winne y Marx, 1981).
- d) *El modelo multidimensional de factores jerárquico*: siendo este el modelo más aceptado actualmente, plantea que el autoconcepto se encuentra conformado por varias dimensiones que se organizan de forma jerárquica, en la cual existe un autoconcepto general que domina toda una estructura (Shavelson et al., 1976).

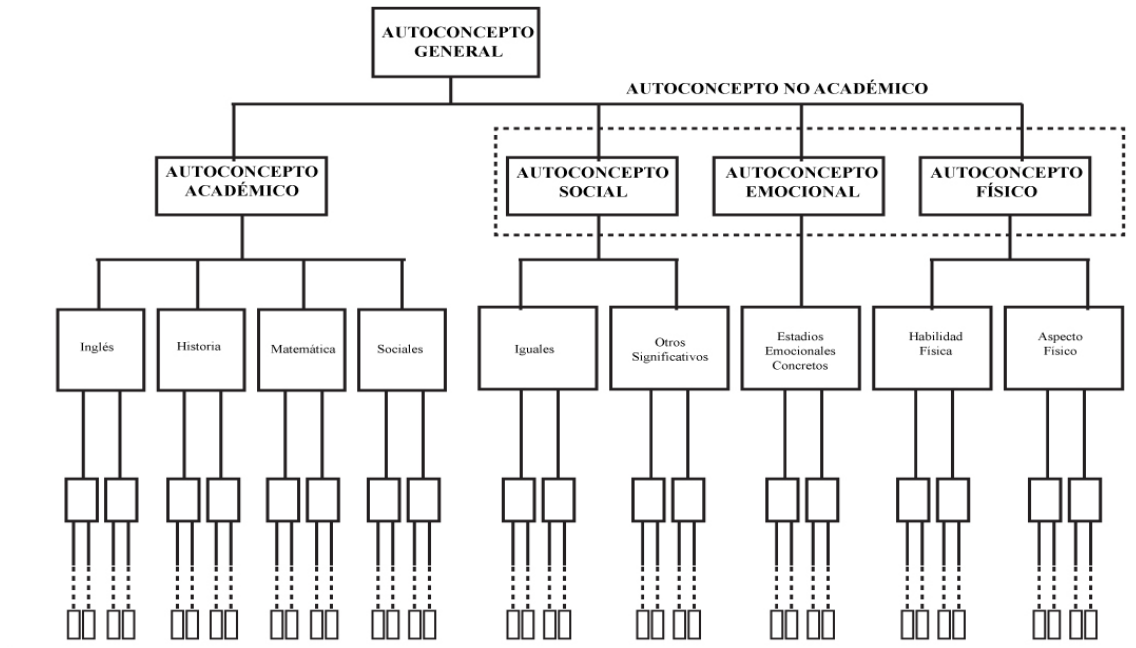
1.4. Shavelson, Hubner Y Stanton. Su modelo jerárquico y multidimensional

El modelo jerárquico y multidimensional presentado por Shavelson et al. (1976) ha demostrado ser el más apoyado empíricamente de los cuatro propuestos (ver figura 1). Desde hace ya unos años, el modelo jerárquico sigue siendo confirmado y utilizado por un gran número de investigaciones empíricas, donde se utilizan tanto diseños longitudinales (Byrne, 1986; Marsh, 1987; Marsh et al., 1983; Shavelson y Bolus, 1982), como transversales (Amezcuca y Fernández, 2000; Barca et al., 2013; Byrne y Shavelson, 1986, 1987; Esnaola et al., 2008; Fleming y Courtney, 1984; Fleming y Watts, 1980; Gargallo et al., 2009; Garma y Elexpuru, 1999; Herrera et al., 2004; Marsh et al., 1984; Marsh et al., 1988; Ortega-Ruíz et al., 2000).

Desde su propuesta inicial, este modelo es la guía de referencia para investigar sobre el autoconcepto, si bien en los años 80, a pesar de la exhaustiva revisión en los instrumentos utilizados, no encontraron un apoyo que permitiera validar su estructura interna. Tras estos años de escepticismo, ha habido un buen número de investigaciones que respaldan la organización de forma jerárquica y multidimensional del autoconcepto y, a su vez, que muestran las diferencias existentes en las relaciones con otras variables (Byrne, 1986; Fleming y Courtney, 1984; Fleming y Watts, 1980; Shavelson y Bolus, 1982).

Tomando como inspiración el modelo jerárquico de habilidades intelectuales de Vernon (1950), Shavelson et al. (1976) se hacen una idea de la estructura interna del autoconcepto en la cual se sitúa el autoconcepto general en la parte superior de la jerarquía y los niveles de menor posición lo constituyen una serie de auto-percepciones no académicas y académicas. El autoconcepto no académico posee distintas dimensiones que son el autoconcepto social, el autoconcepto emocional y el autoconcepto físico. A su vez, estas dimensiones del autoconcepto poseen sus propias subdivisiones que estarían estructuradas de la siguiente manera: el autoconcepto social se divide en las ideas de las relaciones con los compañeros (iguales) y en la percepción de las relaciones con otros significativos; el autoconcepto emocional se encuentra conformado por cada una de las emociones particulares que experimenta la persona; y el autoconcepto físico a su vez, está compuesta por la habilidad física y la apariencia física. En cuanto al autoconcepto académico, en el encuentran las materias escolares, encontrando una dimensión para cada una de las asignaturas (ver figura 1).

Figura 1. Estructura Inicial del Autoconcepto (Shavelson et al., 1976).



Shavelson, Hubner y Stanton para el año 1976 habían encontrado a través de una exhaustiva revisión bibliográfica que, en todas las definiciones que existían sobre el constructo del autoconcepto multidimensional, había 7 características o postulados comunes que podrían ser extraídas y que eran fundamentales para su comprensión teórica:

- a) Está organizado: mediante las experiencias de cada individuo se constituye las descripciones en las que se basan sus propias autopercepciones, que se organizan y se agrupan en categorías.
- b) Es multifacético: los dominios en particular revelan el sistema acogido por un sujeto en concreto o compartido por grupos.
- c) Es jerárquico: cada dimensión puede formar una jerarquía desde la base de la jerarquía con descripciones exclusivas y concretas dependientes de la situación, hasta lo alto de la jerarquía con el autoconcepto general.

- d) Es estable: el autoconcepto es estable, pero a medida que va bajando en su jerarquía, el mismo va cambiando en función de situaciones específicas. Es más modificable en estructuras inferiores, y más estable cuanto más superiores.
- e) Es experiencial: a mayor edad y experiencia, mayor diferencia muestra el autoconcepto.
- f) Es valorativo: el individuo no solo alcanza una descripción de sí mismo en alguna circunstancia particular, sino que puede obtenerse mediante comparaciones con patrones absoluto del yo ideal, o de patrones relativos, por medio de la observación.
- g) Es diferenciable: éste se diferencia de otros constructos con los que está relacionado teóricamente. Por ejemplo, este se encuentra influido por experiencias específicas.

1.5. Dominios del autoconcepto

Los últimos modelos multidimensionales han provocado a través de los años investigaciones continuas enfocadas en la esencia de los diferentes dominios existentes que posee el autoconcepto, así como la concepción de distintos instrumentos que los midan. Los primeros instrumentos de medida para dichos dominios fueron elaborados en lengua inglesa, y los mismos agrupaban diversas escalas que le permitía medir facetas distintas del autoconcepto (Bracken, 1992; García y Musitu, 2001; Marsh, 1990, 1992, 1998; Offer et al., 1992).

Tales instrumentos iniciaron con la concepción del diseño unidimensional del autoconcepto. En donde uno de los primeros cuestionarios elaborado fue la Escala de autoestima de Rosenberg (1965) la cual fue creada para medir la parte cognitiva y afectiva

del individuo y fue concebida con la idea de prestarle atención al autoconcepto considerando estas dimensiones como la naturaleza global del mismo. Consta de 10 ítems que se encuentran distribuidos equitativamente de forma positiva como negativa. Se continuó con la creación del Inventario de autoestima (CSEI) de Coopersmith (1967, 1981), el mismo es considerado como uno de los más importantes en la creación del autoconcepto unidimensional. Este inventario mide las creencias y actitudes del sujeto hacia sí mismo que permiten tener una percepción global de los que las personas piensen de él. Posterior a esto, en 1981 este inventario añade a sus medidas las áreas familiar, social, personal y académica. La misma cuenta con dos versiones, la versión para niños de 8 a 15 años la cual consta de 50 ítems divididas en cuatro escalas: autoconcepto general, autoconcepto familiar, autoconcepto social y el autoconcepto escolar. Y la versión para adultos de 16 años en adelante con 25 ítems.

Asimismo, ya para finales de la década de los 60, se diseña la Escala de autoconcepto de Niños (PHSCS) de Piers y Harris (1969). Esta consta con 80 ítems que miden el autoconcepto general en donde incluyen la ansiedad, inteligencia, la conducta, la apariencia física, la satisfacción y la popularidad. Dicha escala fue un gran aporte en los instrumentos que miden el autoconcepto ya que su particularidad es que recoge una serie de dimensiones antes de que se considerara el autoconcepto como un constructo multidimensional. Piers consideraba que el autoconcepto evidencia diferencias al momento de medir distintas áreas del desarrollo. Años más tarde, McDaniel (1976) elabora la Escala de inferencia del autoconcepto (ISCS) la misma asegura que para obtener una medida del autoconcepto en los niños debe ser enfocándose en el aspecto psicológico, el cual se recibe de las personas que se encuentren en el entorno directo del mismo (familiares, profesorado) permitiendo comprender mejor la conducta y el

desarrollo del niño. El ISCS está formado por 30 ítems y dirigido a evaluar el autoconcepto en niños escolarizados en dos factores, la conformidad con el self y la actitud ante él.

De igual forma existen una serie de instrumentos que miden el autoconcepto de manera multidimensional. El primero de estos fue la Escala de autoconcepto de Tennessee (TSCS) de Fitts (1965), aunque este cuestionario en sus inicios fue concebido como una medida unidimensional, el mismo fue adaptado al modelo multidimensional por (Roid y Fitts, 1988). Consta de 100 ítems que miden ocho escalas distintas que son: familiar, personal, social, conducta, físico, identidad, moral-ético y satisfacción. Al momento de realizar la revisión de esta escala se tomó en cuenta 6 dimensiones analizando las respuestas de unos grupos determinados: normales, neuróticos, psicóticos, personas defensivas positivas, personalidades desordenadas y personalidades integradas. Años más tarde fue creado el Cuestionario de Screening del autoconcepto en preescolares y en la escuela primaria (JPPSST) de Joseph (1979). Este instrumento se diseñó para evaluar a niños de 3 a 9 años de edad y evalúa la competencia, importancia, virtud, satisfacción personal y poder.

Ya en los años 80's se elabora el Inventario Acultural de Autoestima (CFSEI) de Battle (1981). Este cuestionario está conformado por 60 ítems y en su versión para niños, analiza la autoestima general, autoestima social, autoestima académico y relaciones con los padres. Mientras que su versión para adultos se enfoca en los componentes generales, sociales y personales de la autoestima. Asimismo, el Self Description Questionnaire I (SDQ I) de Marsh et al. (1983). Este posee 76 ítems, los cuales miden la capacidad física, apariencia física, relación con los padres, relación con los iguales, área matemática, área verbal, restos de asignaturas y autoconcepto general. Otro de los cuestionarios es el Self-

Perception Inventory (SPI) de Soares y Soares (1985). Este cuestionario está elaborado en cuatro versiones distintas, para estudiantes, para padres, profesorado y enfermeras. La versión más relevante para esta investigación es la del alumnado, y la misma analiza el autoconcepto, el reflejo de los compañeros de clase, el reflejo de los profesores, el reflejo de los padres, el autoconcepto ideal y el concepto del alumno. Y este mismo año se elaboró el Self-Perception Profile for Children (SPPC) de Harter (1985) que contiene 36 ítems redactados de forma positiva y negativa y mide la competencia escolar, aceptación social, competencia atlética, apariencia física, comportamiento y autoconcepto global. Este cuestionario da paso a la elaboración de otros que se mencionan a continuación.

En esta misma década Neeman y Harter (1986) crearon dos cuestionarios. El Adult Self-Perception Scale (ASPS) de Messer y Harter (1986). Este consta de 50 ítems divididos en doce escalas que son: proveedor adecuado, sociabilidad, competencia laboral, autoconcepto global, inteligencia, administración de la familia, moralidad, habilidad atlética, nutrición, apariencia física, amistad íntima y sentido del humor. Y el Self-Perception Profile for College Students (SPPCS) de Neeman y Harter (1986). Dicho cuestionario fue elaborado para una población de 17 a 23 años y se encuentra conformado por las escalas de competencia atlética, competencia escolar, moralidad, amistad íntima, aceptación social, apariencia, competencia en las tareas, atracción romántica, habilidad intelectual, creatividad, relaciones con los padres, búsqueda de humor en la vida y autoconcepto general. De igual forma, en este mismo año se elabora el Self-Perception Profile for Adolescents (SPPA) de Harter (1988). Este cuestionario con 45 ítems se encuentra dirigido a estudiantes de 14 a 17 años. El SPPA mide la aceptación social, competencia escolar, autoconcepto global, competencia atlética, apariencia física, comportamiento, amistad íntima, competencias en las tareas y atracción romántica. De

este modo podemos afirmar que estos cuestionados fueron creados bajo el mismo enfoque.

Posteriormente, para la década de los 90 fueron elaborados los cuestionarios Self-Esteem Index (SEI) de Brown y Alexander (1991). Dicho instrumento posee 80 ítems que miden la aceptación familiar, competencia académica, popularidad entre los pares y la seguridad personal. Así como también el Cuestionario de Autoconcepto Forma (AFA) de Musitu et al. (1991). Este cuenta con 36 ítems, para adolescentes con edades comprendidas de 12 a 16 años. El mismo fue creado por Musitu en 1981 con la intención de analizar el rechazo escolar y está basado en el modelo de Shavelson, Hubner y Stanton (1976). El AFA mide las escalas académica, social, emocional y familiar. Al siguiente año se logra incorporar el Cuestionario de autoimagen (OSIO-R) de Offer et al. (1992). Este cuestionario al igual que la Escala de autoestima de Rosenberg, fue uno de los primeros instrumentos elaborados para medir la autoimagen en la adolescencia. Este evalúa doce dimensiones del autoconcepto: tono emocional, control de impulsos, salud mental, funcionamiento social, funcionamiento familiar, actitudes vocacionales, confianza en el self, seguridad en el self, imagen corporal, sexualidad, valores éticos e idealismo. Por otro lado, Bracken (1992) elabora The Multidimensional Self Concept Scale (MSCS) enfocado en una población de 9 a 19 años, y con 150 que mide lo social, familia, competencia, afecto y académico. Este cuestionario se basa en la idea multidimensional del autoconcepto revelando las experiencias pasadas y el comportamiento individual, sustentado en las creencias de que las conductas actuales del individuo son capaces de predecir futuros comportamientos.

Otro de los instrumentos utilizados fue el Cuestionario de Autoconcepto Forma 5 (AF5) de García y Musitu (2001). Este analiza las escalas académica, social, emocional,

familiar y física en un total de 30 ítems. Se encuentra dirigido para una amplia población que cubre desde los 9 años de edad hasta los 62 años. Este instrumento cuenta con un dominio físico que fue añadido a la versión anterior (AFA). Esta escala posee un análisis factorial que confirma la estructura de estas cinco dimensiones (Cava, 1998; García y Musitu, 2001). De igual manera se encuentra el instrumento que es utilizado en esta investigación por ser considerado como el más completo y que permite ver el autoconcepto de una forma más amplia. El Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM) de Fernández-Zabala et al. (2015). Con 33 ítems mide once dimensiones a parte del autoconcepto general que son: autoconcepto académico matemático, el autoconcepto académico verbal, habilidad física, atractivo físico, fuerza, honradez, ajuste emocional, autonomía, autorrealización, responsabilidad social y competencia social.

Cabe señalar, que, aunque este abierto a revisión y a que sea puesto a prueba, el modelo de Shavelson et al. (1976) es el que mayor respaldo ha recibido.

1.5.1. El autoconcepto social.

Al estudiar la estructura interna del autoconcepto social, se logran diferenciar dos enfoques antagónicos: a) el de contextos, que busca explicar las ideas que poseen las personas con respecto a los seres sociales, destinado a distintos ambientes vinculados a la persona (Byrne y Shavelson, 1996; Musitu et al., 1991; Shavelson et al., 1976; Song y Hattie, 1984); y b) el de competencias, que obedece a los análisis de otras competencias (la asertividad, la agresividad, las habilidades sociales...) que los individuos utilizan en la socialización (Infante et al., 2002; Zorich y Reynolds, 1988).

Debido a esto, el autoconcepto social en ocasiones suele entenderse como la aceptación social de los iguales (García, 2001; García y Musitu, 2009; Goñi, 2009; Goñi, 1996, 1985; Harter y Pike, 1984; Kostelnik et al., 2009; Neeman y Harter, 1986; Piers y

Harris, 1984; Shaffer, 2002). Y otras veces, se entiende como una competencia social, la cual suele referirse a la manera en que el individuo se relaciona socialmente y a las habilidades para socializarse (García y Musitu, 2001; Kostelnik et al., 2009; Marsh et al., 1985; Roid y Fitts, 1988). Más adelante, y tomando en cuenta la propuesta acerca de que el autoconcepto social está compuesto de una serie de competencias que el individuo utiliza en su vida social, (Doron y Parot, 2008; Hurtado, 2012; Fernández-Zabala, 2011; Fernández-Zabala, Rodríguez-Fernández y Goñi, 2016) elaboran el Cuestionario de Autoconcepto Social (AUSO) y en este añaden las dimensiones de competencia social y de responsabilidad social (Goñi y Fernández-Zabala, 2007). Esta nueva dimensión de responsabilidad social, surge de la creencia de que sentirse aceptado o competente a nivel social, no engloba por completo el autoconcepto social (Goñi, 2000; Greenberger, 1984).

Algunos autores señalan que el autoconcepto social no es más que la imagen de cómo se percibe socialmente el individuo, si es aceptado por los demás y la popularidad que tenga (García, 2001; García y Musitu, 2009; Harter y Pike, 1984; Hurtado, 2012; Marsh et al., 1984; Neeman y Harter, 1986; Sangrador, 2017). Sin embargo, para otros autores es más bien la competencia social como la sociabilidad o habilidades sociales (Domen et al., 2020; Esnaola et al., 2008; García y Musitu, 2001; Marsh et al., 1985; Roid y Fitts, 1988).

1.5.2. El autoconcepto personal.

El dominio personal es "la idea que tiene cada persona del entorno más privado e individual de su personalidad" (Goñi et al., 2011, p.517). Al estudiar la estructura interna de este dominio, es necesario señalar que en su gran mayoría estas investigaciones han sido entorno a dos dimensiones de las autopercepciones personales: el autoconcepto emocional y el autoconcepto moral (Fernández-Zabala y Sarasa, 2015; Goñi, 2009).

Respecto al autoconcepto moral, cuantiosos instrumentos dirigidos a medir el autoconcepto lo poseen. Estos lo denominan a veces autoconcepto de los valores o autoconcepto de honradez (Goñi, 2009; Goñi, 2000; Goñi y Fernández, 2008; Man, Tam y Li, 2003; Marsh, 1992; Offer et al., 1992). A su vez, el autoconcepto emocional es incluido entre los cuatro dominios más importantes del autoconcepto (junto al social, físico y académico) formando parte de modelos como el de Shavelson et al. (1976). Además, para referirse al autoconcepto personal muchas veces se utiliza el término autoconcepto afectivo, formando esta dimensión parte de muchos cuestionarios también (Bracken, 1992; De La Rosa y Díaz, 1991; Fernández y Rodríguez, 2005; García y Musitu, 2001; Goñi, 2009; Marsh, 1992; Offer et al., 1992).

1.5.3. El autoconcepto físico.

En sus inicios, Shavelson et al. (1976) planteaban que este dominio estaba compuesto por dos dimensiones que eran la habilidad física y la apariencia física. Sin embargo, a finales de la década de los 80 se comienza a estudiar esta teórica y por ello se demuestra la existencia de otras dimensiones. Cuando se habla del aspecto y condición física que tiene una persona, se está haciendo referencia al autoconcepto físico y el mismo suele estar relacionado a la atracción y práctica deportiva (García y Musitu, 2009; Infante y Goñi, 2009).

Se observa que los estudios coinciden en que las dimensiones de habilidad física y apariencia física formen parte de la estructura interna del autoconcepto físico (Rodríguez-Fernández, 2008). Pero, el modelo del autoconcepto físico que más importancia e investigaciones ha tenido es el tetradimensional propuesto a finales de los 80 por Fox y Corbin formado por competencia, atractivo, fuerza y condición física (González, 2005; Goñi et al., 2006). Partiendo de este modelo se crea el Cuestionario de

Autoconcepto Físico (CAF), de Goñi et al. (2006) que redefinen el nombre “competencia”, por “habilidad” (Esnaola, 2005a; Goñi et al., 2006). Por tal razón, se acepta que este dominio posea una estructura interna compuesta por cuatro dimensiones constituido por las percepciones propias de fuerza, atractivo, condición física y habilidad física (Goñi et al., 2006).

Esta dimensión del autoconcepto es la menos estudiada y se encuentra asociada a las conductas saludables (Rodríguez, Goñi y Ruíz de Azúa, 2006), así como relacionados a la imagen corporal y los trastornos de la conducta alimentaria y dismórfico corporal (Esnaola y Rodríguez, 2008).

Se puede observar en un estudio con 1911 estudiantes de Educación Primaria y Secundaria, que el autoconcepto físico en cuanto al sexo es mayor en chicos que en las chicas del alumnado de Educación Primaria (Cortijo-Cantos, 2017). Asimismo, este mismo estudio asegura que el alumnado de mayor edad posee un mayor autoconcepto físico (Cortijo-Cantos, 2017).

1.6. El 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 escolares y el ajuste escolar, por tal razón, con el fracaso o el éxito en los estudios, de ahí el interés de esta investigación (Antonio-Aguirre et al., 2015; Esnaola, 2004; Goñi, 2009; Goñi et al., 2003; Goñi et al., 2004; Ramos-Díaz et al., 2016; Ramos-Díaz et al., 2017; Rodríguez-Fernández y Fernández-Zabala, 2010; Rodríguez-Fernández et al., 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2018).

El hallazgo de Marsh y Shavelson (1985) sobre la estructura inicial del autoconcepto académico trajo consigo una urgente preocupación por explicar lo que ellos suponían un extraño patrón de resultados, sobre todo cuando se tomaba en cuenta que existía una relación con índices de 0,5 a 0,8 entre el rendimiento verbal y el rendimiento académico. Por tal razón, en la búsqueda de explicación de esta modificación, han elaborado el modelo de Sistemas de Referencia Interna/Externa, logrando de esta forma explicar comprensivamente las inconsistencias observadas.

Este modelo, señala que el autoconcepto verbal y el matemático se van constituyendo a raíz de que el individuo realiza comparaciones internas y externas mientras interactúa consigo mismo y el contexto (Marsh et al., 1985). Para Marsh (1986, 1987, 1990) y Marsh et al. (1988), estos criterios internos/externos, son denominados *sistemas de referencia*.

Según este modelo explicativo, con el sistema de referencia externo se logra comparar las auto-percepciones de sus propias habilidades verbales y matemáticas con las que otros compañeros poseen en cada área. A su vez, en el sistema de referencia interno el estudiante no suele comparar su habilidad matemática, mientras que su habilidad verbal sí. De esta manera utiliza más tarde estas percepciones como motivación para obtener su autoconcepto matemático (Marsh, 1986, 1990; Marsh et al., 1988).

Desde hace ya varias décadas en el ambiente educativo se considera fundamental el autoconcepto académico (Arancibia y Álvarez, 2011; González et al., 2014; González et al., 2012; Shavelson et al., 1976). Los investigadores en sus trabajos plantean la importancia del autoconcepto académico, indicando que es necesario tener presente la percepción que cada individuo tiene de sí y sus competencias académicas para poder

entender el comportamiento escolar (Purkey, 1970; Shavelson et al., 1976; Schunk, 1985; Harter, 1986; Marsh, 1986).

El término de autoconcepto académico es amplio y variado, aunque posee algunos puntos en común. Hay quienes lo definen como la idea que pueda tener el alumnado de sus propias aptitudes para lograr realizar las actividades escolares, o la idea que tiene cada individuo de sí mismo como alumno o alumna (Kurtz-Costes y Scheneider, 1994). Otros autores como González-Pienda et al. (1997) señalan que el autoconcepto académico no es más que una fuente que influye de manera directa sobre las metas escolares sirviendo como un motor motivacional para el alumnado, y agregan que quienes logran percibir una evaluación negativa de su rendimiento académico tendrán un autoconcepto académico bajo.

Para Shavelson et al. (1976), el autoconcepto académico no es más que la apreciación de la capacidad que se tiene sobre diversas materias o asignaturas. Miras (2004) señala que el autoconcepto académico viene a ser esa representación que cada individuo posee como estudiante; es decir, son esas habilidades o características que cada persona tiene, permitiéndole afrontar la enseñanza en un ambiente instruccional.

1.7. El autoconcepto académico: estructura y medida

Según (Brookover et al., 1964), existen un sinnúmero de definiciones que varían según la influencia que tiene sobre el alumno para concebir sus capacidades, para instruirse o en cómo visualiza sus habilidades para realizar una determinada tarea académica. (Strein, 1995) agrega que existen dos aspectos fundamentales del autoconcepto académico: lo evaluativo ("soy bueno en lengua") y lo descriptivo ("me gusta la lengua").

Marsh y Shavelson (1985), hallaron que el autoconcepto general mostraba un vínculo estrecho con el autoconcepto lingüístico y el autoconcepto matemático, pero no encontraron un vínculo fuerte entre el autoconcepto matemático y el lingüístico. A raíz de este descubrimiento se empieza a considerar la existencia de dos autoconceptos académicos, el que incluye contenidos lingüísticos y el que incluye los matemáticos.

Apoyando este descubrimiento, otros autores señalan que un estudiante puede poseer un autoconcepto matemático elevado cuando posee mayores habilidades que las verbales sin importar los logros que hayan alcanzado sus iguales en esta asignatura; y es debido a esto que existe una escasa o nula relación entre ambos autoconceptos, el verbal y el matemático, y dicha relación sea débil (Marsh, 2007; Möller y Marsh, 2013). Es bueno mencionar que estas diferencias han sido apoyadas por otros investigadores (Marsh et al., 2006; Marsh y Hau, 2004; Xu et al., 2013).

Algunos autores afirman que mientras mayor sea el autoconcepto académico, mejor será el rendimiento académico del alumnado (Hansford y Hattie, 1982; Shavelson y Bolus, 1982; Marsh et al., 1983; Song y Hattie, 1984; Salum-Fares et al., 2011). Las percepciones y experiencias académicas influyen de gran manera, por tal razón tanto el alumnado como el profesorado simbolizan un manantial considerable de información en la construcción del autoconcepto académico (Scott et al., 1996).

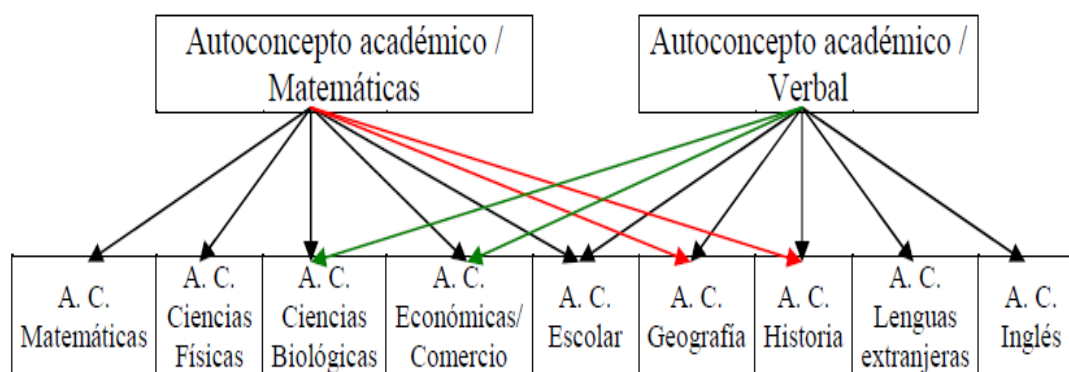
1.7.1. Estructura interna del autoconcepto académico.

Tomando la propuesta del modelo de Shavelson et al. (1976), el autoconcepto académico se divide en ideas de competencias enfocadas hacia las distintas asignaturas escolares. Estos dominios, a su vez, muestran un panorama mucho más definido y dependiente de situaciones concretas; además, a medida que pasa el tiempo el autoconcepto académico va adquiriendo mayor distinción y una mayor diferenciación interna que los demás constructos.

A finales de la década de los 80, mediante un estudio llevado a cabo por Marsh y Shavelson (1985) se logra comprobar que, a pesar de la gran relación que poseen las dimensiones del autoconcepto académico matemático y el verbal con el autoconcepto académico general, éstas no se relacionan esencialmente entre sí, por tal razón se afirma que estas dos dimensiones no pueden ser consideradas como una misma. Debido a esto, se plantea un nuevo modelo alternativo en el que solo existen dos dimensiones de segundo orden (Marsh, 1990) (ver figura 2). En este nuevo modelo se agregan las ramas o dimensiones de Lengua, Historia, Idioma y Geografía para el dominio verbal y en la rama Matemáticas se incorporan Física, Económicas, Biológicas y la de Comercio. Aunque al pasar de los años se han realizado cambios posteriores (Arens et al., 2011; Brunner et al., 2008; Chiu, 2012), tanto el modelo de Marsh y Shavelson, como el modelo interno/externo (Marsh, 1986) fueron confirmados por un sinnúmero de informaciones empíricas que incluyen estudios meta-analíticos (Möller et al., 2009), estudios transculturales (Marsh y Hau, 2004) y estudios longitudinales (Marsh et al., 2001; Marsh y Köller, 2004; Möller et al., 2011).

A continuación, se presenta el modelo del autoconcepto académico de Marsh (1990) (ver figura 2).

Figura 2. Modelo del Autoconcepto Académico (Marsh, 1990).



1.7.2. Instrumentos de medida del autoconcepto académico.

A raíz de este modelo de Marsh, se elaboraron dos variantes de un instrumento que midiera el autoconcepto académico y el cual fue nombrado como *Academic Self Description Questionnaire* (ASDQ): el ASDQ-I para 5° y 6° grado, posee trece subescalas que son: ortografía, lectura, escritura a mano, estudios sociales, informática, ciencias, matemáticas, educación física, arte, música, religión, salud y escuela general; y para 7° a 10° grado el ASDQ-II con dieciséis subescalas: idioma inglés, literatura inglesa, lenguas extranjeras, historia, geografía, comercia, estudios de informática, ciencias, matemáticas, educación física, salud, música, arte, arte industrial, religión y escuela general. Los datos obtenidos (Marsh, 1992) indican que, pese a ciertas limitaciones, este modelo resulta útil para explicar las relaciones entre los autoconceptos académicos centrales y que dichas escalas del autoconcepto académico se diferencian más entre sí y a su vez, correlacionan menos con los logros obtenidos en distintas asignaturas académicas; es decir, que a la hora de examinar la relación entre el autoconcepto académico y el logro académico debe tenerse en cuenta la asignatura académica específica.

Otros de los instrumentos que existen para medir el autoconcepto académico se presentan a continuación:

- Escala de Autoconcepto Académico (EAA) de Schmidt et al. (2008). Esta mide la confianza y la autoeficacia académica. La misma está compuesta por 14 ítems.
- Inventario de Autoconcepto Académico (IAA) de Barraza-Macías (2011). Está constituido por 18 ítems redactados de forma positiva.

- Test de Autoconcepto Académico de Arancibia, Maltes y Álvarez (1990). El mismo mide las relaciones con otros, asertividad, compromiso y enfrentamiento a situaciones escolares.
- Escala de autoconcepto académico de Liu y Wang (2005). Consta de 20 ítems y miden la confianza académica y el esfuerzo académico.
- Academic Self-Concept Scale (ASCS) de Reynolds (1988). Se elaboró con la finalidad de estudiar la confianza del alumnado, es decir, la capacidad para alcanzar el éxito académico. El mismo está compuesto por 40 ítems.
- Escala de Autoconcepto Académico para Adolescente (ASCA) de Ordaz-Villegas et al. (2014). Se creó para identificar niveles altos o bajos de autoconcepto académico. Este instrumento posee 28 ítems.

Es bueno señalar que, a nivel universitario, el modelo de medida más adecuado sería el que diferencia únicamente el autoconcepto académico matemático y el autoconcepto académico verbal, debido a las asignaturas diferentes entre carreras y universidades. Por tal razón, esta tesis doctoral se centra en diferencias entre el autoconcepto verbal y el matemático.

Cabe mencionar, que Vispoel (1995) propone agregar un subdominio independiente del autoconcepto académico, este estaría compuesto por las propias ideas entorno al arte dramático, danza, habilidades musicales o artes plásticas; al mismo lo denominaría autoconcepto artístico.

1.8. Autoconcepto académico y variables sociopersonales

Existen estudios que evidencian que los hombres puntúan mejor que las mujeres en todos los dominios del autoconcepto, mientras que las chicas obtienen puntuaciones por debajo en dominios como el físico y el personal (Pantoja y Alcaide, 2013). Datos muy

parecidos son encontrados en otros estudios que señalan la baja percepción que tienen las chicas de sí (González-Arratia et al., 2003). Para Au (1995) y Rothenberg (1995) el sexo es un factor que se asocian con el autoconcepto.

Asimismo, se pueden encontrar resultados contrarios a estos como los señalados por Amezcua y Pichardo (2000) y Cardoso (2001) quienes no encuentran diferencias en función del sexo. No obstante, otros estudios evidencian cómo las chicas adolescentes poseen un autoconcepto social más elevado (Harter, 1988). De igual manera, se observa en las investigaciones previas, que en cuanto al autoconcepto académico matemático los hombres puntúan mejor y en cuanto al verbal las mujeres se muestran con puntuaciones más favorables (Marsh, 1989; Fernández-Zabala et al., 2015; Inglés et al., 2009).

En cuanto a Latinoamérica, en la década de los 90 se prestó bastante interés a la calidad educativa al darse cuenta de la importancia que ésta tenía para solventar las demandas educativas de un entorno afectado por exigencias del periodo de globalización (Garbanzo, 2007). Este mismo autor refiere que la influencia ejercida por los padres y madres, ayudará de manera significativa en el alumnado y, por ende, en el entorno académico (Garbanzo, 2007).

En otro estudio realizado por Urquijo (2002) se puede comprobar cómo el nivel socioeconómico que poseen los y las estudiantes de escuelas privadas y públicas, así como el apoyo escolar que estos reciben, permiten entender por qué los que estudian en escuelas públicas poseen un menor nivel de logro.

Asimismo, en un estudio realizado en México (Omar et al., 2010) se pudo determinar que los y las estudiantes que provienen de familias funcionales y que poseen un buen nivel educacional, poseen un alto nivel de autoconcepto y, a su vez, mejor rendimiento académico sin importar su estatus social, ni la cantidad de miembros de dicha

familia. Lo cual es confirmado con otros estudios (Marjoribanks, 2001) que afirman que el tamaño familiar posee muy baja relación con el autoconcepto académico.

Otro de los resultados hallados ha sido la facultad mediadora que posee la autoestima en la familia y el rendimiento académico, y añaden que la relación de los padres y madres con sus hijos e hijas y las actividades que realizan juntos, poseen más importancia sobre la persona que su capital económico (Omar et al., 2010). Para (Omar et al., 2006) son estas particularidades las encargadas de predecir el éxito académico de los estudiantes. Sin embargo, resultados contrarios han encontrado otros autores, quienes señalan que el alumnado colombiano que ha alcanzado altas puntuaciones en el autoestima académico, tenía una elevada posición social entendiendo la posición social como una variable explicativa de las autopercepciones académicas (Agudelo, 1997; Parra, 1995).

1.9. Evolución del autoconcepto multidimensional

El autoconcepto se inicia en la niñez ya que es en esta etapa cuando se empieza a tener sentido de sí mismo mediante esas primeras experiencias de vida. Este autoconcepto empieza a desarrollarse al momento que el infante comienza a diferenciar el yo del no yo, percibiendo a los demás como sujetos separados. Por tal razón el autoconcepto resulta ser uno de los factores fundamentales, el mismo es definido como una imagen cognitiva que el individuo posee respecto a una serie de dimensiones internas (Broc, 2000).

Otros autores añaden, que el autoconcepto en los primeros años del infante, se basa en la idea que los demás puedan tener de él, siendo los padres los que más influencia ejercen (Ramos-Díaz et al., 2016; Kopp, 1982, citado por (Shafer, 2000). Por tal razón, distintos autores afirman que, si la relación que los infantes tienen con las personas importantes es buena, se sentirán aceptados y el desarrollo de su autoconcepto será positivo (Beltrán et al., 1987). Y es que la familia es la encargada de socializar al niño, el

cual debe adaptarse al contexto en el que habita y a su propia realidad social (Carrillo, 2006).

Distintos autores afirman que existen cuatro elementos que son importantes en el proceso de autoconocimiento del niño, y los cuales pueden variar dependiendo la edad de estos: el aspecto físico, el activo, el social y el psicológico (Damon y Hart, citados por Shaffer, 2000; Selman, 1980; Papalia et al., 2001).

Cuando el niño entra en el periodo escolar, suele ser una etapa importante en el desarrollo del autoconcepto, sobretodo en la dimensión académica del mismo en donde se sabe que guarda relación con los resultados académicos (Marsh y Martin, 2011; Nagengast y Marsh, 2012; Preckel et al., 2013). La idea que tiene el infante sobre su autoconcepto académico, y las creencias que posee sobre sus aptitudes para aprender y realizar los quehaceres, se irán construyendo mediante experimenten el éxito y/o fracaso académico (Núñez y González-Pienda, 1994; Green et al., 2012).

Eshel y Klein (1981) y Kostelnik et al., (2009) señalan que las demandas cognitivas que son mayores que las aptitudes de los niños, suelen influenciar de manera negativa en el desarrollo de su autoconcepto. Eso sucede debido a la transición que viven los niños al momento de pasar de la casa a la escuela y encontrarse que existen otras normas de comportamiento. A su vez, Nicholls y Miller (1984) y Kostelnik et al., (2009) afirman que a nivel cognitivo las primeras experiencias que experimentan los infantes, estarán acompañadas por un constante cambio en la manera en que estos se perciben a sí mismo y cómo perciben a otros. La forma que posee el niño para evaluarse, es la manera en que va desarrollando la competencia percibida. Alrededor de los 6 o 7 años, el niño por fin logra comprender el concepto de competencia o habilidad (Nicholls y Miller, 1983; y Sanchiz et al., 2007).

Ya para la última etapa de la niñez (7-10 años) los compañeros y/o amigos, así como el profesorado, son proveedores del feedback positivo o negativo en las áreas importantes para el niño (García-Bacete et al., 2014; Santana y García, 2011). De igual forma la apariencia física comienza a ser importante en el autoconcepto del niño. En esta etapa, el feedback que más impacto tiene sobre el niño suele provenir de la apariencia física (Núñez y González-Pienda, 1994). Estos mismos autores agregan que a partir de los 8 años, el niño suele ser más organizado, coherente y estar mejor integrado que los años anteriores (Núñez y González-Pienda, 1994).

La siguiente etapa es la pubertad que se comprende entre los 10 y 14 años aproximadamente y la cual es considerada uno de los períodos delicados en el desarrollo humano. Esto se debe a que se inicia las operaciones formales y al emerger de los grupos de iguales. Debido a esto, distintos autores aseguran que estas situaciones podrían influenciar en el autoconcepto del alumnado (Ata et al., 2007; Hutchinson y Rapee, 2007; Mooney et al., 2009; Núñez y González-Pienda, 1994).

Durante este período de la pubertad, se empiezan a producir cambios en el funcionamiento interno, así como en el aspecto físico (Núñez y González-Pienda, 1994). Aron (1988) considera que el atractivo físico posee ciertas ventajas a nivel social que no solo serían a nivel romántico, sino también en la posición social (Cann et al., 1981; Kail y Cavanaugh, 2006). Y hay quienes agregan que el sentirse bien con su imagen y su cuerpo sería una variable predictiva del autoconcepto (Garner y Keiper, 2010; Lerner et al., 1976).

En esta etapa también influye el rol de los iguales en las autopercepciones, ya que estos toman importancia e influyen en nuestra forma de vestir, los valores y principios que tenemos y hasta en la manera de comportarnos (Feldman, 2007). Esto se debe al

interés que se tiene de ser aceptados como parte del grupo de compañeros (Esnaola, 2005a). Este autor continúa diciendo, que, debido a esta necesidad de aceptación, el pre adolescente suele entrar en conflictos con sus padres o progenitores y se enfrasca en un dilema en donde quiere ser parte de los iguales, pero también mantener su seguridad como parte de la familia (Chein et al., 2011; Salvy, 2011). De igual manera, Rosenberg (1979) asegura que esta misma razón puede ser el detonante del conflicto entre los alumnos de esta edad y el profesorado.

Otro de los motivos por el cual puedan surgir los conflictos con los padres, se debe a que en la etapa de la niñez el sujeto suele tener ideas y conceptos muy concretos, pero al cumplir los 11-12 años se da inicio al desarrollo de sus capacidades para el pensamiento abstracto (Harter, 1990; Núñez y González-Pienda, 1994; Steingberg y morris, 2001). Es bueno resaltar que entre los 12-14 años se empieza a meditar sobre uno mismo, enfocándose más en quién es y lo que hace. Por tal razón, es una etapa crítica en el desarrollo del autoconcepto (Núñez y González-Pienda, 1994).

Eccles et al. (1984) y Macionis y Plummer (2005) afirman que, al hablar de autoconcepto en esta etapa, no se puede dejar pasar por alto el rol e importancia que tiene la escuela en la elaboración del mismo, y en cómo influye en los campos cognitivos del sujeto (Carrillo, 2006). Con respecto a esto, existen estudios que aseguran que el alumnado joven que posee un concepto negativo en cuanto a la escuela, estará menos motivado con la misma lo cual se traducirá en un menor autoconcepto académico (Eccles et al., 1984; Eccles et al., 1984; Garaigordobil, 2005; Marsh, 1989; Silva y Martorell, 2009).

La adolescencia a su vez, tiene un distintivo especial a la hora de diferenciarla con las demás etapas y se trata de la crisis de identidad (Erikson, 1968; Kail y Cavanaugh,

2006). En esta etapa el adolescente suele estar en constante búsqueda de saber quién es y qué hará con su vida. Esta constante búsqueda interna sucede por la necesidad del joven para definir su nuevo papel, intentar lograr la independencia de su familia e identificar las preferencias ocupacionales (Erikson, 1968; Kail y Cavanaugh, 2006).

En la etapa de la adolescencia, el papel del atractivo físico toma aún mayor importancia ya que es una de las variables que refuerza la interacción con otros iguales, sobre todo del sexo opuesto (García et al., 1991; Rich, 2000; Rodríguez-Menéndez y Peña-Calvo, 2005). Rosenberg (1965) señala que para el desarrollo del autoconcepto es de gran interés la opinión de los demás. Debido a que el adolescente suele estar atento a los juicios y las ideas que procedan de otros (Núñez y González-Pienda, 1994; Reinoso-Castillo, 2011).

Con respecto a la tercera edad, autores como Esnaola (2005a) afirma que no se ha investigado con exhaustividad. Sin embargo, asegura que el autoconcepto en los adultos mayores inicia un proceso de evolución negativa y que el mismo aumenta a medidas que pasan los años. Lo mismo puede deberse a su situación laboral, su salud y el deterioro de las relaciones sociales.

1.10. Síntesis

El estudio del autoconcepto se remonta a los tiempos de Platón, precursor del estudio del *self*. A éste le siguieron Aristóteles, San Agustín, Descartes, Hobbes, Locke y otros estudiosos del área que comenzaban a delimitar elementos que relacionaban el autoconcepto con términos como es el *self* y el alma, lo que más adelante abriría las puertas a mejoras que facilitarían la comprensión y evaluación del propio concepto. Es aquí cuando se comienza a identificar la influencia del factor social en el desarrollo del autoconcepto; la importancia que éste tiene como elemento integrador de la personalidad,

como intérprete de la conducta y el valor que poseen los procesos internos (cognitivos) en su desarrollo; son algunos de los elementos que interactúan y conforman al autoconcepto.

Por varias décadas el autoconcepto fue considerado como una variable unidimensionalidad (Fitts, 1965; Rosenberg, 1965). Y que sus múltiples dimensiones se encontraban dominadas por un factor general (Coopersmith, 1967; Marx y Winne, 1978). No fue hasta años más tardes que surgen una serie de modelos que consideraban este constructo de manera multidimensional (Shavelson et al., 1976). Siendo de este modo el modelo que mayor aceptación ha tenido.

El mismo se ha logrado definir como la unión e interrelación de todo lo que describa a la persona (percepciones, conocimientos, imágenes representativas de sí, entre otros), bajo un orden jerárquico (Shavelson et al., 1976; González y touron, 1992). Muchas veces, suelen confundirse los términos autoconcepto y autoestima pues de formas distintas hacen referencia a ciertos aspectos de la persona (Watkins y Dhawan, 1989). Aunque ambos son imprescindibles para crear lazos sociales, la diferencia de estos radica en el aspecto en el que inicialmente se manifiestan y en las fuentes que necesitan para ello (autoconcepto-autoconocimiento, autoestima-autovaloración).

Un análisis más a fondo de la estructura interna del autoconcepto permite conocer cómo el individuo es capaz de crear distintas concepciones sobre sí mismo dependiendo de la etapa de vida en la que se encuentre. Dado que en sus inicios se asumía el autoconcepto como una variable unidimensional, se medía con cuestionarios sobre el autoconcepto general como la escala Rosenberg (Rosenberg, 1965) que evaluaba la autoestima desde un enfoque global. Pero estos estudios permitieron hallar criterios (sobre las formas en las que se debería dar la percepción de sí) que serían el germen de

otros trabajos que más adelante confirmarían la multidimensionalidad de la variable (Harter, 1983; Marsh y Shavelson, 1985). Este modelo multidimensional fue el que más difusión y reconocimiento tuvo por la efectividad con que explica el autoconcepto (Shavelson et al., 1976).

De igual forma, Byrne (1984) pudo identificar otros cuatro modelos multidimensionales (Nomotético, Taxonómico, Compensatorio y Jerárquico) que describen también cómo se estructura el autoconcepto, ya que el mismo por su flexibilidad no permite detallar un orden específico de estos modelos que lo explicase. Pero de todos ellos, el que más investigación ha generado ha sido el multidimensional de Shavelson et al. (1976). De este modelo jerárquico y multidimensional, más adelante, fue confirmada su efectividad a través de diversas investigaciones (Amezcuca y Fernández, 2000; Barca et al., 2013; Byrne, 1986; Esnaola et al., 2008; Marsh, 1987; Shavelson y Bolus, 1982). No obstante, otros autores identificaron en el autoconcepto algunas diferencias asociadas a su estructura interna en sus dimensiones más concretas.

Como resultado de la multidimensionalidad, los nuevos tipos de autoconcepto que fueron surgiendo aumentaron el interés de los investigadores. Dentro de ellos están: el autoconcepto social, el autoconcepto físico, el autoconcepto personal y el que mayor importancia posee para la presente investigación es, el autoconcepto académico. El mismo explica que el alumnado puede desarrollar un autoconcepto sobre las habilidades de sí mismo en relación a las materias que cursa. Lo que es explicado a través del sistema de referencia interno/externo.

Es importante señalar, además, que su estructura interna incluye ideas de competencia centradas en las asignaturas (autoconcepto académico/matemático y autoconcepto académico/verbal) y de ahí parte el orden de clasificación de las demás

materias según su peso. Es decir, el autoconcepto académico se define como todas esas cualidades favorecedoras del alumnado para enfrentar y superar las materias de enseñanza mediante la evaluación y descripción de sus capacidades y gustos académicos. Por lo tanto, se ha establecido que éstos tendrán un mejor rendimiento académico si así lo es su autoconcepto académico.

Por último, según la variable sociopersonal sexo, se ha observado que son los chicos quienes muestran mejor autoconcepto en relación al físico y a lo personal, mientras que las chicas muestran mayor autoconcepto en relación a lo social y verbal (González-Arratia et al., 2003; Pantoja y Alcaide, 2013). En el caso de la variable socioeconómica, se observa que aquellos que provienen de familias equilibradas (sin importar la cantidad de miembros que tenga) y que han podido recibir educación de calidad, tienden a desarrollar un mejor autoconcepto académico.

Garbanzo (2007) señala que en la década de los 90 se le empezó a mostrar mayor interés a la calidad educativa de los países de América Latina, gracias a la etapa de globalización y las demandas educativas que esta provocó. Debido a esto, en un estudio llevado a cabo en el alumnado de escuelas públicas y privadas, se logra comprender porque los y las estudiantes de escuelas públicas poseían un nivel inferior de logro (Urquijo, 2002). No obstante, tal y como se afirma en un estudio realizado en México el alumnado posee un mejor autoconcepto siempre y cuando tenga una buena relación familiar y una buena educación, independientemente de su extracto social.

Es bueno destacar que, mediante la revisión bibliográfica de esta variable, se pudo comprobar que el autoconcepto académico no ha sido evaluado en República Dominicana y mucho menos se ha podido realizar un estudio comparativo entre República Dominicana y España por lo cual resulta de gran interés poder analizarlo.

Capítulo 2

La motivación Escolar

2. Introducción

2.1. La motivación: Concepto y componentes

2.2. Antecedentes históricos

2.3. Teorías de la motivación

2.3.1. Teoría de la motivación de logro

2.3.2. Teoría de la autodeterminación

2.3.3. Teoría de la atribución causal

2.3.4. Teoría de la motivación intrínseca y extrínseca

2.4. Motivación académica y variables sociopersonales

2.4.1. La motivación según el sexo

2.4.2. La motivación según el nivel socioeconómico

2.5. Síntesis

2. Introducción

El objetivo de comprender más sobre la motivación no puede ser entendido sin dejar fuera el comportamiento humano. En el entorno académico, la motivación suele ser un factor importante en el aprendizaje, y los procesos que de una forma u otra determinarían el rendimiento académico como es el caso de la adaptación escolar y el autoconcepto.

Este constructo debe ser tomado en cuenta con mucho cuidado, por su relevancia con los procesos educativos, y su capacidad de influenciar o predecir otros constructos, pues la motivación es la encargada de impulsar a las personas en la realización diaria de todas sus actividades incluidas las escolares; sin importar si esta es positiva o negativa, de igual forma se estará motivada o motivado.

2.1. La motivación: concepto y componentes

Al hablarse de motivación existen muchas definiciones en torno a este constructo (Maslow, 1954; Young, 1961; Garrido, 1995), sobre todo por la existencia de muchos puntos de vista en los cuales podría centrarse un estudio. Sin embargo, siempre tiene sus cimientos en el aspecto psicológico de impulsar al ser humano en su forma de actuar (García-Esquivel, 2011).

Pérez (2009), apoyado en la etimología de la palabra *motus* (la cual significa movimiento), desarrolló el término de motivación intentando mostrar cómo las acciones de los organismos buscan alcanzar lo que desean. Algo parecido señalan otros autores cuando lo definen como un proceso activo y sostenido de la conducta en pos de una meta (Pintrich y Schunk, 2002) o Minera (2009) el cual lo entiende como el estímulo que posibilita tener un logro.

A su vez, hay quien señala que “la motivación es un constructo teórico-hipotético que designa un proceso complejo que causa la conducta. En la motivación intervienen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que influyen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas” (Bisquerra, 2000, p. 165).

Otras definiciones sobre la motivación son las ofrecidas por Petri y Govern (2006) que se refieren a ella como las fuerzas que intervienen en un organismo o en el interior de él para que empiece y dirija la conducta. Pero para Chiavenato (2002) es la energía que mueve a una persona a complacer una necesidad y, a su vez, explica que la necesidad no es más que la carencia de algo. Asimismo, Papalia et al. (2004) van más de la mano con Chiavenato y Schunk, y aseguran que es el impulso que hace que el comportamiento se active, permitiendo la dirección y sostenimiento del mismo.

Sin embargo, para este estudio se utiliza una de las definiciones más completas, la cual ha sido ofrecida por Schunk (1996). Éste señala que la motivación no es más que el estado o condición interna que activa, orienta y mantiene un comportamiento específico.

Existen estudios que entienden que la motivación está compuesta por varios componentes (las necesidades, los intereses y los motivos), los mismos se presentan o no, según la eventualidad provocada por situaciones ambientales tales como, culturales, económicas y sociales (Abarca, 1995).

Para Abarca (1995) las *necesidades* son el motor que mueve a las mujeres y hombres a comportarse y encontrar los medios para complacer sus demandas. A su vez, señala que los *intereses* es el anhelo de aprender y conocer una disciplina, mientras que

los *motivos* son las razones para realizar actividades que satisfagan determinadas necesidades.

Pintrich y De Groot (1990) a su vez, señalan que las principales teorías que estudian la motivación afirman que en estas se logran apreciar tres componentes importantes; El componente de expectativa (autoestima), el componente de valor y el componente afectivo (emociones) (Pintrich et al., 2006; Barca et al., 2009).

1- El componente de expectativa: La autoestima.

Distintos autores coinciden al decir que este componente se basa en las ideas y percepciones que tienen las personas sobre sus propias capacidades al momento de realizar una tarea (Eccles, 1983; Pajares y Schunk, 2001; Pintrich et al., 2006). A su vez, (González-Pienda et al., 2002) afirman que estas autopercepciones son vitales para la motivación académica, debido a que un estudiante puede tener gran interés en una tarea escolar o alguna actividad en particular y si no cree tener las cualidades necesarias para realizarlas, no lo hará.

2- El componente de valor: Las metas de aprendizaje

Algunos estudios buscan explicar la motivación de logro enfocándose en las metas que el alumnado intenta alcanzar. Dichas metas permiten que existan diferentes modos para hacerle frente a los deberes académicos y sus distintos patrones de motivación (Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; Nicholls, 1984; y Ames, 1992).

Para Cabanach (1996) las diferentes metas que el individuo elige se suelen ubicar entre dos posiciones: de orientación intrínseca o de una orientación extrínseca. En esta línea existen diferentes autores que diferencian entre metas enfocadas en la tarea y metas centradas en el "yo" (Nicholls, 1984), otros en metas de rendimiento y metas de dominio (Ames, 1992; Ames y Archer, 1988), y otros entre metas de rendimiento y metas de

aprendizaje (Dweck y Elliot, 1988). De este modo, mientras algunos son motivados por la curiosidad, las ganas de saber, el interés por aprender o provocados por algún reto, otros se orientan hacia la conquista de metas extrínsecas como las calificaciones, los juicios positivos, las recompensas y/o que los padres y profesores lo aprueben, evitando así el calificativo negativo.

Por lo tanto, se puede decir que el individuo motivado intrínsecamente es el que tiene mayor inclinación al desarrollo y mejora de la capacidad, y los que tienen una motivación extrínseca proyectan el anhelo de mostrar sus habilidades y recibir un feedback positivo por encima de cualquier deseo de aprender (Harter, 1981). No obstante, existen autores que afirman que el comportamiento que muestra el alumnado con distintas orientaciones de meta, dependerá de la capacidad percibida. Es decir, que si un sujeto no piensa que tiene las aptitudes necesarias para una tarea, no la hará (Heyman y Dweck, 1992; Smiley y Dweck, 1994).

3- El componente afectivo: Las Emociones

La inteligencia emocional es un término muy usado desde finales de los años 90 (Goleman, 1996), la misma nos permite conocer nuestras emociones y poder manejarlas social y personalmente. Pekrun (1992) señala que las emociones son parte fundamentales en la vida del alumnado y éstas a su vez poseen una gran influencia en la motivación escolar, así como en las estrategias propias de la mente (almacenamiento, adquisición, recuperación de la información, entre otras), y por esta razón en el rendimiento escolar y el aprendizaje como tal.

Por otro lado, Santos (1990) ya centrado en el estudio de la motivación académica, afirma que esta no es más que el nivel de voluntad que ejerce el alumnado para alcanzar un logro académico que entienden como beneficioso e importante. Pero desde la

perspectiva docente, es conseguir que el alumnado realice alguna actividad, utilizando como medio la sensibilización y promoción. Es decir, es impulsar al individuo a que participe de manera activa en el aula.

En esta investigación, al hablar de motivación se centra en el ambiente escolar, asumiendo una perspectiva cognitiva debido a que es orientada por la forma de pensar del individuo y su interés radica en aspectos del interior como las atribuciones, obtención de logros y la creencia de que podemos controlar nuestro entorno (Santrock, 2006). Algo parecido han destacado otros autores, al señalar que la motivación escolar sucede cuando “las percepciones que el sujeto tiene de sí mismo y de las tareas que va a realizar, las actitudes, los intereses, las expectativas y las diferentes representaciones mentales que él va generando en base al tipo de metas que pretende alcanzar dentro del contexto educativo” (González et al., 2012, p. 46).

2.2. Antecedentes históricos

Uno de los primeros antecedentes del estudio de la motivación se encuentra en la etología, como ciencia que estudia el comportamiento humano y sus instintos. Esta posee una relación íntima con el conductismo, al estudiar la conducta animal en su entorno natural. En sus orígenes, la etología y el conductismo parten de la psicología comparada que se centra en estudiar el comportamiento de las especies animales, incluyendo la humana. Desde el inicio el conductismo contó con dos ramas: la rama americana y la europea (De Pascual, 2015). La rama americana se enfocó en estudiar el aprendizaje conductual en espacios controlados, mientras que la rama europea se inclinó más hacia los estudios de campo y al comportamiento (como los instintos). La rama europea seguía una línea de investigación que anteriormente autores como James y como McDougall defendían y la cual era el uso de los modelos de comportamiento e instintivos de la

motivación. Para James (1890), el reflejo y el instinto no son más que tipos de conductas muy parecidas, que actúan mediante un estímulo de su entorno. Los instintos son una clase de impulso que motiva una conducta y es por eso que este autor defendía, que conociendo el valor que un instinto tiene para adaptarse, se puede entender lo que motiva una conducta.

Por otro lado, para McDougall (1950) afirma que los instintos no eran más que una sucesión de inclinaciones a las cuales debería prestársele atención, y actuar de una manera concreta pero que a su vez podría ser modificada por la experiencia. McDougall señala que los instintos están compuestos por tres componentes que coinciden con los de las actitudes: un componente conativo (esfuerzo realizado para alejarse o acercarse al objeto), un componente afectivo (sentimientos que ese objeto provoca al sujeto) y un componente cognitivo (lo que el sujeto conozca del objeto presentado le permitirá satisfacer o no sus necesidades). Para este investigador, el único componente que no puede modificarse es el componente afectivo (éste es inmutable), mientras que el conativo y cognitivo pueden ser alterados.

En la década de los 30 Sigmund Freud, perteneciente a la rama europea y partiendo de la rama de la psicología, desarrollo la teoría del psicoanálisis la cual examina las motivaciones del comportamiento humano; en un principio utiliza el término "instinto" y más tarde se quedará con el concepto de "pulsión", considerándolo como una forma de explicar el comportamiento desordenado de los sujetos que éste analizaba. Freud describe la pulsión como el impulso mental del individuo que lo moviliza ante una presión interna y cuyo interés es menguar esa presión por medio de un objeto (Freud, 1933).

De esta forma Freud hace notar la diferencia entre instinto y pulsión, donde el instinto se origina en los animales y la pulsión es propia de los seres humanos. Asimismo,

el instinto está determinado únicamente por la genética y, aunque la pulsión es producto de la genética, también lo es de la ontogenia a través de la propia historia del sujeto (Freud, 1905). Aunque algo alejado aún del concepto actual de motivación, Freud es uno de los primeros que se acerca a su estudio, si bien Para Freud, lo que motiva el comportamiento humano es la búsqueda de placer y a su vez, la evitación de no poder satisfacer dicho placer.

Al pasar de los años, Jung y Adler modificarían la imagen de la pulsión de placer de Freud, y la complementarían de la mayor importancia de pulsión de autorrealización (Adler, 1955; Jung, 1995), dando inicio a una inmutable separación en el psicoanálisis y siguiendo en cierto modo a Maslow y su "deseo de autorrealización".

Dentro de la rama europea se destacaron dos autores, quienes por su forma de explicar la conducta tuvieron una gran repercusión y relevancia: Konrad Lorenz y Niko Tinbergen. Ambos dan un paso adelante en la explicación de la motivación y sus causas, si bien se alejan de la perspectiva psicológica que comenzó Freud. Con respecto al primero, formula el modelo hidráulico de motivación en la década de los 50 (Lorenz, 1950) y aunque al formularla era solo un modelo, se visualizaba como una forma para entender cómo podría facilitarse la conducta motivada. Según el modelo hidráulico, la energía necesaria para efectuar una conducta va acumulándose mientras progresivamente la conducta se va haciendo más viable. Este modelo continúa recibiendo gran atención, y ha sido el precursor para otros como él planteado por Salichs y Malfaz (2012) sobre sistemas artificiales que aprenden a través de la satisfacción de necesidades ya antes programadas.

Tinbergen por su parte, contribuyó a la mejora del modelo de Lorenz, y señaló que para que una conducta fuera realizable no solo dependía del estímulo exacto, sino

también de otras fuentes como los cambios hormonales (Tinbergen, 1951). De esta manera Tinbergen se encargó de separar las causas que solían estudiarse juntas y demostró que la ciencia de la etología debía prestar atención no solo a los determinantes (estímulos internos o externos), sino también a esos determinantes distales de la conducta (su valor adaptativo, su ontogenia o su filogenia).

Cuando se habla de motivación no se puede pasar por alto el nombre de Maslow. Uno de los acercamientos más famosos al estudio de la motivación ha sido hecho por este autor (1943) y aún hoy en día es estudiado en los distintos programas de magisterio, psicopedagogía y psicología, entre otros estudios. Recurridamente se suele utilizar la teoría de Maslow en múltiples campos, como por ejemplo con el fin de motivar a empleados o explicar situaciones en concreto con esta teoría (Abrey y Smallwood, 2014; Benson y Dundis, 2003; Tischler, 1999), para el trato a las personas internas en hospitales o centros de atenciones sanitarias (Henwood et al., 2014), y por supuesto, para explicar y mejorar la motivación para estudiar (Freitas y Leonard, 2011; Milheim, 2012).

Maslow sigue la línea más psicológica de Freud, y señala que las motivaciones son deseos del interior de las personas, casi pulsiones, que suceden a través del comportamiento del individuo. Sin embargo, lo que realmente llama la atención de Maslow es la estructuración jerárquica de las necesidades encasilladas en la denominada pirámide motivacional o pirámide de Maslow, como es conocida.

Para Maslow, las motivaciones que pueda tener una persona independiente del ambiente en el que las motivaciones y las personas se desarrollan, cambian la fuerza con la que dirigen el comportamiento humano dependiendo el grado de necesidad. Según se explica en la pirámide de Maslow, las necesidades se clasificarían en un orden de mayor necesidad para sobrevivir a menos necesaria para la supervivencia (ver figura 3).

Figura 3. Pirámide Motivacional o Pirámide de Maslow (Maslow, 1943).



Maslow describió las siguientes necesidades:

- 1) Necesidades fisiológicas: son aquellas que cuando no son satisfechas, el organismo tiende a sufrir daños significativos o muere. Entre ellas están el hambre, sed, sueño, ropa, techo, sexo y se encuentran en partes concretas del individuo.
- 2) Necesidades de protección: son aquellas de las que el individuo necesita para sentirse protegido, seguro, estable, con orden y no sentirse frágiles.
- 3) Necesidades sociales: son aquellas en donde las relaciones interpersonales y la interacción social son el objetivo principal, la necesidad de sentirse aceptado en un grupo, de tener una familia y de involucrarse en actividades que conlleven el bien común.
- 4) Necesidades de reconocimiento: son aquellas donde el individuo necesita sentirse querido y valorado. Dentro de esta necesidad está la fama, respeto a sí mismo, la admiración y la confianza de los demás.
- 5) Necesidades de autorrealización: este es uno de los niveles que más difícil resulta definir, y es que el mismo se centra en metas muy abstractas. Regularmente se relaciona con el desarrollo de necesidades internas que no se cumplen de un

momento a otro, sino paulatinamente por una serie de acciones en pos de lo que se quiere lograr.

2.3. Teorías de la motivación

Debido a la importancia que tiene la motivación para el aprendizaje significativo y, en efecto, en el rendimiento académico, se explican algunas de las diferentes teorías sobre motivación. Las mismas son consideradas como las primeras teorías de la motivación como concepto general aplicable a distintos campos, entre ellos el educativo. Dentro de estas teorías, y por orden cronológico, destacan la teoría de la motivación de logro (McClelland et al., 1953), la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), la teoría atribucional (Weiner, 1986) y la teoría de la motivación intrínseca y la motivación extrínseca (Vallerand, 1997) la cual parte de la teoría de la autodeterminación.

2.3.1. Teoría de la motivación de logro.

McClelland et al. (1953) dan inicio a esta teoría, la cual ha recibido un sinnúmero de revisiones. No obstante, existen coincidencias entre las distintas revisiones en los principales determinantes en la guía de logro (Ruble y Boggiano, 1981).

La teoría de la motivación de logro posee como determinantes: el autoconcepto y los sentimientos de habilidad y valía personal. En esta misma línea, algunos autores señalan que las creencias de valor, el autoconcepto y las aptitudes son puntos claves de la motivación en el entorno académico y buscan aclarar la motivación de logro por medio de la persecución de las metas, dichas metas están constituida por la idea que el individuo tiene de sus competencias sobre el aprendizaje (Ames, 1992; Dweck, 1986; Dweck y Leggett, 1988; González-Cabanach et al., 1996).

Según Alonso y Montero (1990) las metas académicas que enfrentan los alumnos pueden categorizarse en:

- 1) Metas relacionadas con la tarea: la motivación por lograr una meta hace que la persona sea más constante, se esfuerce más por estudiar y con ello poder crear las resoluciones primero que los demás alumnos. Estas metas logran alcanzarse cuando el alumno logra aprobar las asignaturas que le importan.
- 2) Metas relacionadas con el “ego”: esta tiene que ver con la importancia que él o la estudiante da a sus responsabilidades académicas. Obtener buenos resultados influirá en el ego del alumnado produciendo una sensación de éxito, mientras que, si los resultados no son los esperados, la sensación será de fracaso.
- 3) Metas relacionadas con la valoración social: cuando el sujeto afronta una situación en la sociedad, nace la necesidad de ser reconocido y aceptado, ya sea por los pares, la familia o el profesorado. El deseo de no ser rechazado es lo que motiva a esta persona.
- 4) Metas relacionadas con la consecución de recompensas externas: esta se relaciona más al estatus social y a los reconocimientos que pueda alcanzar (premios, becas, certificados).

2.3.2. Teoría de la autodeterminación.

La teoría de la autodeterminación constituye un modelo explicativo de la motivación humana, planteada por Deci y Ryan (1985) y que posee un vínculo con el funcionamiento y el desarrollo de la personalidad, así como las emociones en contextos sociales (Vansteenkiste et al., 2010). Esta teoría se considera una de las que más ha intentado estudiar la motivación en el entorno escolar (De Pascual, 2015).

Durante los últimos años, la teoría de la autodeterminación se fue desarrollando en subteorías: la teoría de la evaluación cognitiva (motivación intrínseca), la teoría de la integración orgánica (motivación extrínseca) (Vallejos, 2012).

La teoría sobre la motivación intrínseca y la motivación extrínseca recibió una gran aceptación y estos conceptos se han utilizado desde entonces como tipos principales en el estudio de la motivación no sólo en educación (Valenciano-Canet, 2019; Cadavid y Restrepo, 2019; Silva et al., 2018; Csikszentmihalyi, 2014; Skaalvik y Skaalvik, 2013), sino también en el deporte (Abuhamdeh et al., 2015; Castro-Sánchez et al., 2019; Murcia et al., 2007; Vallejo-Reyes et al., 2018;) o en el trabajo (Amabile, 1993; Gagné y Deci, 2005; Thomas, 2000).

La teoría de la evaluación cognitiva o motivación intrínseca, asegura que la motivación intrínseca es la inclinación del sujeto hacia la obtención de nuevas habilidades, conocimiento y experiencias como resultado de un interés innato (Deci y Ryan, 2000). La misma se origina en el interior y suele estar muy relacionada con un alto rendimiento académico del alumnado (Ramo, 2003). La motivación intrínseca enfocada a un buen clima escolar sería aquella que hace referencia a la voluntad que mueve al alumno o a la alumna. Entre estas motivaciones sobresalen el interés profesional (estudiar para obtener un empleo remunerado), el interés personal (estudiar porque le gusta estudiar) y el interés escolar (sacar notas sobresalientes y superarse cada mes). La motivación intrínseca es la más estudiada debido a que se cree que es la más influyente para una buena implicación escolar (Ramo, 2003).

Según Deci y Ryan (1985), está comprobado que cuando una persona está motivada intrínsecamente, pero al mismo tiempo es recompensada, al quitarle dicha recompensa su interés por la tarea desaparece al instante demostrando así el valor perjudicial de las recompensas en la motivación intrínseca. Agregan, además, que la motivación intrínseca logra predecir adecuadamente el éxito académico, algo confirmado

en otros estudios que agregan que el alumnado motivado para aprender es el que posee mejor rendimiento académico y mejor nivel de conocimientos (Gómez et al., 1999).

Algunos estudios señalan tres factores personales que, al ser satisfechos, aumentan el equilibrio mental y la automotivación, y de esta manera influyen en la mejora de la motivación intrínseca, mientras que, si sucede al revés, habrá una desmotivación en el individuo. Dichas necesidades son la de competencia, autonomía y la necesidad de relacionarse (Deci y Ryan, 2000).

- Necesidad de competencia: esta es señalada por Pintrich et al. (2006) como esas tareas que representan un reto óptimo para los estudiantes, porque las mismas no exceden sus niveles cognitivos, sino más bien que se adecúan a estas (ni muy superior ni muy inferior).
- Necesidad de autonomía: se relaciona con el deseo que tiene un individuo de ser independiente en todas las actividades en la que participa. Existen estudios que aseguran que para adquirir el óptimo funcionamiento de esta necesidad dentro del entorno educativo, el profesorado debe: 1) elaborar tareas que le sean de interés para el alumnado y que permitan acercarse a sus metas; 2) ofrecer tareas que les permitan elegir en función de lo que deseen; 3) proponer alguna recompensas en función de su comportamiento; 4) realizar evaluaciones al estudiantado de manera personalizadas y en función de sus habilidades y metas; y 5) promover el trabajo en equipo y a su vez, evitar la competencias entre ellos (Fernández De Mejía, 2009).
- Necesidad de relacionarse: hace referencia al interés de cada individuo por estar relacionada positivamente con las personas que les rodean (profesorado, iguales, padres y/o madres) (Fernández De Mejía, 2009).

La teoría de la integración orgánica y/o motivación extrínseca: se enfoca en los elementos contextuales que de una forma u otra inciden en el comportamiento del individuo (Deci y Ryan, 2000). A grandes rasgos se puede decir que la motivación extrínseca es aquella que se ve provocada por factores externos, tales como la escuela, los factores familiares o los sociales. La motivación extrínseca no surge del propio alumno, sino de otras personas (el profesorado, los padres, las madres, los hermanos/as, y/o los pares) y de toda aquella eventualidad que sucede en el ambiente que le rodea. Por tanto, las razones de la conducta serían distintas en función del factor influyente, y todas ellas serían externas: (familiares) porque les llaman la atención o por deseo de agradar a sus padres y madres; (sociales) proyectarse inteligente para los demás; (escolares) para saber responder en la clase (Kerssen-Griep et al., 2003; Ramo, 2003).

Cabe señalar, que distintos estudios aseguran que en la subteoría de integración orgánica se encuentran cuatro tipos de motivación extrínsecas que son la regulación externa, regulación identificada, regulación integrada y la regulación introyectada (Deci y Ryan, 1985; Ryan, 1995).

- La regulación externa: es la que satisface las exigencias externas, es decir, la que se realiza en busca de la obtención de una recompensa o por miedo a ser castigado (Deci y Ryan, 2000).
- La regulación identificada: es aquella que es reconocida como importante, en donde el sujeto entiende que es importante la realización de la misma, aunque no tenga interés de hacerla (Carratalá, 2004).
- La regulación integrada: surge de aquellas donde el individuo analiza un comportamiento y actúa basado en sus valores y necesidades (Vallejos, 2012).

- La regulación introyectada: en esta el sujeto autorregula su comportamiento en busca de autoaprobación y engrandecer su ego (Deci y Ryan, 2000).

El objetivo de esta teoría de la autodeterminación es integrar la motivación, la salud y el desarrollo del individuo (Deci y Ryan, 2008) explicando que hay un estímulo propio de la persona para crear una identidad (*self*) paulatinamente mejor unificada y elaborada, permitiendo la conexión con el interior mismo de la persona y con los demás. De ahí que esta teoría reciba una influencia del entorno, que permita facilitar o impedir el desarrollo del *self*, dando así lugar a identidades pasivas o reactivas en la persona. Debido a esta influencia del ambiente, los investigadores buscan un punto medio entre una percepción ambientalista y la percepción tradicional del estímulo propio del individuo que descarte la existencia de ningún factor propio en la motivación del comportamiento (De Pascual, 2015).

Un buen rendimiento académico siempre se relaciona con una buena motivación hacia las tareas de la escuela y con la forma en que los estudiantes se preparan para la clase o para una prueba. Así, distintos autores señalan la importancia de tres componentes para el valor que recibe la tarea a realizar (Minnaert, 1999; Pintrich et al., 1994; Schunk, 1996): *el interés intrínseco*, que se refiere a todo interés inmediato que se adquiere al comprometerse en una actividad personal; *el valor de utilidad o percepción de utilidad* (Pintrich, 1999), que es la importancia que juega la tarea para nuestras metas futuras y a su vez sirve para saber la intensidad que se le dará a esta tarea relacionada con el estudio (Minnaert, 1999); y un tercer componente es *la importancia o valor de logro* referido a la importancia de hacer bien la tarea (Minnaert, 1999; Pintrich, 1999). Sin embargo, existen investigaciones que evidencian cómo el desempeño y la motivación del alumno y/o la alumna que hace una transición de la escuela primaria a la secundaria termina en

un declive de su interés por la implicación en clases. Este declive es causado por las características del entorno de aprendizaje en el cual se encuentran los estudiantes (Hicks y Midgley, 1999).

En conclusión, la teoría de la autodeterminación logra alcanzar el nivel más alto de motivación al momento de concentrarse las tres necesidades psicológicas básicas (competencia, autonomía y necesidad de relacionarse), permitiendo determinar cuales elementos conllevan a conductas más autodeterminadas y a un locus de control y causalidad más propio e interiorizado, es decir, que el sujeto experimente una mayor motivación intrínseca, entendiendo que lo que sucede a su alrededor, depende de sí (Nicolás y Ramos, 2019).

2.3.3. Teoría de la atribución causal.

Se puede considerar a Heider (1958) como el precursor de la teoría de la atribución causal en su obra “The Psychology of Interpersonal Relations” con el interés de saber el motivo por el cual sucedía un hecho, si bien sería retomada y mejorada posteriormente por Weiner (1986). Este autor entiende que el sujeto se encuentra motivado por una causa que da paso a un hecho y por el interés de comprender su entorno. Sin embargo, otros autores entendían que el individuo es un ser racional, que se comporta como un científico, en donde formula, acepta y rechaza hipótesis sobre las cosas que suceden en su ambiente con el único interés de entender lo que motiva a estas conductas (Weiner, 1974).

Asimismo, Heider (1958) presenta unos criterios que utiliza como base, donde señala que el individuo interpreta la vida de los demás, orientando y previendo su propio comportamiento mediante dichas interpretaciones. En la misma muestra que el resultado de una acción “X” sucede por factores influyentes “ff” que forman parte del ambiente y de las personas. La misma se traduce de la siguiente manera: $X = f(\text{ff persona}, \text{ff entorno})$.

Este mismo autor asegura que los factores del ambiente se pueden dividir en, a) factores relativamente estables (grado de dificultad de una situación) y b) factores variables (casualidad triste o feliz).

Años más tarde, Weiner (1986) retomaría los trabajos de Heider y propondría la teoría de la atribución causal, que intenta explicar el comportamiento de logro por medio de las atribuciones causales. Esta teoría trata de cómo los sujetos suelen cuestionar las razones de los sucesos que se relacionan con ellos mismos, y más si resultan de gran importancia sobre ellos. Según este autor, el comportamiento se encuentra motivado por dos elementos: el valor que se tiene sobre una meta y la idea de poder alcanzar dicha meta (Weiner, 1985). La atribución causal se fundamenta en la motivación de logro partiendo de las consecuencias cognitivas, emocionales y de conducta de la atribución causal realizada sobre los resultados previos obtenidos (en base de éxito o fracaso).

Esta teoría se fundamenta en la teoría cognitiva de la motivación, la cual se enfoca en conocer la forma en que un individuo busca alcanzar una meta interpretando y evaluando las causas de los eventos que transcurren a su alrededor (Núñez y González-Pumariiega, 1996). Dicha teoría se enmarca en la idea de esclarecer cómo el ser humano comprende y explica los sucesos que acontecen en su vida o de los demás (Fernández De Mejía, 2009). Por tal razón, esta teoría parte de dos principios básicos: a) cada individuo tiene la necesidad de entender, controlar y explicar los acontecimientos que ocurren a su alrededor para lograr que estos sean controlables, y b) todo ser humano posee la necesidad de entender los motivos que dan paso a una conducta y a que estas sean positiva o negativas en su vida y las de quienes les rodean (González-Fernández, 2005).

Weiner (1986) relaciona la teoría de Heider con el concepto de “locus of control” de Rotter (1954) el cual hace referencia a la causalidad que percibe un sujeto de los

resultados de un comportamiento determinado y el mismo podría ser control interno o control externo. Esta relación da paso a una representación en donde el primer orden se encuentra el lugar de control, la intencionalidad y la estabilidad. A su vez, el lugar de control se divide en internas y externas, la intencionalidad se divide en no controlables y controlables, y estas dan paso a la división de estabilidad compuesta por estable y/o variables. De este modo dentro de las conductas internas no controlables se encuentran la habilidad que es estable y el estado de ánimo que es variable, mientras que en las conductas controlables se encuentra el esfuerzo habitual y el esfuerzo inmediato. Asimismo, en las conductas externas que no se controlan se encuentra la dificultad de la tarea que es estable y la suerte que es variable; las conductas controlables muestran el sesgo de los maestros como estables y la ayuda no habitual a otros como variables. De este modo, habrá una causa para cada resultado de una conducta.

Roese y Olson (1996) añaden que al momento de que ocurre un acontecimiento hay una necesidad por entenderlo, buscando el por qué sucedió y es exactamente en ese momento donde toma sentido la atribución de causa que pudo dar paso a este evento, convirtiéndolo en más predecible para que en un futuro no vuelva a suceder. Centrando esta teoría en el ámbito educativo, algunos autores señalan que el alumnado tiende a buscar los motivos que expliquen sus resultados académicos, y algo parecido sucede con los profesores y profesoras que intentan explicar por qué algunos alumnos o alumnas no poseen el mismo nivel de comprensión que los demás (De la Torre y Godoy, 2002).

Los procesos de atribución causal se visualizan como el componente más importante; por medio de este complicado proceso se puede percibir al individuo y su forma de comportarse (Crespo, 1982). Este mismo autor asegura que la atribución causal no sería un componente del proceso de apreciación, que se pone en camino para cada

acción que se aprecia, sino más bien una solución experimental que otra persona hace o se propone en un contexto propio, por su condición inusual.

Partiendo de la idea de Weiner, distintos autores señalan los principales motivos a los que los individuos atribuyen sus fracasos o éxitos (González-Torres y Tourón, 1992; Núñez y González-Pumariiega, 1996; González-Fernández, 2005; Pintrich et al., 2006).

Dichos motivos son:

- La habilidad o capacidad: no es más que el nivel de importancia que el individuo le otorga a sus conocimientos y aptitudes para realizar alguna actividad en concreto.
- La suerte o la falta de suerte: se refiere a la importancia que posee el azar al momento de alcanzar algún logro.
- El esfuerzo o la falta de esfuerzo: plantea el rol que juega el sujeto ante las actividades que debe hacer, el cómo maneja el tiempo y el entusiasmo que le pone lo que se traducirá en un logro o en un fracaso.
- La facilidad o dificultad ante la tarea: esta se enfoca en la importancia que ejerce el grado de facilidad o dificultad de una actividad en el resultado de éxito o fracaso.

2.3.4. Teoría de la motivación intrínseca y extrínseca.

Esta teoría propuesta por Vallerand (1997) se enfoca en las distintas formas de representar la motivación en los sujetos, esta teoría establece un modelo jerárquico de la motivación intrínseca (del sujeto) y extrínseca (del entorno) (Díaz-Aguado, 2005); la misma se considera un avance en la investigación de la motivación y en cómo se relacionan distintos constructos en donde el (eje horizontal) habla de los componentes

socio-psicológico y (el eje vertical) habla de la personalidad (Vallerand, 1997). Este modelo puede ser entendido por medio de los siguientes postulados (ver figura 4):

1. Un estudio completo de la motivación debe contar con la motivación extrínseca y la motivación intrínseca.
2. Los niveles de motivación global, motivación situacional y motivación contextual.
3. Los factores sociales, se encargan de determinar la motivación, y a su vez cada nivel tiene la capacidad de influenciar en su nivel inferior, es decir, el global sobre el contextual y el contextual sobre el situacional.
4. El nivel inferior puede influenciar en su nivel superior, es decir, el situacional sobre el contextual y el contextual sobre el global.
5. La motivación conlleva un sinnúmero de consecuencias de gran interés.

Según este modelo, para un análisis completo de cómo actúa la motivación se debe tomar en cuenta tres constructos: la motivación extrínseca (ME), la intrínseca (MI) y la amotivación (AM). La motivación extrínseca, es aquella que se encuentra influenciada por los factores externos (su entorno). Este tipo de motivación se hace evidente por las situaciones propias del ambiente en el que interactúa la persona, ya fuese por los familiares, las amistades o situaciones propias del entorno de interacción (Kerssen-Griep et al., 2003; Ramo, 2003). Según algunos autores, este tipo de motivación se divide en dos (regulación externa y regulación introyectada) en donde la primera corresponde a la obtención de una recompensa o un castigo y la segunda a la motivación que se puede controlar (Vansteenkiste et al., 2010). Asimismo, hay quienes aseguran que a medida que alcanzan la adolescencia los factores externos resultan más importantes (Cook y Artino, 2016; Gnambs y Hanfstingl, 2016). Otros autores añaden que este tipo de motivación se enfoca en una parte superficial en donde les quitan valor a las tareas y en donde esta se percibe como una imposición repercutiendo así en un bajo resultado académico (Salgado et al., 2017; Triyanto, 2019). En el caso de la motivación intrínseca es lo contrario, esta

inicia en la parte interna del individuo y según Ramo (2003) suele estar altamente relacionada con un buen rendimiento académico. Este autor afirma que este tipo de motivación es la más estudiada debido a su nivel de influencia en el ajuste escolar (Ramo, 2003). A su vez, algunos autores han explicado que el alumnado que se encuentra motivado de forma intrínseca demuestra más confianza en sí mismo, mostrando un comportamiento más autorregulado y potencializados a un mayor uso de estrategias (Augustyniak et al., 2016; Becerra y Morales, 2015; Salgado et al., 2017; Valle et al., 1997). Algunos de los motivos que suelen mover al individuo que se encuentra motivado intrínsecamente son: el interés escolar (sacar notas sobresalientes y superarse cada mes), interés personal (estudiar porque le gusta estudiar) y el interés profesional (estudiar para obtener un empleo). De igual forma, un grupo de investigadores asegura que como predictor de la motivación intrínseca se encuentran esos enfoques profundos que mueven al alumnado a estudiar, el apoyo social percibido (Kunanithaworn et al., 2018; Salgado et al., 2017; Tirado et al., 2013). Asimismo, la amotivación es la falta de confianza en sí mismo, el individuo tiene la idea de que las aptitudes que se posee no son suficientes para lograr un objetivo deseado, provocando así la falta de motivación y a su vez esto podría conducir al abandono de dicha actividad (Egea, 2018; González, 2016; Pelletier et al., 1995), por lo tanto, en un bajo rendimiento académico (Gillet et al., 2012).

Tal y como se puede observar en la figura 4, este modelo afirma que existen tres niveles de motivación: el global, el contextual y el situacional. Este modelo señala que los factores sociales son los que determinan la motivación, y que todos sus niveles pueden influir en el otro (Alemán et al., 2018; Arias et al., 2014; Vallerand, 1997). Según Arias et al. (2014) y Deci y Ryan (1985; 2000; 2002) dichas influencias suceden al momento de satisfacer las tres necesidades psicológicas básicas (la autonomía, la competencia y la relación con las demás personas).

A continuación, se presentan los tres niveles generalizados de la motivación:

- El nivel global, el mismo hace referencia a la interacción que posee el sujeto con su entorno, en donde la motivación es considerada estable y como parte inherente del sujeto (Vallerand y Lalande, 2011).
- El nivel contextual, reflejando las condiciones motivacionales que posee cada persona en un tema en particular, donde el comportamiento de la motivación es relativamente estable (Vallerand y Lalande, 2011).
- El nivel situacional, se refiere a la motivación que un sujeto posee frente a una tarea concreta, en esta la motivación se comporta de manera inestable (Vallerand y Lalande, 2011).

Asimismo, este modelo posee unos factores que van de la mano con cada nivel generalizado de la motivación. Entre estos factores sociales se encuentran:

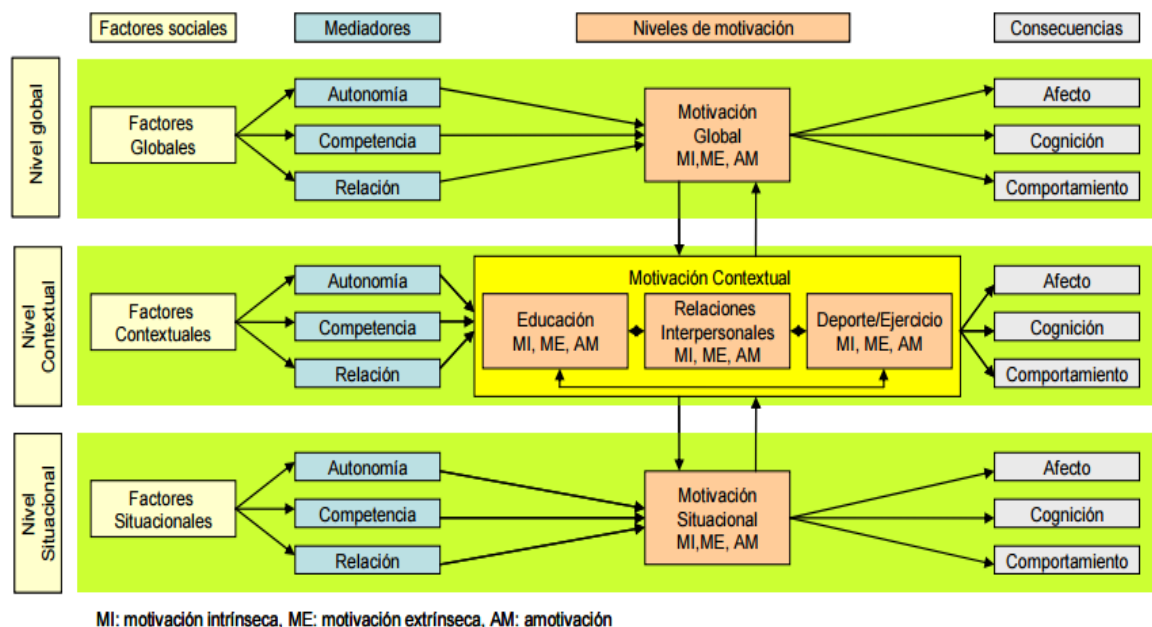
- Los factores globales: se refiere a los elementos sociales que inciden sobre diferentes áreas de la vida. Por ejemplo, los padres o las madres.
- Los factores contextuales: hace referencia a elementos que se encuentran en un área en concreto. Por ejemplo, el profesorado que se encuentra en el entorno académico.
- Los factores situacionales: se refieren a cuando en un momento cualquiera, sucede un hecho en particular y no se vuelve a repetir. Por ejemplo, grandes elogios por una buena defensa de tesis doctoral.

Según el modelo, existen consecuencias en los tres niveles generalizados de la motivación y que cada uno se encuentran particularmente en el mismo factor que su nivel. Es decir, los niveles globales sobre los factores globales y sus consecuencias serán más generalizadas; los niveles contextuales sobre los factores contextuales y sus

consecuencias serán moderadas; y los niveles situacionales sobre los factores situacionales y sus consecuencias serán situacionales (Vallerand, 1997).

Vallerand y Lalande (2011) aseguran que cada uno de los factores sociales influye sobre la motivación por medio de tres necesidades psicológicas que son la de autonomía (comienzo de la conducta), la competencia (eficiencia con el entorno) y la relación (conexión con los demás). Es decir, satisfacer estas necesidades ayudará a una buena motivación intrínseca y extrínseca que, como consecuencia, tendrá mejor adaptación afectiva, cognitiva y conductual (ver figura 4).

Figura 4. Modelo Jerárquico de la Motivación Intrínseca y Extrínseca (Vallerand, 1997).



A pesar de las distintas teorías sobre la motivación, tal como se ha podido comprobar, todas ellas coinciden en la inclusión en sus modelos de dos tipos distintos de motivación: la extrínseca y la intrínseca (Augustyniak et al., 2016; Becerra y Morales, 2015; Cook y Artino, 2016; Díaz-Aguado, 2005; Deci y Ryan, 2000; Minaert, 1999; Pintrich, 1999; Pintrich et al., 1994; Ramo, 2003; Sansone y Harackiewicz, 2000; Salgado et al., 2017; Schunk, 1996; Triyanto, 2019), razón por la cual serán las variables de referencia en la motivación en esta tesis. Asimismo, además de estas dos variables

personales que forman parte de los factores importantes a la hora de medir la motivación escolar, también sería bueno destacar:

- La autoeficacia: habla de la percepción que tiene el sujeto frente a una asignatura y su propia capacidad para alcanzar buenos resultados.
- El valor de la tarea: la cual hace referencia a la idea e importancia que una asignatura pueda tener para el alumno o alumna, y el valor que pueda este darle en su proceso de aprendizaje y formación.
- Ansiedad: esta se refiere a las ideas negativas que pueda tener el alumno o alumna frente a las pruebas, regularmente se asocia a las reacciones fisiológicas que se tiene frente un examen.
- Las creencias de control: se refiere a la idea que tenga el alumnado sobre su dominio frente a una asignatura y su manera/esfuerzo al estudiar.

2.4. Motivación académica y variables sociopersonales

Como antes se ha dicho, todo ser humano se encuentra motivado de una u otra forma, ya sea de manera positiva o de manera negativa, y dentro de los factores que inciden en dicha motivación también se encuentran los factores sociopersonales. En esta tesis doctoral se hace referencia al sexo y al nivel socioeconómico, dentro de los muchos existentes.

2.4.1. La motivación según el sexo.

En cuanto al sexo, existen estudios que aseguran que la motivación no es una condición existente o inexistente, ya que el alumnado siempre estará motivado sin importar su sexo (Flores y Gómez, 2010). Sin embargo, estos mismos autores encontraron diferencias entre mujeres y hombres en donde las primeras sobresalen, aunque señalan que debe estudiarse más a fondo. Agregan que las diferencias pueden ser por expectativas de nivel socioeconómico, donde se espera que los hombres continúen estudiando para

obtener un mejor empleo y las mujeres para demostrar que se esfuerzan (Flores y Gómez, 2010).

Algo parecido se plantean en otros estudios que analizan la diferencias entre hombres y mujeres en función de las metas académicas, asegurando que los hombres suelen estar más orientados a factores de motivación externa (Anderman y Anderman, 1999; Cheng et al., 2012; Roser et al., 1996), mientras que las chicas más a factores intrínsecos (Armolea et al., 2020; Meece y Holt, 1993; Nolen, 1988; Núñez et al., 2010; Ratelle et al., 2014). Continuando con esta línea, distintos autores afirman en un estudio realizado en españoles que las chicas se orientan más a lograr aprender, mientras los chicos a ser reconocidos (Sanz de Acedo et al., 2003; Cerezo y Casanova, 2004). Y lo mismo sucedió en un estudio realizado en 2927 adolescentes australianos (Martin, 2004).

De igual manera, en distintos estudios que buscan identificar el nivel de motivación que posee el alumnado en cuanto a su rendimiento en matemáticas, se pudo observar que existen diferencias entre hombres y mujeres (Hyde et al., 2008), y en donde los hombres demuestran mayor interés para las matemáticas (Frenzel et al., 2010), independientemente de que para hombres y mujeres las matemáticas sean consideradas útiles (Watt, 2004).

2.4.2. La motivación según el nivel socioeconómico.

Es necesario señalar que tras la revisión bibliográfica no se han podido encontrar estudios que aborden la relación entre motivación y el nivel socioeconómico. Sin embargo, se aborda este tema utilizando la motivación como variable secundaria. Por ejemplo, uno de los grandes factores que afecta al desarrollo del rendimiento académico y sobre todo atenta directamente a la motivación que puedan presentar el alumnado en un centro escolar se debe a la mala edificación del centro en el que estudia. Y es que cuando se habla de la baja capacidad económica no solo se refiere al hogar y a las familias; la

pobreza tiene diferentes forma de afectar en la implicación de los estudiantes y esto es confirmado por los hallazgos de un estudio donde se plantea que la localización de los centros educativos (rural, suburbana, o urbana), así como la infraestructura y la esencia de la escuela (privada o pública) se relaciona con el desempeño del alumnado (Angrist y Lavy, 1999; Hanushek et al., 1999; Rumberger y Palardy, 2005). Para distintos autores el factor salario/profesorado puede ser otro determinante para la calidad de enseñanza, esto debido a que un mayor salario permitirá que maestros o maestras con mayor nivel de calidad quieran formar parte de esa institución. Agregan que, dependiendo de las zonas, así será la calidad del profesorado y, en consecuencia, esto puede incidir de manera positiva o negativa en el rendimiento del alumno o alumna (Barber y Mourshed, 2008; Comisión Europea, 2013; Hanushek y Pace, 1995; OCDE, 2012; Sierra et al., 2008).

Algo parecido señalan Halperin et al. (2008) al afirmar que otro de los factores que afecta el rendimiento académico y hasta produce un abandono de los estudios es la localización en la que residen; algo que puede estar relacionado con los factores externos propios de las escuelas, comunidad y su propio hogar. Este mismo autor agrega que el alumnado que abandona el centro educativo posee resultados pobres a nivel cognitivo y a nivel de su capacidad de lectura, esto se relaciona con la calidad de vida que lleva en su hogar y por la poca relación con sus padres, ya que como señala Thoits (1982) la familia influye en gran manera en la adolescencia y mientras mejor sea la dinámica en el hogar, mejor será la conducta del adolescente.

En un estudio realizado en Chile et al. (2016) aseguran que la equidad muestra relación con los bajos niveles académicos que muestra el alumnado de los centros con alta vulnerabilidad social. Ante esta realidad, se hace de gran importancia explicar que dicha vulnerabilidad se comprende como cualquier situación psicosocial, exclusión y/o económico (Rodríguez, 2016). Asimismo, en un estudio con alumnado mexicano

perteneciente a un nivel socioeconómico bajo, se puede asegurar que estos atribuyen sus fracasos y sus extios académicos a los factores externos (Galindo-Trejo et al., 2016).

En la República Dominicana existen escasos estudios que empleen procedimientos de identificación adecuados. Sin embargo, hay múltiples investigaciones cualitativas o que analizan estadísticamente el desempeño y los factores asociados al alumnado. Piñeros (2000) en un estudio que analiza la relación que existe en el contexto del alumnado y las características propias de las instituciones educativas observa que la mayor concentración de población estudiantil se encuentra en la educación pública y la misma está dirigida a los grupos menos favorecidos de los habitantes, y termina agregando y confirmando que el plantel escolar tiene un papel más significativo en centros privados que en públicos. Pero no hay tampoco ningún estudio que aborde directamente la relación entre el nivel de motivación y el socioeconómico. De igual forma, en otro estudio en el cual se busca identificar las atribuciones causales que influyen o se relacionan con el rendimiento académico en República Dominicana, se puede observar que el alumnado atribuye el éxito y/o fracaso a las causas internas en los primeros años de escolaridad universitaria en donde su capacidad o esfuerzo será el motivo por el cual posee un alto o bajo rendimiento (Fernández et al., 2015).

2.5. Síntesis

La motivación es lo que hace referencia a aquel impulso psicológico en el aspecto conductual que lleva al individuo a continuar comportándose de determinada forma con el fin de cumplir una meta o generar algún cambio. Dentro del ámbito escolar, la motivación es un elemento que diariamente subyace de manera latente en todos los eventos y actividades que el alumnado desarrolla en el aula, pues las considera como beneficiosas para alcanzar el logro académico, y que, por su parte el profesorado suministra para obtener una participación más activa de estos en las clases.

El concepto de motivación viene siendo tratado a partir del conductismo desde la óptica americana (que estudia el aprendizaje a nivel conductual de manera controlada) y de la europea (que estudia el aprendizaje en entornos abiertos, partiendo de los instintos). También ha sido tratada a través del psicoanálisis de Sigmund Freud, quien la define como la pulsión que lleva a la acción con el fin de reducir presiones internas a través del logro de objetivos. Por otro lado, teorías como el modelo hidráulico de la motivación, plantean que para que una conducta pueda ser motivada debe ser influenciada por fuentes internas, propias de la persona, y por fuentes externas tales como los estímulos propios de los círculos sociales que le rodean. Así también, al hablar de la motivación, es necesario mencionar los hallazgos de Abraham Maslow en relación a la autorrealización que se puede alcanzar según se vayan satisfaciendo necesidades de la pirámide motivacional (fisiología, seguridad, afiliación, reconocimiento y autorrealización). En otras palabras, satisfacer cada una de esas necesidades, jugará un papel motivacional que permitirá alcanzar el sentimiento de autorrealización.

De manera más directa, han surgido distintas teorías de la motivación enfocada en explicar el rendimiento académico o en conocer su implicación en el aprendizaje. Entre las que se destacan está la teoría de la motivación de logro (McClelland et al., 1953), que muestra el autoconcepto y la valía personal como determinantes esenciales para alcanzar objetivos trazados, es decir, que la motivación del individuo para cumplir las metas se relaciona directamente con la concepción que tiene de sí mismo, lo que se aplica por igual al proceso de aprendizaje. A través de esta teoría se han podido identificar en el alumnado las siguientes metas: metas asociadas con la tarea, dígame de las conductas realizadas voluntariamente para subir el nivel de resultados en el aula; metas asociadas al ego, que se dan entre los pares cuando buscan destacarse; metas asociadas a la valoración social,

que viene del sentimiento de importancia que percibe de sí como parte de la sociedad, es decir, de sentirse valorado, reconocido por quienes le rodean; y metas asociadas a la consecución de recompensas externas, o mejor dicho a las distinciones y premios que recibe.

Por otro lado, está la teoría de la autodeterminación (Deci y Ryan, 1985), que estudia la motivación desde el aspecto propiamente escolar con el fin de explicar su funcionamiento e influencia en la personalidad del individuo. Ésta en sus inicios parte de la teoría de la evaluación cognitiva o motivación intrínseca, la cual se relaciona con el interés natural de cada persona para obtener nuevas aptitudes y conocimientos. Hay estudios que señalan que está compuesta por tres factores personales (necesidad de competencia, necesidad de autonomía y necesidad de relacionarse) que al ser realizados satisfactoriamente influirán en la mejora de la motivación intrínseca. Posterior a esto, surge la teoría de la integración orgánica y/o motivación extrínseca que afirma que esta ocurre por el entorno (familia, escuela, pares, profesorado, entre otros) y el cual incide en el comportamiento del sujeto (Deci y Ryan, 1985). Esta teoría a su vez se divide en cuatro subteorías (la regulación externa, la regulación identificada, la regulación integrada y la regulación introyectada).

También, está la teoría atribucional o de atribución causal (Heider, 1958; Weiner, 1986) que según los resultados que ha obtenido, intenta dar respuestas a qué motiva a los individuos, a saber, el porqué de los eventos que los involucran (Fernández De Mejía, 2009). Al hablar de esta teoría en el entorno educativo se logra afirmar que el alumnado suele estar en búsqueda de las causas que expliquen sus calificaciones (De la Torre y Godoy, 2002).

Para conocer las formas en que la motivación se presenta, debe hablarse de la teoría de la motivación intrínseca y extrínseca de Vallerand (1997), que con su modelo de la motivación jerarquizada afirma que para poder investigar exhaustivamente este constructo deben tomarse en cuenta la motivación intrínseca, que hace referencia a esas actividades que al realizarlas generan cierto disfrute y que en este caso se relacionan a un alto rendimiento académico; la motivación extrínseca, que son las acciones motivadas por situaciones y entes del exterior (profesorado, pares, familiares); y la amotivación, que es cuando la propia persona desvaloriza sus capacidades de logro procediendo al abandono. Además, ha identificado tres niveles de motivación (global, situacional y contextual) que se interrelacionan entre sí bidireccionalmente.

Y haciendo un análisis conjunto de todas las teorías, se llega a la conclusión de que la motivación es una variable que está compuesta por el factor expectativa, el factor valor y el factor afectivo (Pintrich et al., 2006). Los cuales, a su vez, son determinantes para que pueda existir la motivación. El hecho de que el alumnado posea buenas expectativas en relación a sus capacidades, es vital para que la motivación académica sea real. En cambio, los objetivos académicos que el alumno trace, podrán ser alcanzados por el factor valor. Y entre esos subyace el factor afectivo, el mismo posee un rol importante en el proceso de aprendizaje e influye en el nivel de motivación escolar que se posea (Ames, 1992; Dweck, 1986; Cabanach, 1996; Goleman, 1996; Pajares y Schunk, 2001; Pintrich y Schunk, 2002).

Al hablar de las variables sociopersonales que pueden incidir o no en la motivación escolar que presenta los sujetos, y enfocados más que nada en las variables sexo y nivel socioeconómico, no se ha podido encontrar muchos estudios que afirman que existen alguna diferencia significativa en cuanto al sexo. A su vez, en cuanto a la

variable económica pasa algo parecido ya que los autores no han podido encontrar mucha relación entre el nivel socioeconómico y la motivación escolar, aunque si aseguran que de forma indirecta se puede ver afectada, por tal razón se recomienda estudiar profundamente este aspecto (Flores y Gómez, 2010).

En definitiva, se puede decir que la motivación es inherente a la implicación académica, al ajuste y al rendimiento escolar como se verá en un capítulo posterior de esta tesis, la misma diariamente afecta directa o indirectamente el desarrollo de estos factores para que el aprendizaje en el alumnado pueda ser significativo, de forma tal que sea capaz de desarrollarse en el ámbito académico efectivamente. Por ende, partiendo de la importancia de la motivación en el diario vivir, y en este caso en la vida diaria del alumnado, se considera de gran importancia el estudio de está variables en ambos países ya que lo que se ha podido estudiar en República Dominicana ha sido muy poco. Asimismo, realizar una comparación entre España y este país caribeño puede servir de guía y ser un soporte de información al momento de diseñar los curriculum y estrategias educativas en ambos países.

Capítulo 3

El ajuste escolar y apoyo social percibido

3. Introducción

3.1. Antecedentes del ajuste escolar: concepto y componentes

3.1.1. La implicación escolar

3.1.2. El rendimiento escolar

3.2. Ajuste escolar y variables sociopersonales

3.2.1. Ajuste escolar según el sexo

3.2.2. Ajuste escolar según el nivel socioeconómico

3.3. La influencia del apoyo social percibido sobre el ajuste escolar

3.4. El apoyo social percibido

3.4.1. Antecedentes y conceptualización

3.5. Tipos de apoyo social percibido

3.5.1. El apoyo de las amistades

3.5.2. El apoyo familiar

3.5.3. El apoyo del profesorado

3.6. Apoyo social y variables sociopersonales

3.7. Síntesis

3. Introducción

Para los investigadores de las distintas áreas científicas, uno de los temas que mayor interés despierta es el del ajuste escolar debido a su influencia directa con el éxito o el fracaso académico (Fuentes et al., 2015). Es tanto así, que se puede ver un auge en las investigaciones que envuelven este constructo por su importancia a nivel psicoeducativo (Baker et al., 2003; Carrasco-González et al., 2004; Eccles y Roeser, 2009; Erath et al., 2008; Martínez, 2009). Por tal razón, en el siguiente apartado se expone el ajuste escolar desde su conceptualización hasta sus principales características.

3.1. Antecedentes del ajuste escolar: concepto y componentes

El ajuste escolar se considera uno de los focos de estudio que más interés ha provocado entre los investigadores por su repercusión positiva o negativa sobre el rendimiento escolar (Fuentes et al., 2015). Éste es definido (Ladd, 1996) como un procedimiento activo donde el alumnado busca adecuarse a las exigencias del entorno escolar y, además, hace referencia al nivel de dedicación, logro escolar e implicación académica de éstos, lo que permite señalar que el ajuste escolar mostrará la forma en que el alumno se adapta, acomoda y reajusta al entorno escolar (McCubbin y McCubbin, 1987; Martínez, 2009; Alba, 2011). Ahora bien, algunos estudiosos coinciden en que el término ajuste escolar es usado para hablar de los resultados que sobrepasan el desempeño académico (Henry et al., 2009). Y otros, afirman que es una variable multifacética (Santa-Lucia et al., 2000). No obstante, hoy en día todavía se sigue trabajando en la aclaración del concepto.

Las primeras investigaciones sobre el ajuste escolar se llevaron a cabo a inicios del siglo XX (Bronfenbrenner, 1979; Eccles et al., 1993; Hobsbawm y Faci, 1998; Ladd, 1989; Reynolds y Bezruczko, 1993). Sin embargo, éste no era tratado de forma explícita.

A través de dicho siglo, fueron muchos los estudios interesados en explicar el ajuste escolar, observándose así, una variedad de análisis realizados desde diferentes perspectivas. Por ende, la manera en que se mide el ajuste escolar es muy extensa, y en la misma se han utilizado distintos indicadores, entre ellos actitudinales, de rendimiento, emocionales y comportamentales (White, 1970). Sin embargo, un aspecto importante a resaltar en cada uno de los modelos desarrollados a lo largo del siglo XX, es que en todos ellos subyace un denominador común que hace alusión al valor que también tienen los indicadores cognitivos como elementos suficientes para poder entender el ajuste o desajuste escolar (Lazar et al., 1982).

Los primeros enfoques que surgieron para el estudio del ajuste escolar fueron: a) el modelo de ajuste persona-contexto (French et al., 1982). Este modelo señala que el desarrollo del individuo se produce mediante la relación del sujeto con su entorno. Dicho modelo presenta dos enfoques del ambiente: uno, el ambiente subjetivo, que hace referencia a las situaciones tal cual se perciben e interpretan; y el otro, el ambiente objetivo que se refiere a situaciones concretas que suceden por sí solas. En referencia a esto, algunos autores aseguran que la relación del sujeto con su ambiente se ve afectada por la idea errada que el sujeto tiene de la construcción social y su incapacidad para procesar la información (Edwards et al., 2000); b) el modelo ecológico (Bronfenbrenner, 1979), perteneciente a un modelo longitudinal (Reynolds y Bezruczko, 1993) el cual plantea que el ajuste escolar se construye por medio de un sinnúmero de pasos guiados por factores escolares y familiares tales como la disposición cognitiva del alumnado a aprender, la participación en el aula, el nivel educativo y socioeconómico familiar, el apoyo ofrecido por la familia y por el profesorado, y el rendimiento académico. Lo mismo fue confirmado años más tarde por otro estudio (Reynolds et al., 2004).

Más adelante, Ladd (1989) en su modelo de ajuste escolar plantea que el ajuste escolar precoz obedece a las habilidades, así como al talento y a las singularidades de adaptación de una persona, y a las relaciones que desarrolla en el entorno escolar denominadas *interpersonal environment*. A su vez, agrega que las características biológicas juegan un rol significativo en el desarrollo adaptativo de las exigencias escolares (por ejemplo, la actitud que toma el alumnado frente a los retos escolares).

Lo que se refiere al hecho de que el comportamiento que posee el alumnado puede ser negativo o positivo y, por consiguiente, de ello dependerá que se produzca una adaptación negativa (desajuste escolar) o una adaptación positiva (ajuste escolar) (Ladd, 1996). Este mismo autor afirma que la familia, los iguales y el profesorado forman partes de las relaciones interpersonales del alumnado, ya que esta relación es vital en el desarrollo de habilidades sociales y en el ajuste escolar (Ladd, 1996).

De todos los modelos previamente mencionados, es interesante destacar los modelos del ajuste escolar expuestos por Ladd (1989), y por Reynolds y Bezruczko (1993), pues además de ser más exhaustivos, exponen posiciones significativamente distintas. En el caso de Ladd (1989), se enfoca en el desarrollo social del ajuste escolar durante la educación inicial; no obstante Reynolds y Bezruczko (1993) se interesan en cómo se va dando el ajuste escolar en la transición de una etapa a otra, y a su vez, hacen mayor hincapié en el rendimiento académico, siendo éste último el que más se asocia a los objetivos de la presente investigación pues estudia, tanto el ajuste escolar como el rendimiento académico de manera más profunda, según el desarrollo académico que va experimentando el alumnado. Este modelo señala que el ajuste escolar se construye por medio de un sinnúmero de pasos guiados por factores escolares y familiares tales como son la disposición cognitiva del alumnado por aprender, la participación en el aula, el

nivel educativo y socioeconómico familiar, el apoyo ofrecido por la familia y por el profesorado, y el rendimiento académico. Es decir, va considerando los puntos transicionales que son determinantes para estimar cómo será, más adelante, el rendimiento académico de estos. Sin embargo, el modelo de Ladd (1989) se limita a estudiar el ajuste escolar (desde la perspectiva social) en la población de educación inicial, no correspondiente a la de esta investigación.

Tomando en cuenta estas variables, Reynolds y Bezruckzo (1993) afirman que las experiencias escolares, el nivel educativo y socioeconómico familiar y la participación infantil poseen una correlación positiva con el deseo de aprender que muestra el alumno y/o la alumna. De igual forma, a medida que se avanza a nivel académico, esta relación se ve influenciada por el apoyo familiar y del profesorado, las actividades académicas y el miedo a ser castigado (Reynolds y Bezruckzo, 1993).

Entre finales del siglo XX e inicio del siglo XXI, el ajuste escolar se ha definido de distintas e indefinidas maneras. Unos afirman que es la aptitud de adecuarse al ambiente escolar (Ladd y Burgess, 2001). Otros lo consideran como la magnitud en que el alumnado se integra, se compromete y se siente aceptado por los demás (Ladd et al., 1997). Para Harrison et al. (2007), es la unión de aspectos del comportamiento referentes al vínculo del alumnado con su entorno escolar, y Nikkel (2010) por su parte, lo define como la capacidad de conectar con el profesorado y sus pares, así como el grado en que el alumnado logra adaptarse a las experiencias de aprendizaje en la institución académica. Posteriormente Wang (2014) explica que no es más que un conglomerado de conductas y vivencias que muestran las habilidades académicas, psicológicas y sociales del alumnado en el ambiente escolar. Ya para el 2015 se expone otra definición, con la que

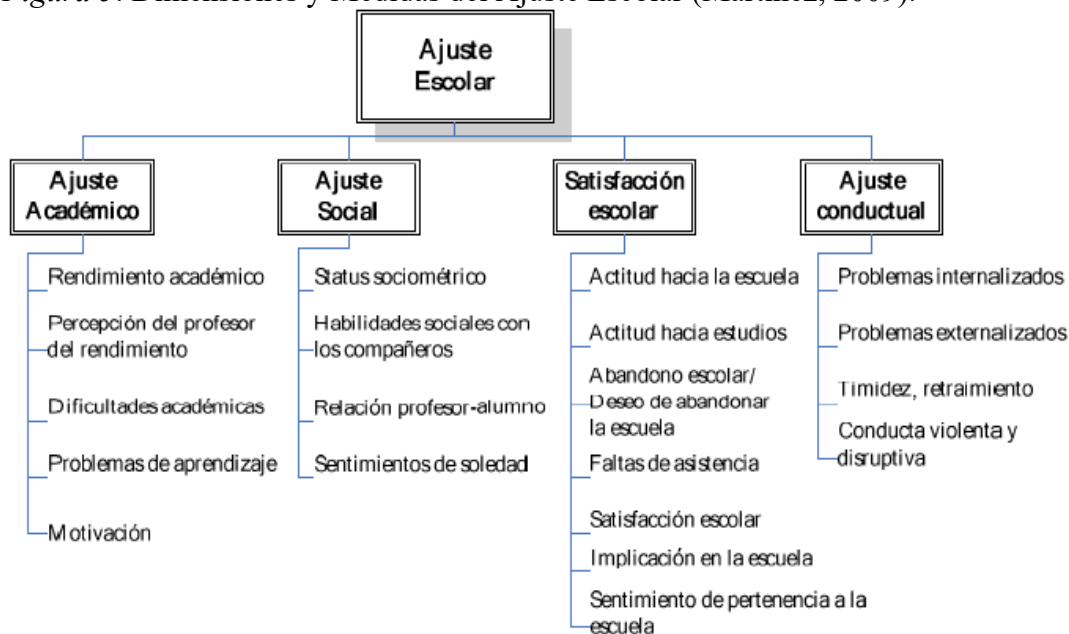
se afirma que el ajuste escolar corresponde a todas las variables vinculadas con el logro académico (Fuentes et al., 2015).

Farmer et al. (2011) resaltan que todas las definiciones antes expuestas hacen referencia a distintos puntos de vista del ajuste escolar, y agregan que los investigadores que se especializan en las teorías del desarrollo hacen mención de la gran relevancia que tiene el tomarlas en cuenta.

Por tanto, se puede concluir que el ajuste escolar es una pieza imprescindible para el desarrollo efectivo del alumnado en el entorno escolar (Azpiazu, 2016). De éste va a depender la manera en que reciba y procese el aprendizaje, y la facilidad o dificultad de involucrarse socialmente con los maestros y pares. Así también, dependerá del ajuste escolar las probabilidades de logro académico que el alumno establezca a nivel personal y el cumplimiento de las expectativas del profesorado, en relación al rendimiento e involucramiento académico del mismo.

Este constructo se considera como una variable multidimensional (Santa-Lucia et al., 2000), resultado de diversos planteamientos que han examinado el ajuste escolar desde distintas circunstancias que abarcan el aspecto social (Ryan y Ladd, 2012), comportamental (Liu, Zhou y Li, 2012; Troop-Gordon et al., 2011), actitudinal (Baker et al., 2003), personal (Inglés et al., 2011), y considerando los factores escolares que influyen en el alumnado (Ríos et al., 2012; Simón et al., 2013), se han podido identificar cuatro dimensiones esenciales (Martínez, 2009) compuestas por indicadores específicos que permiten realizar una medición con aspectos como percepciones, sentimientos y actitudes del ajuste escolar (ver figura 5).

Figura 5. Dimensiones y Medidas del Ajuste Escolar (Martínez, 2009).



A continuación, se desglosan con mayor detalle cada una de las dimensiones del ajuste escolar:

La primera dimensión, llamada ajuste académico, es aquella que hace referencia al buen rendimiento académico y al sentimiento de implicación que se experimenta al cumplir con el rol escolar (Tanaka, 2010). Al momento de medir esta dimensión, se toma en cuenta la vinculación existente entre los indicadores objetivos y perceptivos, pues éstos poseen su propia información del logro académico (Pomerantz et al., 2002). Autores como Spencer (1999) afirman que los cambios en la conducta se deben al indicador perceptivo, mientras que los indicadores objetivos, servirán para determinar cómo de implicado o no se está académicamente.

Por otro lado, la segunda dimensión es llamada ajuste social y se considera un valioso indicador del crecimiento personal. De tal modo que para Ukwueze y Ajufu (2013), es de suma importancia en el proceso evolutivo del ser humano, pues esta dimensión es la que permite que se puedan adquirir normas, costumbres y valores sociales del entorno (Osarenren, 2002) que permitirán, posteriormente, la clasificación del

estudiante dentro un estatus sociométrico, la adquisición de habilidades sociales (a través de los pares y el profesorado) y el desarrollo de la capacidad para enfrentar los sentimientos de soledad.

La tercera dimensión denominada satisfacción escolar, fue definida por Baker et al. (2003) como la evaluación cognitiva y personal de la calidad del ambiente escolar. Asimismo, autores como Cardoza (1991) y Pittman y Boggiano (1992) entienden que el satisfacer las necesidades internas permite regular la motivación y autodeterminación, por tal razón entienden que este constructo posee una capacidad predictiva en cuanto a la escuela. Sin embargo, los primeros en hacer referencia a esta idea de experiencia escolar fueron los autores Epstein y Mcpartland (1976) al plantear el concepto de calidad de la vida escolar. Los mismos al definirla, planean tres dimensiones: a) compromiso con las actividades escolares; b) satisfacción con la escuela; y c) actitudes frente el profesorado.

Cu-Balan (2005) en un estudio realizado sobre los factores más influyentes en la insatisfacción escolar son la dificultad de las tareas escolares y, la falta de motivación y orientación por aprender. Otra de las razones por la cual el estudiante experimenta insatisfacción escolar, es por una mala orientación a la hora de elegir qué desea estudiar (Fresán y Romo, 2001; Herrera, 1999).

Cabe mencionar que esta tercera dimensión es importante en esta investigación ya que la misma consiste en ser la base de donde surgen las teorías y estudios para el constructo de implicación escolar utilizado en esta tesis.

Y, por último, la cuarta dimensión llamada de ajuste conductual, hace referencia a una serie de conductas que el estudiantado adquiere debido a las necesidades de su entorno escolar (Martínez, 2009). Este autor plantea esta última medida para facilitar la

interpretación de los aspectos sociales y cognitivos que se encuentran en el comportamiento. Según Chung-Hall y Chen (2009) y Troop-Gordon et al. (2011) los indicadores de conducta que más se usan son el de conducta disruptiva o agresiva, así como el de problemas internalizados (Liu et al., 2012) y el de impulsividad (Benítez y Justicia, 2006; Justicia et al., 2006).

En esta tesis doctoral se entiende el ajuste escolar como rendimiento académico (porque es un reflejo del resto de indicadores del ajuste académico como se observa en la figura anterior) y lo mismo sucede con la implicación escolar, la cual es un reflejo del resto de indicadores de la satisfacción escolar.

3.1.1. La implicación escolar.

Tal y como menciona Finn (1989), la implicación escolar es considerada como un factor elemental en el ajuste y rendimiento académicos y en el desarrollo psicosocial (Goodenow, 1993; Leithwood et al., 1998; Motti-Stefadini y Masten, 2013; Ramos-Díaz et al., 2016; Willms, 2003), y al mismo tiempo, algunas investigaciones señalan que la falta de implicación escolar es motivo de no realizar los deberes, faltar a clases y de las interrupciones continuas para boicotear las actividades escolares (Newmann y Davies, 1992). Del mismo modo, González-Gaudiano (2000) agrega que debido al sinfín de situaciones negativas por las que transita el alumnado, ha sido mayor el interés que se ha generado por comprender la implicación de los estudiantes.

Desde hace años se ha intentado dar sentido al término de implicación escolar pero no se ha logrado coincidir en su concepto, por lo que ha sido un tema de discusión entre los investigadores del área (Appleton et al., 2008, Fredricks et al., 2004; Furlong et al., 2003). Algunos autores señalan que la implicación escolar permite mejorar la capacidad de comprensión y promueve un desarrollo positivo en la etapa de la adolescencia (Li y

Lerner, 2011). A su vez, Libbey (2004) afirma que esto forma parte del proceso de adaptación en el ambiente escolar.

Asimismo, hay quienes la definen como la magnitud en que el alumnado está motivado y comprometido con la escuela, lo que a la vez incluye su deseo por aprender (Simons-Morton y Chen, 2009), mientras que Steinberg et al. (1996) la definen como el nivel en que estos están involucrados en las actividades del aula. De alguna manera, esto hace referencia a las conceptualizaciones de otros autores, que describen la implicación académica como un compromiso psicológico y conductual que el alumnado adquiere en el entorno escolar (Glanville y Wildhagen, 2007).

A finales de los años 80 Finn (1989) propone la dimensionalidad de la implicación escolar del alumnado, planteando dos elementos importantes: un componente conductual y un componente psicológico. Al hablarse del componente conductual, se hace alusión a la participación en el centro educativo o en el aula, y al referirse al componente afectivo, también conocido como componente psicológico, se hace referencia al sentimiento de identificación que evidencia el alumno o la alumna del centro. Por tal razón Finn (1989), señala que la implicación escolar está relacionada con el rendimiento académico y agrega que los centros escolares son un factor clave en la vida y experiencias de los niños. De esta manera, se puede entender que la participación en los quehaceres escolares influye en los resultados obtenidos, lo que a su vez aumenta el deseo de pertenencia e identificación con la escuela, y todo esto forma parte de lo que es la implicación escolar.

Cabe destacar que los estudios sobre la implicación escolar se centraban más en el componente conductual y su relación con los resultados académicos. Así lo señalaban Jimerson et al. (2003) al afirmar que la implicación escolar casi nunca poseía componentes cognitivos y afectivos. De igual forma, en otra investigación se analiza las

dimensiones individuales de la implicación escolar, constituyéndose de esta forma la relación entre la implicación y la conducta (Atweh et al., 2007).

Hay modelos que indican 4 dimensiones, aunque el más aceptado es el de 3 en el año 2004 por Fredricks et al. quienes aportan un tercer componente a los dos que ya existían: el componente cognitivo. De esta manera pasa a ser un constructo tridimensional. Este componente hace mención a la inversión psicológica del alumnado y el esfuerzo ejercido para aprender y comprender las actividades escolares, y agregan que, a una mejor integración de todos sus componentes, mayor será la implicación escolar.

Por lo tanto, tal y como afirman Fredricks et al. (2004), la implicación escolar posee tres componentes y es imposible o erróneo estudiarlo por separado. Hoy en día existe un sinnúmero de estudios que avalan que la implicación del alumnado es un constructo multidimensional (Atweh et al., 2007; Audas y Willms, 2001; Furlong y Christenson, 2008; Jimerson et al., 2003; NCSE, 2006; Lippman y Rivers, 2008; Simon-Morton y Chen, 2009) y/o desde un enfoque negativo (a través de la no implicación escolar) así se afirma (Ros, 2009).

Partiendo de la dimensionalidad de la implicación escolar del alumnado (Finn, 1989), Willms (2003) señala la gran relevancia de la implicación del alumnado europeo para obtener mejores resultados en la escuela, y muestra cómo el profesorado juega un papel importante al generar un sentimiento de aceptación y pertenencia en el alumnado. Ahora bien, para que puedan surgir estos sentimientos, además del rol del profesorado, deben darse otros factores claves como predictores de la identificación, y entre ellos se mencionan: el valor que se da a la escuela, los resultados obtenidos allí y el sentimiento que produce el saber que se forma parte de ella, son algunos de los factores que permiten

afirmar la relación existente entre el rendimiento académico y la participación en el aula (Voelkl, 1997).

Lo dicho hasta aquí afirma que la implicación del alumnado en el centro educativo (Finn, 1989) está relacionada con la aceptación que reciben y a la vez, con el sentimiento de inclusión que les genera, provocando así una impresión de respeto y emotividad hacia los pares y demás miembros que conforman su comunidad educativa, motivándoles a mejorar la relación con sus compañeros y compañeras y, a la vez, promover un buen clima escolar. La implicación escolar puede ser positiva o negativa debido al sentimiento de inclusión o exclusión por el que pasa el individuo, siendo esta variable en el tiempo (Ros, 2009).

En línea con lo anterior, cuando el alumnado presenta un bajo ajuste escolar, tendrá dificultades de adaptación y se abren a la posibilidad de verse involucrados en conflictos en la escuela (Baker y Maupin, 2009; Estévez et al., 2014; Loukas, Ripperger-Suhler y Horton, 2009; Garay-Varela et al., 2013). Caso contrario es el del alumnado con buen ajuste escolar, quienes se mostrarán más implicados académicamente, tendrán interés por el aprendizaje y mejores relaciones con el profesorado y los pares (Cava et al., 2014; Gutiérrez y *Gonçalves*, 2013; Martínez-Anton et al., 2007). De esta manera, el tener una mayor implicación en el aula será señal de que se posee un buen ajuste escolar, lo que a su vez mejorará la forma de percibir la vida como estudiante (Cava et al., 2014; Viñas et al., 2015).

Como se ha podido observar, la implicación escolar posee un papel importante en los centros educativos, sobre todo en las aulas, y es por ello que en los últimos años se está estudiando con mayor interés la implicación del alumnado en los procesos educativos de los centros escolares (Ros, 2009). Esto es confirmado por Kristjánsson (2012) quien

asegura que las investigaciones en pos de mejorar las habilidades de adaptación al ambiente escolar y el desarrollo psicosocial del alumnado, han aumentado en gran manera.

3.1.2. El rendimiento escolar.

Al hablar de rendimiento académico, es correcto señalar que éste es uno de los temas de mayor interés en la investigación educativa, incluyendo la educación universitaria, además de que su importancia se extiende hacia diferentes disciplinas que se relacionan con la educación (como por ejemplo, la psicología, sociología, filosofía, entre otras) (Bartual y Poblet, 2009; Erazo, 2013; Martin et al., 2013).

Según Maquilón y Hernández (2011), el rendimiento académico sería el indicador del nivel de aprendizaje logrado por un estudiante al final del proceso. A su vez, Requena (1998) asegura que el rendimiento académico se logra mediante el esfuerzo y la capacidad de trabajo del estudiante, así como de las horas de estudio, por lo que se relacionaría con la implicación escolar. Mientras que para De Natale (1990), es el producto en el que se logra transformar la información previa en una nueva.

Para Sánchez y Pirela (2006), el rendimiento académico es el resultado del desarrollo de aprendizaje, y a través de éste, el profesorado y el alumnado pueden apreciar la calidad y cantidad de lo aprendido. Es bueno aclarar que al hablar de resultado, se está haciendo referencia a la evaluación del desarrollo de aprendizaje del alumnado dentro de su proceso educativo (De la Fuente-Arias et al., 2010; Maquilón y Hernández, 2011). Pero existen quienes entienden que el rendimiento académico posee dos estados de aprendizajes, uno es el rendimiento cualitativo que abarca los cambios de comportamientos en donde el alumnado desarrolla su manera de resolver conflictos y su

pensamiento crítico, y el otro es el rendimiento cuantitativo que se obtiene por las calificaciones del alumnado (Sánchez y Pirela, 2006).

Sin embargo, a la hora de analizar el rendimiento académico hay autores que lo abordan desde un enfoque unidimensional o global (García et al., 2000; Rodríguez y Herrera, 2009), indicador de la capacidad académica del alumnado. Mientras que en otros estudios, es abordado desde un enfoque tridimensional compuesto por a) el rendimiento conceptual, es decir, por la forma en que el alumno o la alumna evalúa lo aprendido conceptualmente; b) el rendimiento actitudinal, o la participación voluntaria del alumno en eventos que forman parte de la materia en curso; y c) por el rendimiento procedimental, que hace referencia a la puesta en práctica de las destrezas adquiridas por el alumno o alumna para la ejecución y resolución de problemas propios de la materia (De la Fuente et al., 2008).

Cuando se habla de rendimiento académico y se busca una forma de medirlo y/o mejorarlo, se suele examinar las causas que influyen en él. Factores como los métodos que se utilizan para el proceso enseñanza/aprendizaje, la dificultad de realizar una enseñanza personalizada, la situación socioeconómica y la forma de pensar del alumnado, variables psicopatológicas, comportamentales y adaptativas suelen ser las causas evaluadas con más frecuencia (Benítez et al., 2000; Cascón, 2002). Así como las variables de personalidad, la motivación y la inteligencia, que por sí solas pueden explicar hasta una cuarta parte del rendimiento académico (Cattell, 2002).

Recientemente se ha empezado a examinar cuáles son los posibles constructos que predicen el rendimiento académico, y como resultado de ello se han analizado un gran número de variables propias del aprendizaje en los diferentes entornos universitarios. Y entre ellos están los factores afectivos y psicológicos del alumnado (Peralta et al., 2006;

Wilcox, 2011; Curione et al., 2010), así como las variables sociodemográficas (Garbanzo, 2013). De igual forma, se han analizado otras variables enfocadas en la relación de los antecedentes del éxito con el rendimiento académico (Fernández, 2012, 2013). Autores como Weiner (1985) y Wentzel (1998) señalan que dentro de los motivos principales del rendimiento académico están: la tarea, el esfuerzo y la capacidad ejercida por el alumnado, destacando éstos las dos últimas. Sin embargo, al seguir los pasos de Weiner, se apunta a otros factores como el clima escolar, el interés del alumnado y el profesorado (Alonso-Tapia, 1991; Pintrich et al., 2006), influenciando así, de manera importante en el desarrollo motivacional que más tarde se traduce en rendimiento académico (Barca y Peralbo, 2002).

En efecto, existe una gran variedad de factores que afectan directa o indirectamente al rendimiento académico del estudiantado, tales como el estrés académico, el género, el apoyo social, el nivel de autoconfianza o de motivación, entre otros (Coelho et al., 2014; Corno y Snow, 1986; De la Fuente et al., 2008; Echavarri, Godoy y Olaz, 2007; Feldman et al., 2008; Fuentes et al., 2015; González et al., 2011; González-Pienda et al., 1997; Hernando et al., 2012; Reeve y Tseng, 2011; Valle et al., 1998; Wang y Fredricks, 2014). Esto es confirmado por otros autores quienes señalan que el bajo rendimiento académico es evidente por un sinnúmero de factores entre los que se encuentran las estrategias de enseñanza, las habilidades del profesorado, así como las habilidades del alumnado, entre otras (García-Bacete y Doménech, 1997).

Pero en los años 80 y los 90, se destacó el valor afectivo y motivacional en la construcción de modelos explicativos del rendimiento académico (Boekaerts, 1996; Borkowsky y Thorpe, 1994; García, 1995; García y Pintrich, 1994; Pintrich et al., 1993), para una mejora del aprendizaje y del rendimiento escolar es necesario saber cómo

aprender, pero a la vez tener la motivación necesaria para poder hacerlo (García y Pintrich, 1994). Tal y como señalan Maquilón y Hernández (2011) la motivación intrínseca correlaciona positiva y significativamente con las metas alcanzadas en el entorno educativo por parte del alumnado, así como con la manera en que se utiliza el enfoque profundo de aprendizaje.

Siguiendo este contexto de motivación, la literatura señala que cuando los compañeros de clases poseen un rendimiento académico alto, éste influirá en el de los demás. Sin embargo, al unirse a los pares con bajo rendimiento, es muy probable que se posea un índice académico bajo (Kinderman et al., 1996), de manera que, tanto la participación como la asistencia del alumnado, resultado de la motivación estudiantil, son predictores esenciales del rendimiento académico (Álvarado y García, 1997; Álvarez, García y Gil, 1999; Fernández, 2001; García et al., 2000; Rodríguez y Herrera, 2009).

De ahí que el alumnado con bajo rendimiento académico poseerá un modelo atribucional externo (profesor, dificultad de las tareas, suerte...), sin embargo, los que poseen un alto rendimiento académico mostrarán un modelo atribucional interno (capacidad y esfuerzo) (Barca et al., 2007, Valle et al., 1997). En el caso del alumnado universitario de primer año de República Dominicana (Fernández De Mejía, 2009), se pudo observar que éstos acuden a las causas de atribuciones internas para explicar sus fracasos o sus éxitos del rendimiento académico, tal y como Almeida et al. (2008) expresan, al asegurar que el alumnado recurre más a factores internos que externos para explicar su rendimiento académico.

Por tal razón autores como Niño et al. (2003), analizaron en una muestra de 170 universitarios la relación existente entre el rendimiento académico y distintas variables, encontrando una relación significativamente positiva de las aptitudes, metas de logro, el

compromiso y la implicación con el rendimiento académico. Dichas aptitudes son adquiridas por la intervención de los rasgos de personalidad y de esta manera se convierten en herramientas importantes para el rendimiento académico (Navarro, 2009). Fueyo et al. (2010) a su vez señalan que existen evidencias de una relación significativa del rendimiento académico y la personalidad eficaz del alumnado escolar.

Otra variable que influye directamente con el rendimiento académico es el autoconcepto, si bien parece ser una relación recíproca en la que el rendimiento académico también influye sobre el autoconcepto (Helmke y Van-Aken, 1995; Marsh, 1988; Marsh, 1990; Marsh y Yeung, 1997), el mismo se ha relacionado con el rendimiento académico en una sola dirección (Chapman et al., 1990; Newman, 1984) donde el rendimiento determina el autoconcepto. No obstante, se ha planteado que es una relación que se da más bien al contrario, pues el autoconcepto determinaría el rendimiento académico (Shavelson y Bolus, 1982).

En la revisión de los estudios enfocados en las variables de sexo, los resultados parecen ser contradictorios. En cuanto al sexo, la mayoría de estudios hallan que son las mujeres quienes obtienen un mejor rendimiento académico (Salvador y García-Valcárcel, 1989; Tejedor et al., 1998), otros aseguran que no existe diferencia alguna entre los hombres y las mujeres cuando es medido el rendimiento académico por medio del retraso para finalizar la escuela o por medio del abandono escolar (Reguero et al., 1991). En cambio, otros (Apodaka et al., 1991) afirman que el rendimiento académico, de acuerdo al sexo, no muestra diferencias significativas al medirse tomando en cuenta el retraso para finalizar la escuela, mientras sí aprecian diferencias un poco más notorias cuando se mide mediante el abandono.

3.2. Ajuste escolar y variables sociopersonales

Las variables sociopersonales juegan un papel importante en el transcurso del desarrollo educativo, y las mismas permiten tener un acercamiento más tangible a las realidades que se dan dentro del ambiente escolar (Hanushek, 1970). Por lo tanto, es necesario observar los resultados y las conclusiones a los que han llegado algunas literaturas enfocadas en conocer y en explicar cómo se da el proceso de ajuste escolar partiendo de las variables sociopersonales como el sexo y el nivel socioeconómico familiar.

3.2.1. Ajuste escolar según el sexo.

Por lo que se refiere al sexo, se puede observar que los hombres suelen estar menos integrados a nivel social en el ambiente escolar, y, por otro lado, tienden a obtener calificaciones inferiores en comparación con las mujeres (Cava et al., 2010; Hernando et al., 2013). Asimismo, otros estudios aseguran que se han identificado ciertas diferencias relevantes que, en comparativa, tienden a favorecer a las chicas (Droguett, 2011; Heras y Navarro, 2012; Luna-Soca, 2012). No obstante, otros autores han registrado que no existe diferencia alguna entre géneros en función de su proceso de ajuste e implicación al entorno escolar (Linver et al., 2002; Wang et al., 2011).

3.2.2. Ajuste escolar según el nivel socioeconómico.

Entre los factores que influyen significativamente sobre el ajuste escolar y partiendo del modelo que crearon Reynolds y Bezruczko (1993), se destaca como parte de las variables familiares, el nivel socioeconómico. Éstos afirman que dicha variable posee una valiosa vinculación con el nivel de disposición que tenga el alumnado para percibir, recibir y fijar a largo plazo las enseñanzas. Debido a esto, al avanzar los años (Reynolds y Bezruczko, 1993), la influencia del aspecto económico familiar irá adquiriendo mayor importancia, tanto dentro del ambiente escolar como fuera de él, previendo, en cierta

manera, las posibilidades del alumnado de tener un buen ajuste escolar o experimentar un desajuste escolar (Fishbein y Ajzen, 1980).

Un adecuado soporte socioeconómico, no solo facilitará y asegurará las provisiones de los materiales académicos requeridos para llevar a cabo las asignaciones, sino que también permitirá que el alumno tenga mayor participación en las actividades del aula de forma efectiva (Fernández de Mejía, 2009). Además, modificará los valores, mejorará y dará lugar a nuevas destrezas sociales, así como a una mejor percepción de la calidad de vida (Esteve, 2003), lo que se traduce a un adecuado progreso durante el ajuste escolar.

Por el contrario, como consecuencias de un inestable nivel económico se registran una ausencia de motivación ante la carencia de recursos escolares, el manejo de pocas habilidades sociales e incluso, hasta un incremento de las probabilidades de deserción escolar (Assis, Avanci y Oliveira, 2009; Leme et al., 2016). Por otro lado, se ha observado que los padres que reconocen la importancia de la educación pero que su nivel socioeconómico es bajo, carecen de métodos eficaces y de tiempo para dar seguimiento a las enseñanzas recibidas en la escuela, desde casa (Majluf, 1993), lo que llevará a que el alumno presente dificultades en el ajuste escolar manifestados a través del comportamiento, como es el caso de los problemas de adaptación y de desenvolvimiento en clase.

Por otro lado, las disfuncionalidades que suelen presentarse en el círculo familiar (como, por ejemplo, un divorcio), pueden traducirse no solo a dificultades emocionales, sino también a inconvenientes económicos (Pong y Ju, 2000). Un ejemplo de esto puede ser que el alumno o alumna deba empezar a trabajar para ayudar en el hogar. Más adelante

se confirmó que la inestabilidad económica influye negativamente sobre la vida académica (CEPAL, 2003; Abril et al., 2008).

3.3. La influencia del apoyo social percibido sobre el ajuste escolar

Tras la búsqueda por alcanzar el éxito académico deseado, en los últimos años se ha elevado el número de estudios que analizan la manera en que el estudiantado se amolda al contexto escolar. Esta variable ha traído consigo preocupación entre los padres y en todo el personal de la comunidad educativa, pues se ha comprobado que la misma posee un papel determinante en la probabilidad de obtener resultados positivos en el éxito académico (Denniset al., 2005; Malecki y Demaray, 2006).

Algunos autores han afirmado que una de las variables habituales que debe considerarse al momento de la medición del ajuste escolar, es el apoyo social que el alumnado recibe o percibe de los pares, de los padres y del profesorado, por la importante incidencia que ésta tiene sobre el ajuste escolar (Rodríguez-Fernández et al., 2012; Roorda et al., 2011). Considerando esto (Vollet, 2012), es importante subrayar que gran parte de los estudios sobre la influencia del apoyo social en el ajuste escolar se han centrado en la indagación y en el análisis minucioso de cómo se dan dichas relaciones (entre el alumnado con los padres y los maestros, como proveedores importantes de apoyo social durante su desarrollo en el ámbito escolar), obteniéndose resultados sólidos. Hay que mencionar, además, que la relación entre el alumnado y sus pares, así como con el profesorado, es de suma importancia en el desarrollo del aprendizaje, y en el desarrollo cognitivo, afectivo y social (Madariaga y Arriaga, 2011; Martínez et al., 2012; Pianta y Steinberg, 1992; Povedano et al., 2015). Dichos resultados avalan la importancia de los progenitores y el profesorado en la motivación, rendimiento académico e implicación

escolar (Bukowski et al., 2009; García-Sánchez, 2005; Graziano et al., 2009; King et al., 2006; Wang y Eccles, 2012; Wentzel et al., 2010).

De igual forma, existen factores ambientales y psicológicos que influyen en la determinación, positiva o negativa, de la implicación escolar del alumnado (Christenson et al., 2012). Entre estos, además del apoyo social de los pares (Vollet, 2012) y del autoconcepto, indispensables para un buen ajuste del adolescente (Inglés et al., 2014; Rodríguez-Fernández et al., 2012), se encuentra también la relación entre el profesorado y el alumnado que influye y garantiza un mejor ajuste (García-Bacete et al., 2014) e implicación escolar (Hughes et al., 2008; Ladd et al., 1999; Lam et al., 2012; Roorda et al., 2011).

Diversas investigaciones señalan que el alumnado con mejor ajuste psicosocial y mayor sentimiento de bienestar son los que perciben un mejor clima escolar (Cava y Musitu, 2000; Van-Aken y Asendorpf, 1997), puesto que aquellos profesores que procuran mantener una relación positiva con el alumnado, apoyándolos, respetándolos y prestándoles la atención necesaria e individualizada, comenzarán a observar una disminución de las conductas disruptivas dentro del aula (Casamayor, 1999, Hrdlicka et al., 2005; Meehan et al., 2003; Reddy et al., 2003).

No puede omitirse, que la influencia del profesorado puede extrapolarse al marco personal del alumnado e incidir en el proceso de aceptación personal de éstos. Como consecuencia, si en algún momento el alumnado percibe actitudes de rechazo o favoritismo en el profesor, aunque intente esquivar dicha situación, la motivación que pueda tener por aprender puede verse afectada (Alonso-Tapia, 1992).

Esto confirma la clara relación entre la conducta ejercida por el profesorado y la implicación del alumnado, demostrando así la influencia directa del profesorado en la

relación del alumnado con la escuela y su manera de incluirse en las diferentes actividades del centro (Ros, 2009). En este sentido, se resalta la importancia del modelo LOLSO que analiza la estructura interna de la implicación escolar, apuntando a que ha de tomarse en consideración los siguientes cuatro factores que complementan la implicación escolar: la relación con el profesorado, la relación con la familia, la relación con los pares y el trabajo del profesorado, resaltando, nuevamente, la importancia del factor relación con el profesorado (Mulford et. al., 2004).

Un aspecto interesante es el provisto por investigaciones que hacen hincapié en que, para determinar la manera en que se favorece el apoyo recibido por el profesorado en relación al ajuste escolar, debe especificarse el tipo de apoyo que éstos ofrecen (ya sea apoyo instrumental, al suministrarle útiles y herramientas para desarrollar asignaciones; apoyo instructivo, al comunicarles los pasos a seguir para cumplir con asignaciones; o emocional, al motivarles y considerarles para la realización de actividades en el aula), pues los resultados en el alumnado pueden variar dependiendo del tipo de apoyo (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013). De ahí que se pueda decir que el peso que posee el profesorado sobre el ajuste escolar, y comparado con el de los padres y los compañeros, es un indicador elemental que influye directamente y en primer orden en el ajuste escolar del alumnado (Ramos-Díaz et al., 2016; Woolley y Grogan-Kaylor, 2006). Además, otro factor que predice el rendimiento escolar (Chen, 2008; Spilt et al., 2012; King y Ganotice, 2014; O'Connor y McCartney, 2007; Voelk y Frone, 2000; Wentzel, 1999) es la forma positiva en la que el alumnado se integrará en el ámbito escolar (Studsrod y Bru, 2012; Troop-Gordon y Kuntz, 2013) y las esperanzas que los mismos posean en sus capacidades para lograr las metas escolares que se han establecido (Metheny et al., 2008).

Por otra parte, y en relación al apoyo familiar como ya se ha apuntado previamente en un gran número de estudios se resalta la envergadura que posee la familia en el proceso educativo para un mejor ajuste escolar (Domitrovich y Bierman, 2001; Kupersmidt y Dodge, 2004). Es decir, que el apoyo parental es un recurso que tiene un rol considerable en el ajuste escolar (Ketsetzis et al., 1998). Se cree que la importancia que posee el mantener un buen clima en el hogar, puede extrapolarse a la motivación, haciendo de esta manera que el alumnado se sienta con mayor deseo de participar en clases (mejor implicación) (García-Sánchez, 2005), por el solo hecho de que las familias juegan un rol importante en el bienestar emocional y conductual del alumnado (Demaray y Malecky, 2002a). Y es que el apoyo emocional de los padres, así como la unión familiar sí se relacionan con la implicación escolar (Annunziata et al., 2006; Christenson y Thurlow, 2004).

Tanto es así que Bronfenbrenner (1986) considera que la familia es uno de los microsistemas que más incidencia tiene en el desarrollo humano, probablemente por los estilos parentales (Dornbush, et al., 1987), así como la participación de los padres y su influencia en la mejora del rendimiento académico (Hoover-Dempsey y Sandler, 1995).

En síntesis, la implicación de la familia en la educación del alumnado, así como el apoyo que ésta puede ofrecer de forma general (Rodríguez-Fernández et al., 2012), son factores a tomar en cuenta al momento de valorar si el ajuste escolar es alto o bajo. Jeynes (2005) explica que, al hablar de implicación familiar, se hace mención de la participación activa de los familiares en el desarrollo educativo de sus descendientes, por su parte Yotyoding (2011) afirma que el apoyo que ejerce la familia es capaz de determinar la calidad de implicación del alumnado. Por tal razón, se puede considerar que la implicación de la familia sucede cuando los padres, madres y/o tutores se involucran en

las actividades diarias de los sujetos. Es decir, esta implicación incluye la enseñanza, promueve las creencias, los buenos valores y provoca tener altas metas educativas, por lo cual el rendimiento académico será mejor (Jeynes, 2012; Sy et al., 2013). Dígase que a una mejor calidad del apoyo familiar manifestado y brindado al alumnado, se producirá una mejor adaptación escolar (Bascoe et al., 2009; Kupersmidt y Dodge, 2004).

Asimismo, respecto al apoyo recibido por los pares, pocas investigaciones se han realizado enfocadas en analizar los efectos que tiene la exposición constante del alumnado con sus pares sobre la implicación académica. Esto puede ser debido, posiblemente, a la variabilidad que experimentan las relaciones del alumnado con los pares dentro del entorno escolar. Tales cambios, se dan de manera rápida y a su vez afectan a ambas partes, haciendo de ellas relaciones más complejas (Kindermann, 1995).

Sin embargo (Kindermann, 2007), esto no ha sido impedimento para que se hallen resultados que consideran a los compañeros (pares) un factor fundamental para que pueda darse un buen nivel de motivación y de compromiso escolar. Además, se ha establecido que estos contribuyen al crecimiento psicológico en mayor intensidad que como los padres lo harían (Harris, 1998). Esto último se comprueba a través de una investigación (Berndt, 1979) donde se encuentra, que a medida que el adolescente se hace mayor, el apoyo y la influencia de sus pares se vuelve cada vez más esencial para su desarrollo.

A esto hay que añadir que, tanto los padres como los maestros no pueden ser seleccionados de manera libre por el adolescente, como sí puede hacerlo con los compañeros (basándose en las posibilidades que les permite la escuela y tomando en cuenta sus semejanzas, gustos, edad, sexo, entre otras características), para que pueda surgir una relación social en el contexto educativo que favorezca un buen ajuste escolar, como ya se ha mencionado anteriormente (Hartup, 1983).

Como se ha tratado anteriormente, en la etapa de la adolescencia, suelen ser los amigos/pares quienes mayor influencia ejercen sobre el adolescente (Rodríguez et al., 2002; Repetto y Senra, 1997). Partiendo de esta idea, se entiende que este tipo de relación es vital a la hora de implicarse en las actividades académicas, ya que experimentan, en parte, un ambiente que los motiva constantemente guiado por los compañeros (González-Fernández, 2005). Por lo tanto, para Ramos-Díaz et al. (2016) además del apoyo familiar, el apoyo procedente de los amigos también podría estar influenciando en la implicación escolar a través del autoconcepto.

De igual manera, existen evidencias empíricas sobre la relación existente entre el apoyo de iguales y la dimensión conductual de la implicación (Berndt y Keefe, 1995), la dimensión afectiva (García-Reid, 2007), de ambas dimensiones a la vez (Furrer y Skinner, 2003) y de la implicación en general (Perdue et al., 2009). Pero cuando los iguales pasan a un nivel superior donde son incluidos en el círculo de amistad cercano del adolescente, el mismo comienza a sentir el apoyo y la conexión con ellos, provocando sentimientos más favorables hacia lo académico (Juvonen et al., 2012).

Desde un enfoque negativo, se ha identificado que, así como los pares influyen positivamente en el desarrollo de la implicación y el ajuste escolar, de igual forma pueden hacerlo aquellos compañeros cuyas conductas son académicamente desvinculadas y que llevan a la deserción escolar (Cairns et al., 1985; Cairns et al., 1990), si bien es importante resaltar que este hecho no suele darse ni constantemente ni en la mayoría de los casos. En contraste, son más los resultados que se han podido identificar en torno a los beneficios que ofrece el apoyo de los pares, quienes pueden ser un medio de apoyo emocional para el alumnado en momentos que así lo necesiten (por ejemplo, cuando reciben asistencia con la tarea), y también pueden permitir que el alumnado se sienta identificado con su

entorno escolar de manera más fácil (Vollet, 2012). Aquellos que establecen relaciones positivas con los pares (con quienes se sienten más identificados o que pueden ser más diestros en lo social), poseen una actitud y un desempeño más favorable y conveniente para el aumento de la motivación escolar, como del logro escolar (Eisenberg et al., 2003; Goodenow y Grady, 1993; Ladd, 1990; Ladd y Coleman, 1997; Linnenbrink y Pintrich, 2002; Valiente et al., 2007). La incidencia que pueden tener los pares en el progreso vinculado al compromiso académico, tiende a ser relativamente superior y puede ir más lejos que la influencia que generan los padres y maestros sobre el alumnado (Kindermann, 2007).

Ahora bien, la relación entre pares influye dentro del entorno escolar (desde el aspecto social y emocional del alumnado) en un mayor nivel, como resultado del proceso de autonomía que experimentan en la adolescencia y en el transcurso de ésta (Barker y Wright, 1955), si bien esto no elimina la importancia que posee la influencia que generan, tanto la relación con los padres como la de los maestros (Hartup, 1983).

La asociación entre el apoyo social de los pares y la implicación escolar, que a su vez se relaciona al ajuste escolar, se da de manera continua en la dimensión emocional del alumnado con ligeras diferencias según el sexo (Rodríguez-Fernández et al., 2018). Dicho de otra manera, el apoyo que se recibe de los pares se correlaciona positivamente con el proceso de adaptación escolar sin importar el sexo (Bascoe et al., 2009; Kupersmidt y Dodge, 2004).

Para condensar lo descrito hasta aquí, un apoyo social alto influirá en el desarrollo de habilidades sociales y psicológicas, potencializando las aptitudes necesarias para crear

relaciones sociales positivas (Alonso-Tapia y Román, 2005; Mounst et al., 2006), lo que podría traducirse a un mejor ajuste escolar (Parke, 2004).

3.4. El apoyo social percibido

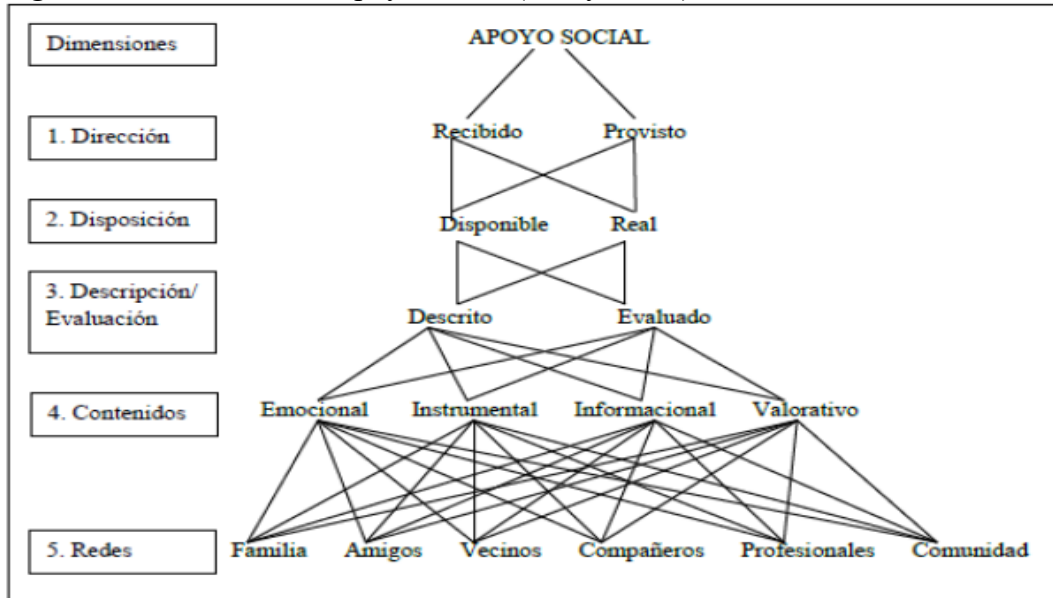
Cuando se habla del apoyo social, se hace de un término que posee un gran interés en distintas áreas científicas, y una de ellas es en el entorno académico. Este constructo es fundamental en el ajuste escolar, así como en el bienestar personal. Y se ha identificado como una necesidad de enfocar los esfuerzos de los estudiantes en los factores psicosociales que de una forma u otra podría influenciar en el desarrollo de cada individuo.

3.4.1. Antecedentes y conceptualización.

Al hablar de apoyo social, se habla de un constructo difícil de definir por la complejidad de su propia naturaleza, y por sus relaciones con otras variables (Barrón (1996). Otros autores agregan que la dificultad de definirlo es debida a que cada investigador lo aborda desde una terminología diferente y, a su vez, utiliza instrumentos diferentes para medirlo (Barrón y Sánchez, 2001; Gracia et al., 1995; Terol et al., 2004), lo que dificulta aún más poder comparar los estudios entre sí y acordar un concepto claro que lo explique adecuadamente. Por ello, cada autor al proponer su teoría ofrece una definición del constructo.

A finales del siglo XX, el autor Tardy (1985) presentó una teoría sobre cómo está formado el apoyo social. Este autor presenta dicho constructo estructurado en forma de pirámide y consta de cinco dimensiones las cuales, según él, son las distintas opciones que pueden existir en la evaluación del apoyo social (ver figura 6).

Figura 6. Evaluación del Apoyo Social (Tardy, 1985).



Tardy (1985) expone, como se puede observar en la figura anterior, una estructura compuesta por cinco dimensiones que describen los distintos niveles disponibles para evaluar ese constructo y que se explican a continuación:

- 1) Dirección: la dirección del apoyo social puede ser de dos tipos: recibida y provista. En el caso del apoyo recibido se enfoca en el receptor, mientras que es provisto cuando se realiza desde el proveedor. Quien investiga puede tomar la decisión de cuál utilizar, o si desea utilizar ambas. En ambos, esto supone un informe subjetivo.
- 2) Disposición: esta se refiere a la evaluación de un apoyo disponible y un apoyo real. Es disponible cuando se trata de situaciones hipotéticas específicas; y es real cuando sucede frente a una situación específica.
- 3) Descripción/Evaluación: Este se refiere a una descripción más o menos objetiva basada en acciones o tipos de apoyo, mientras que el de evaluación se refiere a si está satisfecho con el apoyo recibido.
- 4) Contenidos: Se refiere a las 4 categorías del apoyo social que se puede recibir, que son el emocional (se entiende por las expresiones de empatía, afecto, amabilidad), informativo (hace referencia a cuando una persona orienta, informa, aconseja o guía a otra), valorativo (sucede cuando un individuo ofrece información que sirva para confrontar a otro en cuanto a su comportamiento sociales) e instrumental (son

los elementos ya sean tangibles o intangibles que permiten resolver situaciones prácticas como es el dinero o el ayudar a realizar algunos deberes).

- 5) Redes: Se refiere a las fuentes del apoyo disponibles, que pueden ser transaccional e interpersonal donde se incorporan conceptos más específicos como fuentes, proveedores y relaciones íntimas. En esta dimensión se posicionan la familia, los amigos, los vecinos, los compañeros, los profesionales y la comunidad.

Tal y como se puede observar en el modelo expuesto por Tardy (1985), el término de apoyo social posee múltiples factores que dificultan poder darle una definición exacta. Sin embargo, posteriormente y tras amplia revisión bibliográfica, Lin (1986) definirá el apoyo social como un compuesto de medidas instrumentales o expresivas que se reciben o se perciben por la comunidad, las personas más cercanas y las redes sociales, en la cotidianidad.

Para Lin (1986) dependiendo del contexto, toda relación que se establece es distinta y, por tal razón, será distinto el apoyo que se reciba. Este autor diferencia tres niveles o contextos de análisis: el comunitario; el de las redes sociales (compañeros de clases, vecinos y maestros); y el de las relaciones de confianza o íntimas (familiares y personas allegadas).

Lin (1986) además señaló la importancia del apoyo real y el apoyo percibido. Dicha importancia ha sido durante muchos años un motivo de debate en la comunidad científica (Barrón, 1996; Díaz-López, 2003; García, 2002). El apoyo recibido es medido preguntando al individuo, en circunstancias concretas, qué tipo de apoyo recibió, mientras que el apoyo percibido Cobb (1976) lo define como la información o contenido que provoca al individuo a imaginar que es valorado, estimado, cuidado y que es parte de una comunidad comunicativa y de mutuas obligaciones.

Para Sánchez y Barrón (2003) el apoyo social es el conjunto de intercambios de ayuda (tipo material o emocional) que recibimos del entorno que nos rodea, y la misma puede ser producida por algo real o algo que percibimos del entorno. Por otro lado, y con una definición parecida Lakey y Scoboria (2005) señalan que el apoyo social percibido no es más que la idea que posee un individuo de que su entorno social le ofrecerá un soporte en las situaciones o momentos más necesitados. Éste no es más que un complejo fenómeno que comprende una serie de elementos interactivos que van en crecimiento mientras se va avanzando en la adolescencia (Cohen, 2004).

A inicios del siglo XX el estudio del apoyo social se centró en el ámbito de la salud mental (Park y Burgess, 1926; Faris y Dunham, 1939; Jarvis, 1855; Selye, 1956; Hinkle y Wolff, 1957; Gurin et al., 1960; French y Kahn, 1962; y Duhl, 1963). No es hasta mediados del siglo XX (Gracia et al., 2011) que un gran número de áreas profesionales como son la pedagogía, sociología, psicología, entre otras, se animaron a estudiar los recursos que intrínsecamente influyen en el bienestar psicosocial de una persona. Dentro de todos los recursos, puede que el apoyo social haya sido el recurso que más interés recibió por parte de los investigadores (Gracia et al., 2011), permitiendo todas estas investigaciones explicar cómo un individuo es capaz de ajustarse al medio, pero a su vez, también han permitido explicar cambios que son producidos mientras se reajusta a alguna variación del mismo medio (Barra et al., 2006; Méndez y Barra, 2008).

Hay que destacar que, a pesar de que un gran número de programas e investigaciones de participación social muestran el rol que poseen las relaciones interpersonales sobre el ajuste psicosocial, es a mitad de la década de los 70, por investigaciones realizadas por Cassel (1974), Cobb (1976) y Caplan (1974), cuando el apoyo social es reconocido por la comunidad científica como el elemento clave en la investigación y elaboración de herramientas de intervención (Gracia et al., 1995). Estos

autores establecieron una idea que aún se mantiene hoy en día: el otorgar apoyo social significa transferir información que sea capaz de hacer sentir queridos a los demás y darles esa sensación de pertenencia en la comunidad (Cassel, 1974; Cobb, 1976; Caplan, 1974).

Caplan (1974) se interesa en comprender la manera en que los individuos piensan y mantienen los ambientes sociales, posibilitando la circulación y transferencia de información. Este autor, confirmando la teoría de Cassel (1974) y Cobb (1976) señala que las relaciones íntimas (relaciones primarias), son aquellas relaciones que al darse en el contexto afectivo y que usualmente son ofrecidas por la persona misma, suministran información importante que consolida el *self*. De igual forma, Caplan (1974) afirma que el apoyo es una red de ayuda en que se ve involucrada la comunidad en general (relaciones secundarias), el cual se da a través de las actividades que realizamos.

Para Medina et al. (2004) el apoyo social que se recibe y el apoyo social que se percibe puede aumentar el bienestar de las personas, es decir, el que los sujetos sientan que existe algún tipo de apoyo social incrementará el bienestar de estos. Por tal razón estos autores lo relacionan con factores propios del ajuste escolar. Esto confirma lo expresado por Musitu y Cava (2003) quienes señalan que la falta de apoyo social entre los adolescentes puede provocar un desajuste escolar en los jóvenes y, a su vez, una buena adaptación del sujeto recaería en un mejor desarrollo emocional, social y académico, es decir, un mejor ajuste escolar y personal.

Martínez (2009) expone que la etapa adolescente es crítica, y es que el estrés que causan los problemas escolares y el proceso de adaptación a la nueva realidad escolar, podría ser más ligero al percibir el apoyo de sus compañeros de clase. Existen estudios que aseguran que los individuos que obtienen mayor apoyo, poseen menor nivel de

depresión, y a su vez mejor autoconcepto (Azevedo et al., 2017; Cohen y Wills, 1985; Paykel, 1994; Raffaelli et al., 2013).

3.5. Tipos de apoyo social percibido

En los últimos años se ha venido exponiendo la obligación de insertar las dimensiones y fuentes del apoyo social en las investigaciones realizadas sobre este constructo, ya que anteriormente se habían estudiado de forma global sin tomar en cuenta que el mismo es un constructo multidimensional (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013). Distintos autores exponen la necesidad de estudiar el apoyo social desde el enfoque de las distintas fuentes y los distintos contextos, para poder conocer desde una perspectiva más específica la experiencia social que cada individuo recibe de su ambiente social (Clark, 2008; Levitt et al., 2005).

Además, se señala que los estudios que examinan el trabajo de apoyo que ofrece cada red social son escasos (Hombrados-Mendieta y Castro-Travé, 2013; Thompson et al., 2006). Por tal razón, es de gran interés conocer las fuentes de apoyo social durante la adolescencia, porque les permitiría ampliar la relación con otros de su entorno (amistades, profesores y familiares), ya que una de las principales herramientas que posee una persona es el apoyo social percibido de su entorno, y por ende de sus fuentes más cercanas: profesores, familiares y amistades (Musitu et al., 2001; Musitu y Cava, 2003).

Asimismo, Lin y Ensel (1989) y Musitu et al. (2001) afirman que han encontrado relaciones significativas entre la competencia de enfrentar de forma correcta situaciones desfavorables y la sensación de apoyo que los adolescentes reciben de cada grupo. De igual manera, estudios recientes señalan que las amistades son los principales suministradores de apoyo en circunstancias como el consumo de alcohol, la práctica sexual y en situaciones emocionales; en el caso de las familias, su mayor apoyo se sitúa

en torno a las situaciones familiares y escolares; y en el caso del profesorado en torno a las situaciones escolares (Olsson et al., 2016; Pajares, 1999; Wentzel et al., 2010).

3.5.1. El apoyo de las amistades.

El apoyo de amigos es considerado como una herramienta importante que amortigua y que protege en el desajuste académico, social y personal (Azpiazu, 2016). Para González-Fernández (2005) el vínculo que los alumnos forman con sus pares en el centro escolar es importante ya que estos dan cierta motivación en las actividades académicas.

Tal y como señalan Lin y Ensel (1989) la relación existente con los amigos, forma una de las fuentes de apoyo más importante en la adolescencia, etapa en la cual aumenta el estrés por la carga de responsabilidad que se va adquiriendo en la escuela. Estos autores agregan que, por tal motivo, las relaciones con los amigos serían percibidas como un apoyo positivo en el ajuste académico, así como en lo emocional (Lin y Ensel, 1989).

Una idea parecida muestra Estévez et al. (2009) quienes aseguran que el rechazo o aceptación por los amigos, es vital en el contexto escolar; es decir, los adolescentes que logran ser aceptados por sus pares, aumentan sus círculos de amigos y por tal razón perciben mayor apoyo de sus pares.

Cava (1998) señala que es importante tomar en cuenta el apoyo social en la adolescencia, ya que en ésta se experimentan una serie de problemas y cambios emocionales. Además, es una etapa donde suelen mostrarse vulnerables a situaciones de su entorno social. Este autor añade que el vínculo de amistad con los pares en la etapa de la adolescencia ayuda al desarrollo del adolescente y, además, es una importante fuente de apoyo. Otros autores señalaron algo parecido, al decir que el apoyo social es uno de

los recursos sociales de mayor importancia en el momento de enfrentar situaciones estresantes en la escuela (Lin y Ensel, 1989).

3.5.2. El apoyo familiar.

Los adolescentes adoptan de los padres los roles sociales, los valores y las reglas imprescindibles para el crecimiento personal. De ahí que la familia se considere como la entidad esencial de relación social, y la organización humana más universal y duradera (Segalen, 1997). La familia es considerada como el principal grupo de apoyo con que el individuo puede contar (Fachado et al., 2013). Por tal razón algunos estudios señalan que los niveles más altos de salud los poseen las familias funcionales, debido a un conjunto de situaciones, entre ellas emocionales, que se ven involucradas en la dinámica familiar (Thoits, 1982).

Chadi (2000) añade que los enfoques que estudian el funcionamiento y sistema de la familia coinciden en que la familia actúa como un núcleo que filtra, media y modula a las personas y es el ambiente más grande de socialización, esperándose que la familia sea una fuente de procedimientos que permita al adolescente hacer frente de manera adecuada a las circunstancias de crisis que se relacionan con los cambios que se dan en la adolescencia (Parke, 2004; López-Torrecillas et al., 2005). Algunos investigadores resaltan el apoyo familiar como un instrumento de importancia para el desarrollo personal y de la salud psicosocial (Estrada-Pineda et al., 2009; Woolley et al., 2009).

La importancia de la familia se ve marcada desde los primeros contactos que tiene el niño y continua así en etapas posteriores (Cava, 1998). Asimismo, se evidencia que los niños cuyas relaciones con sus madres son calificadas como seguras, suelen ser más participativos y sensibles a sus iguales. Sin embargo, esto no sucede con aquellos cuyas relaciones con sus madres fueron calificadas como no seguras. Por tal razón, mientras

mejor sea la relación de apego con las madres, mejor será su interacción con los pares (Cava, 1998).

Otros estudios afirman que la familia juega un rol importante en la etapa de la adolescencia, debido a que son vistos como recursos de apoyo para enfrentar las situaciones por las que atraviesan (Musitu et al., 2001). Estos mismos autores han obtenido resultados que afirman la importancia del papel de los progenitores como ese recurso de apoyo en situaciones conductuales y emocionales de los hijos e hijas (Musitu et al., 2001).

La falta de apoyo de los miembros de la familia significaría un factor de riesgo para los adolescentes, ya que este tipo de apoyo influye directamente en el ajuste o desajuste psicosocial (Gracia et al., 1994; Jiménez et al., 2008). Por tal razón se puede confirmar que la importancia de la relación familia–adolescente, influye en la idea que el adolescente tiene de él y de igual forma las ideas que poseen con sus pares van a ser de gran importancia en la escuela (Jiménez et al., 2008).

Este apoyo familiar resulta ser un elemento importante en distintos aspectos escolares, tales como la motivación, el rendimiento académico, las expectativas de éxitos académicos en el futuro y el ajuste escolar (García-Sánchez, 2005). Para Musitu y Cava (2003) el apoyo de los progenitores influye en la manera en que el adolescente se percibe y en las aptitudes que posee para sobrellevar las situaciones escolares.

En un sinnúmero de investigaciones en torno al apoyo familiar, se logra observar que posee una relación significativamente positiva con el ajuste personal como es en el caso del ajuste conductual y emocional (Branje et al., 2002; Demaray y Malecky, 2002a), competencia social (Booth-Laforce et al., 2006; Musitu et al., 2001; Rubin et al., 2004),

resiliencia (Droguett, 2011; Ramos-Díaz, 2015), satisfacción con la vida y bienestar subjetivo (Clark, 2008; Rodríguez-Fernández et al., 2012), clima familiar, apoyo de amigos y de pareja (Branje et al., 2002; Booth-Laforce et al., 2006) y en el autoconcepto global y/o autoestima (Barnett y Hunter, 2012; Nalavany et al., 2013). A su vez, también se encuentran estudio en torno al ajuste académico como sucede con la autoeficacia académica (Graziano et al., 2009), satisfacción escolar (King et al., 2006), del profesorado (Woolley et al., 2009), implicación escolar (Bukowski et al., 2009; Hertel, 2010; y Rodríguez et al., 2012) y rendimiento académico (Velázquez y Rodríguez, 2006; González et al., 2010).

3.5.3. El apoyo del profesorado.

El apoyo del profesorado había sido el menos investigado de la última década. Sin embargo, en los últimos años ha habido un aumento en el interés de su estudio debido a que éste es considerado un factor elemental para el ajuste escolar (Lee, 2007; Lovat et al., 2010).

Es bueno destacar que las investigaciones en torno a la teoría del apego afirman que existe una asociación positiva entre la motivación escolar y el profesorado/alumnado (Wentzel et al., 2010). Tal y como afirman Rodríguez y Martínez (1979) al señalar que el profesorado puede constituir una fuente de motivación y apoyo para el alumnado, influyendo posteriormente en un buen rendimiento académico. De igual forma sucede con el profesorado/alumnado y el ajuste comportamental (Baker et al., 2009; Hamre y Pianta, 2003), rendimiento académico y/o competencia académica (Troop-Gordon y Kuntz, 2013) e implicación escolar (Perry et al., 2010; Wang y Eccles, 2012). Esto es explicado por Ros (2009) quien asegura que eso sucede por el rol que posee el profesorado

en los centros educativos, ya que el mismo logra influir de manera directa sobre el alumnado y la escuela, fortaleciendo de este modo su desempeño y papel como estudiante.

Hay un gran número de estudios que examinan el apoyo social del profesorado, interesándose más que nada en la relación que existe entre el resultado académico del alumnado y la manera en que percibe el apoyo del profesorado (Bandura, 1997; Feldman et al., 2008; García-Bacete et al., 2014; Martín, 2007; Pajares, 1999). Estos autores coinciden en sus investigaciones al decir que el profesorado juega un papel importante al momento de motivar al alumnado a implicarse más en las actividades académicas, proporcionando una ayuda emocional estable, facilitando que el alumnado pueda expresarse libremente y a la vez, sean respetados y comprendidos.

De igual forma, el apoyo del profesorado posee relación positiva con el ajuste escolar por medio al comportamiento escolar (Klem y Connell, 2004), la satisfacción escolar (King et al., 2006; Woolley et al., 2009), competencia académica (Marchant et al., 2001), motivación escolar (Green et al., 2008; Lee, 2007) y el rendimiento académico (Lee, 2007; O' Connor y McCartney, 2007), y lo mismo con variables del ajuste personal como la autoestima y/o autoconcepto general (Demaray et al., 2009; McFarland et al., 2016).

Para Osterman (2000) el apoyo del profesorado posee el mayor nivel de impacto directo sobre la implicación escolar del alumnado (Osterman, 2000 p .344). Otros (Clement, 2010; Rosenfeld et al., 2000) agregan y aclaran que, si el apoyo del profesorado no está acompañado del apoyo de la familia y el apoyo de los amigos, este no es suficiente para un buen ajuste escolar. Por tal razón, se considera que es necesaria la percepción de los tres apoyos. Dentro de los resultados académicos, la implicación escolar demuestra ser de las variables que más interés ha despertado en los investigadores y es debido a la

relación que posee con el rendimiento académico y el comportamiento escolar (Klem y Connell, 2004; O' Connor y McCartney, 2007; Osterman, 2000).

3.6. Apoyo social percibido y variables sociopersonales

Cuando hablamos de estudios realizados tomando en cuenta el sexo sobre la variable de apoyo, se puede observar que son las mujeres las que poseen una puntuación mayor en la medida general del apoyo social (Demaray et al., 2005; Einolf, 2011; Osborne-Oliver, 2008), aunque existen algunos que afirman lo contrario (Barra et al., 2006). De igual forma, en un estudio en donde se analiza el apoyo social en hombres y mujeres, tomando en cuenta el estado civil como una de las características, las chicas solteras obtienen puntuaciones mayores en la percepción de recepción y ofrecimiento de apoyo; esto puede ser por los diferentes patrones de socialización y a los estereotipos sexuales que se asocian a las mismas, tales como: roles, actividades y características atribuidas al comportamiento femenino (Matud et al., 2002). Estos autores agregan que estos resultados pueden estar sesgados por un sinnúmero de tareas (quehaceres en el hogar, atención a los hijos e hijas) que no le permitan percibirse apoyadas (Matud et al., 2002).

Asimismo, en otro estudio que analiza la relación de la inteligencia emocional y el apoyo social, se pudo comprobar que los chicos y chicas perciben mayor apoyo del grupo de amigos a nivel emocional, mientras que el apoyo de la familia lo perciben en el manejo de la regulación de estas emociones demostrando así la importancia de estos en el desarrollo personal (Azpiazu et al., 2015). De igual forma, esta importancia se observa en un estudio donde se correlaciona de forma positiva la resiliencia y los tres niveles de apoyo social en chicos y chicas (Rodríguez-Fernández et al., 2015).

Ahondando más en esto, podemos observar que, en el apoyo familiar, salvo en algunos estudios como el de Feldman et al. (2008), las investigaciones señalan que no se encuentran diferencias en función del sexo (Demaray y Malecki, 2003; Musitu y Cava, 2003).

En cuanto al apoyo de amigos, las investigaciones señalan que las mujeres son las que perciben un mayor apoyo de sus amistades (Cheng y Chan, 2004; Demaray y Malecki, 2003; Musitu y Cava, 2003). Si bien Musitu y Cava (2003) apostillan que también perciben mayor apoyo de las demás personas que no pertenecen a su familia.

A su vez, las investigaciones en torno al apoyo del profesorado coinciden en que son las féminas las que poseen mejores relaciones con el profesorado y logran ajustarse a los requisitos escolares exigidos con mayor facilidad (Reddy et al., 2003). Sin embargo (Colarossi y Eccles, 2003; Demaray y Malecki, 2003; Demaray et al. 2005) señalan que no existen diferencias significativas en la forma de percibir el apoyo del profesorado.

En cuanto a la relación existente entre el apoyo social percibido y el nivel socioeconómico en que este se encuentra, se puede afirmar que el alumnado universitario con una situación económica baja, suele tener mayores niveles depresivos y/o de ansiedad (Arrieta et al., 2014; Ferrel et al, 2011), en donde a mayor condición de pobreza, mayor será su condición (Belhumeur et al., 2016). Respecto a esto, Stroebe et al. (2002) y Balanza et al. (2009) afirman que cuando el alumnado europeo deja su hogar para irse a estudiar, deja de recibir ese apoyo familiar desencadenando en síntomas depresivos y de ansiedad. Esto coincide con lo encontrado en un estudio realizado en Chile en donde se afirma que un buen apoyo de la familia y amigos puede prevenir la depresión (Dávila et al., 2011).

En otro estudio se pudo comprobar que el apoyo social percibido de los amigos según su nivel socioeconómico resulta ser significativo a diferencias de los otros dos tipos de apoyo (Barrera-Herrera et al., 2019). Mientras que otra investigación señala que los pobres perciben menor apoyo social que los de clase media o clase alta (Rodríguez, 2010). A esto, Barcelata y Lucio (2012) agregan que las presiones económicas son predictoras de sucesos negativos en la vida del adolescente.

3.7. Síntesis

Los estudios realizados en torno al ajuste escolar durante los inicios del siglo XX, hacían referencia a este constructo de forma indirecta, pues éste al relacionarse significativamente con el rendimiento escolar y la implicación académica (cuyas consecuencias pueden ser positivas o negativas), explica por qué sus análisis eran realizados de manera implícita.

Con el paso del tiempo, el número de investigadores interesados en este fenómeno se fue incrementando y así fueron surgiendo distintas conceptualizaciones sobre el ajuste escolar. Cada uno de ellos ha estudiado el ajuste escolar en relación a todos los aspectos que involucra al alumnado. En primera instancia, hacían mayor énfasis en el peso de la influencia social (que incluye a los padres, maestros y pares) sobre la determinación de un buen ajuste escolar. Ahora bien, no solamente se valoraba como factor importante la parte social, sino también, la parte personal y cognitiva del alumnado. Todo esto debido a que muchos elementos propios de la formación y del desarrollo del individuo, como su personalidad, sus emociones, sus capacidades para aprender y adaptarse, entre otros, juegan un papel esencial a la hora de experimentar el proceso que implica ajustarse al ambiente escolar.

Entre todos los autores que han encabezado estudios acerca del ajuste escolar, hay dos que han logrado destacarse por lo exhaustivo de sus investigaciones al respecto. En

primer lugar, está Ladd (1989), quien haciendo una combinación armoniosa de los diversos elementos que inciden en el proceso de ajuste durante el nivel inicial, ha podido precisar que un buen ajuste escolar dependerá de las habilidades, del talento, de las relaciones sociales, de las características biológicas que se manifiestan en la conducta y de la capacidad de adaptación del alumno. En segundo lugar, se encuentran Reynolds y Bezruczko (1993), quienes demostraron que el ajuste escolar surge como producto del cumplimiento de una serie de fases o etapas que están dirigidas por factores familiares, escolares y cognitivos ante el aprendizaje.

Al hablar sobre qué es el ajuste escolar, se puede decir que se define como la capacidad que posee el alumnado para hacerse parte de todo lo que se desarrolla dentro del ambiente académico. Es decir, el ajuste escolar significa poder sentirse involucrado (sentimiento de pertenencia), no solamente a lo que se desarrolla allí, sino también a lo que es el ambiente escolar en sí. Lo que permitirá conocer el nivel de dedicación, implicación y las probabilidades de éxito académico (Alba, 2011; Ladd, 1996; Martínez, 2009).

Por consiguiente, ajuste escolar es adaptación, socialización y compromiso con el entorno escolar. Sin duda se podría decir que pone a prueba no sólo las capacidades académicas del alumnado, sino también las habilidades sociales que posea, pues, una parte importante de lo que significaría un buen ajuste escolar va a estar determinado por la facilidad con la que el alumnado pueda crear lazos con los pares y el profesorado.

Desde un aspecto analítico, como variable, el ajuste escolar es multidimensional. Y para que pueda medirse correctamente, es importante conocer cómo está estructurado. Posee cuatro dimensiones llamadas: ajuste académico, ajuste social, satisfacción escolar y ajuste conductual, que, a su vez, disponen de una serie de indicadores que plantean contextos, tanto positivos como negativos, para realizar mediciones más precisas. Cada

una de estas dimensiones permiten conocer con mejor detalle el rendimiento y la implicación académica, el crecimiento personal y cognitivo, y el progreso conductual del alumnado.

Siempre que se mencione el ajuste escolar, es preciso hablar sobre la implicación escolar. La misma, es definida como ese compromiso, no solo conductual (de donde a principios se partía para definirlo) sino también psicológico (resaltando lo cognitivo y lo emocional), por parte del alumnado para con el entorno académico.

Por lo que se refiere al rendimiento escolar, para la investigación educativa significa una variable fundamental por la flexibilidad que posee al momento de estudiarlo desde diferentes enfoques, ya sea unidimensional (García et al., 2000; Rodríguez y Herrera, 2009) o tridimensional (De la Fuente et al., 2008).

Para conocer los resultados del alumnado en la escuela, y así mismo, la calidad y la cantidad de lo que ha aprendido, es indispensable mencionar el rendimiento escolar porque demanda del alumno dedicación, entrega, esfuerzo y orden para poder obtener buen logro académico. En caso contrario, un mal pronóstico del rendimiento académico puede deberse a la desconfianza, la falta de motivación, a un bajo apoyo social, al estrés, a inadecuadas estrategias de enseñanza, a debilidades del alumnado para desenvolverse en el aula o a la influencia negativa de algunos pares, entre otros.

Si se observa el ajuste escolar en función de las variables sociopersonales, como el sexo y el nivel socioeconómico, se puede identificar aspectos importantes sobre el comportamiento del ajuste escolar (Hanushek, 1970). Con respecto al sexo, inicialmente se observaron mejores tendencias de implicación a nivel social y escolar en las chicas, lo que no es usual en el caso de los chicos (Cava et al., 2010; Hernando et al., 2013). Sin embargo, estas peculiares diferencias relacionadas al nivel de ajuste e implicación escolar, no se han registrado en las últimas décadas. Asimismo, en algunos estudios se ha

ido observando y considerando el valor que posee la variable socioeconómica familiar sobre la capacidad de adaptación e implicación del alumnado al ambiente escolar, como parte de las condiciones que necesitan ser provistas para fomentar, indirectamente, la adquisición de nuevas herramientas escolares, personales y sociales que intervienen en el proceso de ajuste escolar (Reynolds y Bezruczko, 1993).

Tal y como se ha podido observar no se puede hacer mención del ajuste escolar sin hablar del apoyo social porque son variables que deben ser entendidas en su conjunto, así como sucede con las variables psicológicas y las variables de resultados (implicación escolar, rendimiento escolar) es necesario explicar también las variables antecedentes que serían la del apoyo social percibido.

Desde finales del siglo XX, este constructo se ha convertido en uno de los más estudiados (Gracia et al., 2002) y por tal razón, ha sido difícil el llegar a una descripción unívoca (Azpiazu, 2016). Son muchas las maneras de definirlo, convirtiéndolo en una variable compleja por su propia naturaleza (Barrón, 1996).

Investigadores como Caplan (1974), han identificado que la mejor manera de conocer más sobre el apoyo social es fijándose en cómo las personas crean los ambientes sociales y con el tiempo, cómo permanecen. Por tal razón, para facilitar la comprensión de este constructo, los autores como Tardy (1985) y Lin (1986) lo plantean de la siguiente manera: Tardy (1985) desarrolla una teoría del apoyo social en donde diferencia cinco dimensiones que se encuentran estructuradas jerárquicamente (dirección, disposición, descripción/evaluación, contenidos y redes). A su vez, Lin (1986) afirma que el apoyo social no es más que el conjunto de medidas instrumentales o expresivas que son percibidas o recibidas por el entorno de un sujeto en su vida cotidiana.

Se ha podido comprobar que el bienestar que suministra el apoyo social refuerza las tendencias del adolescente a poseer un buen ajuste o un desajuste escolar (Musitu y

Cava, 2003). Por tal razón, considerando la vulnerabilidad y los cambios propios de la etapa, el apoyo social recibido por los pares o compañeros es esencial para identificarse, conocerse a sí mismos, percibir mayor apoyo y ante todo para conocer sus potencialidades académicas para enfrentar situaciones estresantes y asumir las responsabilidades que se demandan en la escuela (Cava, 1998; Estévez et al., 2009; Lin y Ensel, 1989).

En el caso de la percepción del apoyo recibido de la familia, va a determinar qué tipo de actitud y papel asumirá el adolescente dentro de los círculos sociales, en qué valores las basará y qué reglas seguirá para crear lazos sociales sólidos en la escuela. Por consiguiente, es aceptado el hecho de que el apoyo recibido de la familia se considera un proveedor vital de herramientas básicas para introducirse en la escuela. Aquellos en cuyo seno familiar se daban relaciones seguras con alguna de las figuras parentales, se mostraban más participativos y sensibles a sus iguales (Cava, 1998). La familia permitirá que el adolescente pueda saber qué esperar de sí según su percepción personal, cómo de motivado puede sentirse, cómo será su rendimiento escolar y cuántas posibilidades de éxito académico podrá tener. Dígase que el apoyo familiar representa un recurso de mucho valor que favorece el ajuste emocional y conductual, la competencia social, la resiliencia, la autoeficacia académica y la satisfacción consigo mismo y con los demás entes dentro del entorno escolar como los pares y el profesorado, entre otros (Branje et al., 2002; Booth-Laforce et al., 2006; Clark, 2008; Demaray y Malecky, 2002b; Droguett, 2011; Musitu et al., 2001; Ramos-Díaz, 2015; Rodríguez et al., 2012).

De las fuentes de apoyo social previamente mencionadas, la vinculada al profesorado no ha sido lo suficientemente estudiada en la última década, no obstante, se considera como elemental para proveer un adecuado ajuste escolar por la asociación positiva que tiene con la motivación del adolescente con el comportamiento, la implicación y el rendimiento académico (Rodríguez y Martínez, 1979; Troop-Gordon y

Kuntz, 2013; Wentzel et al., 2010). Tanto el apoyo del profesorado, como de los pares y de la familia, serán necesarios para que al adolescente le sea posible ajustarse al entorno escolar con éxito, porque cada uno al combinarse, refuerzan aspectos importantes en ellos.

Por otro lado, en la mayoría de casos, las variables sociopersonales como el sexo, condicionan de cierta forma la manera en que los adolescentes suelen percibir y recibir el apoyo social. En el caso de las chicas, han puntuado alto en la medida del apoyo social por ser más abiertas, expresivas, mientras que los chicos se caracterizan por ser más independientes, autónomos y coléricos, lo que puede apreciarse a través de las conductas de socialización. También, se ha identificado que al momento de solicitar u ofrecer apoyo, los chicos suelen ser más reservados. En cuanto al apoyo de los pares, las chicas lo perciben con mayor facilidad, mientras que el apoyo del profesorado, no se han registrado diferencias. (Cheng y Chan, 2004; Demaray y Malecki, 2003; Eker et al., 2000; Musitu y Cava, 2003).

Por otro lado, resulta importante mencionar que estas variables antes mencionadas (ajuste escolar: implicación escolar y rendimiento académico percibido, así como apoyo social percibido), son variables que juegan un rol importante en el día a día de la comunidad educativa. Cabe resaltar que en República Dominicana al menos las variables del apoyo social percibido e implicación escolar no poseen estudios algunos, en cuanto al rendimiento académico si hay unos pocos, pero los que existen se encuentran enfocados en calificaciones y no en cómo se percibe el alumnado. De igual forma mencionar que no existe estudio alguno que evidencia o realice una comparativa entre este país y España, por lo cual se considera que este estudio ofrecerá informaciones nuevas e interesantes.

Capítulo 4

Variables psicológicas (autoconcepto académico y motivación escolar) y su relación con el apoyo social percibido y el ajuste escolar

4. Introducción

4.1. Variables psicológicas y apoyo social percibido

4.1.1. Autoconcepto académico y apoyo social percibido

4.1.2. Motivación escolar y apoyo social percibido

4.2. Variables psicológicas y ajuste escolar

4.2.1. Autoconcepto y ajuste escolar

4.2.2. Motivación escolar y ajuste escolar

4.3. Modelos teóricos sobre la influencia del apoyo social y variables psicológicas en el ajuste escolar

4.4. Síntesis

4. Introducción

A continuación, se consideran las variables de carácter psicológico (autoconcepto académico y motivación escolar), así como las variables relacionadas con el contexto (apoyo social familiar, de amigos y del profesorado) y el ajuste escolar (implicación escolar y rendimiento académico). Hasta este momento, se ha trabajado cada variable de manera independiente, por tal razón, en el desarrollo de este apartado se estará mostrando lo que hasta el momento se sabe sobre las relaciones multivariadas entre las variables psicológicas, el apoyo social percibido y las variables del ajuste escolar.

4.1. Variables psicológicas y apoyo social percibido

A mediados del siglo XX, diversas disciplinas (sociología, psicología comunitaria, psicología social, entre otras) cuyo foco principal de estudio recae sobre la sociedad, comenzaron a tener un interés, marcado y en aumento, por conocer y comprender los posibles recursos que influyen directamente sobre el bienestar psicosocial de los sujetos. Para Gracia et al. (2011) el apoyo social es uno de esos recursos y, afirman, podría ser la herramienta más utilizada o la que mayor interés ha generado entre los investigadores de esta área. Debido a esto y a la evidente importancia que poseen las variables psicológicas (motivación, autoconcepto) en el desarrollo de la vida escolar, esta investigación ha optado por mostrar la relación existente entre las variables autoconcepto y motivación, con la variable de apoyo social y del ajuste escolar.

4.1.1. Autoconcepto académico y apoyo social percibido.

Existe un gran número de estudios que han coincidido en que el apoyo social posee la capacidad para predecir el autoconcepto en las diferentes etapas del desarrollo humano como son la niñez, la adolescencia, la adultez y la vejez (Demaray et al., 2009; Falci, 2006; Hu, 2010; Nalavany et al., 2013; Tabbah et al., 2012), así como en el alumnado que

presenta dislexia, problemas académicos (Gillan, 2008; Nalavany et al., 2013), e incluso en estudiantes universitarios/as (Ancer y González, 2010).

Hay quienes afirman que, a pesar de la relación existente entre estos dos constructos y evidenciando la importancia que posee el impacto del entorno social sobre el autoconcepto general (Demaray et al., 2009; Rodríguez-Fernández et al., 2016), cuando se analiza la relación de las dimensiones específicas de cada constructo, su resultado no es tan claro. Sin embargo, a pesar de esta limitación, resulta de gran interés explicar la relación que puede existir entre los tipos de apoyo social percibido (apoyo familiar, apoyo de pares/amigos y apoyo del profesorado) y el autoconcepto.

Respecto al apoyo familiar, se puede observar que son los momentos vividos en familia dentro del hogar son los que mayor relación positiva muestran con el autoconcepto global (Streamer y Seery, 2015). Y es que, tal y como señalan distintos estudios, el rol familiar tiene un efecto significativo en el autoconcepto (Barnett y Hunter, 2012; Chang et al., 2003; Demaray y Malecky, 2002b; Gillan, 2008; Nalavany et al., 2013; Ramos-Díaz, 2015; Rodríguez-Fernández et al., 2016; Wei et al., 2013), esto se debe a que los progenitores son la principal fuente de apoyo social con que cuenta el sujeto (Fachado et al., 2013). De igual forma, existe una relación positiva del autoconcepto académico, social y físico con el apoyo familiar (Lau y Kwok, 2000; Ramos-Díaz, 2015; Rodríguez et al., 2012) hasta el punto de que el apoyo familiar sería la dimensión que mayor poder predictivo presente sobre el autoconcepto (Ross y Broh, 2000; Ramos-Díaz, 2015).

En cuanto al apoyo de las amistades, hay autores que afirman que esta dimensión del apoyo social influye sobre el autoconcepto general (Li et al., 2014; Rodríguez-Fernández et al., 2016; Tabbah et al., 2012), debido a la transcendencia que posee uno sobre otro (Nunes-Baptista et al., 2012). Y con respecto a la capacidad predictiva que

ejerce esta dimensión sobre el autoconcepto académico, se puede observar que los expertos están divididos: por un lado existen los que niegan la capacidad predictiva del apoyo de pares sobre el autoconcepto académico (Droguett, 2011; Rodríguez et al., 2012), y por otro lado los que afirman que existe una predicción positiva entre el autoconcepto académico y el apoyo que los pares (Cheung y Yeung, 2010; Gillan, 2008; Jenkins y Demaray, 2015; Piciullo, 2009).

Al hablar de apoyo del profesorado y su relación con el autoconcepto, parecen contradecirse los estudios. Algunos no encuentran ninguna relación que sea significativa entre el autoconcepto general y el apoyo del profesorado (Gillan, 2008; Tabbah et al., 2012), mientras que Ramos-Díaz (2015) y Rodríguez-Fernández et al. (2016) señalan que sí existe una influencia del apoyo del profesorado sobre el autoconcepto general. Del mismo modo, hay quienes encuentran relación entre el autoconcepto académico y el apoyo del profesorado (Demaray et al., 2009; Ramos-Díaz, 2015). Tal y como señalan otros autores, el alumno o alumna necesita sentir que el profesorado está pendiente de sus actividades escolares, que se involucran y se preocupan por su desarrollo académico (Klem y Corunell, 2004).

4.1.2. Motivación escolar y apoyo social percibido.

Campanario (2002), desde un enfoque docente, afirma que la motivación es cuando el profesorado incita o estimula al alumnado a hacer algo, como parte del proceso motivacional que los lleva a involucrarse en las actividades escolares, mientras despierta su interés y promueve un ambiente de confianza para que alcancen sus metas. A su vez, posee unos componentes propios del proceso, como son: los *motivos*, los *intereses* y las *necesidades* (Abarca, 1995). Tal y como explica este autor al definir estos tres componentes: el primero, hace referencia a las razones para realizar distintas actividades;

el segundo, al deseo de aprender y conocer una disciplina; y el tercero, se define como el motor que mueve a cada sujeto a comportarse y satisfacer sus exigencias o metas (Abarca, 1995).

Por otro lado, se pueden observar investigaciones que se han enfocado en analizar la falta de motivación del alumnado en las aulas, lo que también podría verse afectado por el tipo de relación entre el profesorado y la implicación del alumnado (Perry et al., 2010; Wang y Eccles, 2012). Algunos autores han afirmado que existe una relación positiva entre la motivación escolar y el profesorado (Lee, 2007; Wentzel et al., 2010), traduciéndose luego en un mejor aprendizaje (Kerssen-Griep et al., 2003).

Según Bilbao (2015) existen una serie de elementos que incitan o animan al sujeto a alcanzar una meta propuesta, y es partiendo de esa afirmación que Pomar (2001) señala que el profesorado tiene la capacidad de incitar al alumnado a perseguir una meta y a que posteriormente pueda alcanzarla. Por tal razón, existe evidencia que afirma que las habilidades del profesorado impulsan de manera positiva la motivación intrínseca del alumnado, lo que les permite ganar nuevos conocimientos y alcanzar sus metas (Kerssen-Griep, 2001). Dicho esto, el estar ante un profesorado motivado, significará que estos poseerán mayores destrezas para observar e identificar la capacidad del alumnado (Atkinson, 2000). Además, hay quienes señalan que un profesorado cuyo estilo de enseñanza es bueno, favorecerá el aprendizaje (Bilbao, 2015; L'Ecuyer, 2015; Pintrich et al., 1994).

Algunas de las estrategias a tomar en cuenta por el profesorado para que puedan generar una mayor motivación, son el conocer los puntos a favor y los no a favor del alumnado. Esto facilitaría que puedan identificar con facilidad herramientas positivas que permitan motivar al alumnado a involucrarse en las actividades escolares (Alberca, 2013).

Es importante reconocer que las características personales que posee cada docente, su forma de enseñar y la motivación que producen en el alumnado, son factores importantes para lograr un buen desempeño escolar (Pontecorvo, 2003).

Por lo que se refiere al apoyo de los pares, un estudio realizado en 2005 afirma que la relación que puedan tener los niños y niñas con sus pares dentro de un mismo ambiente, podría influir en el cambio de comportamiento de estos; de ahí surge la idea de que los grupos suelen estar definidos por unas conductas y un estilo propio (Hartup, 2005). Y es debido a esto que los pares son vistos como una fuente de motivación poderosa, ya que además de ser capaces de influir en el comportamiento, también lo hacen sobre las actitudes y las cogniciones del sujeto (Amaya-Hernández et al., 2017).

En relación a la familia, ésta juega un rol de gran importancia en la educación de cada uno de sus miembros (Sánchez-Iniesta, 2012). En un estudio realizado en estudiantes de Educación Media, se pudo observar que la manera en que los padres se involucran en la educación de sus hijos, posee mucho valor y relevancia en su desarrollo escolar (Jeynes, 2005). No obstante, diversos estudios afirman que la familia es “la escuelita del aprendizaje”, es decir, es el primer contacto que el niño tiene con el aprendizaje, pues se encarga de enseñar los valores necesarios para ser un ente de bien (Quintana, 1969).

De igual manera, existe evidencia empírica de que la falta de apoyo familiar estaría relacionada con el ajuste o desajuste escolar que evidencia el individuo (Gracia et al., 1994). De la mano con esto van los aportes de otros autores quienes afirman que este tipo de apoyo favorecerá la motivación, el rendimiento y las expectativas de logros académicos, mejorando la percepción que tiene el individuo de sí mismo (García-Sánchez, 2005; Musitu y Cava, 2003).

4.2. Variables psicológicas y ajuste escolar

Cuando se habla de ajuste escolar, se aborda uno de los temas de estudio con mayor importancia entre los investigadores de diferentes áreas (psicología escolar, pedagogía...), por el hecho de que posee una influencia muy fuerte ante el fracaso y el éxito académico (Fuentes et al., 2015). El estudio de esta variable toma un fuerte crecimiento a mediados del siglo XX, y no ha dejado de ser investigado hasta la actualidad. Acorde con esta investigación, se ha podido observar y confirmar que el ajuste escolar muestra una importante relación con las variables psicológicas (autoconcepto y motivación) aquí tratadas. Por tal razón, a continuación, se presenta una revisión teórica sobre la relación existente entre el autoconcepto y la motivación con el ajuste escolar, y en especial con la implicación escolar y el rendimiento académico.

4.2.1. Autoconcepto académico y ajuste escolar.

Como ya se ha comentado antes, el autoconcepto es uno de los constructos psicológicos que más se ha analizado. El mismo ha sido definido por Shavelson et al. (1976) como la idea que una persona tiene de sí misma, basándose en las experiencias producto de la relación con los demás y en las conclusiones a las que llega sobre su persona.

Algunos autores señalan que el autoconcepto es un factor clave para el desarrollo de un buen ajuste social y de un bienestar psicológico apropiado (Mruk 2006; Shavelson et al., 1976), ya que una buena percepción e integración de las experiencias vividas producen un correcto funcionamiento afectivo, social, comportamental y cognitivo (Shavelson et al., 1976).

A través de investigaciones realizadas sobre el autoconcepto bajo el análisis unidimensional, se comprobó que aquellos adolescentes con un mayor nivel de

autoconcepto poseen mejores conductas afectivas y sociales, presentan un nivel bajo de desajuste emocional (Garaigordobil y Durá, 2006), una mejor implicación escolar y mayores habilidades para crear y mantener relaciones positivas con el profesorado (Martínez-Antón et al., 2007). Por otro lado, y estudiado desde la multidimensionalidad del autoconcepto, diversos estudios señalan que existe relación entre el rendimiento académico y el autoconcepto académico (Guay et al., 2003; Bernardo, 2002).

Autoconcepto académico y rendimiento escolar.

A mediados del siglo XX, diversos análisis señalaban que se deben tener presentes las particularidades psicológicas del alumnado en el estudio del ajuste escolar, entre ellas el autoconcepto (Dimont, 1990). Una de las razones para este estudio del autoconcepto es señalada por Ladd (1996), al afirmar que éste es de gran importancia para el desarrollo adaptativo de un individuo a su entorno.

Partiendo de la Psicología de la Educación, se han realizado un gran número de investigaciones con el objetivo de responder a las interrogantes y dudas que suscita la relación entre el logro escolar y el autoconcepto académico (González-Pienda et al., 2000; Núñez et al., 1998). Estos en su mayoría, señalan una relación bidireccional entre el rendimiento académico y el autoconcepto (González-Torres y Tourón, 1992; Núñez y González-Pienda, 1994), por lo que se puede decir que un rendimiento académico negativo está relacionado con un autoconcepto negativo (González-Pienda y Núñez, 1998; Morán, 2004).

No obstante, otros estudios señalan que la relación es en una sola dirección (Saadat et al., 2012) e incluso afirman que, dentro de esa relación, el dominio académico posee la capacidad de predecir el rendimiento académico (Soufi et al., 2014). Así, en un estudio llevado a cabo en Galicia y en el norte de Portugal (Barca et al., 2013), se pudo

confirmar que mientras menor es el rendimiento académico, mayor será la manera negativa de hacer frente a las actividades escolares, guardando así relación con un autoconcepto negativo.

Si bien es cierto que la mayoría de investigaciones señalan la relación entre el rendimiento académico y el autoconcepto, ésta casi siempre se da desde la dimensión del autoconcepto académico y, generalmente, suele verse en el alumnado que aún no cursa la universidad (Amezcuca y Fernández, 2000; Gargallo et al., 1996; Herrera et al., 2004; Jones y Grieneeks, 1970). Sin embargo, si hay algunos autores que señalan que existe relación entre el autoconcepto y el rendimiento académico en el alumnado universitario (Gargallo et al., 2009), población de interés en esta tesis.

Es recomendable hacer notar que estos resultados han sido confirmados en las últimas décadas, concluyendo que el rendimiento académico y el autoconcepto están significativamente ligados (Marsh y Martin, 2011; Nagengast y Marsh, 2012; Preckel et al., 2013; Singh et al., 2010), ya que el rendimiento académico, de por sí, involucra las aptitudes que el alumnado posee y utiliza estas aptitudes a su favor frente a situaciones educativas que lo exijan, como resultado de lo que ha aprendido en el desarrollo de su formación (Pizarro, 1985), mediante procesos de enseñanza-aprendizaje (Chadwick, 1979).

Autoconcepto académico e implicación escolar.

Al tratar la relación que hay entre el autoconcepto y la implicación escolar, varios autores afirman que la implicación escolar evidencia la presencia del autoconcepto como una variable clave en el proceso de ajuste adolescente (Christenson, Reschly y Wylie, 2012; Fuentes et al., 2011; Green et al., 2012; Rodríguez-Fernández et al., 2012). Dicho de otra manera, si el alumno se percibe (autoconcepto) a sí mismo como un individuo con

buenas habilidades sociales (Chen et al., 2004) y, además, es capaz de implicarse adecuadamente en el entorno académico (La Paro y Pianta, 2000; Martín y De Bustillo, 2009), podrá ajustarse al contexto escolar de manera satisfactoria (Fuentes et al., 2011; Rodríguez-Fernández et al., 2012).

Al analizar individuos con un alto nivel de autoconcepto frente a otros que poseen un bajo nivel de autoconcepto, se ha podido observar, por medio de notificaciones ofrecidas por el profesorado, que los que poseen un alto nivel de autoconcepto son considerados y catalogados como persistentes en las actividades escolares, es decir, son personas más implicadas en las labores escolares (Hay et al., 1998).

Como se puede ver, tanto el autoconcepto como la implicación escolar son variables que están relacionadas a lo largo del desarrollo educativo (Inglés et al., 2014). No obstante, esa implicación juega un papel mediador (Green et al., 2012) en la relación que se da entre el rendimiento académico y el autoconcepto. Esto podría estar explicado en el modelo del sistema del self (*Self-system model*) (Skinner et al., 2009), el cual señala que el sujeto se encuentra motivado para participar en las tareas que ayuden al desarrollo de sus competencias, autonomía y relaciones, formando así una dinámica relación en donde la implicación (conductual y emocional), el self, el entorno y los resultados académicos se vean influenciadas entre ellas.

4.2.2. Motivación escolar y ajuste escolar.

Dada la importancia que posee la motivación en el actuar de las personas, incluidas aquellas conductas que se desenvuelven en el contexto escolar, se incluye este apartado con el fin de ofrecer un análisis sobre la relación dada entre la motivación y el ajuste escolar, entendido esto como la relación entre la motivación con la implicación escolar y la motivación con el rendimiento académico.

Es bueno destacar que estos constructos poseen un rol muy importante en el logro académico (Martin, 2001; Martin y Marsh, 2003). Por tal motivo, algunos autores aseguran que la motivación posee la capacidad de predecir el rendimiento académico y la implicación del alumnado (Appleton et al., 2008; Fredricks et al., 2004; Reeve y Tseng, 2011). A su vez, Fredricks et al. (2004) señalan que el alumnado que se encuentra motivado y comprometido en su aprendizaje suele tener un mayor rendimiento académico y una mejor relación con sus compañeros y compañeras.

Motivación escolar y rendimiento académico.

Una serie de autores que se han enfocado en analizar la relación existente entre la motivación escolar y el rendimiento académico aseguran que esta se da de manera estrecha y positiva (Cleary y Chen, 2009; Finn, 1989; García y Pintrich, 1994; Miñano y Castejón, 2011; Rodríguez et al., 2014; Rosário et al., 2009; Rosário et al., 2013; Sotelo et al., 2009).

Al hablar de la relación que surge entre la motivación y el rendimiento académico, Alonso-Tapia (2005) señala que la motivación se relaciona con los objetivos de aprendizaje que se plantea el alumnado, lo que permite que tengan conductas negativas o positivas sobre el estudio. De igual forma, De la peza y García (2005), proponen que los aspectos que más se utilizan cuando se habla del éxito académico son los factores de la motivación.

Asimismo, el alumnado que posee un rendimiento académico más alto es aquel que suele estar más motivado intrínsecamente a la hora de hacer los deberes (Pan et al., 2013). Estos autores agregan que, en un estudio realizado con alumnado de primaria que

cursaban sus tres últimos cursos, fueron los que obtuvieron un mayor nivel de rendimiento académico en Lengua Inglesa y Matemáticas debido a una mayor motivación intrínseca.

Por otra parte, se ha podido observar que la relación que se halla entre la motivación y los resultados académicos, es debida a que el aprendizaje se relaciona con la motivación intrínseca y extrínseca (Lozano et al., 2000; Weiner, 1985). Dicho esto, es necesario tener un equilibrio entre la motivación extrínseca y la intrínseca para no perder la una ni la otra. Por ejemplo, ante una exposición de algún tema en clases, si al finalizar siente que lo ha hecho bien (motivación intrínseca) es muy probable que desee repetirlo; pero si el maestro o uno de sus pares menciona algo que no le pareció correcto o que habría que mejorar (motivación extrínseca), puede ser afectivamente determinante para no desear hablar de nuevo (García et al., 1998).

No obstante, (González-Torres, 1997), también señala que aparte del rendimiento y de la motivación escolar, los sujetos deben poseer aptitudes que le permitan realizar con éxitos actividades de aprendizaje. Para este autor, educarse es una tarea que requiere gusto, esfuerzo, inteligencia, voluntad, capacidad y afectividad.

Un punto interesante a mencionar y que sirve como ejemplo de lo desglosado anteriormente, es el desarrollado en una investigación acerca de las variables relacionadas con el éxito en el examen de Estado de Calidad de la Educación Superior (ECAES) del alumnado de Psicología en una universidad de Bogotá, donde sus datos arrojaron que este éxito se debió a causas internas del alumnado como son el factor responsabilidad, disciplina y el esfuerzo personal demostrando así su relación con la motivación intrínseca (Avendaño et al., 2008).

En cuanto a las implicaciones de un bajo rendimiento académico, según García-Bacete y Doménech (1997), este puede ser causado por diversos factores como las estrategias de enseñanza, las particularidades del alumnado y del profesorado. Respecto a esto, un estudio asegura que la manera en que se comporta el profesorado puede motivar o desmotivar al alumnado (Adams, 1983). Y se sabe que la desmotivación provoca: falta de expectativas de logro, una decepción constante, mala relación entre los pares, bajo autoconcepto y pobre rendimiento académico, viéndose afectada, por consiguiente, la implicación escolar (Ausubel et al., 1991).

Asimismo, distintos autores aseguran que independientemente del método docente que se emplee y del sinnúmero de estudios dedicados a entender el estilo de aprendizaje, se ha podido comprobar y afirmar que la motivación es la herramienta fundamental para un profundo y duradero aprendizaje (Del Favero et al., 2007; Wooten, 1998). Sin embargo, otros investigadores lo contradicen como es el caso de Maag (2004), quien señala que la motivación no es capaz de mejorar el aprendizaje del alumnado.

Para sustentar los beneficios que provee una adecuada motivación escolar, en una Universidad de Zulia se investigó si había diferencia entre el alumnado de educación con alto o bajo nivel de motivación social (afiliación, logro y poder) en relación con su rendimiento, encontrándose que el rendimiento académico es mayor sólo en el alumnado con alta motivación de afiliación, mientras que en los demás no hubo diferencia significativa (Sánchez y Pirela, 2006).

Finalmente, otros estudios han observado que una alta motivación en el alumnado por medio de las tecnologías activas, no aumentan en lo absoluto el aprendizaje (Engum et al., 2003; Parkinson y Ekachai, 2002; Tam et al., 2009).

Motivación escolar e implicación escolar.

A través de la revisión literaria, se ha podido identificar un gran número de estudios que muestran cómo la motivación (intrínseca y extrínseca) guarda relación con la implicación escolar (Bempechat, 2004; Corno, 2000; Xu y Corno, 1998; Dettmers et al., 2010; Deci y Ryan, 2000). Se conoce que la manera en que se involucra el alumnado en sus actividades escolares, es un factor clave en el estudio de la motivación (Thijs y Verkuyten, 2009), y a que tal y como sugieren estudios previos, la implicación del alumnado dependerá del tipo de motivación que estos presenten (Deci y Ryan, 2000).

Otros autores, al referirse al tema, señalan que las razones o motivos que puedan tener los alumnos para realizar los deberes escolares, el interés que puedan mostrar por las clases y la percepción que posean de ellos mismos, es lo que determinará la magnitud de su implicación, lo que posteriormente repercutiría en su rendimiento académico (Pan et al., 2013). A su vez, algunos estudios aseguran que el profesorado posee un rol vital al influenciar en dicha motivación para mejorar la implicación del alumnado (Hill y Rowe, 1996). De igual forma, se ha observado relación entre el hecho de que un maestro se sienta realizado en su labor docente con el nivel de motivación e implicación que muestra el alumnado (Martin-Barbero, 2006).

Así mismo, investigaciones previas han arrojado datos que muestran que gran porcentaje del alumnado que realiza las actividades escolares, se implican no por el interés o deseo que les provoca, sino por el deseo de agradar, por el deber de tener que hacerlo y/o incluso, para evitar ser castigados (Walker et al., 2004). El realizar los deberes escolares, así como el querer aprender, demandan un interés por parte del alumnado que les motive a participar y persistir. Por tal razón, algunos autores señalan que son las creencias de valor, las metas personales y la importancia que para ellos significa el logro

de metas, lo que les permitirá estar motivados a realizar estas actividades (Pintrich y De Groot, 1990; Linnenbrink y Pintrich, 2002; Valle-Arias et al., 2015; Zimmerman, 2001).

A pesar de esa relación, se ha visto la importancia del impacto del apoyo social de los padres, madres, iguales y el profesorado. Sobre el impacto que los padres y el profesorado ejercen en la motivación e implicación escolar, se han realizado análisis de forma general en donde se confirma que es de gran importancia en el proceso de contacto del alumnado y la escuela ya que inciden de forma directa en el individuo, a esto le agregan como recomendación que se debe trabajar más para alcanzar una mayor socialización de la motivación por parte de los familiares (Eccles et al., 1998). Sin embargo, otros autores han señalado la importancia que poseen los pares en el desarrollo personal de los niños y de los adolescentes, haciendo referencia a que el ambiente escolar es un lugar de constante interacción social, por lo que quedan expuestos a la influencia que puedan ejercer los compañeros (Berndt, 1992; Brown, 1990; Hartup, 1996).

Otro factor estrechamente vinculado con el de apoyo social percibido, es el ambiente social de aula (Goodenow, 1993; Skinner y Belmont, 1993). Se ha identificado que juega un papel relevante en la implicación y motivación escolar, por lo que, una buena relación con los pares, influirá en la motivación y, en consecuencia, en los buenos resultados en la escuela (Berndt y Keefe, 1995).

4.3. Modelos teóricos sobre la influencia del apoyo social y variables psicológicas en el ajuste escolar

En esta investigación se toman en cuenta varios conjuntos de variables pertenecientes al contexto (apoyo social percibido familiar, amigos y profesorado), al ajuste escolar (implicación escolar y rendimiento académico) y de carácter psicológico (autoconcepto académico y motivación escolar). Hasta este momento se han abordado

estos constructos de manera independiente. Por lo que es necesario desarrollar lo referente a las relaciones entre estas variables.

En los últimos años, los estudios sobre las relaciones entre distintos constructos han ido creciendo rápidamente, permitiendo de esta manera identificar aquellas relaciones entre las variables psicológicas con variables del ajuste (Martínez-Antón et al., 2007; Moreno y Vera, 2011; Fuentes et al., 2011, Ramos-Díaz, 2015; Azpiazu, 2016), entre variables contextuales con las psicológicas (Salazar et al., 2004; Santana y Feliciano, 2011) y entre variables contextuales con las de ajuste (Altermatt, 2011; Kingery et al., 2011). Sin embargo, algunos autores planteaban la idea de considerar de forma conjunta estas variables en el estudio del ajuste adolescente (Gutiérrez y Romero, 2014; Rodríguez-Fernández et al., 2012).

Pan et al. (2013) aseguran que la motivación que puede tener un individuo frente a las actividades escolares y la idea que puede tener sobre sí mismo, podrían determinar su nivel de implicación y de este modo, influenciar en su rendimiento académico. Partiendo de esta afirmación, autores aseguran que cuando un individuo está motivado y se siente comprometido con la escuela, la relación con sus compañeros es mejor, y le es posible alcanzar un mayor rendimiento académico (Fredricks et al., 2004). Para Berndt y Keefe (1995) la relación dada entre los amigos influye en los resultados académicos por medio de la motivación que estos producen.

Por su parte, Hong (2001) explica que el alumnado que se encuentre más auto-motivado es aquel que tiene un alto rendimiento académico. Esto podría explicarse debido a que, por ejemplo, un estudiante sentirá mayor seguridad al realizar una tarea que ya antes haya hecho (Ormrod-Ruiz y Rice, 2003). Y es que las creencias que se puedan tener sobre las habilidades que se posean (autoconcepto), influirán en la motivación y en la

magnitud del esfuerzo ejercido por el alumnado para aprender, lo que más tarde se evidenciará en su rendimiento académico (Schunk y Ertmer, 2000).

Autores como Rodríguez-Fernández et al. (2012) realizaron un estudio en donde analizaban los factores contextuales (apoyo familiar y de amistades), el factor psicológico autoconcepto académico y los factores de adaptación (satisfacción con la vida y ajuste escolar) en adolescentes. En el mismo se pudo comprobar que el apoyo familiar y de amigos influye en la satisfacción con la vida, aunque lo hacen de forma diferente. Por un lado, la familia influye sobre el ajuste escolar, mientras que los amigos lo hacen en el ajuste social, dando así ese sentimiento de aceptación en el grupo de pares. Asimismo, estos autores aseguran que el autoconcepto académico ejerce la función de variable mediadora entre el ajuste escolar y personal con el contexto socio-familiar, traduciéndose esto a una mejora en el ajuste escolar del sujeto (Rodríguez-Fernández et al., 2012).

Por otro lado, Santana y Feliciano (2011) analizaron cómo el apoyo del profesorado (contextual) se relaciona de manera positiva con el autoconcepto académico (psicológico) y a su vez, cómo ambas se relacionan con el rendimiento académico (ajuste). Estos autores señalan que mientras mayor sea el apoyo que se percibe del profesorado, mejor será la manera en que el alumnado se percibe resultando así en mayor rendimiento académico (Santana y Feliciano, 2011). Posteriormente a estos, se encuentran otros estudios que han analizado el efecto de la autoestima y el apoyo de la familia sobre la satisfacción escolar y satisfacción con la vida (Gutiérrez y Gonçalves, 2013). Para estos autores, la autoestima y el apoyo social correlacionan positivamente con la satisfacción escolar, sobre todo el apoyo familiar y del profesorado. Sin embargo, el apoyo de iguales resulta ser más influyente en la satisfacción con la vida lo cual coincide con otros estudios (Ben-Ari y Gil, 2004; Chu et al., 2010, Rodríguez-Fernández

et al., 2012). A su vez, la satisfacción escolar logra predecir la satisfacción con la vida de los adolescentes, coincidiendo así con Negru y Baban (2009) quienes han encontrado algo similar.

Es bueno señalar que no hay un modelo que haya analizado todas estas variables al mismo tiempo, y mucho menos una que realice una comparación entre República Dominicana con España.

4.4. Síntesis

Las investigaciones en torno a los constructos de variables psicológicas y del apoyo social resultan ser de mucho interés para la investigación educativa (Gracia et al., 2011). Por un lado, se pueden observar ilimitados estudios que afirman que el apoyo social guarda relación con el autoconcepto en todos sus dominios (Lau y Knok, 2000; Ramos-Díaz, 2015; Rodríguez et al., 2012), aunque para esta investigación resulta interesante resaltar la relación que guarda con el dominio académico. De este modo, se afirma que no solo guarda relación, sino que puede ejercer influencia significativa en la capacidad predictiva del apoyo social percibido, así como jugar un papel mediador a la hora de la obtención de un buen apoyo (Gillan, 2008).

Asimismo, se puede ver cómo la motivación escolar también tiene un alto nivel de influencia sobre el apoyo social. Distintas fuentes evidencian la relación positiva que existe entre estos dos constructos, y a la vez afirman que la misma se da en ambas direcciones. Esta variable psicológica logra influenciar de forma directa e indirecta sobre cada dimensión de este constructo contextual, confirmando de dicha manera que las variables psicológicas poseen una significativa relación con el apoyo (Amaya-Hernández et al., 2017; Pomar, 2001; Sánchez-Iniesta, 2012).

En cuanto a las variables psicológicas y las pertenecientes al ajuste, se puede observar cómo de estrecha es su relación, ya que aquellas pueden estar relacionadas entre sí, pero de igual forma podría existir una influencia de una sobre otra a la hora de predecir la magnitud de una de estas variables (autoconcepto, motivación, implicación y rendimiento académico) (Gargallo et al., 2009; Fredricks et al., 2004; Martínez-Antón et al., 2007; Marsh y Martin, 2011; Rodríguez et al., 2014). Sin importar la direccionalidad, la influencia podría ser de forma positiva o negativa, advirtiendo así el cuidado de dichas relaciones.

También se ha podido observar que las variables del ajuste escolar tienen una fuerte conexión con el apoyo social, confirmando de esta forma que el factor contextual influye positivamente en el ajuste escolar (Rodríguez et al., 2012). Los estudiosos señalan que el percibir apoyo social por parte de personas de nuestro entorno, beneficiaría al ajuste por medio del afecto y/o la percepción de afecto recibida. Entre los constructos del ajuste que muestran relación con el apoyo, se encuentran la implicación escolar y el rendimiento académico (Ramos-Díaz et al., 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2017). Se puede observar cómo en los últimos años los estudios realizados sobre la implicación y el apoyo social muestran una gran relación, sobre todo desde el apoyo de profesores, para con todas las dimensiones de la implicación (Ros, 2009). Y lo mismo sucede con el rendimiento académico, donde se cree que cada factor del apoyo influye de una forma distinta sobre él (Chen, 2008; Troop-Gordon y Kuntz, 2013).

Por último, se puede observar cómo han ido creciendo los estudios que relacionan al mismo tiempo variables de carácter contextual, psicológico y del ajuste escolar para ver las posibles causales o predictivas entre ellas (Santana y Feliciano, 2011; Rodríguez-Fernández et al., 2012). Este rápido crecimiento, parte de la creencia de que podría existir

la influencia de una variable sobre otra, pero utilizando como mediadora otra variable. En ese sentido, se logran observar las relaciones entre las variables del apoyo, con variables del contexto psicológico, que a su vez influyen sobre el ajuste escolar. De igual forma, se logran ver cómo en algunos casos, las variables del ajuste son las que influyen sobre las variables psicológicas, influencia que se da gracias a factores propios del apoyo social.

Al realizar una exhaustiva revisión bibliográfica se comprobó la falta de estudios que analicen todas estas variables en conjunto. Por tal razón, se hace de gran interés el poder probar un modelo con todas las variables al mismo tiempo y que permita comparar las relaciones explicativas intervariables en República Dominicana y España.

Como se pudo comprobar, hace eco la falta de un modelo que sea capaz de analizar de forma global todas estas variables incluyendo la motivación escolar, y además que compare los resultados o el ajuste de ese modelo teórico en República Dominicana y España.

Segunda Parte

Estudio Empírico

Capítulo 5

Método

5. Introducción

5.1. Objetivos e hipótesis

5.1.1. Objetivo general y objetivos específicos

5.1.2. Hipótesis

5.2. Relevancia de los objetivos e hipótesis

5.3. Variables e instrumentos de medida

5.3.1. Variables sociopersonales

5.3.2. El apoyo social percibido

5.3.2.1. Escala de apoyo familiar y de amigos

5.3.2.2. Escala de apoyo de profesorado

5.3.3. El autoconcepto académico

5.3.4. La motivación escolar

5.3.5. La implicación escolar

5.3.6. El rendimiento académico percibido

5.4. Participantes

5.5. Procedimiento

5.6. Metodología

5.7. Análisis de datos

5. Introducción

En este capítulo se muestra una explicación clara de la metodología utilizada para desarrollar la parte práctica de esta investigación, exponiendo cada uno de los objetivos que la sustentan, con sus respectivas hipótesis. Es fundamental señalar que, para poder comprender la relevancia y el alcance de dichos objetivos e hipótesis, es necesario mencionar las variables que se estudian, su naturaleza y de igual forma, los instrumentos que fueron utilizados para medirlas. De la misma manera, se puntualizan las particularidades de la muestra utilizada (sexo, nivel de estudios...) y para ello, se ha dedicado un apartado donde se describen al detalle. Por último, en lo referente al procedimiento y análisis estadísticos realizados, los mismos son descritos de manera puntual en otro apartado dentro de este capítulo.

5.1 Objetivos e hipótesis

La presente investigación analiza las posibles relaciones existentes entre variables contextuales (apoyo social percibido), variables psicológicas (motivación escolar, autoconcepto académico) y la implicación y rendimiento escolares en universitarios.

Por tanto, se plantea como objetivo general ofrecer mayor claridad en las relaciones existentes entre las variables contextuales (apoyo social percibido), psicológicas (motivación escolar y autoconcepto académico) y el ajuste escolar, entendido como implicación escolar y rendimiento académico percibido, en estudiantes universitarios de República Dominicana y España. Así, se pretende probar un modelo explicativo del ajuste escolar que incluya estas variables, a la vez que se precisará una comparación entre ambos países: España (País Vasco) y la República Dominicana (Santo Domingo).

5.1.1. Objetivo general y objetivos específicos.

Para lograr el objetivo general, es necesario hacer frente a los siguientes objetivos específicos:

Objetivo 1. Identificar las diferencias en apoyo social percibido, autoconcepto académico, motivación escolar, implicación escolar y rendimiento académico percibido en función de variables sociopersonales como sexo y nivel socioeconómico en ambos países.

Objetivo 2. Precisar el efecto del apoyo social percibido sobre las variables psicológicas y de ajuste escolar, y el efecto del autoconcepto académico y la motivación escolar sobre la implicación escolar y el rendimiento académico percibido en ambos países.

Objetivo 3. Someter a prueba un modelo teórico que plantee el efecto de las variables psicológicas sobre el ajuste escolar y comprobar su estabilidad en España y República Dominicana.

5.1.2. Hipótesis.

Según el objetivo número uno, estudiar las diferencias del apoyo social percibido, la motivación escolar, el autoconcepto académico y la implicación escolar en función de las variables sociopersonales en el rendimiento académico percibido, se plantean las siguientes cuatro hipótesis:

Hipótesis 1. El apoyo social percibido, el autoconcepto académico, la motivación escolar, la implicación escolar y el rendimiento académico percibido son más altos en España que en República Dominicana.

Hipótesis 2. El apoyo social de los padres, amigos y profesores, así como el apoyo social percibido general será mayor en España que en la República Dominicana, en los estudiantes de clase social más elevada.

Hipótesis 3. Existe una mayor motivación escolar y mejor autoconcepto académico en mujeres que en hombres, de clase social media o alta que, en la baja, en ambos países.

Hipótesis 4. Se observa una mayor implicación escolar y mayor rendimiento académico percibido en mujeres de 18 a 24 años que en hombres de la misma edad, y a su vez, habrá mayor implicación escolar y mayor rendimiento académico percibido en la clase social media-alta que, en la baja, en ambos países.

Según el objetivo número dos, precisar el efecto del apoyo social percibido sobre las variables psicológicas (autoconcepto académico y motivación escolar) y del ajuste escolar (implicación escolar y rendimiento académico percibido) en ambos países, se plantean las siguientes cinco hipótesis.

Hipótesis 5. Existe una relación positiva entre el apoyo social percibido, el autoconcepto académico, la motivación escolar, la implicación escolar y el rendimiento académico percibido en ambos países, y dichas relaciones serán especialmente estrechas para con la motivación intrínseca en comparación con la motivación extrínseca, tanto en hombres como en mujeres, en ambos países.

Hipótesis 6. El apoyo social percibido predecirá la implicación escolar y el rendimiento académico percibido, así como el autoconcepto académico y la motivación escolar en ambos países, siendo mayor la capacidad de predicción sobre las variables psicológicas que sobre las de ajuste escolar, ya que aquellas serán mediadoras.

Hipótesis 7. La motivación escolar predice el autoconcepto académico y a su vez el autoconcepto académico predice la motivación escolar, independientemente del país analizado.

Hipótesis 8. Tanto en España como en República Dominicana, una mayor motivación intrínseca en comparación con la extrínseca, va a predecir un mayor rendimiento académico percibido y una mayor implicación escolar independientemente del país de origen y del sexo.

Hipótesis 9. Una mayor implicación escolar en ambos países va a determinar unos mejores resultados académicos y viceversa.

Por último, según el objetivo número tres, someter a prueba un modelo teórico sobre el efecto de las variables psicológicas en el ajuste escolar y a su vez, comprobar su estabilidad en España y República Dominicana, se plantean las siguientes cuatro hipótesis:

Hipótesis 10. El apoyo social percibido incidirá de forma directa sobre las variables de ajuste (implicación escolar y rendimiento académico percibido) e indirectamente sobre las variables individuales (autoconcepto académico y motivación escolar).

Hipótesis 11. El autoconcepto académico y la motivación escolar determinarán la implicación escolar de forma directa.

Hipótesis 12. El autoconcepto académico, la motivación escolar y la implicación escolar explicarán el rendimiento académico percibido (siendo la implicación escolar la variable mediadora) en mayor medida que si no ejerciese el papel mediador.

Hipótesis 13. El modelo teórico se mantendrá invariable en los dos países a comparar (España y República Dominicana).

5.2. Relevancia de los objetivos e hipótesis

Los objetivos e hipótesis planteados en esta investigación son de gran importancia para el incremento del conocimiento sobre el rendimiento académico percibido y las variables que podrían estar influyendo directa e indirectamente sobre él, en el alumnado universitario, ya fuesen variables contextuales (apoyo social percibido), variables psicológicas (autoconcepto académico y motivación escolar), variables de ajuste escolar (la implicación escolar) y/o variables sociopersonales (sexo, nivel socioeconómico, país).

Estos permitirán identificar qué grupos (mujeres u hombres), así como qué país (República Dominicana o España) posee una mayor motivación escolar, un mejor autoconcepto académico, percibe mejor el apoyo social percibido y tiene mayor implicación en la escuela, mostrando así cómo influye (ya de forma directa o indirecta) sobre un mejor rendimiento académico percibido. De modo que se podrá identificar el país con mejor ajuste escolar para potencializar al de menor ajuste en función de sus formas educativas de funcionamiento.

Por tal razón, resulta relevante el estudio en torno al ajuste escolar percibido ya que éste es un eje importante en el estudio psicoeducativo. Si bien es cierto que este constructo ha sido analizado en un sinnúmero de contextos (Bartual y Poblet, 2009; Erazo, 2013; Martín et al., 2013), el comprobar la influencia de dichas variables sobre otras en diferentes grupos o dimensiones, posee un valor indispensable ya que se podrá dar una mejor explicación de este constructo, a la vez que se esclarece en qué país, sexo o clase

social se encuentran estas variables mejor puntuadas y así, poder conocer las posibles diferencias que puedan existir entre estos grupos.

En otras palabras, aunque resulte evidente la relación que existe entre estas variables, donde los estudios toman en cuenta algunas características propias del individuo de forma independiente o bivariada (relacionando dos constructos), no existe una investigación que incluya en conjunto las variables apoyo social percibido, autoconcepto académico, motivación escolar, implicación escolar y rendimiento académico percibido, con el fin de encontrar las posibles razones que puedan explicar sus incidencias sobre los constructos del ajuste escolar que se toman en esta tesis (implicación escolar y el rendimiento académico percibido).

Otro de los motivos que ha originado esta investigación, ha sido la carencia de estudios comparativos entre el País Vasco y la República Dominicana en estudiantes universitarios, y, de hecho, no existen en ninguna etapa del desarrollo estudiantil. Además, en República Dominicana se pudo comprobar que no hay investigaciones que analicen estas variables de forma conjunta. Los únicos estudios realizados en dicho país, son estudios que incluyen solo dos variables. Por este motivo, se considera esencial poder conocer las influencias y relaciones existentes entre estos constructos, de manera que puedan ofrecerse estrategias que afronten las problemáticas que estén incidiendo en la manera en que los estudiantes de dichos países se encuentran poco motivados o implicados y en cómo se perciben e involucran en las actividades académicas. Todo esto con el fin de que les sea posible percibirse como alumnos y alumnas competentes académicamente.

A su vez, resulta interesante precisar el efecto que pueda tener el apoyo social percibido, la motivación escolar y el autoconcepto académico sobre el ajuste escolar y

sobre las variables individuales en ambos países, permitiendo la identificación de qué grupo sobresale. De esta manera, se abrirán nuevas líneas de investigación que, por un lado, involucren el análisis de cuáles son esos factores que influyen en mayor magnitud sobre un grupo y por el otro, el análisis de si estas relaciones con la motivación extrínseca e intrínseca son positivas al momento de determinar una buena implicación o un buen rendimiento. El estudiar la capacidad predictiva que el apoyo social pueda tener sobre las variables del ajuste escolar, utilizando como intermediarios las variables psicológicas (autoconcepto académico y motivación escolar) ya sea de forma directa o indirecta en ambos países, permitiría conocer qué factor del apoyo social percibido es el que más influencia ejerce sobre los demás constructos y así, poder utilizarlo como un recurso valioso en la mejora del ajuste, a través del diseño de programas de intervención específicos para el desarrollo y potenciación de las habilidades de apoyo de tales grupos.

Otro de los puntos sería el confirmar si la motivación escolar y el autoconcepto académico, así como la implicación escolar o el rendimiento académico percibido poseen la capacidad de influenciar una sobre la otra al momento de ser analizados, esto permitirá saber si al momento de trabajar una de las variables esta influiría de forma positiva sobre la otra y viceversa teniendo en cuenta que al saber el grado de influencia se podría diseñar un plan escolar que permita potencializar esas variables y factores que inciden de manera positiva para obtener un buen rendimiento y éxito escolar del alumnado.

Es bueno tener presente que, en la actualidad, así como el tener buenas calificaciones resulta uno de los retos más codiciados por el alumnado y unas de las principales exigencias que señalan los padres o tutores a sus hijos o hijas, es igual de importante que el alumnado pueda percibirse capaz de alcanzar un buen rendimiento académico. De ahí, la necesidad y relevancia de analizar todas las variables y sus

dimensiones conjuntamente con las variables sociopersonales, como un medio que dé cabida a la identificación del grupo de mayor puntaje para poder fortalecer al de menor puntuación.

5.3. Variables e instrumentos de medida

Las variables elegidas para esta investigación se dividen en seis: a) Variables sociopersonales (sexo, nivel sociocultural y país); b) apoyo social percibido; c) autoconcepto académico; d) motivación escolar; e) implicación escolar y f) rendimiento académico percibido. Los respectivos instrumentos de medida empleados para medir y analizar estas variables se describen a continuación:

5.3.1. Variables sociopersonales.

- *Sexo*. Es una variable dicotómica con las categorías de mujer y hombre.
- *Nivel sociocultural*. Se analiza la información recogida respecto a los recursos económicos de los/las participantes. Los mismos se sitúan en nivel bajo, medio o alto.
- *País*: Es una variable dicotómica con las categorías de España y República Dominicana.

5.3.2. El apoyo social percibido.

En esta investigación el apoyo social es considerado como un constructo capaz de realizar una valoración sobre los lazos personales asociados a un familiar, a una amistad y/o al profesorado. El apoyo social ha sido medido de distintas maneras según el contexto en que se estudie, por lo que en esta investigación ha sido medido utilizando dos instrumentos, uno que mide el apoyo familiar y de amigos, y otro para el apoyo del profesorado.

5.3.2.1. Escala de apoyo familiar y de amigos.

La Escala de Apoyo Familiar y de Amigos (AFA) de González y Landero (2008), tiene un total de 15 ítems a los que se responde en escala Likert del 1 al 5, donde 1 =

nunca y 5 = siempre. De los 15 ítems, 7 pertenecen al apoyo de amigos/as y los 8 restantes al apoyo familiar. La misma está dirigida a una población superior a los 11 años de edad donde evalúa dos dimensiones:

- El apoyo familiar, que hace referencia a la idea general que cada quien percibe de una persona de su grupo familiar. Dicha subescala está conformada por 8 ítems.
- El apoyo de los amigos, que hace referencia a la idea general del apoyo que recibe de los pares. Dicha subescala está conformada por 7 ítems.

El AFA muestra una puntuación general. De este modo, mientras mayor puntuación, mayor apoyo social se percibe. La consistencia interna en República Dominicana para esta prueba es de $\alpha = .90$ para todos los ítems. Para la escala de apoyo familiar posee una consistencia interna de $\alpha = .89$ y para el Apoyo de amigos/as es de $\alpha = .86$, siendo esta validez de constructo muy buena. Respecto a España, la consistencia interna general es de $\alpha = .87$; de igual forma se observa que en la escala de apoyo familiar es $\alpha = .84$ y en la de apoyo de amigos de $\alpha = .82$.

5.3.2.2. Escala de apoyo de profesorado.

El apoyo que percibe el alumnado por parte del profesorado es medido por medio de una subescala del cuestionario Health Behaviour in School Aged Children (HBSC-2010) de Moreno et al. (2012). Esta subescala evalúa el apoyo del profesorado y consta de 8 ítems en una escala de tipo Likert de 5 grados, donde 1 = totalmente de acuerdo y 5 = totalmente en desacuerdo. Para la República Dominicana, esta posee una consistencia interna de $\alpha = .89$, siendo esta validez muy buena para un constructo. Mientras que España, la consistencia interna es de $\alpha = .82$.

5.3.3. El autoconcepto académico.

Esta es valorada mediante el cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM) de Fernández-Zabala et al. (2015). El AUDIM es un instrumento de medida que recae en el modelo de Shavelson et al. (1976). Este consta de 33 ítems que se encuentran agrupados en cinco dominios, los cuales se dividen en el autoconcepto general y en once dimensiones del mismo (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 social y la competencia social); posee 25 preguntas redactadas de forma positiva y 8 preguntas redactadas de forma negativa que se responden en una escala Likert de 5 grados donde el 1 = falso y 5 = verdadero.

El índice de consistencia interna para la República Dominicana fue de $\alpha = .81$. Cabe destacar que este estudio se enfoca en el dominio de autoconcepto académico, utilizando las dimensiones correspondientes al autoconcepto académico verbal y al autoconcepto académico matemático con un total de 8 ítems (4 en cada dimensión). Por lo tanto, para el autoconcepto académico verbal su consistencia interna ha sido de $\alpha = .81$ y para el autoconcepto académico matemático es de $\alpha = .65$. Para España, el índice de consistencia interna general es de $\alpha = .81$, mientras que sus escalas poseen una consistencia interna de $\alpha = .82$ en el autoconcepto académico verbal y $\alpha = .89$ en el autoconcepto académico matemático.

5.3.4. La motivación escolar.

Para medir esta variable se utilizó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM II) de González et al. (1995). Este cuestionario es el resultado de la traducción y adaptación al castellano del MSLQ (Pintrich et al., 1991) y mide seis dimensiones motivacionales (González et al., 1995):

- La autoeficacia para el rendimiento (consta de 5 ítems): hace referencia a la idea que posee el estudiante de su capacidad para obtener buenas calificaciones.
- La ansiedad durante la realización de tareas escolares (consta 6 ítems): hace referencia a los pensamientos pesimistas que afectan al alumnado.
- La orientación hacia metas extrínsecas (consta de 4 ítems): hace referencia al nivel de implicación que muestra el estudiante como resultado del requerimiento de evaluación, mejorando así sus resultados académicos. Lo que hace que esta dimensión sea señalada como un reflejo del resultado.
- La orientación hacia metas intrínsecas (consta de 6 ítems): hace referencia a la idea que posee el estudiante sobre las razones que le hace implicarse en las tareas escolares, entre ellas se mencionan la curiosidad y el reto. A su vez, la dimensión de metas intrínsecas se enfoca más en las tareas escolares.
- La creencia de control (consta de 6 ítems): se refiere a la idea que posee el alumnado sobre su capacidad de conocimiento en una asignatura y el esfuerzo que haga para estudiarla.
- El valor de la tarea (consta de 4 ítems): toma en cuenta el grado de importancia, utilidad e interés que el alumnado le da a la asignatura.

El cuestionario consta de 31 ítems en total que deben ser respondidos de acuerdo a una escala Likert de 7 grados, donde 1 = nunca y 7 = siempre. Posee una fiabilidad en conjunto para Republica Dominicana de $\alpha = .91$ y para las sub-escalas en las que se enfoca esta investigación (metas extrínsecas y metas intrínsecas) presentan una fiabilidad cuyos valores van de $\alpha = .70$ a $\alpha = .78$ respectivamente. En cuanto a España, se puede apreciar que su consistencia interna global es de $\alpha = .88$ y a su vez, la escala de metas extrínsecas

posee una consistencia interna de $\alpha = .70$, mientras que la de metas intrínsecas es de $\alpha = .71$.

5.3.5. La implicación escolar.

Se ha utilizado la validación/adaptación al castellano de Ramos-Díaz et al. (2016) del cuestionario School Engagement Measure (SEM), de Fredricks et al. (2004) para medir esta variable. Está compuesto por 19 ítems a los que corresponde una escala Likert de 5 grados, donde 1 = Nunca y 5 = siempre. El mismo posee tres dimensiones:

- Implicación comportamental: se refiere a la intervención que muestra el alumnado dentro del centro escolar y a la buena conducta.
- Implicación emocional: se refiere al sentimiento de pertenencia en el centro educativo, y al sentimiento de buen valor que se da en el contexto escolar.
- Implicación cognitiva: se refiere a la capacidad de comprensión que posee el alumno o alumna.

De los 19 ítems, 5 hacen referencia a la implicación comportamental con una fiabilidad de $\alpha = .04$; 6 ítems hacen referencia a la implicación emocional y presentan una fiabilidad de $\alpha = .84$, y la implicación cognitiva con 8 ítems posee una fiabilidad de $\alpha = .80$. A modo general, la fiabilidad de este cuestionario es de $\alpha = .84$ para la República Dominicana. Respecto a España, posee una consistencia interna global de $\alpha = .75$, una consistencia interna para la dimensión conductual de $\alpha = .10$, para la dimensión emocional de $\alpha = .83$ y para la dimensión cognitiva de $\alpha = .73$.

5.3.6. El rendimiento académico percibido.

Para evaluar el *rendimiento académico percibido* se ha utilizado una subdimensión de la Escala breve de Ajuste Escolar (EBAE-10; Moral et al, 2010). Esta se compone de 10 ítems que se responden en formato Likert de 6 grados donde 1 = desacuerdo y 6 = completamente de acuerdo. A la vez, se encuentran agrupados en tres indicadores: el

problema de integración escolar, la expectativa académica y, por último, que a la vez es el indicador utilizado para esta investigación (3 ítems), el rendimiento escolar percibido, que hace referencia a la idea de cómo el alumnado percibe su rendimiento de manera individual.

El cuestionario posee una consistencia interna de $\alpha = 0.74$ para el rendimiento escolar en la República Dominicana. Para España, la consistencia interna global es de $\alpha = .67$.

5.4. Participantes

Para la selección de los participantes, se ha seguido el método de muestreo aleatorio estratificado; es decir, tras la elección al azar de diversas facultades, fueron elegidas distintas clases de dichas facultades. Los participantes han respondido en un tiempo máximo de una hora y se ha aprovechado su horario de clase para administrar el dossier de cuestionario.

Este estudio se realizó con el alumnado de diferentes universidades públicas y privadas en dos países distintos, distribuido de la siguiente manera: 508 (49.6%) personas en Santo Domingo (República Dominicana), de las cuales 391 fueron mujeres (77%) y 117 fueron hombres (23%). 517 (50.4%) personas del País Vasco (España), donde 282 fueron mujeres (54.5%) y 227 fueron hombres (43.9%), para un total de 509 sujetos válidos ya que 8 individuos quedaron sin responder. Obteniéndose así un total global de 1025 personas donde 673 fueron mujeres (65.7%) y 344 fueron hombres (33.6%), con edades que oscilaban entre los 18 años hasta los 42 años.

Al diferenciarse por categoría de edades, su distribución fue de 934 sujetos de 18-30 años (91.1%) y 91 sujetos que oscilaban entre 30-42 años (8.9%). De igual manera, al dividirlo según la clase social se observó una distribución en la clase baja de 92 sujetos (9%), en la clase media de 894 sujetos (87.2%) y en la clase alta de 30 sujetos (2.9%),

para un total de 1016 sujetos, donde 9 personas no respondieron. La muestra está dividida en función del país, sexo, categoría de edad y nivel socioeconómico. Sin embargo, reconociendo que la edad promedio del alumnado que cursa una carrera universitaria es menor que a lo seleccionado en el grupo 1, se ha reagrupado la categoría de edad en donde el grupo analizado está dividido de 18-24 años de edad lo que corresponde a 693 sujetos (67.6%) de la muestra total.

Tabla 2. Muestra Total

PARTICIPANTES

	SEXO RD		SEXO ES		EDAD		EDAD	CLASE SOCIAL		
	Hom	Muj	Hom	Muj	18-30 años	30-42 años	18-24 años	Baja	Media	Alta
Submuestra	117	391	227	282	934	91	693	92	894	30
Porcentaje	23%	77%	43.9%	54.5%	91.1%	8.9%	67.6%	9%	87.2%	2.9%
Total	508		517		1025		693	1016		

5.5. Procedimiento

Se inició con la elaboración del dossier de cuestionarios a suministrar. En este paso se deben tomar precauciones y tener cuidado, ya que una muestra excesiva de ítems podría representar una amenaza a la calidad de respuestas dada por los sujetos, puesto que pudiesen mostrar cansancio y sus resultados no tener validez externa.

Luego de haber contactado con las distintas universidades, se les solicita un permiso tanto al equipo decanal como a los docentes encargados de dichas asignaturas, y por igual al propio alumnado que cumplimenta los cuestionarios.

Es bueno señalar que en este tipo de estudios suele ser muy frecuente el efecto de la reactividad del evaluado a la experimentación, basado en la sensación que siente el sujeto al saber que está siendo evaluado. Una consecuencia de esto muy frecuente es el deseo de dar respuestas que sean socialmente positivas: De igual forma, otro fenómeno común suele ser responder en base a lo que se entiende que se está estudiando y tratar de confirmar o rechazar los objetivos. Para reducir, en la medida de lo posible dichos

fenómenos, se evita que los sujetos conozcan la intención del estudio (ciego único) y se les asegura que sus respuestas serán anónimas. Asimismo, se les informa que la participación en dicha investigación es voluntaria.

Por último, hay que señalar que dichos cuestionarios son administrados por el profesorado de dichas asignaturas y que previamente, estos fueron capacitados respecto a cómo deben ser administrados.

5.6. Metodología

El tipo de estudio a realizar es de tipo descriptivo, porque pretende analizar la presencia o ausencia de determinadas variables psicoinstruccionales y de resultado en estudiantes universitarios sin manipulación de las mismas. Asimismo, al utilizar la recolección de datos en una muestra representativa de la población y su análisis mediante métodos estadísticos para contrastar las hipótesis formuladas y establecer con exactitud patrones de comportamiento en una población, se trata de un *estudio cuantitativo* (Hernández et al., 2003).

A su vez al ser uno de los objetivos últimos de esta investigación hacer un análisis comparativo causal, pero sin manipulación de las variables debido a que los datos son tomados con anterioridad y sin intención de modificar ninguna variable, se está hablando de un *estudio de tipo ex-post-facto*. Asimismo, se trata de un *estudio correlacional* porque analiza la relación que existe entre dos o más variables. Y de corte *transversal* ya que se realiza en un periodo determinado (Hernández et al., 2003).

5.7. Análisis De Datos

En este apartado se exponen las pruebas y los análisis estadísticos que se han utilizado para obtener los datos que permitan comprobar o no las hipótesis y cumplir con conseguir los objetivos plasmados en esta investigación. Para iniciar, por medio del

LISBEL 8.0 se realiza una corrección de valores missing (valores perdidos) para poder obtener las puntuaciones totales de todos los cuestionarios que componen el dossier. En procedimiento, el programa hace una sustitución de dichos valores tomando en cuenta el patrón de respuestas dadas y los sustituye por el valor probable que representa lo que el sujeto hubiera respondido.

Luego se continuo con el programa SPSS25 para conocer la relación existente entre dos variables, lo ideal es realizar un análisis de correlaciones bivariadas de Pearson (1896), el cual, para variables cuantitativas suele ser la más usada. Cabe señalar, que para cada uno de los análisis de correlaciones empleados en esta investigación se ha seleccionado el nivel crítico bilateral con la finalidad de eliminar los casos de valores perdidos en algunas de las variables que se correlacionaban, por medio de los cálculos del coeficiente de correlación.

Para otra parte, ante la necesidad de poner a prueba algunas hipótesis empleando un contraste de medias independientes (en el caso de ser dos medias independientes) se procede a utilizar la prueba *T*, y para el análisis de más de dos variables independientes con una dependiente, se emplea el análisis de varianza factorial (ANOVA). Es bueno tener en cuenta que al momento de interpretar los resultados de la prueba *T*, se debe considerar la prueba de Levene sobre la igualdad de varianza que brinda este análisis estadístico. Respecto al análisis ANOVA, las diferencias existentes inter/intra-grupo se estudian para evitar que se produzcan errores de tipo I, ejecutando posteriormente las comparaciones múltiples, o post-hoc, ya sea de Tukey, en el caso de que haya homogeneidad de varianzas, o ya sea de Games-Howell, cuando dichas variables no se pueden asumir como iguales, ambos casos con un nivel de significación de $\alpha = .05$.

Sobre el modelo lineal general en el cual se fundamenta esta investigación, se someten a prueba los supuestos de normalidad y homocedasticidad univariadas. Luego de confirmar que las variables analizadas cumplían el nivel de medida, al menos la medida ordinal que se requiere, se lleva a cabo un análisis descriptivo que somete a prueba el supuesto de normalidad univariante. Del mismo modo, mediante el procedimiento modelo lineal general univariante, se evalúa el efecto estadístico individual y un conjunto de varias variables sobre una variable cuantitativa. Dado que los factores analizados en este estudio vienen dados por la naturaleza (como el sexo, con mujeres y hombres; como el país, República Dominicana y España) o son establecidos por parte del investigador (como el nivel socioeconómico, bajo, medio y alto), las variables independientes se consideran como factores fijos. Y cuando los estadísticos F asociados a los efectos principales resultan ser significativos, se procede a calcular las comparaciones múltiples post-hoc, en Tukey y/o Games-Howell como se ha explicado antes.

No todas las hipótesis eran correlaciones o análisis de contraste, algunas hipótesis requerían identificar el efecto predictivo que una variable tenía sobre otra. Para este análisis, lo ideal es el análisis de regresión lineal que facilita el coeficiente de determinación (R^2), con la finalidad de establecer la varianza de la variable dependiente que se encuentra explicada por la variable independiente. Sin embargo, es bueno señalar que, al hablar de la capacidad predictiva o la incidencia de una variable sobre otra, no se habla de una incidencia o predicción natural, sino de una incidencia o predicción estadística, debido a que al mencionar la causalidad en un estudio, este no puede ser cuasi-experimental y transversal, como en este trabajo empírico sino longitudinal y experimental.

Por último, para dar respuesta al tercer objetivo, se utilizó el programa Structural Equation Modeling Software (EQS) 6.0 el cual se usó para confirmar modelos

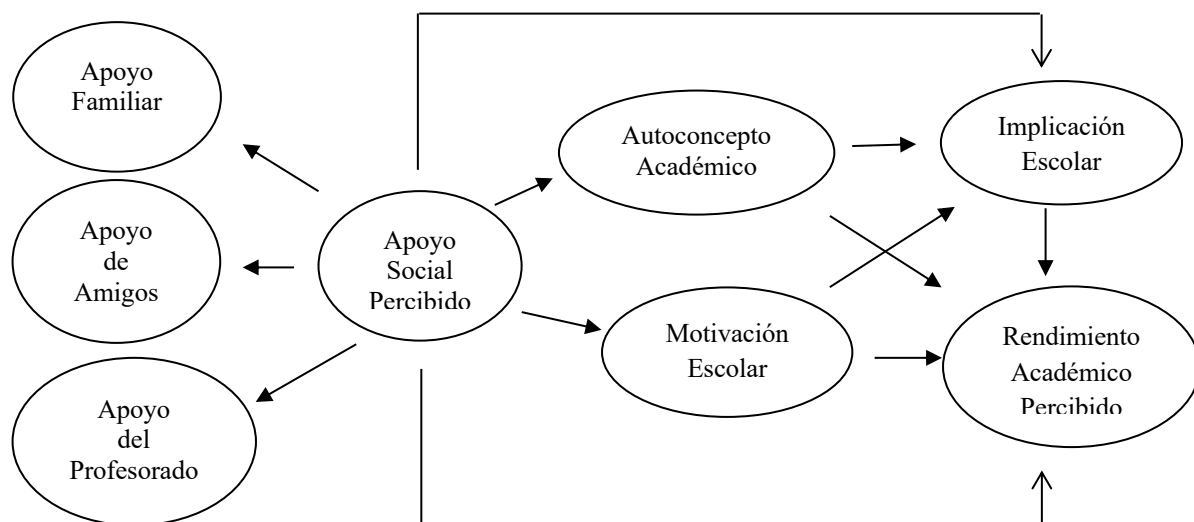
estructurales y normalidad multivariadas. Dado el excesivo número de indicadores por variable y total, siguiendo las indicaciones de Byrne (2010) y Little et al. (2002) se trabajó con las puntuaciones totales en los cuestionarios usados para medir los factores evaluados. Por ello, en primer lugar, se evaluó el ajuste de los modelos de medida derivados de los cuestionarios a los datos en la muestra general y para cada uno de los países por separado. Seguidamente se llevaron a cabo distintos modelos de ecuaciones estructurales (SEM) para corroborar el modelo de relaciones entre los factores hipotetizado (ver Figura 7).

El método de estimación utilizado fue el de máxima verosimilitud (ML) con correcciones robustas de Satorra-Bentler en los errores estándar y estadísticos e índices de ajuste (Finney y DiStefano, 2006). La evaluación del ajuste de los modelos a los datos se apoyó en el valor de la razón de parsimonia Ji-cuadrado corregida /gl ($SB\chi^2 / gl$), junto con la información aportada por los índices incrementales de bondad de ajuste comparativo (CFI) y de Tucker-Lewis (TLI) y la medida de ajuste absoluto raíz media cuadrática del error de aproximación y su intervalo de confianza al 90% (RMSEA (IC90%)). Se consideran aceptables aquellos modelos con valores de la ratio $SB\chi^2 / gl$ menor a 5, iguales o superiores a 0,90 en CFI y TLI e iguales o menores a 0,08 en RMSEA (Hu y Bentler, 1999; Kenny et al., 2015).

Finalmente, una vez seleccionado el modelo con mejor ajuste, se analizó la equivalencia o las posibles diferencias en función del país (España vs Republica Dominicana). Para ello, se realizó un análisis de invarianza progresiva de las asociaciones en los componentes del modelo para la muestra en general y entre ambos países. Los niveles de equivalencia se definen en función de los parámetros condicionados para ser iguales en los grupos estudiados. El modelo más simple es el de invarianza configural (patrón cargas factoriales); y mediante la adición de restricciones, se evalúan la invarianza

métrica (magnitud cargas factoriales), escalar (interceptos) y estricta (varianzas residuales). Siguiendo a Chen (2007), como criterio de aceptación de los modelos de invarianza métrica, escalar y estricta la diferencia en CFI entre dos modelos inmediatos es igual o inferior a 0,01.

Figura 7. Propuesta del Modelo de Regresión Estructural



Capítulo 6

Resultados

6. Introducción

6.1. Diferencias entre la variable contextual (apoyo social percibido), las variables psicológicas (autoconcepto académico y motivación escolar) y las variables del ajuste (implicación escolar y rendimiento académico percibido) en función de las variables sociopersonales.

6.1.1. Variable contextual, psicológicas y del ajuste escolar en función del país.

6.1.2. Variable contextual en función de la clase social y el país.

6.1.3. Variables psicológicas en función del sexo, clase social y el país.

6.1.4. Variables del ajuste escolar en función del sexo, clase social y el país.

6.2. Relaciones y predicciones de la variable contextual (apoyo social percibido) sobre las variables psicológicas (autoconcepto académico y motivación escolar) y las variables del ajuste escolar (implicación escolar y rendimiento académico percibido) según el país.

6.2.1. Relación entre la variable contextual, las psicológicas y la del ajuste en función del país y el sexo.

6.2.2. Predicción del apoyo social percibido sobre las variables psicológicas y del ajuste escolar en función del país.

6.2.3. Predicción del autoconcepto académico sobre la motivación escolar y viceversa según el país.

6.2.4. Predicción de la motivación extrínseca e intrínseca sobre las variables del ajuste escolar en función del país y el sexo.

6.2.5. Predicción de la implicación escolar sobre el rendimiento académico percibido y viceversa según el país.

6.3 Modelo teórico del efecto de las variables psicológicas sobre las variables del ajuste escolar, y comprobar su estabilidad en España y República Dominicana.

6.3.1. Habrá una incidencia directa del apoyo social percibido sobre las variables del ajuste (implicación escolar y rendimiento académico percibido) e indirecta a través de las variables psicológicas (autoconcepto académico y motivación escolar).

6.3.2. Las variables psicológicas determinarán la implicación escolar de forma directa.

6.3.3. Las variables psicológicas y la implicación escolar explicarán el rendimiento académico percibido, donde la implicación escolar mantendrá una conducta mediadora en mayor proporción que si no ejerciese el papel mediador.

6.3.4. El modelo teórico se mantendrá invariable en los dos países a comparar (España y República Dominicana).

6. Introducción

En este capítulo se presentan los resultados correspondientes a los tres objetivos de la tesis, estos objetivos parten de un objetivo general el cual es ofrecer una mayor claridad en las relaciones existentes entre las variables contextuales (apoyo social percibido), las variables psicológicas (motivación escolar y autoconcepto académico) y las variables de adaptación escolar (implicación escolar y rendimiento académico percibido) en universitarios de República Dominicana y España. Este objetivo pretende probar un modelo explicativo de estas variables y a su vez, comparar los resultados entre ambos países. Estos resultados se exponen en tres objetivos que corresponden a trece hipótesis formuladas como se presenta a continuación:

1. Objetivo primero

Para realizar el objetivo número uno, identificar las diferencias en apoyo social percibido, autoconcepto académico, motivación escolar, implicación escolar y rendimiento académico percibido en función de variables sociopersonales como sexo y nivel socioeconómico, se formulan cuatro hipótesis.

1.1. Primera Hipótesis

La primera hipótesis busca analizar si el apoyo social percibido, el autoconcepto académico, la motivación escolar, la implicación escolar y el rendimiento académico percibido son más altos en España que en República Dominicana como se muestran en la tabla 3 hasta la 7.

En cuanto al contraste de medias, la prueba t llevada a cabo pone de manifiesto que existen diferencias significativas entre ambos países en las tres dimensiones del apoyo social percibido, así como en el apoyo social percibido general.

Tabla 3. *Diferencias de Medias en el Apoyo Social Percibido Según el País*

	País	N	M (DT)	T	p	Cohen's d
Apoyo familiar	R.D.	508	30.42 (7.57)			
	España	517	32.23 (5.14)	-4.488	.000***	-0.279
Apoyo de amigos	R.D.	508	25.54 (6.16)			
	España	517	28.84 (4.05)	-10.110	.000***	-0.633
Apoyo profesorado	R.D.	508	28.29 (6.50)			
	España	517	26.09 (4.40)	6.346	.000***	0.396
Apoyo social percibido general	R.D.	508	84.25 (14.89)			
	España	517	87.16 (9.91)	-3.680	.000***	-0.230

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: R.D. = República Dominicana

Como se observa en la tabla 3, las dimensiones en España alcanza puntuaciones significativamente más altas en todas las dimensiones con excepción del apoyo del profesorado el cual es mayor en República Dominicana, por lo que se puede concluir que existe una mayor diferencia a favor de España. En todo caso, el estadístico *d* de Cohen indica que las diferencias entre República Dominicana y España en las dimensiones de apoyo familiar, apoyo de amigos y apoyo social percibido general son muy pequeñas ($d_{\text{Cohen}} = 0.200$) y que para el apoyo del profesorado es casi moderada ($d_{\text{Cohen}} = 0.396$).

Tabla 4. *Diferencia de Medias en el Autoconcepto Académico en Función del País*

	País	N	M (DT)	T	P	Cohen's d
A.A.V.	R.D.	508	16.94 (3.40)	9.621	.000***	0.602
	España	517	14.92 (3.31)			
A.A.M.	R.D.	508	13.91 (3.84)	3.886	.000***	0.242
	España	517	12.88 (4.63)			
A.A.G.	R.D.	508	30.85 (5.50)	9.080	.000***	0.567
	España	517	27.80 (5.24)			

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: AAV= Autoconcepto Académico Verbal, AAM= Autoconcepto Académico Matemático, AAG= Autoconcepto Académico General, RD= República Dominicana

Para la tabla 4, se logra observar que República Dominicana obtiene mayor significatividad que España en las dos dimensiones del autoconcepto académico y en el autoconcepto académico general. En todo caso, el estadístico *d* de Cohen indica que las

diferencias entre República Dominicana y España en todas las dimensiones del autoconcepto académico son superior ($d_{Cohen} > 0.200$) llegando a ser moderadas en la dimensión verbal y en la académica general.

Tabla 5. *Diferencias de Medias en la Motivación Escolar en Función del País*

	País	N	M (DT)	T	P	Cohen's d
Autoeficacia	R.D.	508	44.96 (8.53)	11.428	.000***	0.714
	España	517	39.27 (7.36)			
Ansiedad	R.D.	508	20.27 (7.35)	-.658	.511	-0.041
	España	517	20.55 (6.20)			
Valor de la Tarea	R.D.	508	39.69 (7.22)	14.291	.000**	0.893
	España	517	33.58 (6.43)			
Metas Extrínsecas	R.D.	508	22.03 (5.13)	16.854	.000***	1.053
	España	517	16.55 (5.27)			
Metas Intrínsecas	R.D.	508	16.35 (3.51)	5.293	.000***	0.333
	España	517	15.30 (2.74)			
Creencias de Control	R.D.	508	21.56 (4.49)	4.880	.000***	0.306
	España	517	20.33 (3.46)			
Motivación General	R.D.	508	164.84 (26.80)	12.893	.000***	0.805
	España	517	145.59 (20.56)			

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

Leyenda: RD= República Dominicana

La tabla 5 evidencia diferencia en casi todas las dimensiones de motivación escolar según el país, dichas evidencias son significativas y a favor de República Dominicana en las dimensiones de autoeficacia ($t= 11.43$, $p < .001$), el valor de la tarea ($t= 14.29$, $p < .001$), las metas extrínsecas ($t= 16.85$, $p < .001$), las metas intrínsecas ($t= 5.29$, $p < .001$), las creencias de control ($t= 4.88$, $p < .001$), la motivación general ($t= 12.89$, $p < .001$), mientras que en la dimensión de ansiedad ($t= -.658$, $p > .05$) no se evidencia diferencia. En cuanto la d de Cohen se encuentra distribuida de pequeña a grande ($d_{Cohen} = 0.306$ y $d_{Cohen} = 1.053$), en la misma se obtiene un alto tamaño del efecto en las metas extrínsecas, autoeficacia, valor de la tarea y motivación escolar general.

Tabla 6. *Diferencias de Medias en la Implicación Escolar en Función del País*

	País	N	M (DT)	T	P	Cohen's <i>d</i>
Implicación	R.D.	508	19.75 (1.83)	8.041	.000***	0.499
Comportamental	España	517	18.88 (1.65)			
Implicación Emocional	R.D.	508	24.28 (4.25)	11.153	.000***	0.697
	España	517	21.57 (3.48)			
Implicación Cognitiva	R.D.	508	28.77 (6.24)	13.751	.000***	0.860
	España	517	24.03 (4.66)			
Implicación Escolar	R.D.	508	72.80 (9.87)	15.525	.000***	0.971
General	España	517	64.48 (7.02)			

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

Leyenda: RD= República Dominicana

La tabla 6 evidencia diferencia en las dimensiones de implicación escolar según el país, dichas evidencias son significativas y a favor de República Dominicana en todas las dimensiones de la implicación escolar. En la implicación comportamental ($t= 8.04$, $p < .001$), la implicación emocional ($t= 11.15$, $p < .001$), la implicación cognitiva ($t= 13.75$, $p < .001$), y la implicación escolar general ($t= 15.53$, $p < .001$). En cuanto a la d de Cohen se encuentran en el rango de moderada a alta ($d_{Cohen} = 0.499$ y $d_{Cohen} = 0.971$).

Tabla 7. *Diferencia de Medias en Rendimiento Académico Percibido en Función del País*

	País	N	M (DT)	T	P	Cohen's <i>d</i>
Rendimiento académico percibido	R.D.	508	14.22 (2.50)	5.99	.000***	0.374
	España	517	13.33 (2.24)			

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

Leyenda: RD= República Dominicana

La tabla 7 evidencia diferencia en las dimensiones de rendimiento académico percibido según el país, la diferencia es a favor de República Dominicana en la dimensión de rendimiento académico percibido ($t= 5.99$, $p < .001$). Según la d de Cohen el tamaño del efecto es pequeño ($d_{Cohen} = 0.374$).

Tal y como plantea la hipótesis 1, existen diferencias en todas las dimensiones del apoyo social percibido, el autoconcepto académico, la implicación escolar y el rendimiento académico percibido, mientras que la motivación escolar muestra diferencia

en todas sus dimensiones a excepción de la ansiedad. Estas diferencias observadas en el apoyo social son a favor de España exceptuando el apoyo de profesores el cual es a favor de República Dominicana. De igual manera en los constructos de autoconcepto académico, motivación escolar, implicación escolar y rendimiento académico percibido se muestran las diferencias a favor de República Dominicana confirmando que la hipótesis 1 solo se cumple en el constructo de apoyo social percibido, mientras que en las demás variables esta no se cumple, al obtener mejores resultados República Dominicana.

1.2. Segunda Hipótesis

La segunda hipótesis trata de identificar si el apoyo de los padres, amigos, profesores y el apoyo social percibido general se muestra mayor en España que en República Dominicana, en la clase social más elevada. Los datos se exponen desde la tabla 8 a la 12.

Tabla 8. *Diferencias de Medias en el Apoyo Social Percibido Según la Clase Social*

	Clase Social	N	M (DT)	F	p
Apoyo familiar	Baja	92	28.17 (7.48)	11.863	.000***
	Media	894	31.61 (6.35)		
	Alta	30	31.70 (6.35)		
Apoyo de amigos	Baja	92	25.14 (5.72)	10.478	.000***
	Media	894	27.32 (5.43)		
	Alta	30	29.87 (3.80)		
Apoyo profesorado	Baja	92	27.51 (6.34)	1.048	.351
	Media	894	27.16 (5.49)		
	Alta	30	25.80 (7.56)		
Apoyo social percibido general	Baja	92	80.83 (13.54)	7.528	.001**
	Media	894	86.09 (12.52)		
	Alta	30	87.37 (12.96)		

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Para la tabla 8 se muestran los resultados que indican la existencia de diferencias en las dimensiones de apoyo familiar, apoyo de amigos y apoyo social percibido general según su clase social, sin embargo, no se muestra diferencia en función del apoyo del profesorado en ambos países. Es bueno destacar que el grupo que mayor diferencia muestra es la clase alta.

Ahora bien, una vez obtenidos los resultados del ANOVA, y con el fin de estudiar aquellas diferencias inter / intra-grupo para evitar la tasa de error del tipo I (rechazo de una hipótesis nula que en realidad es verdadera y que, por tanto, no debería rechazarse), se deben ejecutar las posteriores comparaciones múltiples, o post-hoc, bien de Tukey, en el caso de la existencia de homogeneidad de varianzas, bien de Games-Howell, cuando las varianzas no se pueden asumir como iguales, con un nivel de significación de ($p = .05$).

Tabla 9. *Comparaciones Post-Hoc Para el Apoyo Social Percibido en Función de la Clase Social*

VD		(I) Nivel Socioeconómico	(J) Nivel Socioeconómico	Diferencia de medias (I-J)	P
Apoyo familiar	Games-Howell	Bajo	Medio	-3.437*	.000***
			Alto	-3.526*	.038*
		Medio	Bajo	3.437*	.000***
			Alto	-.089	-
Apoyo de amigos	Games-Howell	Alto	Bajo	3.526*	.038*
			Medio	.089	-
		Bajo	Medio	-2.175*	.002**
			Alto	-4.725*	.000***
Apoyo social percibido general	Games-Howell	Medio	Bajo	2.175*	.002**
			Alto	-2.550*	.003**
		Alto	Bajo	4.725*	.000***
			Medio	2.550*	.003**
Apoyo social percibido general	Games-Howell	Bajo	Medio	-5.261*	.002**
			Alto	-6.541	-
		Medio	Bajo	5.261*	.002**
			Alto	-1.279	-
		Alto	Bajo	6.541	-
			Medio	1.279	-

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

En la tabla 9, se evidencia la existencia de diferencias entre el grupo de clase baja con el grupo de clase media y clase alta, más no con clase media y clase alta en el apoyo familiar; para el apoyo de amigos existe diferencia en todas clases; algo contrario sucede con el apoyo de profesores que no existe diferencia alguna; y en cuanto al apoyo social percibido general solo existe diferencia entre baja y media. Además, se puede apreciar que la dimensión que mayor puntaje obtiene es el apoyo de amigos.

A continuación, se presenta la tabla 10, la misma muestra la diferencia del apoyo social percibido según la clase social, pero analizando su influencia según el país en donde estudia.

Tabla 10. *Diferencias de Medias en Apoyo Social Percibido Según Clase Social y el País*

		Clase social		País				<i>t</i> (<i>p</i>)
		R.D.		España				
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
Apoyo familiar	Baja	69	27.65	7.87	23	29.74	6.07	36.12 (.000)***
	Media	418	30.73	7.47	476	32.38	5.06	148.83 (.000)***
	Alta	15	32.33	7.06	15	31.07	5.73	27.36 (.000)***
	<i>F</i> (<i>p</i>)	90.55 (.000)***			142.62 (.000)***			
	Clase Social: <i>F</i> = 11.86, <i>p</i> = .000*** País: <i>t</i> = -4.49, <i>p</i> = .000*** Clase social * País: <i>F</i> = -1.226, <i>p</i> = .220							
Apoyo de amigos	Baja	69	24.30	5.82	23	27.65	4.71	42.13 (.000)***
	Media	418	25.50	6.20	476	28.91	4.03	150.37 (.000)***
	Alta	15	31.13	3.38	15	28.60	3.88	43.01 (.000)***
	<i>F</i> (<i>p</i>)	93.40 (.000)***			161.85 (.000)***			
	Clase Social: <i>F</i> = 10.48, <i>p</i> = .000*** País: <i>t</i> = -10.11, <i>p</i> = .000*** Clase social * País: <i>F</i> = -3.102, <i>p</i> = .002**							
Apoyo de profesores	Baja	69	28.70	6.47	23	23.96	4.41	41.60 (.000)***
	Media	418	28.20	6.40	476	26.25	4.35	147.85 (.000)***
	Alta	15	27.27	9.46	15	24.33	4.94	18.69 (.000)***
	<i>F</i> (<i>p</i>)	98.05 (.000)***			134.89 (.000)***			
	Clase Social: <i>F</i> = 1.05, <i>p</i> = .351 País: <i>t</i> = 6.35, <i>p</i> = .000*** Clase social * País: <i>F</i> = -.478, <i>p</i> = .633							
Apoyo social percibido general	Baja	69	80.65	14.04	23	81.35	12.20	57.25 (.000)***
	Media	418	84.43	14.91	476	87.54	9.75	205.63 (.000)***
	Alta	15	90.73	15.48	15	84.00	9.17	36.92 (.000)***
	<i>F</i> (<i>p</i>)	127.52 (.000)***			199.93 (.000)***			
	Clase Social: <i>F</i> = 7.528, <i>p</i> = .001** País: <i>t</i> = -3.68, <i>p</i> = .000*** Clase social * País: <i>F</i> = -2.115, <i>p</i> = .035*							

*** *p* < .001, ** *p* < .01, * *p* < .05

Leyenda: RD= República Dominicana.

Tal y como se observa en la tabla 10, República Dominicana muestra diferencias en los tres grupos de clase social en todas las dimensiones de apoyo social percibido. Estas diferencias evidencian que el grupo de clase alta es el más influyente en el apoyo familiar, apoyo de amigos y el apoyo social percibido, mientras que la clase baja es la que mayor apoyo de profesores percibe. Para España también se evidencian diferencias

significativas con la excepción de que la clase media es la que mayor diferencia percibe en todas sus dimensiones.

Ahora bien, cuando se comparan ambos países según la clase social se logra observar que en todas las dimensiones de apoyo social percibido se evidencia que existen diferencias en cada grupo de cada país. En la dimensión de apoyo familiar, apoyo de amigos y apoyo social percibido general se observa que la clase baja y clase media muestran diferencias a favor de España, mientras que la clase alta es a favor de República Dominicana. Sin embargo, en el apoyo de profesores todos los niveles de clase social muestran mayor diferencia a favor de República Dominicana.

De igual forma, en la tabla 10 se puede observar que el nivel crítico asociado al estadístico F en los modelos presentados es ($p < .05$) indicando que parte de su variación se debe a las variables sociopersonales como la clase social y/o país exceptuando el apoyo de profesores que solo se muestra en el país. En cuanto a la manera en que la interacción conjunta de la clase social y el país contribuyen a explicar las diferencias observadas en las dimensiones del apoyo social percibido, resultan contribuyentes solamente en el apoyo de amigos ($F = -3.102, p < .01$) y en el apoyo social percibido general ($F = -2.115, p < .05$). Indicando así, que el país es una variable influyente en la diferencia del apoyo social percibido. Es bueno destacar que la clase alta en ambos países y la clase baja en España poseen una muestra inferior a los 30 sujetos por lo que se recomienda el uso de pruebas no paramétricas para su mejor análisis, sin embargo, las pruebas paramétricas son suficientemente robustas para realizar el análisis con una muestra tan pequeña.

En cuanto a la dimensión de apoyo familiar, las diferencias observadas en sus medias se deben al efecto individual del factor país ($F = -4.49, p < .001$) y clase social ($F = 11.86, p < .001$); en el apoyo de amigos el factor país ($F = -10.11, p < .001$) y clase

social ($F = 10.48, p < .001$); para el apoyo de profesores el factor país ($F = 6.35, p < .001$) y a su vez, el apoyo social percibido general muestra el factor país ($F = -3.68, p < .001$) y clase social ($F = 7.528, p < .01$). Así, se observa que la clase social media obtiene puntuaciones más altas que las clases sociales baja y alta en España, mientras que en la clase alta es donde mayor diferencia se observa en República Dominicana. En todo caso, los estadísticos obtenidos revelan que es en España donde el alumnado percibe mayor apoyo social en clase baja y media, mientras que la clase alta, así como la dimensión de apoyo de profesores es mayor en República Dominicana.

Tabla 11. *Comparaciones Post-Hoc Para el Apoyo Social Percibido en Función de la Clase Social*

VD		(I) Nivel Socioeconómico	(J) Nivel Socioeconómico	Diferencia de medias (I-J)	P
Apoyo familiar	Tukey	Bajo	Medio	-3.44*	.000***
			Alto	-3.53*	.025*
		Medio	Bajo	3.44*	.000***
			Alto	-.09	-
		Alto	Bajo	3.53*	.025*
			Medio	.09	-
Apoyo de amigos	Tukey	Bajo	Medio	-2.18*	.000***
			Alto	-4.73*	.000***
		Medio	Bajo	2.18*	.000***
			Alto	-2.55*	.022**
		Alto	Bajo	4.73*	.000***
			Medio	2.55*	.022**
Apoyo social percibido general	Tukey	Bajo	Medio	-5.26*	.002**
			Alto	-6.54	.035*
		Medio	Bajo	5.26*	.000***
			Alto	-1.28	-
		Alto	Bajo	6.54	.035*
			Medio	1.28	-

*Diferencias

En la tabla 11 se evidencia la existencia de diferencia entre el grupo de clase baja con el grupo de clase media y clase alta, más no con clase media y clase alta en el apoyo familiar; para el apoyo de amigos existe diferencia en todas clases, y en cuanto al apoyo general existe en la baja con la clase media y la clase alta. De igual forma se observa un aumento progresivo en relación a la clase baja con clase alta en el apoyo familiar y el

apoyo social percibido, y un aumento en el apoyo de amigos al analizar la clase media y clase alta. Asimismo, se afirma que la dimensión que mayor puntuación obtiene es la del apoyo de amigos.

En la tabla 12 se presenta la estimación del tamaño del efecto de cada variable utilizada en los análisis anteriores. Entre estas variables se encuentra la clase social y el país en el que estudia, así como la interacción de ambos factores sobre el apoyo social percibido.

Tabla 12. *Tamaño del Efecto de Clase Social, País y la Interacción de Ambos Factores Sobre el Apoyo Social Percibido*

Efectos	η^2			
	A.F.	A.A.	A.P.	A.S.P.G.
Modelo Corregido	.000***	.000***	.000***	.000***
Interceptación	.000***	.000***	.000***	.000***
Clase Social	.002**	.003**	.180	.005**
País	.384	.065	.000***	.599
C.S. * País	.447	.008**	.123	.086

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: AF= Apoyo familiar, AA= Apoyo de amigos, AP= Apoyo de profesores, ASPG= Apoyo social percibido general, CS= Clase social.

Por otro lado, los coeficientes eta-cuadrado que recoge la tabla 12 sugieren que la clase social muestra diferencias en el apoyo familiar, apoyo de amigos y en el apoyo social percibido general, mientras que, al realizarse según el país, el apoyo de profesores es el favor que más aporta. De igual manera se observa que la interacción entre el factor clase social y país, se ve marcado por el apoyo de amigos por lo cual se puede entender que el apoyo de amigos puede ser un factor determinante cuando se analiza la clase social y el país en el que estudia el sujeto.

La hipótesis 2 afirma que la clase alta es la que mayor puntuación alcanza a excepción de la dimensión de apoyo de profesores en donde la clase baja obtiene mayor puntuación. Cuando se agrega el factor país se observa que existen diferencias en todas las dimensiones en donde España posee mayores puntuaciones en la clase baja y media de las dimensiones de apoyo familiar, apoyo de amigos y apoyo social percibido, sin embargo, no sucede así en la clase alta debido a que se muestra mayor en República Dominicana. Asimismo, el apoyo de profesores muestra diferencias en todos sus grupos de clase social y a favor de República Dominicana, por ende, se rechaza la hipótesis 2.

1.3. Tercera Hipótesis

La tercera hipótesis trata de identificar si la motivación escolar y el autoconcepto académico son mejores en mujeres que en hombres, de clase social media o alta que en la baja en ambos países, para esto se utilizaron análisis de medias *T* de Student, ANOVA y modelo lineal general. Y los datos se encuentran puesto de la siguiente manera, en las tablas 13 a 16 se analizan las variables separando cada variable de interés (sexo, clase social, país) y de las tablas 17 a 38 se analizan las interacciones de estas variables de forma conjunta para identificar las posibles influencias de una variable independiente sobre la relación entre otra variable independiente y la dependiente.

Como se puede observar en la tabla 13, se realizó un contraste de medias en donde la prueba *T* llevada a cabo pone de manifiesto que existen diferencias significativas entre sexo en dos dimensiones de la motivación escolar y uno del autoconcepto académico. Entre las dimensiones que evidencian diferencias significativas se encuentran la ansiedad, las metas intrínsecas y el autoconcepto académico matemático, mientras que no existe diferencia en ningunas de las demás dimensiones de estos dos constructos. Cabe señalar que las mujeres obtienen mayor puntaje en las dimensiones de ansiedad y metas

intrínsecas, afirmando que las mujeres se muestran más ansiosas frente a los estudios, sin embargo lo hacen porque les gusta estudiar. Mientras que los hombres puntúan mejor en el autoconcepto académico matemático, percibiéndose mejor en las asignaturas que se relacionan con números que las mujeres. Asimismo en cuanto la *d* de Cohen se observa que el tamaño del efecto es pequeño ($d_{\text{Cohen}} = -0.219$ a $d_{\text{Cohen}} = 0.342$).

Tabla 13. *Diferencias de Medias en Motivación Escolar y Autoconcepto Académico Según el Sexo*

	Sexo	N	M (DT)	T	P	Cohen's <i>d</i>	
Motivación Escolar	Autoeficacia	Mujer	673	42.46 (8.63)	1.960	.129	0.131
		Hombre	344	41.36 (8.10)			
	Ansiedad	Mujer	673	21.16 (6.86)	5.246	.042*	0.342
		Hombre	344	18.88 (6.43)			
	Valor de la Tarea	Mujer	673	37.40 (7.50)	4.732	.445	0.315
		Hombre	344	35.07 (7.27)			
	Metas Extrínsecas	Mujer	673	19.92 (5.79)	4.963	.690	0.329
		Hombre	344	18.00 (5.88)			
	Metas Intrínsecas	Mujer	673	15.89 (3.32)	.968	.006**	0.063
		Hombre	344	15.69 (2.92)			
	Creencias de Control	Mujer	673	21.12 (4.14)	1.997	.207	0.132
		Hombre	344	20.59 (3.87)			
Motivación General	Mujer	673	157.95 (25.87)	4.945	.392	0.329	
	Hombre	344	149.59 (24.80)				
Autoconcepto académico	Autoconcepto Académico Verbal	Mujer	673	16.44 (3.40)	6.658	.508	0.437
		Hombre	344	14.93 (3.50)			
	Autoconcepto Académico Matemático	Mujer	673	13.10 (4.41)	-3.376	.003**	-0.219
		Hombre	344	14.02 (3.95)			
	Autoconcepto Académico General	Mujer	673	29.54 (5.71)	1.610	.058	0.107
		Hombre	344	28.95 (5.31)			

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

En cuanto a la tabla 14, se presentan las diferencias de medias en las variables de motivación escolar y autoconcepto académico según su clase social.

Tabla 14. *Diferencias de Medias en Motivación Escolar y Autoconcepto Académico Según la Clase Social*

		Clase Social	N	M (DT)	F	P
Motivación escolar	Autoeficacia	Baja	92	44.07 (9.64)	2.887	.056
		Media	894	41.87 (8.23)		
		Alta	30	42.70 (10.70)		
	Ansiedad	Baja	92	20.59 (7.77)	.032	.968
		Media	894	20.40 (6.67)		
		Alta	30	20.50 (6.74)		
	Valor de la Tarea	Baja	92	37.40 (9.01)	.591	.554
		Media	894	36.55 (7.36)		
		Alta	30	36.20 (6.222)		
	Metas Extrínsecas	Baja	92	20.73 (6.01)	4.084	.017*
		Media	894	19.08 (5.83)		
		Alta	30	20.57 (6.02)		
	Metas Intrínsecas	Baja	92	16.16 (3.86)	.689	.502
		Media	894	15.79 (3.11)		
		Alta	30	15.53 (3.28)		
Creencias de Control	Baja	92	20.91 (5.10)	.002	.998	
	Media	894	20.94 (3.92)			
	Alta	30	20.97 (3.97)			
Motivación General	Baja	92	159.86 (31.53)	1.777	.170	
	Media	894	154.63 (25.01)			
	Alta	30	156.47 (24.04)			
Autoconcepto académico	Autoconcepto Académico Verbal	Baja	92	16.34 (3.40)	2.015	.134
		Media	894	15.83 (3.52)		
		Alta	30	16.87 (3.27)		
	Autoconcepto Académico Matemático	Baja	92	13.79 (4.06)	1.392	.249
		Media	894	13.31 (4.31)		
		Alta	30	14.40 (4.14)		
	Autoconcepto Académico General	Baja	92	30.13 (5.64)	3.236	.040*
		Media	894	29.15 (5.58)		
		Alta	30	31.27 (5.02)		

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

En la tabla 14 el contraste de medias realizado por el análisis ANOVA pone de manifiesto que existen diferencias significativas entre clases sociales en una dimensión de la motivación escolar y el autoconcepto académico. Entre las dimensiones que evidencian diferencias significativas se encuentra las metas extrínsecas y el autoconcepto académico general en donde las metas extrínsecas se muestra a favor de la clase baja, indicando así que el grupo de clase baja se ve influenciado por factores externos a la hora de estar motivados en clases y en el autoconcepto académico general a favor de la clase

alta mostrando un mejor nivel de autoconcepto de la clase media, mientras que en las demás dimensiones no existen diferencias significativas.

Tabla 15. *Comparaciones Post-Hoc para la Motivación Escolar y el Autoconcepto Académico en Función de la Clase Social*

VD		(I) Nivel Socioeconómico	(J) Nivel Socioeconómico	Diferencia de medias (I-J)	de P
Metas extrínsecas	Games-Howell	Bajo	Medio	1.652*	.035*
			Alto	.162	.991
		Medio	Bajo	-1.652*	.035*
			Alto	-1.491	.386
		Alto	Bajo	-.162	.991
			Medio	1.491	.386
Autoconcepto académico general	Games-Howell	Bajo	Medio	.985	.252
			Alto	-1.136	.553
		Medio	Bajo	-.985	.252
			Alto	-2.121	.075
		Alto	Bajo	1.136	.553
			Medio	2.121	.075

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

En la tabla 15, se muestra diferencia en las dimensiones metas extrínsecas en los grupos de clase baja y clase media sin embargo no sucede así con el grupo de clase baja y clase alta lo cual afirma que la clase baja y clase alta muestran una motivación extrínsecamente similar y superior a la clase media. En cuanto al autoconcepto académico general finalmente no se muestran diferencias entre grupos a pesar de que el ANOVA apuntaba a que sí. Esto puede ser debido a un efecto perturbador estadísticos, o a que el grupo de nivel alto es más pequeño que el medio debido a que sí parece haber una tendencia a la diferencia.

Asimismo, la tabla 16 busca diferencia de medias existentes en las dimensiones de motivación escolar y autoconcepto académico según el país y se logra evidenciar diferencias significativas a favor de República Dominicana en las dimensiones de autoeficacia ($t= 11.43$, $p < .01$), el valor de la tarea ($t= 14.29$, $p < .05$), las metas intrínsecas ($t= 5.29$, $p < .001$), las creencias de control ($t= 4.88$, $p < .001$), la motivación general ($t= 12.89$, $p < .001$), y el autoconcepto académico matemático ($t= 3.89$, $p < .001$); mientras que en la dimensión de ansiedad ($t= -.658$, $p < .001$) es mayor en España. En

cuanto a las demás dimensiones no se obtienen diferencias significativas, por lo que los niveles en ambos países son similares. Cabe destacar que en República Dominicana las dimensiones de autoeficacia, valor de la tarea y la motivación escolar general es la que puntúa significativamente más siendo esas diferencias bastante elevadas, tal y como se observa en la d de Cohen con valores que oscilan de pequeño ($d_{\text{Cohen}} = 0.242$) a altos ($d_{\text{Cohen}} = 0.893$) y que para España el tamaño del efecto es pequeño ($d_{\text{Cohen}} = -0.041$).

Tabla 16. *Diferencias de Medias en Motivación Escolar y Autoconcepto Académico Según el País*

		País	N	M (DT)	T	P	Cohen's d
Motivación escolar	Autoeficacia	R.D.	508	44.96 (8.53)	11.428	.001**	0.714
		España	517	39.27 (7.36)			
	Ansiedad	R.D.	508	20.27 (7.35)	-.658	.000***	-0.041
		España	517	20.55 (6.20)			
	Valor de la Tarea	R.D.	508	39.69 (7.22)	14.291	.025*	0.893
		España	517	33.58 (6.43)			
	Metas Extrínsecas	R.D.	508	22.03 (5.13)	16.854	.522	1.053
		España	517	16.55 (5.27)			
	Metas Intrínsecas	R.D.	508	16.35 (3.51)	5.293	.000***	0.333
		España	517	15.30 (2.74)			
	Creencias de Control	R.D.	508	21.56 (4.49)	4.880	.000***	0.306
		España	517	20.33 (3.46)			
	Motivación General	R.D.	508	164.84 (26.80)	12.893	.000***	0.805
		España	517	145.59 (20.56)			
Autoconcepto académico	Autoconcepto Académico Verbal	R.D.	508	16.94 (3.40)	9.623	.332	0.602
		España	517	14.92 (3.31)			
	Autoconcepto Académico Matemático	R.D.	508	13.91 (3.84)	3.886	.000***	0.242
		España	517	12.88 (4.63)			
	Autoconcepto Académico General	R.D.	508	30.85 (5.50)	9.080	.294	0.567
		España	517	27.80 (5.24)			

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

Leyenda: RD: República Dominicana

A continuación, se presentan los análisis de las interacciones entre variables independientes sobre las variables dependientes (motivación escolar y autoconcepto académico).

Tabla 17. *Diferencias de Medias en Motivación Escolar Según el Sexo y Clase Social*

	Clase social	Sexo					<i>t</i> (<i>p</i>)	
		Mujer		Hombre				
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
Autoeficacia	Baja	64	44.77	9.89	28	42.46	8.99	1.06 (.294)
	Media	585	42.21	8.31	301	41.21	8.10	1.72 (.086)
	Alta	19	43.21	12.47	11	41.82	7.14	.389 (.700)
	<i>F</i> (<i>p</i>)		2.61 (.074)				.326 (.722)	
		Clase Social: <i>F</i> = 1.881, <i>p</i> = .153						
		Sexo: <i>t</i> = 1.544, <i>p</i> = .214						
		Clase social * Sexo: <i>F</i> = .212, <i>p</i> = .809						
Ansiedad	Baja	64	21.41	7.50	28	18.71	8.17	1.54 (.127)
	Media	585	21.19	6.79	301	18.81	6.17	5.24 (.000)***
	Alta	19	20.11	6.92	11	21.18	6.68	-.416 (.681)
	<i>F</i> (<i>p</i>)		.268 (.765)				.744 (.476)	
		Clase Social: <i>F</i> = .125, <i>p</i> = .883						
		Sexo: <i>t</i> = 1.773, <i>p</i> = .183						
		Clase social * Sexo: <i>F</i> = .930, <i>p</i> = .395						
Valor de la Tarea	Baja	64	38.06	38.06	28	35.89	35.89	1.06 (.290)
	Media	585	37.38	37.38	301	34.93	7.30	4.75 (.000)***
	Alta	19	36.00	36.00	11	36.55	5.61	-.228 (.822)
	<i>F</i> (<i>p</i>)		.582 (.559)				.458 (.633)	
		Clase Social: <i>F</i> = 434, <i>p</i> = .648						
		Sexo: <i>t</i> = 1.507, <i>p</i> = .220						
		Clase social * Sexo: <i>F</i> = .554, <i>p</i> = .575						
Metas Extrínsecas	Baja	64	21.39	5.82	28	19.21	6.26	1.61 (.110)
	Media	585	19.73	5.79	301	17.83	5.78	4.63 (.000)***
	Alta	19	21.37	5.26	11	19.18	7.20	.958 (.346)
	<i>F</i> (<i>p</i>)		3.00 (.050)				.954 (.386)	
		Clase Social: <i>F</i> = 3.194, <i>p</i> = .041*						
		Sexo: <i>t</i> = 5.822, <i>p</i> = .016*						
		Clase social * Sexo: <i>F</i> = .027, <i>p</i> = .973						

*** *p* < .001, ** *p* < .01, * *p* < .05

Al observar la tabla 17 se puede apreciar que la muestra existente en el grupo de clase alta se encuentra en un rango menor de 30 sujetos, por lo cual se recomienda el análisis de pruebas no paramétricas, sin embargo, las pruebas paramétricas realizadas son los suficientemente robustas para realizarlas con muestras pequeñas.

En esta tabla se puede observar que no se evidencian diferencias en mujeres o en hombres según la clase social, sin embargo, al analizar las diferencias entre mujeres y hombres, se evidencian diferencias en la clase media de las dimensiones de ansiedad, valor de la tarea y metas extrínsecas. Estas diferencias dejan en evidencia que las mujeres son las que se muestran más ansiosas, no obstante, estudian porque les interesa hacerlo y consideran que es importante.

Acercas de las dimensiones de la motivación escolar, los análisis de varianza realizados mediante modelo lineal general informan de diferencias en las varianzas entre las subpoblaciones relativas al sexo y la clase social en la dimensión correspondiente a las metas extrínsecas, entendiendo de esta manera que en la dimensión de metas extrínsecas el factor sexo y el factor clase social juega un papel importante a la hora de ser analizado. Por tal razón, en la tabla 17 se puede observar que el nivel crítico asociado al estadístico F en los modelos presentados es ($p < .05$) indicando que parte de su variación se debe a las variables sociopersonales como el sexo y/o la clase social en las metas extrínsecas, mientras que no se muestra diferencia en ninguna otra. Asimismo, se realizaron los contrastes post hoc Tukey HSD y Games-Howell para asegurar que la ratio de error Tipo I se mantiene bajo control en el análisis de varianza entre los grupos de clase social para cada sexo.

Al igual que la tabla anterior, en la tabla 18 se puede observar que el nivel crítico asociado al estadístico F en los modelos presentados es ($p > .05$) en las metas intrínsecas y creencias de control, sin embargo, es de ($p < .05$) en la motivación escolar general indicando que parte de su variación se debe a la variable sociopersonal sexo en la clase media. En cuanto a que la interacción conjunta del sexo y la clase social no existe evidencia de que contribuyen a explicar las diferencias observadas en las dimensiones restantes de la motivación escolar ya que en ninguna resulta contribuyente.

Tabla 18 (Continuación). *Diferencias de Medias en Motivación Escolar Según el Sexo y Clase Social*

	Clase social	Sexo		DT	Hombre		t (p)	
		Mujer			N	M		
Metas Intrínsecas	Baja	64	16.27	3.88	28	15.93	3.88	.383 (.702)
	Media	585	15.85	3.27	301	15.69	2.81	.752 (.453)
	Alta	19	15.95	2.93	11	14.82	3.84	.907 (.372)
	F (p)	.463 (.630)				.573 (.565)		
	Clase Social: $F = .603, p = .547$ Sexo: $t = 1.289, p = .256$ Clase social * Sexo: $F = .328, p = .720$							
Creencias de Control	Baja	64	21.06	5.46	28	20.57	4.23	.423 (.673)
	Media	585	21.11	3.97	301	20.60	3.83	1.85 (.064)
	Alta	19	21.32	3.86	11	20.36	4.27	.626 (.536)
	F (p)	.028 (.973)				.020 (.981)		
	Clase Social: $F = .003, p = .997$ Sexo: $t = 1.171, p = .279$ Clase social * Sexo: $F = .040, p = .961$							
Motivación Escolar General	Baja	64	162.95	32.30	28	152.79	29.03	1.43 (.156)
	Media	585	157.47	25.02	301	149.06	24.37	4.78 (.000)***
	Alta	19	157.95	23.52	11	153.91	25.87	.437 (.665)
	F (p)	1.31 (.271)				.466 (.628)		
	Clase Social: $F = 1.267, p = .282$ Sexo: $t = 3.951, p = .047^*$ Clase social * Sexo: $F = .149, p = .861$							

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

Es bueno hacer notar que esta tabla también posee una muestra menor de 30 sujetos en la clase alta, por lo que se recuerda que lo recomendable es utilizar el análisis no paramétrico, sin embargo, el análisis utilizado es lo suficientemente robusto para hacerlas con muestras pequeñas.

En cuanto a la dimensión de la motivación escolar general, la diferencia observada en su media se debe al efecto individual del factor sexo ($F = 3.951, p < .05$) siendo la única que muestra incidencia demostrando así que al analizar la motivación escolar general utilizando este factor, se encontrara diferencia significativa. Por otra parte, se puede observar que la clase social media de la motivación escolar general es la única que obtiene significancia en este aspecto, independientemente del sexo al que pertenecen.

Estas diferencias se encuentran a favor de las mujeres demostrando así que a nivel general las mismas se encuentran más motivadas a la hora de estudiar.

Tabla 19. *Comparaciones Post-Hoc Para la Motivación Escolar en Función de la Clase Social*

VD		(I) Nivel Socioeconómico	(J) Nivel Socioeconómico	Diferencia de P medias (I-J)	
Metas extrínsecas	Tukey	Bajo	Medio	1.65*	.026*
			Alto	.16	.990
		Medio	Bajo	-1.65*	.026*
			Alto	-1.49	.353
		Alto	Bajo	-.16	.990
			Medio	1.49	.353

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Se puede observar en la tabla 19 el análisis post-hoc que analiza la diferencias en los grupos existentes de clase social en la motivación escolar, la misma evidencia que existen diferencias entre el grupo de clase social baja con el grupo de clase social media en la dimensión de metas extrínsecas; pero no se evidencian diferencias en ninguna de las demás dimensiones de la motivación escolar.

En la tabla 20 se muestra el análisis realizado para calcular el tamaño del efecto de cada variable (sexo y clase social) en la motivación escolar, dichas variables son las utilizadas en los análisis anteriores.

Tabla 20. *Tamaño del Efecto del Sexo, la Clase Social y la Interacción de Ambos Factores Sobre de la Motivación Escolar*

Efectos	η^2						
	AU.	AN.	V.T.	M.E.	M.I.	C.C.	M.E.G.
Modelo Corregido	.070	.000***	.000***	.000***	.710	.563	.000***
Interceptación	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***
Clase Social	.153	.883	.648	.041*	.547	.997	.282
Sexo	.214	.183	.220	.016*	.256	.279	.047*
Clase social * Sexo	.809	.395	.575	.973	.720	.961	.861

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: AU= Autoeficacia, AN= Ansiedad, VT= Valor de la tarea, ME= Metas extrínsecas, MI= Metas intrínsecas, CC= Creencias de control, MEG= Motivación escolar general.

Los coeficientes eta-cuadrado que recoge la tabla 20 sugieren que las diferencias entre mujer y hombre en la clase social media son fuertes para las metas extrínsecas en los factores de clase social y sexo, y la motivación escolar general en el factor sexo. Asimismo, no se evidencian que estos factores influyan en las demás dimensiones, y la interacción de ambas no parece tener ningún efecto en las puntuaciones en motivación académica.

A continuación, se presenta la tabla 21 en esta se analizan por medio al análisis de modelo lineal general las diferencias existentes en el autoconcepto académico según las variables de sexo y clase social, para determinar si el sexo (mujer y hombre) o grupo de clase social (baja, media y alta) al que pertenece influye significativamente a la hora de tener un alto o bajo autoconcepto.

Tabla 21. *Diferencias de Medias en Autoconcepto Académico Según el Sexo y la Clase Social*

		Clase social		Sexo				<i>t</i> (<i>p</i>)
				Mujer		Hombre		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
Autoconcepto Académico Verbal	Baja	64	16.63	3.36	28	15.68	3.44	1.23 (.221)
	Media	585	16.38	3.41	301	14.80	3.53	6.46 (.000)***
	Alta	19	17.47	3.27	11	15.82	3.13	1.36 (.186)
	<i>F</i> (<i>p</i>)	1.06 (.346)		1.19 (.305)				
	Clase Social: <i>F</i> = 2.111, <i>p</i> = .122 Sexo: <i>t</i> = 7.406, <i>p</i> = .007** Clase social * Sexo: <i>F</i> = .308, <i>p</i> = .735							
Autoconcepto Académico Matemático	Baja	64	13.70	4.05	28	14.00	4.14	-.321 (.749)
	Media	585	13.00	4.43	301	13.98	3.97	-3.33 (.001)**
	Alta	19	14.53	4.70	11	14.18	3.16	.216 (.831)
	<i>F</i> (<i>p</i>)	1.74 (.177)		.014 (.986)				
	Clase Social: <i>F</i> = 766, <i>p</i> = .465 Sexo: <i>t</i> = .238, <i>p</i> = .626 Clase social * Sexo: <i>F</i> = .522, <i>p</i> = .594							
Autoconcepto Académico General	Baja	64	30.33	5.38	28	29.68	6.28	.506 (.614)
	Media	585	29.38	5.73	301	28.78	5.27	1.53 (.126)
	Alta	19	32.00	5.65	11	30.00	3.58	1.05 (.301)
	<i>F</i> (<i>p</i>)	2.61 (.075)		.616 (.541)				
	Clase Social: <i>F</i> = 2.444, <i>p</i> = .087 Sexo: <i>t</i> = 1.708, <i>p</i> = .191 Clase social * Sexo: <i>F</i> = .211, <i>p</i> = .810							

*** *p* < .001, ** *p* < .01, * *p* < .05

La prueba de igualdad de varianzas indica que hay diferencias en la varianza en la subpoblación relativa al sexo en las dimensiones correspondientes al autoconcepto académico verbal, lo que afirma que solo en esta dimensión el factor sexo es determinante. En cuanto a la interacción conjunta de sexo y clase social no poseen diferencia alguna.

De igual modo se realizaron los contrastes post hoc Tukey HSD y Games-Howell para asegurar que la ratio de error Tipo I se mantiene bajo control en el análisis de varianza entre los grupos de clase social para cada sexo, sin embargo, no se evidencia diferencia alguna.

En cuanto a la dimensión de autoconcepto académico verbal, las diferencias observadas en sus medias se deben al efecto individual del factor sexo ($F = 7.406, p < .01$), mientras que en las demás dimensiones no se muestran dichas diferencias, esto significa que solo en la dimensión verbal el factor sexo es importante a la hora de identificar si son los hombres o si son las mujeres las que mayor autoconcepto verbal muestran. De igual forma, se puede observar que la clase media muestra una incidencia mayor a la hora de tener un mejor concepto de sí en las dimensiones verbal y matemática. Estas diferencias se muestran parcializadas, en el autoconcepto verbal las mujeres se evidencian con puntuaciones más elevadas, mientras que en el autoconcepto matemático son los hombres los que se visualizan mejor. Sin embargo, a la hora de analizar el autoconcepto académico a nivel general el sexo de los estudiantes no posee diferencia alguna.

En la tabla 22 se presenta el análisis del tamaño del efecto en las variables clase social y sexo, así como la interacción entre ambas variables para determinar el grado de

incidencia que estas poseen al identificar en que grupo o en que sexo se observa un mayor autoconcepto académico.

Tabla 22. *Tamaño del Efecto de la Clase Social, el Sexo y la Interacción de Ambos Factores Sobre el Autoconcepto Académico*

Efectos	η^2		
	A.A.V.	A.A.M.	A.A.G.
Modelo Corregido	.000***	.022*	.085
Interceptación	.000***	.000***	.000***
Clase Social	.122	.465	.087
Sexo	.007**	.626	.191
C.S. * Sexo	.735	.594	.810

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: CS= Clase Social

Los coeficientes eta-cuadrado que recoge la tabla 22 sugieren que las diferencias entre mujeres y hombres son fuertes en la dimensión de autoconcepto académico verbal en clase media, confirmando así que el factor sexo en esta dimensión es determinante. Asimismo, se logra apreciar que el factor de clase social, o la interacción de la clase social con el sexo no muestran incidencias significativas.

A continuación, se presentan los análisis realizados en ambos países por separados para probar si las diferencias que se daban en la muestra total, también se obtienen en cada país por separado iniciando por República Dominicana y luego se continuara con España. Estos análisis son parte de la hipótesis 3 que ya antes se ha planteado.

Tabla 23. *Diferencias de Medias en Motivación Escolar y Autoconcepto Académico Según el Sexo en República Dominicana*

		Sexo	N	M (DT)	T	P	Cohen's d
Motivación escolar	Autoeficacia	Mujer	391	45.06 (8.53)	.499	.618	0.051
		Hombre	117	44.62 (8.56)			
	Ansiedad	Mujer	391	20.61 (7.33)	1.892	.059	0.199
		Hombre	117	19.15 (7.34)			
	Valor de la Tarea	Mujer	391	39.82 (7.14)	.775	.439	0.080
		Hombre	117	39.23 (7.50)			
	Metas Extrínsecas	Mujer	391	22.09 (5.05)	.492	.623	0.051
		Hombre	117	21.82 (5.40)			
	Metas Intrínsecas	Mujer	391	16.32 (3.55)	-.254	.800	-0.028
		Hombre	117	16.42 (3.42)			
	Creencias de Control	Mujer	391	21.63 (4.48)	.638	.524	0.068
		Hombre	117	21.32 (4.51)			
Motivación General	Mujer	391	165.53 (26.61)	1.053	.293	0.109	
	Hombre	117	162.56 (27.42)				
Autoconcepto académico	Autoconcepto Académico Verbal	Mujer	391	17.20 (3.36)	3.249	.001**	0.342
		Hombre	117	16.05 (3.35)			
	Autoconcepto Académico Matemático	Mujer	391	13.63 (3.93)	-3.256	.001**	-0.330
		Hombre	117	14.84 (3.37)			
	Autoconcepto Académico General	Mujer	391	30.84 (5.60)	-.091	.928	-0.009
		Hombre	117	30.89 (5.17)			

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

La tabla 23 muestra la diferencia de medias existentes en las dimensiones de motivación escolar y autoconcepto académico según el sexo en República Dominicana. La misma solo muestra diferencias significativas en el autoconcepto académico verbal ($t=3.25, p < .001$) a favor de las mujeres, y el autoconcepto académico matemático ($t=-3.26, p < .001$) a favor de los hombres; mientras que no muestra diferencia alguna en ninguna de las dimensiones de la motivación escolar, ni en el autoconcepto general. Esto significa que en República Dominicana tanto los chicos como las chicas tienen unos niveles

similares de sensación de autoeficacia, ansiedad, ante los exámenes, mientras que en los dos tipos de autoconcepto académico se encuentran con resultados divididos, en donde las chicas puntúan mejor en autoconcepto académico verbal y los chicos en el matemático. Es bueno señalar que en República Dominicana la *d* de Cohen para las dimensiones que han resultado significativa se observan con valores que oscilan de muy bajo ($d_{Cohen} = -0.330$) a pequeño ($d_{Cohen} = 0.342$).

Tabla 24. *Diferencias de Medias en Motivación Escolar y Autoconcepto Académico Según la Clase Social en República Dominicana*

	Clase Social	N	M (DT)	F	P	
Motivación escolar	Autoeficacia	Baja	69	45.65 (8.63)	.301	.740
		Media	418	44.85 (8.57)		
		Alta	15	45.60 (7.76)		
	Ansiedad	Baja	69	20.62 (8.16)	.207	.813
		Media	418	20.24 (7.18)		
		Alta	15	19.33 (7.57)		
	Valor de la Tarea	Baja	69	40.04 (7.19)	.078	.925
		Media	418	39.69 (7.29)		
		Alta	15	39.53 (5.03)		
	Metas Extrínsecas	Baja	69	22.04 (5.17)	209	.811
		Media	418	21.99 (5.11)		
		Alta	15	22.87 (6.20)		
	Metas Intrínsecas	Baja	69	16.48 (3.83)	.123	.884
		Media	418	16.33 (3.46)		
		Alta	15	16.00 (3.93)		
	Creencias de Control	Baja	69	21.74 (4.69)	.085	.919
		Media	418	21.53 (4.46)		
		Alta	15	21.80 (3.78)		
Motivación General	Baja	69	166.58 (28.80)	.158	.854	
	Media	418	164.63 (26.59)			
	Alta	15	165.13 (18.84)			
Autoconcepto Académico	Autoconcepto Académico Verbal	Baja	69	16.61 (3.38)	2.264	.105
		Media	418	16.92 (3.43)		
		Alta	15	18.67 (2.44)		
	Autoconcepto Académico Matemático	Baja	69	14.36 (3.61)	.726	.484
		Media	418	13.83 (3.91)		
		Alta	15	13.33 (3.09)		
	Autoconcepto Académico General	Baja	69	30.97 (5.22)	.398	.672
		Media	418	30.75 (5.62)		
		Alta	15	32.00 (4.00)		

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

En la siguiente tabla 24 se logra observar que el grupo de clase alta posee una muestra menor de 30 sujetos por lo que se recomienda el uso de análisis no paramétricos, sin embargo, los análisis paramétricos utilizados son lo suficientemente robustos como para realizarse en una muestra tan pequeña. Esta muestra la diferencia de medias existentes en las dimensiones de motivación escolar y autoconcepto académico según la clase social en República Dominicana. Para obtener sus resultados se realizó un análisis ANOVA y se comprobó que no existe diferencia alguna en ninguna de las dimensiones de la motivación escolar ni el autoconcepto académico.

Las siguientes tablas se presentan para saber si las diferencias encontradas en la clase social y el sexo están influenciadas por el país donde reside cada uno de los sujetos evaluados.

En la tabla 25 y 26 se exponen la escala de la motivación escolar y sus dimensiones según el sexo y la clase social en República Dominicana, los análisis de varianza realizados informan de que existen diferencias en el sexo en la dimensión correspondiente a las metas extrínsecas. De igual modo se realizaron los contrastes post hoc Tukey HSD y Games-Howell para asegurar que la ratio de error Tipo I se mantiene bajo control en el análisis de varianza entre los grupos de clase social para cada sexo.

En las tablas siguientes se puede observar que solo las dimensiones de autoeficacia y ansiedad muestran diferencias, y dichas diferencias se observan en clase baja y en la clase media respectivamente. Asimismo, cuando se analizan dichas diferencias según el sexo, no se observa que haya diferencia alguna en mujeres u hombres. Estos resultados podrían deberse a que la muestra de sujetos en clase baja en hombres o en clase alta en ambos sexos no alcanzan un número de 20 sujetos.

Tabla 25. *Diferencias de Medias en Motivación Escolar Según el Sexo y Clase Social en República Dominicana*

	Clase social	Sexo						<i>t</i> (<i>p</i>)
		Mujer		Hombre				
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
AU.	Baja	50	46.96	8.17	19	42.21	9.07	2.09 (.040)*
	Media	329	44.75	8.58	89	45.20	8.56	-.438 (.662)
	Alta	9	47.67	6.84	6	42.50	8.66	1.29 (.219)
	<i>F</i> (<i>p</i>)	1.88 (.154)		1.12 (.331)				
Clase Social: $F= .051, p= .950$ Sexo: $F= 3.376, p= .067$ Clase social * Sexo: $F= 2.673, p= .070$								
AN.	Baja	50	21.32	7.96	19	18.79	8.61	1.15 (.253)
	Media	329	20.60	7.20	89	18.90	6.97	1.99 (.047)*
	Alta	9	17.33	7.42	6	22.33	6.37	-1.28 (.222)
	<i>F</i> (<i>p</i>)	1.14 (.320)		.642 (.528)				
Clase Social: $F= .041, p= .960$ Sexo: $F= .030, p= .861$ Clase social * Sexo: $F= 1.589, p= .205$								
V.T.	Baja	50	40.78	6.91	19	38.11	7.74	1.39 (.169)
	Media	329	39.73	7.17	89	39.54	7.73	.215 (.830)
	Alta	9	39.67	5.57	6	39.33	4.59	.121 (.905)
	<i>F</i> (<i>p</i>)	.480 (.619)		.277 (.758)				
Clase Social: $F= .017, p= .983$ Sexo: $F= .536, p= .465$ Clase social * Sexo: $F= .684, p= .505$								
M.E.	Baja	50	22.66	5.01	19	20.42	5.37	-1.53 (.127)
	Media	329	21.95	5.07	89	22.16	5.25	-.468 (.640)
	Alta	9	24.56	3.75	6	20.33	8.50	-.953 (.341)
	<i>F</i> (<i>p</i>)	1.53 (.219)		1.01 (.367)				
Clase Social: $F= .288, p= .750$ Sexo: $F= 4.063, p= .044^*$ Clase social * Sexo: $F= 2.369, p= .095$								

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

Leyenda: AU= Autoeficacia, AN= Ansiedad, VT= Valor de la tarea, ME= Metas extrínsecas.

De igual manera se puede observar que los resultados obtenidos del modelo en las metas extrínsecas señalan diferencia en el factor sexo, más sin embargo no en los análisis de medias realizados, por tal razón se repitieron los análisis en esta dimensión, pero ahora utilizando el análisis no paramétrico y dando como resultado que no existen diferencia alguna.

Tabla 26 (Continuación). Diferencias de Medias en Motivación Escolar Según el Sexo y Clase Social en República Dominicana

	Clase social	Sexo		DT	Hombre		t (p)	
		Mujer			N	M		
M.I.	Baja	50	16.70	3.80	19	15.89	3.93	.779 (.439)
	Media	329	16.25	3.50	89	16.64	3.27	-.940 (.348)
	Alta	9	17.00	3.35	6	14.50	4.55	1.23 (.241)
	F (p)	.513 (.599)		1.33 (.268)				
Clase Social: $F = .293, p = .746$								
Sexo: $F = 1.883, p = .171$								
Clase social * Sexo: $F = 1.671, p = .189$								
C.C.	Baja	50	22.28	4.64	19	20.32	4.46	1.57 (.121)
	Media	329	21.53	4.46	89	21.55	4.51	-.046 (.963)
	Alta	9	21.78	3.68	6	21.83	4.31	-.027 (.979)
	F (p)	.624 (.536)		.618 (.541)				
Clase Social: $F = .099, p = .906$								
Sexo: $F = .485, p = .486$								
Clase social * Sexo: $F = 1.146, p = .319$								
M.E.G.	Baja	50	170.70	27.57	19	155.74	29.89	1.97 (.053)
	Media	329	164.81	26.42	89	163.99	27.39	.257 (.798)
	Alta	9	168.00	15.26	6	160.83	27.18	.709 (.491)
	F (p)	1.12 (.327)		.707 (.495)				
Clase Social: $F = .045, p = .956$								
Sexo: $F = 2.029, p = .155$								
Clase social * Sexo: $F = 1.657, p = .192$								

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: MI= Metas intrínsecas, CC= Creencias de control, MEG= Motivación escolar general.

A continuación, se procedió al análisis post-hoc sin diferencia alguna, por tal razón no se presenta dicha tabla. Asimismo, se puede apreciar en la tabla 27 el análisis del tamaño del efecto para determinar cuál de estas dimensiones o factor aporta más en la motivación escolar del alumnado dominicano.

Tabla 27. Tamaño del Efecto del Sexo, la Clase Social y la Interacción de Ambos Factores Sobre de la Motivación Escolar en República Dominicana

Efectos	η^2						
	AU.	AN.	V.T.	M.E.	M.I.	C.C.	M.E.G.
Modelo Corregido	.272	.184	.835	.350	.604	.727	.420
Interceptación	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***
Clase Social	.950	.960	.983	.750	.746	.906	.956
Sexo	.067	.861	.465	.044*	.171	.486	.155
C.S. * Sexo	.070	.205	.505	.095	.189	.319	.192

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: AU= Autoeficacia, AN= Ansiedad, VT= Valor de la tarea, ME= Metas extrínsecas, MI= Metas intrínsecas, CC= Creencias de control, MEG= Motivación escolar general, CS= Clase social

Los coeficientes eta-cuadrado que recoge la tabla 27 sugieren que el factor clase social no incide sobre la motivación escolar en República Dominicana, sin embargo, el factor sexo muestra diferencia en la dimensión de metas extrínsecas, lo que significa que según el sexo las metas extrínsecas pueden influir en que un sujeto se encuentre motivado o no en clases. De igual manera se observa que si se analizan la clase social y su interacción con el sexo, entonces esta diferencia desaparece.

A continuación, se presentan las diferencias en autoconcepto académico y sus dimensiones según el sexo y la clase social en República Dominicana, dichos análisis permitirán identificar si existe diferencia en cuanto a hombres y mujeres, así como en clase social (ver tabla 28).

Tabla 28. *Diferencias de Medias en Autoconcepto Académico Según el Sexo y la Clase Social en República Dominicana*

		Clase social	Sexo					<i>t</i> (<i>p</i>)	
			Mujer	Hombre					
			<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	
Autoconcepto Académico Verbal	Baja		50	16.80	3.41	19	16.11	3.33	.761 (.450)
	Media		329	17.19	3.39	89	15.94	3.43	3.07 (.002)**
	Alta		9	19.67	.707	6	17.17	3.37	1.79 (.130)
	<i>F</i> (<i>p</i>)		2.78 (.063)				.366 (.695)		
				Clase Social: <i>F</i> = 2.149, <i>p</i> = .118				Sexo: <i>t</i> = 4.756, <i>p</i> = .030*	
			Clase social * Sexo: <i>F</i> = .428, <i>p</i> = .652						
Autoconcepto Académico Matemático	Baja		50	14.18	3.79	19	14.84	3.11	.304 (.500)
	Media		329	13.54	3.97	89	14.89	3.50	-2.90 (.004)**
	Alta		9	13.44	4.04	6	13.17	2.14	.154 (.880)
	<i>F</i> (<i>p</i>)		.573 (.564)				.728 (.485)		
				Clase Social: <i>F</i> = .570, <i>p</i> = .566				Sexo: <i>t</i> = .559, <i>p</i> = .455	
			Clase social * Sexo: <i>F</i> = .451, <i>p</i> = .638						
Autoconcepto Académico General	Baja		50	30.98	5.25	19	30.95	5.30	.023 (.982)
	Media		329	30.73	5.71	89	30.83	5.33	-.147 (.883)
	Alta		9	33.11	3.20	6	30.33	3.83	1.38 (.198)
	<i>F</i> (<i>p</i>)		.809 (.446)				.031 (.969)		
				Clase Social: <i>F</i> = .211, <i>p</i> = .810				Sexo: <i>t</i> = .657, <i>p</i> = .418	
			Clase social * Sexo: <i>F</i> = .462, <i>p</i> = .630						

*** *p* < .001, ** *p* < .01, * *p* < .05

Al mirar la tabla 28, es bueno mencionar como ya se ha estado diciendo en las tablas anteriores en la que se presenta esta situación que la muestra en clase alta posee solo 15 sujetos de los que 9 son mujeres y 6 son hombres, por tal razón lo recomendable es hacer pruebas no paramétricas. Sin embargo, el análisis paramétrico es lo suficientemente robusto para hacerla con muestra pequeña.

De igual manera se puede observar que no existen diferencias en los grupos de clase social para las mujeres y tampoco para los hombres por lo que se entiende que el nivel de autoconcepto de las mujeres o los hombres al compararse con personas de su mismo sexo no varía de acuerdo a su nivel socioeconómico.

Asimismo, al analizar los grupos de clases social según el sexo, se puede apreciar que en las dimensiones de autoconcepto académico verbal y el autoconcepto académico matemático se observan diferencias significativas en la clase media pero no en la clase baja y clase alta, mientras que en el autoconcepto académico general no existen diferencias. Las diferencias encontradas señalan que las mujeres poseen un autoconcepto verbal más elevado que los hombres, mientras que los hombres se perciben mejor en las asignaturas que se relacionan con números.

En esta tabla se puede observar que el nivel crítico asociado al estadístico F en los modelos presentados es ($p < .05$) indicando que parte de su variación se debe a la variable sociopersonal del sexo en el autoconcepto académico verbal ya que es la única que muestra variación, esto significa que el factor sexo tiene una clara incidencia en esta dimensión, siendo las mujeres las más motivadas académicamente. En cuanto a la interacción conjunta del sexo y la clase social no se observa diferencia alguna. De igual modo se realizaron los contrastes post hoc Tukey HSD y Games-Howell en los grupos de

clase social para cada hombre y mujer y dando como resultado que no existen diferencia en el autoconcepto académico en República Dominicana.

En la siguiente tabla se presenta el análisis del tamaño del efecto que existe en la variable de autoconcepto académico en República Dominicana, el mismo analiza la incidencia de los factores de sexo y clase social, así como la interacción de un factor sobre otro.

Tabla 29. *Tamaño del Efecto de la Clase Social, el Sexo y la Interacción de Ambos Factores Sobre el Autoconcepto Académico en República Dominicana*

Efectos	η^2		
	A.A.V.	A.A.M.	A.A.G.
Modelo Corregido	.006**	.063	.886
Interceptación	.000***	.000***	.000***
Clase Social	.118	.566	.810
Sexo	.030*	.455	.418
Clase Social * Sexo	.652	.638	.630

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Los coeficientes eta-cuadrado de la tabla 29 sugieren que existen diferencias entre mujeres y hombres en la dimensión de autoconcepto académico verbal demostrando que el factor sexo es significativo cuando se analiza esta dimensión. Sin embargo, no sucede así en ninguna de las demás dimensiones. En cuanto a la interacción de ambos factores, no se observa evidencia de que uno influya sobre otro en el alumnado de República Dominicana al analizar el autoconcepto académico.

En la tabla 30 se presentan las diferencias de medias existente entre mujeres y hombres para determinar cuáles dimensiones de la motivación escolar y el autoconcepto académico influyen en mayor grado en el alumnado universitario de España.

Tabla 30. *Diferencias de Medias en la Motivación Escolar y el Autoconcepto Académico Según el Sexo en España*

		Sexo	N	M (DT)	T	P	Cohen's <i>d</i>
Motivación escolar	Autoeficacia	Mujer	282	38.85 (7.39)	-1.272	.204	-0.112
		Hombre	227	39.68 (7.33)			
	Ansiedad	Mujer	282	21.94 (6.09)	5.968	.000***	0.532
		Hombre	227	18.74 (5.92)			
	Valor de la Tarea	Mujer	282	34.03 (6.65)	1.938	.053	0.173
		Hombre	227	32.92 (6.15)			
	Metas Extrínsecas	Mujer	282	16.91 (5.40)	1.864	.063	0.165
		Hombre	227	16.04 (5.11)			
	Metas Intrínsecas	Mujer	282	15.28 (2.88)	-.137	.891	-0.014
		Hombre	227	15.32 (2.56)			
	Creencias de Control	Mujer	282	20.43 (3.50)	.705	.481	0.063
		Hombre	227	20.21 (3.44)			
Motivación Escolar General	Mujer	282	147.44 (20.67)	2.476	.014*	0.221	
	Hombre	227	142.90 (20.39)				
Autoconcepto académico	Autoconcepto Académico Verbal	Mujer	282	15.39 (3.15)	3.547	.000***	0.315
		Hombre	227	14.35 (3.44)			
	Autoconcepto Académico Matemático	Mujer	282	12.36 (4.91)	-3.077	.002**	-0.272
		Hombre	227	13.60 (4.15)			
	Autoconcepto Académico General	Mujer	282	27.75 (5.37)	-.425	.671	-0.038
		Hombre	227	27.95 (5.10)			

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

En la tabla 30, se ha realizado un análisis *T* de Student para analizar las diferencias existentes en sexo para la motivación escolar y el autoconcepto académico en España. Dicho estudio señala que existen diferencias significativas en las dimensiones de ansiedad ($t= 5.97$, $p < .001$), motivación escolar general ($t= 2.48$, $p < .05$) y autoconcepto académico verbal ($t= 3.55$, $p < .001$) a favor de las mujeres; mientras que a favor de los hombres se encuentra el autoconcepto académico matemático ($t= -3.08$, $p < .01$), en cuanto a las demás dimensiones no se evidencia diferencia alguna.

Dicho de otro modo, las mujeres se muestran más ansiosas, pero a su vez se encuentran mayor motivadas y con un autoconcepto verbal mayor, y los hombres se muestran con mayor autoconcepto en las asignaturas que tienen que ver con números. Asimismo, se observa que, aunque en los demás factores los hombres y mujeres presentan

niveles similares de motivación y autoconcepto, en las dimensiones de valor de la tarea y metas extrínsecas se evidencia una tendencia a que las mujeres tengan puntuaciones más altas que en los hombres. Cabe destacar que en España la d de Cohen para la motivación escolar y autoconcepto académico se observa con valores que oscilan de muy pequeño ($d_{\text{Cohen}} = -0.272$) a medios ($d_{\text{Cohen}} = 0.532$).

Para la tabla 31, se ha realizado un análisis ANOVA para analizar las diferencias existentes en clase social para la motivación escolar y el autoconcepto académico en España.

Tabla 31. *Diferencias de Medias en la Motivación Escolar y el Autoconcepto Académico Según la Clase Social en España*

		Clase Social	N	M (DT)	F	P
Motivación escolar	Autoeficacia	Baja	23	39.30 (11.07)	.039	.962
		Media	476	39.26 (6.95)		
		Alta	15	39.80 (12.61)		
	Ansiedad	Baja	23	20.48 (6.62)	.239	.787
		Media	476	20.55 (6.19)		
		Alta	15	21.67 (5.82)		
	Valor de la Tarea	Baja	23	29.48 (9.39)	5.091	.006**
		Media	476	33.79 (6.24)		
		Alta	15	32.87 (5.58)		
	Metas Extrínsecas	Baja	23	16.78 (6.72)	.824	.439
		Media	476	16.51 (5.19)		
		Alta	15	18.27 (5.02)		
	Metas Intrínsecas	Baja	23	15.22 (3.90)	.069	.933
		Media	476	15.31 (2.70)		
		Alta	15	15.07 (2.52)		
Creencias de Control	Baja	23	18.43 (5.58)	3.654	.027*	
	Media	476	20.42 (3.29)			
	Alta	15	20.13 (4.10)			
Motivación General	Baja	23	139.70 (31.34)	1.067	.345	
	Media	476	145.84 (19.73)			
	Alta	15	147.80 (26.11)			
Autoconcepto académico	Autoconcepto Académico Verbal	Baja	23	15.52 (3.40)	.434	.648
		Media	476	14.88 (3.32)		
		Alta	15	15.07 (3.04)		
	Autoconcepto Académico Matemático	Baja	23	12.09 (4.88)	2.713	.067
		Media	476	12.86 (4.59)		
		Alta	15	15.47 (4.70)		
	Autoconcepto Académico General	Baja	23	27.61 (6.21)	2.107	.123
		Media	476	27.73 (5.15)		
		Alta	15	30.53 (5.91)		

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

Dicho análisis señala que existen diferencias significativas en las dimensiones de valor de la tarea ($t= 5.09, p < .01$) y la creencia de control ($t= 3.65, p < .05$) siendo mayor en la clase social media; mientras que no existe diferencia en ninguna de las demás dimensiones. Estas diferencias señalan que el alumnado que pertenece a una clase social media, se muestra más confiados en su capacidad y le dan un mayor valor a las actividades académicas que le asignan.

En la siguiente tabla se realiza un análisis post-hoc para identificar las diferencias existentes entre los grupos de clase social (bajo, medio y alto) en la motivación escolar y el autoconcepto académico en España.

Tabla 32. *Comparaciones Post-Hoc para la Motivación Escolar y el Autoconcepto Académico en Función de la Clase Social en España*

VD		(I) Nivel Socioeconómico	(J) Nivel Socioeconómico	Diferencia de medias (I-J)	P
Valor de la Tarea	Tukey	Bajo	Medio	-4.312**	.005**
			Alto	-3.388	.247
		Medio	Bajo	4.312**	.005**
		Alto	.923	.846	
		Alto	Bajo	3.388	.247
		Medio	-923	.846	
Creencias de control	Tukey	Bajo	Medio	-1.981*	.020*
			Alto	-1.699	.298
		Medio	Bajo	1.981*	.020*
		Alto	.283	.947	
		Alto	Bajo	1.699	.298
		Medio	-.283	.947	

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

En el análisis post-hoc llevado a cabo en la tabla anterior, se logra observar que solo existen diferencias en las dimensiones de valor de la tarea y las creencias de control entre los grupos de clase social baja y clase social media, pero no se evidencia diferencia en ningún otro grupo de clase social y en ninguna otra dimensión de los constructos de motivación escolar y de autoconcepto académico en España. Asimismo, tal y como se puede observar, la dimensión que muestra una mejor puntuación es la del valor de la tarea

la cual se muestra ligeramente mejor que la dimensión de creencias de control como se aprecia en la tabla 32.

En la tabla 33 se presentan las diferencias de medias en la motivación escolar general según sexo y el nivel social que posee el individuo en una muestra con alumnado de España.

Tabla 33. *Diferencias de Medias en la Motivación Escolar Según el Sexo y la Clase Social en España*

		Clase social			Sexo			
		Mujer			Hombre			
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>t (p)</i>
Autoeficacia	Baja	14	36.93	11.56	9	43.00	9.34	-1.30 (.206)
	Media	256	38.94	6.66	212	39.53	7.29	-.910 (.363)
	Alta	10	39.20	15.22	5	41.00	5.70	-.330 (.747)
	<i>F (p)</i>	.502 (.606)			1.05 (.353)			
	Clase Social: $F= .185, p= .831$ Sexo: $t= 2.677, p= .102$ Clase social * Sexo: $F= 1.474, p= .230$							
Ansiedad	Baja	14	21.71	5.82	9	18.56	7.65	1.12 (.274)
	Media	256	21.95	6.16	212	18.78	5.82	5.68 (.000)***
	Alta	10	22.60	5.68	5	19.80	6.26	.872 (.399)
	<i>F (p)</i>	.067 (.936)			.081 (.923)			
	Clase Social: $F= .143, p= .866$ Sexo: $t= 4.667, p= .031^*$ Clase social * Sexo: $F= .006, p= .994$							
Valor de la Tarea	Baja	14	28.36	10.85	9	31.22	6.74	-.781 (.443)
	Media	256	34.38	6.27	212	32.99	6.17	2.39 (.017)*
	Alta	10	32.70	6.04	5	33.20	5.17	-.158 (.877)
	<i>F (p)</i>	5.81 (.003)**			.359 (.699)			
	Clase Social: $F= 3.937, p= .020$ Sexo: $t= .196, p= .658$ Clase social * Sexo: $F= 1.272, p= .281$							
Metas Extrinsecas	Baja	14	16.86	6.44	9	16.67	7.52	.065 (.949)
	Media	256	16.87	5.39	212	16.01	4.97	1.78 (.075)
	Alta	10	18.50	4.86	5	17.80	5.89	.246 (.810)
	<i>F (p)</i>	.435 (.648)			.364 (.695)			
	Clase Social: $F= .707, p= .494$ Sexo: $t= .224, p= .636$ Clase social * Sexo: $F= .043, p= .958$							

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

Tabla 34 (Continuación). *Diferencias de Medias en Motivación Escolar Según el Sexo y Clase Social en España*

		Clase social		Sexo		DT	<i>t</i> (<i>p</i>)	
		Mujer	Hombre	N	M			
Motivación Intrínseca	Baja	14	14.71	3.89	9	16.00	4.00	-.765 (.453)
	Media	256	15.32	2.86	212	15.29	2.49	.145 (.884)
	Alta	10	15.00	2.26	5	15.20	3.27	-.140 (.891)
	F (<i>p</i>)	.342 (.710)		.334 (.716)				
	Clase Social: $F= .041, p= .960$ Sexo: $t= .561, p= .454$ Clase social * Sexo: $F= .606, p= .546$							
Creencias de Control	Baja	14	16.71	6.11	9	21.11	3.41	-1.96 (.063)
	Media	256	20.59	3.18	212	20.20	3.44	1.27 (.207)
	Alta	10	20.90	4.18	5	18.60	3.91	1.03 (.324)
	F (<i>p</i>)	8.66 (.000)***		.852 (.28)				
	Clase Social: $F= 2.130, p= .120$ Sexo: $t= .506, p= .477$ Clase social * Sexo: $F= 5.719, p= .004$ **							
Motivación Escolar General	Baja	14	135.29	33.69	9	146.56	27.76	-.836 (.413)
	Media	256	148.04	19.44	212	142.79	19.95	2.88 (.004)
	Alta	10	148.90	26.60	5	145.60	28.01	.223 (.827)
	F (<i>p</i>)	2.57 (.078)		.187 (.829)				
	Clase Social: $F= .566, p= .568$ Sexo: $t= .036, p= .850$ Clase social * Sexo: $F= 1.700, p= .184$							

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

En las tablas 33 y 34 se puede observar se observa que existen diferencias en mujeres y hombres de clase media en las dimensiones de ansiedad y valor de la tarea en el alumnado de España a favor de las mujeres por tal razón se entiende que las mujeres manejar un mayor nivel de ansiedad y se preocupan más por hacer realizar las tareas.

De igual forma se logra apreciar como en la clase social existe diferencias en las dimensiones de valor de la tarea y creencias de control en las chicas y en clase social media y alta respectivamente, y de esta manera afirmar que las mujeres se preocupan más por realizar las actividades académicas. Asimismo agregar que esta tabla tiene muestra por debajo de 30 sujetos en clase baja y clase alta en ambos sexo por lo cual se recomienda

el uso de pruebas no paramétricas, sin embargo se evidencia que el análisis de prueba paramétricas es lo suficientemente robusto para realizarlo con muestra pequeña.

A continuación, se presenta la tabla 35, la cual muestra el análisis post-hoc realizado en el alumnado perteneciente a España para identificar las diferencias de grupos de clase social en la motivación escolar.

Tabla 35. *Comparaciones post-hoc Para la Motivación Escolar en Función de la Clase Social en España*

VD		(I) Nivel Socioeconómico	(J) Nivel Socioeconómico	Diferencia de P medias (I-J)	
Valor de la Tarea	Tukey	Bajo	Medio	-4.27*	.005*
			Alto	-3.39	.247
		Medio	Bajo	4.27*	.005*
			Alto	.88	.859
		Alto	Bajo	3.39	.247
			Medio	-.88	.859
Creencias de Control	Tukey	Bajo	Medio	-1.98*	.020*
			Alto	-1.70	.295
		Medio	Bajo	1.98*	.020*
			Alto	.28	.949
		Alto	Bajo	-5.97	.295
			Medio	-8.10	.949

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Para la tabla 35, se evidencian diferencias significativas para el valor de la tarea y las creencias de control en donde dichas diferencias se registran en la clase baja y media de estas dimensiones, siendo el valor de la tarea la dimensión más significativa de las dos. En cuanto a las demás dimensiones de la motivación escolar no se observan diferencias significativas en España.

En la tabla 36 se muestra el análisis realizado para calcular el tamaño del efecto de cada variable (sexo y clase social) en la motivación escolar en España, dichas variables son las utilizadas en los análisis anteriores.

Los coeficientes eta-cuadrado que recoge la tabla 36 señalan que el factor de clase social aporta significativamente sobre el valor de la tarea, a su vez el factor sexo lo hace sobre la dimensión de ansiedad, por lo cual se entiende que la confianza y el valor que se

le da a los quehaceres escolares poseen un papel importante en la motivación escolar y sobre todo a la hora de ver la interacción de un factor con otro.

Tabla 36. *Tamaño del Efecto del Sexo, la Clase Social y la Interacción de Ambos Factores Sobre de la Motivación Escolar en España*

Efectos	η^2						
	AU.	AN.	V.T.	M.E.	M.I.	C.C.	M.E.G.
Modelo Corregido	.449	.000***	.006**	.434	.929	.002**	.046*
Interceptación	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***
Clase Social	.831	.866	.020*	.494	.960	.120	.568
Sexo	.102	.031*	.658	.636	.454	.477	.850
C.S. * Sexo	.230	.994	.281	.958	.546	.004**	.184

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: AU= Autoeficacia, AN= Ansiedad, VT= Valor de la tarea, ME= Metas extrínsecas, MI= Metas intrínsecas, CC= Creencias de control, MEG= Motivación escolar general, CS= Clase social

En la tabla 37 se presentan las diferencias de medias existentes en el autoconcepto académico según el sexo y la clase social en el alumnado de España

Tabla 37. *Diferencias de Medias en Autoconcepto Académico Según el Sexo y la Clase Social en España*

	Clase social	Sexo						t (p)
		Mujer			Hombre			
		N	M	DT	N	M	DT	
Autoconcepto Académico Verbal	Baja	14	16.00	3.23	9	14.78	3.70	-4.75 (.635)
	Media	256	15.34	3.15	212	14.32	3.47	-3.55 (.000)***
	Alta	10	15.50	3.44	5	14.20	2.05	-.616 (.538)
	F (p)	.297 (.743)			.081 (.922)			
	Clase Social: F= .303, p= .739 Sexo: F= 2.357, p= .125 Clase social * Sexo: F= .020, p= .980							
Autoconcepto Académico Matemático	Baja	14	12.00	4.62	9	12.22	5.54	-.104 (.918)
	Media	256	12.31	4.88	212	13.60	4.10	-3.11 (.002)**
	Alta	10	15.50	5.23	5	15.40	3.40	.037 (.971)
	F (p)	2.11 (.123)			.961 (.384)			
	Clase Social: F= 2.348, p= .097 Sexo: F= .194, p= .660 Clase social * Sexo: F= .283, p= .754							
Autoconcepto Académico General	Baja	14	28.00	5.39	9	27.00	7.12	.370 (.715)
	Media	256	27.65	5.29	212	27.92	5.01	-.556 (.578)
	Alta	10	31.00	6.91	5	29.60	3.65	.419 (.682)
	F (p)	1.90 (.152)			.417 (.659)			
	Clase Social: F= 1.542, p= .215 Sexo: F= .337, p= .562 Clase social * Sexo: F= .305, p= .737							

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Tal y como se evidencia en la tabla 37, existen diferencias solo en la clase media de las dimensiones de autoconcepto académico verbal y del autoconcepto académico matemático a favor de las mujeres en el caso verbal y del hombre en el caso del matemático. En el resto de dimensiones no se observan diferencias ni en cuanto al sexo, ni en cuanto a la clase social. Por tanto, se puede concluir que para las demás dimensiones del autoconcepto académico (verbal, matemático y académico general), no se observan diferencias en función de las variables sociopersonales ni de forma individual para cada una de las variables sociopersonales (sexo y clase social), ni para la interacción de ambas, si bien hay que tomar con cautela estos datos por la escasez de la muestra de las dimensiones.

En cuanto al análisis para calcular el tamaño del efecto de la clase social, el sexo y su interacción conjunta en el autoconcepto académico en España los resultados se pueden observar en la tabla 38.

Tabla 38. *Tamaño del Efecto de la Clase Social, el Sexo y la Interacción de Ambos Factores Sobre el Autoconcepto Académico en España*

Efectos	η^2		
	A.A.V.	A.A.M.	A.A.G.
Modelo Corregido	.022*	.013*	.439
Interceptación	.000***	.000***	.000***
Clase Social	.125	.660	.562
Sexo	.739	.097	.215
Clase Social * Sexo	.980	.754	.737

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Los coeficientes eta-cuadrado que recoge la tabla 38 sugieren que no existe incidencia en ningunos de los factores, ni el factor de clase social, ni de sexo y tampoco

en la interacción entre ambos, por lo cual no se puede asegurar que uno de estos factores influya sobre el autoconcepto académico en España.

En esta tercera hipótesis se busca conocer si la motivación escolar y el autoconcepto académico resultan más fuerte en mujeres que en hombres que poseen una clase social media o alta en comparación con sujetos de clase baja en ambos países. Al analizar las diferencias según el sexo, se realizó primero de forma general en donde se analizó toda la muestra dando como resultados diferencias solo en las dimensiones de ansiedad, metas intrínsecas y autoconcepto académico matemáticos en donde las dos primeras eran a favor de las mujeres y la tercera a favor de los hombres.

De igual manera, el análisis de estos constructos según su clase social deja evidenciado diferencias solo en las metas extrínsecas y en el autoconcepto académico general mostrándose mayor en clase baja para las metas extrínsecas y en clase alta la diferencia es mayor en el autoconcepto académico. Asimismo, de acuerdo al análisis de diferencias de la motivación escolar y el autoconcepto académico según el país (España y República Dominicana) se observan diferencias en las dimensiones de valor de la tarea, metas intrínsecas, creencias de control, motivación escolar general y autoconcepto académico matemático y siendo estas diferencias a favor de República Dominicana, mientras que en la dimensión de ansiedad es mayor en España.

Ahora bien, al realizar el análisis por país se determinó que en la motivación escolar según el sexo y la clase social en República Dominicana solo existen diferencias en las dimensiones de autoeficacia y la ansiedad. Para la autoeficacia se observaron diferencias a favor de la clase baja y en la ansiedad sucedió en la clase media, en ambos casos a favor de las mujeres. Asimismo, en el autoconcepto académico se observan diferencias en la clase media de las dimensiones autoconcepto académica verbal y

académica matemática, en donde las mujeres obtienen mayor puntuación en la verbal y los hombres en la matemática.

En el caso de España se evidencian diferencias en las dimensiones de ansiedad y valor de la tarea para la clase media y a favor de las mujeres en el constructo motivación escolar. En cuanto a la variable de autoconcepto académico se observan diferencias muy similares a República Dominicana en donde el autoconcepto académico verbal muestra diferencia a favor de las mujeres en clase media, y el matemático a favor de los hombres en este mismo grupo social.

A modo general se puede decir que en ambos países existen diferencias en algunas dimensiones de la motivación escolar a favor de las mujeres de clase media sobre la clase baja, sin embargo, en el autoconcepto académico dichas diferencias se encuentra divididas, por un lado, a favor de las mujeres y por otro a favor de los hombres en España como en República Dominicana, aunque dichas diferencias son en la clase media. Por tanto, se podría afirmar a casi totalidad la hipótesis 3 ya que las mujeres se evidencian más motivadas y con mejor autoconcepto en ambos países que los hombres, y sobre todo la población de clase media sobre las demás clases exceptuando solo la dimensión matemática del autoconcepto.

1.4. Cuarta Hipótesis

La cuarta hipótesis trata de identificar si existe una mayor implicación escolar y un mayor rendimiento académico percibido en mujeres de 18 a 24 años que en hombres de la misma edad, y si, a su vez, habrá mayor implicación escolar y mayor rendimiento académico percibido en la clase social media-alta que en la baja en ambos países. Los resultados se muestran en las tablas 39 a 49.

En la tabla 39 se procede a identificar diferencias de medias existentes en las dimensiones de implicación escolar y el rendimiento académico percibido según el sexo en República Dominicana.

Tabla 39. *Diferencias de Medias en Implicación Escolar y Rendimiento Académico Percibido Según el Sexo en la Muestra General de República Dominicana*

	Sexo	N	M (DT)	T	P	Cohen's <i>d</i>
Implicación Comportamental	Mujer	391	19.87 (1.76)	2.605	.006**	0.282
	Hombre	117	19.34 (1.98)			
Implicación Emocional	Mujer	391	24.36 (4.24)	.717	.474	0.077
	Hombre	117	24.03 (4.29)			
Implicación Cognitiva	Mujer	391	28.79 (6.27)	.132	.895	0.014
	Hombre	117	28.70 (6.15)			
Implicación Escolar General	Mujer	391	73.02 (9.96)	.902	.367	0.096
	Hombre	117	72.08 (9.56)			
Rendimiento Académico Percibido	Mujer	391	14.42 (2.30)	3.467	.001**	0.338
	Hombre	117	13.52 (2.98)			

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

Tras las correspondientes pruebas *T* de Student, se evidencian diferencias significativas y a favor de las mujeres en las dimensiones de implicación comportamental ($t= 2.61, p < .01$) y rendimiento académico percibido ($t= 3.47, p < .01$); mientras que no evidencian diferencia en la implicación emocional ($t= .717, p > .05$), la implicación cognitiva ($t= .132, p > .05$) y la implicación escolar general ($t= .902, p > .05$). Es decir, que las mujeres se encuentran más comprometidas que los hombres y por tal razón poseen un mejor rendimiento académico percibido. La *d* de Cohen se encuentra en un nivel pequeño en todas las dimensiones de ($d_{Cohen} = 0.077$ a $d_{Cohen} = 0.338$).

En la tabla 40 se procede a identificar diferencias de medias existentes en las dimensiones de implicación escolar y el rendimiento académico percibido según el sexo en el alumnado de 18 a 24 años en República Dominicana.

Tabla 40. *Diferencias de Medias en Implicación Escolar y Rendimiento Académico Percibido Según el Sexo en el Alumnado de 18 a 24 Años en República Dominicana*

	Sexo	N	M (DT)	T	P	Cohen's <i>d</i>
Implicación Comportamental	Mujer	212	19.83 (1.81)	2.250	.027*	0.324
	Hombre	70	19.17 (2.24)			
Implicación Emocional	Mujer	212	23.45 (4.07)	1.180	.239	0.161
	Hombre	70	22.79 (4.08)			
Implicación Cognitiva	Mujer	212	27.00 (6.24)	.023	.982	0.001
	Hombre	70	26.99 (5.52)			
Implicación Escolar General	Mujer	212	70.29 (9.58)	1.050	.294	0.150
	Hombre	70	68.94 (8.32)			
Rendimiento Académico Percibido	Mujer	212	14.00 (2.23)	3.163	.002**	0.405
	Hombre	70	12.96 (2.86)			

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

Tal y como se puede evidenciar, las diferencias significativas suceden en las dimensiones de implicación comportamental ($t= 2.25$, $p < .05$) y rendimiento académico percibido ($t= 3.16$, $p < .01$) siendo las mujeres las que obtienen mayor puntuación; mientras que no se evidencian diferencias en la implicación emocional ($t= 1.18$, $p > .05$), la implicación cognitiva ($t= .02$, $p > .05$) y la implicación escolar general ($t= 1.050$, $p > .05$). Es decir, que las mujeres de 18 a 24 años de edad en República Dominicana se encuentran más comprometidas que los hombres y debido a esto poseen un mejor rendimiento académico percibido. Es bueno tener presente que las muestras no son equitativas y esto podría influir en los resultados obtenidos. En cuanto al tamaño del efecto, la d de Cohen de estas dimensiones se muestran en un rango de muy bajo a casi medio ($d_{Cohen} = 0.001$ a $d_{Cohen} = 0.451$).

En la tabla 41 se presentan las diferencias de medias existentes en la implicación escolar y rendimiento académico percibido según la clase social en República Dominicana.

Tabla 41. *Diferencias de Medias en Implicación Escolar y Rendimiento Académico Percibido Según la Clase Social en República Dominicana*

	Clase Social	N	M (DT)	F	P
Implicación Comportamental	Baja	69	19.96 (1.38)	.587	.557
	Media	418	19.71 (1.88)		
	Alta	15	19.87 (2.29)		
Implicación Emocional	Baja	69	25.10 (4.38)	1.874	.155
	Media	418	24.16 (4.17)		
	Alta	15	23.27 (5.91)		
Implicación Cognitiva	Baja	69	30.14 (5.80)	2.838	.059
	Media	418	28.42 (6.23)		
	Alta	15	30.40 (7.49)		
Implicación Escolar General	Baja	69	75.20 (9.61)	2.645	.072
	Media	418	72.29 (9.83)		
	Alta	15	73.53 (11.70)		
Rendimiento Académico Percibido	Baja	69	14.51 (2.79)	1.450	.235
	Media	418	14.17 (2.40)		
	Alta	15	13.33 (3.56)		

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

En la tabla 41 no se evidencian diferencias en ningunas de las dimensiones de la implicación, la implicación comportamental ($t = .59$, $p > .05$), implicación emocional ($t = 1.87$, $p > .05$), implicación cognitiva ($t = 2.84$, $p > .05$), implicación escolar general ($t = 2.65$, $p > .05$), en cuanto al rendimiento académico percibido ($t = 1.45$, $p > .05$) tampoco existe evidencia. Sin embargo, se puede ver una tendencia en la implicación conductual de que la clase alta se encuentra más implicada que las demás. En el análisis post hoc realizado, no se evidenciaron diferencias entre grupos de clase social.

En la tabla 42, se muestra el análisis de diferencias de medias en las dimensiones de implicación escolar y el rendimiento académico percibido según el sexo en España.

Tabla 42. *Diferencias de Medias en Implicación Escolar y Rendimiento Académico Percibido Según el Sexo en la Muestra General de España*

	Sexo	N	M (DT)	T	P	Cohen's d
Implicación Comportamental	Mujer	282	19.18 (1.56)	4.634	.000***	0.410
	Hombre	227	18.51 (1.70)			
Implicación Emocional	Mujer	282	22.07 (3.50)	3.715	.000***	0.332
	Hombre	227	20.93 (3.35)			
Implicación Cognitiva	Mujer	282	24.20 (4.49)	.513	.608	0.046
	Hombre	227	23.98 (4.88)			
Implicación Escolar General	Mujer	282	65.44 (6.71)	3.266	.001**	0.290
	Hombre	227	63.42 (7.21)			
Rendimiento Académico Percibido	Mujer	282	13.75 (2.00)	4.814	.000***	0.432
	Hombre	227	12.79 (2.42)			

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Esta tabla evidencia diferencias significativas a favor de las mujeres en las dimensiones de implicación comportamental ($t= 4.63$, $p < .001$), implicación emocional ($t= 3.72$, $p < .001$), implicación escolar general ($t= 3.27$, $p < .01$), y en el rendimiento académico percibido ($t= 4.81$, $p < .001$); mientras que no evidencian diferencia en la implicación cognitiva ($t= .513$, $p > .05$). Es decir, que las mujeres se encuentran más implicadas y comprometidas con su rendimiento académico percibido que los hombres en España.

En la tabla 43 se procede a identificar diferencias de medias existentes en las dimensiones de implicación escolar y el rendimiento académico percibido según el sexo en el alumnado de 18 a 24 años en España.

Tabla 43. *Diferencias de Medias en Implicación Escolar y Rendimiento Académico Percibido Según el Sexo en el Alumnado de 18 a 24 Años en España*

	Sexo	N	M (DT)	T	P	Cohen's d
Implicación Comportamental	Mujer	242	19.19 (1.57)	4.604	.000***	0.460
	Hombre	162	18.43 (1.73)			
Implicación Emocional	Mujer	242	22.09 (3.40)	2.824	.005**	0.288
	Hombre	162	21.10 (3.46)			
Implicación Cognitiva	Mujer	242	23.97 (4.41)	-.127	.899	-0.012
	Hombre	162	24.03 (4.93)			
Implicación Escolar General	Mujer	242	65.25 (6.58)	2.373	.018*	0.238
	Hombre	162	63.56 (7.58)			
Rendimiento Académico Percibido	Mujer	242	13.80 (1.94)	4.138	.000***	0.427
	Hombre	162	12.89 (2.30)			

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Mediante la tabla anterior se afirman que existen diferencias significativas en las dimensiones de implicación comportamental ($t= 4.60, p < .001$), implicación emocional ($t= 2.82, p < .01$), la implicación escolar general ($t= 2.37, p < .05$) y rendimiento académico percibido ($t= 4.14, p < .001$) siendo las mujeres las que obtienen mayor puntuación; mientras que no se evidencia diferencia en la implicación cognitiva ($t= -.127, p > .05$). Es decir, que las mujeres en España con un rango de edad de 18 a 24 años se encuentran más comprometidas y poseen un mejor rendimiento académico percibido que los hombres. En cuanto al tamaño del efecto, la d de Cohen de estas dimensiones se muestran en un rango de muy bajo a casi medio ($d_{Cohen} = -0.012$ a $d_{Cohen} = 0.460$).

En la tabla 44 se presentan las diferencias de medias existentes en la implicación escolar y rendimiento académico percibido según la clase social en España.

Tabla 44. *Diferencias de Medias en Implicación Escolar y Rendimiento Académico Percibido Según la Clase Social en España*

	Clase Social	N	M (DT)	F	P
Implicación Comportamental	Baja	23	19.09 (1.51)	1.461	.233
	Media	476	18.89 (1.63)		
	Alta	15	18.20 (2.31)		
Implicación Emocional	Baja	23	20.61 (3.87)	2.357	.096
	Media	476	21.66 (3.44)		
	Alta	15	20.13 (3.34)		
Implicación Cognitiva	Baja	23	24.61 (3.54)	.219	.803
	Media	476	24.00 (4.71)		
	Alta	15	24.33 (4.79)		
Implicación Escolar General	Baja	23	64.30 (5.80)	.534	.586
	Media	476	64.55 (7.03)		
	Alta	15	62.67 (7.81)		
Rendimiento Académico Percibido	Baja	23	13.04 (2.67)	1.019	.362
	Media	476	13.31 (2.20)		
	Alta	15	14.07 (3.13)		

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

En la tabla 44 no se evidencian diferencias en ningunas de las dimensiones de la implicación, la implicación comportamental ($t= 1.46, p > .05$), implicación emocional ($t= 2.36, p > .05$), implicación cognitiva ($t= .22, p > .05$), implicación escolar general ($t= .53, p > .05$), en cuanto al rendimiento académico percibido ($t= 1.02, p > .05$) tampoco existe evidencia. Es bueno señalar que la muestra no es equitativa y esto puede haber

influenciado en los resultados, de igual manera señalar que no se presenta el cuadro post hoc por no evidenciar diferencias entre los grupos de clase social.

En la tabla 45 se presenta las diferencias de medias existentes en la implicación escolar y rendimiento académico percibido según la clase social y el país.

Tabla 45. *Diferencias de Medias en Implicación Escolar y Rendimiento Académico Percibido Según la Clase Social y el País*

	C. S.	País		España					
		RD					<i>t</i> (<i>p</i>)		
		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>		<i>DT</i>	
Implicación Escolar	I.C.	Baja	69	19.96	1.38	23	19.09	1.51	2.56 (.012)*
		Media	418	19.71	1.88	476	18.89	1.63	6.94 (.000)***
		Alta	15	19.87	2.30	15	18.20	2.31	1.98 (.057)
		<i>F</i> (<i>p</i>)	.587 (.557)		1.46 (.233)				
			País: <i>F</i> = 18.877, <i>p</i> = .000***						
			Clase social: <i>F</i> = .905, <i>p</i> = .405						
			País * Clase social: <i>F</i> = 862, <i>p</i> = .422						
	I.E.	Baja	69	25.10	4.38	23	20.61	3.87	4.38 (.000)***
		Media	418	24.16	4.17	476	21.66	3.44	9.67 (.000)***
		Alta	15	23.27	5.91	15	20.13	3.34	1.78 (.085)
		<i>F</i> (<i>p</i>)	1.87 (.155)		2.36 (.096)				
			País: <i>F</i> = 34.830, <i>p</i> = .000***						
			Clase social: <i>F</i> = 1.417, <i>p</i> = .243						
			País * Clase social: <i>F</i> = 2.189, <i>p</i> = .113						
	I.Co.	Baja	69	30.14	5.80	23	24.61	3.54	5.45 (.000)***
Media		418	28.42	6.23	476	24.00	4.71	11.85 (.000)***	
Alta		15	30.40	7.49	15	24.33	4.66	2.64 (.013)*	
	<i>F</i> (<i>p</i>)	2.84 (.059)		.219 (.803)					
		País: <i>F</i> = 43.588, <i>p</i> = .000***							
		Clase social: <i>F</i> = 2.002, <i>p</i> = .136							
		País * Clase social: <i>F</i> = .622, <i>p</i> = .537							
I.E.G	Baja	69	75.20	9.61	23	64.30	5.80	6.51 (.000)***	
	Media	418	72.29	9.83	476	64.55	7.03	13.37 (.000)***	
	Alta	15	73.53	11.70	15	62.67	7.81	2.99 (.006)**	
	<i>F</i> (<i>p</i>)	2.65 (.072)		.534 (.586)					
		País: <i>F</i> = 61.080, <i>p</i> = .000***							
		Clase social: <i>F</i> = .818, <i>p</i> = .441							
		País * Clase social: <i>F</i> = 1.521, <i>p</i> = .219							
R.A.	Baja	69	14.51	2.80	23	13.04	2.27	2.27 (.025)*	
	Media	418	14.17	2.40	476	13.31	2.20	5.56 (.000)***	
	Alta	15	13.33	3.60	15	14.07	3.13	-.599 (.554)	
	<i>F</i> (<i>p</i>)	1.45 (.235)		1.02 (.362)					
		País: <i>F</i> = 2.304, <i>p</i> = .129							
		Clase social: <i>F</i> = .012, <i>p</i> = .988							
		País * Clase social: <i>F</i> = 2.255, <i>p</i> = .105							

*** *p* < .001, ** *p* < .01, * *p* < .05

Leyenda: RAP= Rendimiento Académico Percibido, IC= Implicación Comportamental, IE= Implicación Emocional, ICo= Implicación Cognitiva, IEG= Implicación Emocional General, CS= Clase Social, RD= República Dominicana

Tal y como se observa en la tabla anterior, la muestra en la clase baja de España, así como la clase alta en ambos países es muy baja, por ende, se recomienda realizar el análisis no paramétrico, sin embargo, las pruebas paramétricas son suficientemente robustas para hacerse con muestras pequeñas.

En esta tabla no se evidencian diferencias en ningunas de las dimensiones en cuanto a su clase social según su país, no obstante, se logran observar diferencias cuando se analizan República Dominicana con España en todas sus dimensiones. Estas diferencias afirman que dichas diferencias son a favor de República Dominicana en todas sus dimensiones y en todos los grupos de clase social, exceptuando la clase alta en la dimensión implicación emocional y rendimiento académico percibido que no se presentan diferencias.

Las diferencias observadas en sus medias se deben al efecto individual del factor país como se muestra en la implicación comportamental ($F = 18.877, p < .001$), implicación emocional ($F = 34.830, p < .001$), implicación cognitiva ($F = 43.588, p < .001$), implicación escolar general ($F = 61.080, p < .001$); y el rendimiento académico percibido no muestra diferencia. Por otro lado, al analizarse la relación conjunta no hay evidencia de diferencias significativas. Lo que significa que solo al analizar el factor país es que se pueden apreciar diferencias en estas dimensiones.

Se procedió a realizar un análisis post-hoc para identificar diferencias en los grupos de clase social por país en los constructos de implicación escolar y rendimiento académico percibido. Tal y como se muestra en la tabla 46, hay diferencias en la implicación comportamental y la implicación cognitiva en los grupos de clase baja y clase media, así como en la implicación emocional y la implicación escolar general en clase baja con clase media y clase alta.

Tabla 46. Comparaciones Post-Hoc Para Implicación Escolar y Rendimiento Académico Percibido en Función de la Clase Social por País

VD		(I) Nivel Socioeconómico	(J) Nivel Socioeconómico	Diferencia de P medias (I-J)	
Implicación Comportamental	Tukey	Bajo	Medio	.47*	.038*
			Alto	.71	.132
		Medio	Bajo	-.47*	.038*
		Alto	.24	.744	
		Alto	Bajo	-.71	.132
		Medio	Medio	-.24	.744
Implicación Emocional	Tukey	Bajo	Medio	1.15*	.019*
			Alto	2.28*	.015*
		Medio	Bajo	-1.15*	.019*
		Alto	1.13	.259	
		Alto	Bajo	-2.28*	.015*
		Medio	Medio	-1.13	.259
Implicación Cognitiva	Tukey	Bajo	Medio	2.69*	.000*
			Alto	1.39	.448
		Medio	Bajo	-2.69*	.000*
		Alto	-1.30	.409	
		Alto	Bajo	-1.39	.448
		Medio	Medio	1.30	.409
Implicación Escolar General	Tukey	Bajo	Medio	4.31*	.000*
			Alto	4.38*	.039*
		Medio	Bajo	-4.31*	.000*
		Alto	.07	.999	
		Alto	Bajo	-4.38*	.039*
		Medio	Medio	-.07	.999

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

En la tabla 47 se presenta la estimación del tamaño del efecto de cada variable utilizada en los análisis anteriores. Entre estas variables se encuentra la clase social y el país, así como la interacción de ambos factores sobre la implicación escolar y el rendimiento académico percibido.

Tabla 47. Tamaño del Efecto de la Clase Social, el País y la Interacción de Ambos Factores Sobre la Implicación Escolar y Rendimiento Académico Percibido

Efectos	η^2				
	IC	IE	ICo.	IEG	RAP
Modelo Corregido	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***
Interceptación	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***
País	.000***	.000***	.000***	.000***	.129
Clase social	.405	.243	.136	.441	.988
País * Clase Social	.422	.113	.537	.219	.105

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: Cat= Categoría, IC= Implicación Comportamental, IE= Implicación Emocional, ICo= Implicación Cognitiva, IEG= Implicación Emocional General, RAP= Rendimiento Académico Percibido

Los coeficientes eta-cuadrado que recoge la tabla 47 sugieren que las diferencias entre países son altas en todas las dimensiones de la implicación escolar, sin embargo, no se muestran diferencias en clase social y tampoco en la interacción entre ambos factores.

Tabla 48. *Diferencias de Medias en Implicación Escolar y Rendimiento Académico Percibido Según el Sexo y el País*

	Sexo	País		DT	España			t (p)	
		RD			N	M	DT		
Implicación Escolar	I.C.	Mujer	391	19.87	1.76	282	19.18	1.55	5.27(.000)***
		Hombre	117	19.34	1.98	227	18.51	1.70	4.06 (.000)***
		<i>F (p)</i>	2.605 (.010)**			4.634 (.000)***			
			País: $F= 41.077, p= .000$ *** Sexo: $F= 25.533, p= .000$ *** País * Sexo: $F= .345, p= .557$						
	I.E.	Mujer	391	24.36	4.24	282	22.07	3.50	7.65(.000)***
		Hombre	117	24.03	4.29	227	20.93	3.35	6.83 (.000)***
		<i>F (p)</i>	.717 (.474)			3.715 (.000)***			
			País: $F= 102.113, p= .000$ *** Sexo: $F= 7.476, p= .006$ ** País * Sexo: $F= 2.341, p= .126$						
	I.Co.	Mujer	391	28.79	6.27	282	24.20	4.45	10.54(.000)***
		Hombre	117	28.70	6.15	227	23.98	4.88	7.21(.000)***
	<i>F (p)</i>	.132 (.895)			.513 (.608)				
		País: $F= 150.348, p= .000$ *** Sexo: $F= .156, p= .693$ País * Sexo: $F= .027, p= .868$							
I.E.G.	Mujer	391	73.02	9.96	282	65.44	6.71	11.78(.000)***	
	Hombre	117	72.08	9.56	227	63.42	7.21	8.61 (.000)***	
	<i>F (p)</i>	.902 (.367)			3.266 (.001)**				
		País: $F= 18.947, p= .000$ *** Sexo: $F= 6.313, p= .012$ * País * Sexo: $F= .844, p= .358$							
R.A. P.	Mujer	391	14.42	2.30	282	13.75	2.00	4.04(.000)***	
	Hombre	117	13.52	2.98	227	12.79	2.42	2.45 (.015)*	
	<i>F (p)</i>	3.017 (.003)**			4.913 (.000)***				
		País: $F= 25.533, p= .000$ *** Sexo: $F= 33.407, p= .000$ *** País * Sexo: $F= .035, p= .853$							

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

Leyenda: IC= Implicación Comportamental, IE= Implicación Emocional, ICo= Implicación Cognitiva, IEG= Implicación Emocional General, RAP= Rendimiento Académico Percibido, RD= República Dominicana

Tal y como se observa en la tabla anterior, la muestra en República Dominicana según el sexo muestra diferencias en la implicación comportamental y en el rendimiento

académico percibido a favor de las mujeres, mientras que en España existen diferencias en todas las dimensiones a favor de las mujeres.

Cuando se analiza las mujeres según el país, se observa que hay diferencias en todas las dimensiones de la implicación escolar y el rendimiento académico percibido a favor de las mujeres de República Dominicana. En cuanto a los hombres también existen diferencias en todas las dimensiones a favor de los hombres de República Dominicana. Las diferencias observadas en sus medias se deben al efecto individual del factor país y sexo como se muestra en todas las dimensiones de la implicación escolar y el rendimiento académico percibido. Por otro lado, al analizarse la relación conjunta no hay evidencia de diferencias significativas. Lo que significa que solo al analizar el factor país o el factor sexo de forma independiente es que se pueden apreciar diferencias en estas dimensiones.

En la tabla 49 se presenta la estimación del tamaño del efecto de las variables sexo y país, así como la interacción de ambos factores sobre la implicación escolar y el rendimiento académico percibido.

Tabla 49. *Tamaño del Efecto del País, Sexo y la Interacción de Ambos Factores Sobre la Implicación Escolar y Rendimiento Académico Percibido*

Efectos	η^2				
	IC	IE	ICo.	IEG	RAP
Modelo Corregido	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***
Interceptación	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***
País	.000***	.000***	.000***	.000***	.000***
Sexo	.000***	.006**	.693	.012*	.000***
País * Sexo	.557	.126	.868	.358	.853

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

Leyenda: Cat= Categoría, IC= Implicación Comportamental, IE= Implicación Emocional, ICo= Implicación Cognitiva, IEG= Implicación Emocional General, RAP= Rendimiento Académico Percibido

Los coeficientes eta-cuadrado que recoge la tabla 49 sugieren que las diferencias entre países son altas en todas las dimensiones de la implicación escolar y rendimiento

académico percibido, sin embargo, en el factor sexo se observa como varían de bajas a altas e incluso una no muestra significancia (implicación cognitiva). Por lo cual se entiende que el factor país posee mayor peso a la hora de identificar diferencias, y que de igual forma no existe significancia al analizar la interacción de ambos factores.

Tal y como se puede observar en las tablas anteriores, en la hipótesis 4 se puede apreciar que en R.D. hay diferencias en la implicación comportamental y el rendimiento académico percibido, mientras que en España aparte de estas dos dimensiones también evidencian diferencias en la implicación emocional y escolar general a favor de las mujeres de 18 a 24 años. Cuando se comparan ambos países según el sexo, se observa que hay diferencias en todas las dimensiones de estas variables. Dichas diferencias aseguran que tanto las mujeres como los hombres se encuentran más implicados y perciben un mejor rendimiento en República Dominicana que en España.

Asimismo, al realizar el mismo análisis pero incluyendo la clase social, se observa que no existen diferencias de clase social separando al país, pero cuando se realiza un análisis comparativos entre República Dominicana y España se puede apreciar como en las dimensiones de implicación comportamental, implicación escolar y rendimiento académico percibido la clase baja y la clase media son las que muestran diferencias, y dichas diferencias favorecen a R.D., mientras que las diferencias observadas en la implicación cognitiva y la implicación escolar general suceden en los tres grupos de clase social y las mismas favorecen a R.D. en cada grupo social.

Por tal razón, se puede afirmar que no se cumple la hipótesis 4 en su totalidad. Por un lado, se afirma que en donde existen diferencias significativas las mujeres de 18 a 24 años son las que prevalecen por encima de los hombres en las variables de implicación escolar y rendimiento académico percibido. Sin embargo, al comprobar si las diferencias

eran mayores en grupos de clase social medio altos sobre los de clase social baja, no se pudo encontrar diferencia alguna por país. De igual forma, si se analiza comparando ambos países según su clase social, se observa que las diferencias son mayores en clase baja y clase media en donde el país con mayor puntaje es República Dominicana por tal razón esta parte de la hipótesis 4 no se cumple.

2. Objetivo segundo

Para lograr el objetivo número dos, se debe precisar la relación y la capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre las variables psicológicas y del ajuste escolar (autoconcepto académico y la motivación sobre la implicación escolar y el rendimiento académico percibido) en ambos países. Para este objetivo se formulan cinco hipótesis.

2.1. Quinta Hipótesis

La quinta hipótesis busca analizar el grado de relación que existe entre el apoyo social percibido, el autoconcepto académico, la motivación escolar, la implicación escolar y el rendimiento académico percibido en ambos países, y si dichas relaciones serán especialmente estrechas para con la motivación intrínseca, en comparación con la motivación extrínseca, tanto en mujeres como en hombres tomando en cuenta el país y sin importar la edad como se muestran en las tablas 50 a la 67.

A continuación se presentan los análisis de correlación del apoyo social percibido y el autoconcepto académico en República Dominicana, en España y se presenta otra tabla en donde el análisis se encuentra controlado por el país como se observan de las tablas 50 a la 52.

Tabla 50. *Correlación del Apoyo Social Percibido y el Autoconcepto Académico en República Dominicana, diferenciando por Sexo.*

		A.F.	A.A.	AP.	A.S.P.	A.A.V.	A.A.M.	A.A.G.
A.F.	r Pearson		.433***	.263**	.827***	.054	.085	.091
	p		.000	.004	.000	.560	.364	.332
A.A.	r Pearson	.447***		.079	.706***	-.083	-.071	-.100
	p	.000		.398	.000	.373	.448	.283
A.P.	r Pearson	.325***	.194***		.597***	-.020	.066	.098
	p	.000	.000		.000	.830	.117	.292
A.S.P.	r Pearson	.826***	.714***	.678***		-.017	.085	.044
	p	.000	.000	.000		.853	.363	.637
A.A.V.	r Pearson	.229***	.178***	.006	.189***		.185*	.768***
	p	.000	.000	.908	.000		.046	.000
A.A.M.	r Pearson	.104*	.062	.146***	.141***	.173**		.771***
	p	.040	.218	.004	.005	.001		.000
A.A.G.	r Pearson	.210***	.151**	.106*	.213***	.723***	.806***	
	p	.000	.003	.036	.000	.000	.000	

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: AF= Apoyo Familiar, AA= Apoyo de amigos, AP= Apoyo Profesores, ASP= Apoyo Social Percibido; AAV= Autoconcepto Académico Verbal, AAM= Autoconcepto Académico Matemático, AAG= Autoconcepto Académico General.

Nota: Las correlaciones superiores a la diagonal son las de los hombres y las inferiores de las mujeres.

En este caso, se realizó una correlación del apoyo social percibido y el autoconcepto académico percibido en hombres y mujeres de República Dominicana como se muestra en la tabla 50. Se evidencia relación en todas las dimensiones y constructos antes mencionados en la las mujeres de República Dominicana a excepción del apoyo de amigos con el autoconcepto académico matemático, ni el apoyo de profesores con el autoconcepto académico verbal. En cuanto a los hombres se observa relación del apoyo familiar con el apoyo de amigos, de profesores, así como el apoyo social percibido general con todas las dimensiones del apoyo, mientras que el autoconcepto académico general se relaciones con el académico verbal y matemático. Estos análisis señalan que las mujeres son las que presentan un mayor número de correlaciones que los hombres y, por ende, estas consideran que a mayor apoyo social será mejor su autoconcepto académico. Cabe

señalar que dichas relaciones en su mayoría existen a un nivel de significancia de ($p = .000$).

Tabla 51. *Correlación del Apoyo Social Percibido y el Autoconcepto Académico en España, diferenciado por Sexo.*

		A.F.	A.A.	AP.	A.S.P.	A.A.V.	A.A.M.	A.A.G.
A.F.	r Pearson		.457***	.262***	.814***	.086	-.033	.031
	p		.000	.000	.000	.196	.621	.639
A.A.	r Pearson	.452***		.232***	.746***	.137*	.227	.095
	p	.000		.000	.000	.040	.003	.155
A.P.	r Pearson	.167**	.177**		.650***	.159*	-.026	.086
	p	.005	.003		.000	.016	.700	.195
A.S.P.	r Pearson	.790***	.723***	.625***		.168*	-.027	.091
	p	.000	.000	.000		.011	.691	.170
A.A.V.	r Pearson	.001	.059	.023	.282		-.108	.587***
	p	.985	.327	.706	.035		.105	.000
A.A.M.	r Pearson	.089	.098	-.110	.035	.169**		.742***
	p	.134	.102	.065	.553	.004		.000
A.A.G.	r Pearson	.082	.124*	-.087	.053	.432***	.816***	
	p	.167	.038	.143	.337	.000	.000	

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

Leyenda: AF= Apoyo Familiar, AA= Apoyo de amigos, AP= Apoyo Profesores, ASP= Apoyo Social Percibido; AAV= Autoconcepto Académico Verbal, AAM= Autoconcepto Académico Matemático, AAG= Autoconcepto Académico General.

Nota: Las correlaciones superiores a la diagonal son las de los hombres y las inferiores de las mujeres.

En cuanto a España, se evidencia que el apoyo social percibido en las mujeres se relaciona con todas las dimensiones del apoyo, sin embargo, con el autoconcepto académico solo se evidencia relación del apoyo de amigos con el autoconcepto académico general. A su vez, el autoconcepto académico se relaciona solo con las demás dimensiones del autoconcepto, de este modo se puede comprender que las mujeres no relacionan un apoyo social con su autoconcepto académico. En los hombres se observa como las dimensiones del apoyo social percibido se relacionan entre sí, y de igual forma se observa una relación mínima del autoconcepto académico verbal con el apoyo de amigos, el apoyo de profesores y el apoyo social percibido general, mientras que el autoconcepto académico general se relaciona con las dimensiones verbal y matemática

del autoconcepto. Por tal razón, se considera que los hombres perciben un poco más la relación que poseen estas dos variables.

A continuación, se presenta la tabla de correlación del apoyo social percibido y el autoconcepto académico en mujeres y hombres controlando el país.

Tabla 52. *Correlación del Apoyo Social Percibido y el Autoconcepto Académico en Mujeres y Hombres Controlando el País.*

		A.F.	A.A.	AP.	A.S.P.	A.A.V.	A.A.M.	A.A.G.
A.F.	r Pearson		.443***	.262***	.821***	.071	.011	.056
	p		.000	.000	.000	.188	.835	.301
A.A.	r Pearson	.448***		.149**	.724***	.039	-.025	.007
	p	.000		.006	.000	.474	.646	.900
A.P.	r Pearson	.284***	.190***		.622***	.081	.047	.090
	p	.000	.000		.000	.132	.386	.096
A.S.P.	r Pearson	.817***	.716***	.665***		.088	.015	.070
	p	.000	.000	.000		.104	.783	.196
A.A.V.	r Pearson	.155***	.139***	.011	.140***		-.023	.648***
	p	.000	.000	.774	.000		.667	.000
A.A.M.	r Pearson	.094*	.072	.045	.097*	.016		.747***
	p	.014	.062	.244	.012	.677		.000
A.A.G.	r Pearson	.167***	.140***	.042	.160***	.608***	.803***	
	p	.000	.000	.273	.000	.000	.000	

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: AF= Apoyo Familiar, AA= Apoyo de amigos, AP= Apoyo Profesores, ASP= Apoyo Social Percibido; AAV= Autoconcepto Académico Verbal, AAM= Autoconcepto Académico Matemático, AAG= Autoconcepto Académico General.

Nota: Las correlaciones superiores a la diagonal son los hombres y las inferiores están las mujeres.

En este caso, se realizó una correlación del apoyo social percibido y el autoconcepto académico percibido en hombres y mujeres controlando la variable de país como se muestra en la tabla 52. Se evidencia relación en todas las dimensiones a excepción del apoyo de profesores que no guarda relación alguna con el autoconcepto académico verbal, el autoconcepto académico matemático, ni el autoconcepto académico general en las mujeres. Mientras que el apoyo familiar es el que mayor relación muestra con el autoconcepto académico en las mujeres. En cuanto a los hombres no se evidencia

relación en ninguna de las dimensiones del apoyo social percibido con el autoconcepto académico.

En las tablas siguientes se presentan los análisis de correlación del apoyo social percibido y la motivación escolar en mujeres y hombres de República Dominicana, España y haciendo un control del país como se observan en las tablas 53 a la 55.

En la tabla 53 se realizó una correlación del apoyo social percibido y la motivación escolar en hombres y mujeres de República Dominicana. En la misma se evidencia que la dimensión del apoyo familiar es la que mayor relación muestra con todas las dimensiones del apoyo social percibido y la motivación a excepción de la ansiedad y las creencias de control en las mujeres. De igual forma se observa que estas dimensiones de ansiedad y creencias de control son las únicas que no correlacionan con ninguna del apoyo social percibido. En cuanto a las diferencias entre motivación intrínseca y extrínseca se observa que las mujeres de República Dominicana se encuentran mayor motivadas intrínsecamente que por los motivos externos. En cuanto a los hombres sucede muy parecido, en donde la que mayor relación muestra es el apoyo familiar y la que menos posee es el apoyo de amigos y de profesores. En cuanto a la ansiedad y las creencias de control no muestran tener relación con el apoyo social percibido, mientras que las relaciones de las metas extrínsecas e intrínsecas son casi iguales, sin embargo, se observa una pequeña diferencia a favor de las metas intrínsecas.

Tabla 53. *Correlación del Apoyo Social Percibido y la Motivación Escolar en Mujeres y Hombres de República Dominicana.*

		A.F.	A.A.	AP.	A.S.P.	Au.	An.	V.T.	M.E.	M.I.	C.C.	M.E.G.
A.F.	r Pearson		.433***	.263**	.827***	.265**	-.052	.159	.209*	.097	.142	.189*
	p		.000	.004	.000	.004	.576	.087	.024	.296	.127	.041
A.A.	r Pearson	.447***		.079	.706***	.173	.183*	.156*	.025	.106	.117	.183*
	p	.000		.398	.000	.062	.049	.093	.787	.255	.207	.048
A.P.	r Pearson	.325***	.194***		.597***	.201*	-.021	.179	.148	.215*	.021	.165
	p	.000	.000		.000	.030	.821	.053	.111	.020	.824	.075
A.S.P.	r Pearson	.826***	.714***	.678***		.301**	.046	.229*	.183*	.189*	.135	.250**
	p	.000	.000	.000		.001	.626	.013	.048	.041	.146	.006
Au.	r Pearson	.202***	.138**	.125*	.212***		.184*	.739***	.602***	.677***	.614***	.867***
	p	.000	.006	.014	.000		.048	.000	.000	.000	.000	.000
An.	r Pearson	-.054	-.096	-.056	-.090	.114*		.265**	.219*	.193*	.328***	.518***
	p	.291	.058	.273	.076	.024		.004	.018	.037	.000	.000
V.T.	r Pearson	.136**	.126*	.193***	.204***	.756***	.199***		.508***	.663***	.625***	.860***
	p	.007	.012	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
M.E.	r Pearson	.100*	.062	.113*	.124*	.475***	.426***	.497***		.372***	.465***	.705***
	p	.049	.224	.026	.014	.000	.000	.000		.000	.000	.000
M.I.	r Pearson	.145**	.067	.114**	.149**	.661***	.155**	.681***	.380***		.504**	.725***
	p	.004	.186	.025	.003	.000	.002	.000	.000		.000	.000
C.C.	r Pearson	.058	.071	.062	.085	.543***	.351***	.627***	.431***	.504***		.769***
	p	.255	.162	.221	.094	.000	.000	.000	.000	.000		.000
M.E.G.	r Pearson	.134**	.084	.124*	.156**	.825***	.526***	.857***	.716***	.728***	.757***	
	p	.008	.096	.014	.002	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: AF= Apoyo Familiar, AA= Apoyo de Amigos, AP= Apoyo Profesores, ASP= Apoyo Social Percibido; Au= Autoeficacia, An= Ansiedad, VT= Valor de la Tarea, ME= Metas Extrínsecas, MI= Metas Intrínsecas, CC= Creencias de Control, MEG= Motivación Escolar General.

Nota: Las correlaciones superiores a la diagonal son las de los hombres y las inferiores de las mujeres.

En la tabla 54 se realizó una correlación del apoyo social percibido y la motivación escolar en hombres y mujeres de España. En esta tabla se observa como en las mujeres las metas extrínsecas e intrínsecas no poseen relación con el apoyo social percibido a excepción del apoyo de amigos con las metas intrínsecas donde se observa una relación leve, mientras que en los hombres se observa que las metas extrínsecas se relacionan mejor con el apoyo familiar y el apoyo de profesores, asimismo las metas intrínsecas muestran mejor relación con el apoyo de profesores. Cabe mencionar que en las mujeres y los hombres el apoyo de los profesores correlaciona mejor con la motivación que cualquier otra dimensión del apoyo, entendiendo así que a mayor apoyo de los profesores mayor será la motivación del alumnado España.

Tabla 54. *Correlación del Apoyo Social Percibido y la Motivación Escolar en Mujeres y Hombres de España.*

		A.F.	A.A.	AP.	A.S.P.	Au.	An.	V.T.	M.E.	M.I.	C.C.	M.E.G.
A.F.	r Pearson		.457***	.262***	.814***	.015	.069	.199**	.162*	.112	.000	.140*
	p		.000	.000	.000	.828	.302	.003	.014	.092	1.000	.035
A.A.	r Pearson	.452***		.232***	.746***	.097	-.027	.010	-.038	.081	.005	.032
	p	.000		.000	.000	.146	.685	.879	.571	.223	.940	.636
A.P.	r Pearson	.167**	.177**		.650***	.145*	.018	.259***	.155*	.156*	.087	.209**
	p	.005	.003		.000	.029	.787	.000	.019	.019	.194	.002
A.S.P.	r Pearson	.790***	.723***	.625***		.108	.032	.215**	.133*	.157*	.038	.173**
	p	.000	.000	.000		.103	.633	.001	.045	.018	.565	.009
Au.	r Pearson	.261***	.239***	.172**	.314***		-.110	.548***	.379***	.578***	.551***	.754***
	p	.000	.000	.004	.000		.099	.000	.000	.000	.000	.000
An.	r Pearson	-.035	-.087	.002	-.052	-.119*		.080	.314***	.095	.077	.379***
	p	.562	.144	.970	.380	.046		.233	.000	.152	.246	.000
V.T.	r Pearson	.204**	.242***	.277***	.335	.498***	.129*		.445***	.551***	.470***	.782***
	p	.001	.000	.000	.000	.000	.031		.000	.000	.000	.000
M.E.	r Pearson	.108	.059	.039	.099	.291***	.492***	.239***		.384***	.371***	.723***
	p	.070	.321	.513	.096	.000	.000	.000		.000	.000	.000
M.I.	r Pearson	.094	.119*	.080	.135*	.515***	.015	.509***	.133*		.421**	.695***
	p	.116	.047	.180	.024	.000	.808	.000	.025		.000	.000
C.C.	r Pearson	.198**	.141*	.085	.201**	.541***	.075	.503***	.308***	.399***		.677***
	p	.001	.018	.153	.001	.000	.211	.000	.000	.000		.000
M.E.G.	r Pearson	.224***	.193**	.187**	.283***	.722***	.436***	.756***	.658***	.594***	.683***	
	p	.000	.001	.002	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: AF= Apoyo Familiar, AA= Apoyo de Amigos, AP= Apoyo Profesores, ASP= Apoyo Social Percibido; Au= Autoeficacia, An= Ansiedad, VT= Valor de la Tarea, ME= Metas Extrínsecas, MI= Metas Intrínsecas, CC= Creencias de Control, MEG= Motivación Escolar General.

Nota: Las correlaciones superiores a la diagonal son las de los hombres y las inferiores de las mujeres.

En la tabla 55 se realizó una correlación del apoyo social percibido y la motivación escolar en hombres y mujeres controlando la variable país. Se puede comprobar que la dimensión de apoyo familiar es la que mejor se relaciona con la motivación escolar en las mujeres, de igual forma se observa que casi en su totalidad las dimensiones del apoyo poseen relación de pequeña a grande con la motivación, donde las metas intrínsecas son las que mayor relación muestran con el apoyo. Mientras que los hombres poseen una mayor relación del apoyo de profesores con la motivación escolar. Así mismo las metas intrínsecas son las que mayor relación muestran con las dimensiones de la motivación escolar. Lo que significa que en las mujeres los familiares son los que poseen mayor incidencia para una mejor motivación, y en los hombres son los profesores. No obstante, parece haber coincidencia en que estos poseen una mayor motivación intrínseca.

Tabla 55. *Correlación del Apoyo Social Percibido y la Motivación Escolar en Mujeres y Hombres Controlando el País.*

		A.F.	A.A.	AP.	A.S.P.	Au.	An.	V.T.	M.E.	M.I.	C.C.	M.E.G.
A.F.	r Pearson p		.443*** .000	.262*** .000	.821*** .000	.131* .015	.010 .850	.179** .001	.181** .001	.105 .053	.070 .193	.165** .002
A.A.	r Pearson p	.448*** .000		.149** .006	.724*** .000	.132* .014	.077 .153	.082 .131	-.009 .874	.094 .083	.063 .248	.110 .042
A.P.	r Pearson p	.284*** .000	.190*** .000		.622*** .000	.170** .002	-.001 .987	.220*** .000	.150** .005	.186** .001	.054 .321	.187** .001
A.S.P.	r Pearson p	.817*** .000	.716*** .000	.665*** .000		.197*** .100	.038 .479	.221*** .000	.153** .004	.173** .001	.086 .111	.212*** .000
Au.	r Pearson p	.218*** .000	.166*** .000	.139*** .000	.240*** .000		.015 .779	.629*** .000	.465*** .000	.621*** .000	.578*** .000	.802*** .000
An.	r Pearson p	-.048 .215	-.093* .016	-.038 .320	-.079 .041	.035 .369		.160** .003	.275*** .000	.140** .009	.191*** .000	.802*** .000
V.T.	r Pearson p	.156*** .000	.159*** .000	.218*** .000	.241*** .000	.661*** .000	.174*** .000		.469*** .000	.601*** .000	.539*** .000	.817*** .000
M.E.	r Pearson p	.100** .009	.059 .125	.085* .027	.133** .003	.400*** .000	.448*** .000	.388*** .000		.377*** .000	.408*** .000	.711*** .000
M.I.	r Pearson p	.130** .001	.081* .036	.104** .007	.145*** .000	.611*** .000	.109** .005	.619*** .000	.283*** .000		.460** .000	.709*** .000
C.C.	r Pearson p	.097* .012	.089* .021	.069 .076	.116** .003	.542*** .000	.263*** .000	.582*** .000	.380*** .000	.471*** .000		.721*** .000
M.E.G.	r Pearson p	.159*** .000	.113** .003	.141 .670	.189*** .000	.790*** .000	.498*** .000	.819*** .000	.686*** .000	.686*** .000	.734*** .000	

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: AF= Apoyo Familiar, AA= Apoyo de Amigos, AP= Apoyo Profesores, ASP= Apoyo Social Percibido; Au= Autoeficacia, An= Ansiedad, VT= Valor de la Tarea, ME= Metas Extrínsecas, MI= Metas Intrínsecas, CC= Creencias de Control, MEG= Motivación Escolar General.

Nota: Las correlaciones superiores a la diagonal son las de los hombres y las inferiores de las mujeres.

A continuación se presentan los análisis de correlación del apoyo social percibido y el ajuste escolar (implicación escolar y rendimiento académico percibido) en República Dominicana, en España y otra tabla controlando el país como se observan de las tablas 56 a la 58.

Tabla 56. *Correlación del Apoyo Social Percibido y el Ajuste Escolar en Hombres y Mujeres de República Dominicana.*

		A.F.	A.A.	AP.	A.S.P.	I.C.	I.E.	I.Co.	I.E.G.	R.A.P.
A.F.	r.P.		.433***	.263**	.827***	.264**	.246**	.078	.215*	.110
	p		.000	.004	.000	.004	.008	.404	.020	.237
A.A.	r.P.	.447***		.079	.706***	.001	-.088	.110	.031	-.123
	p	.000		.398	.000	.994	.346	.239	.737	.185
A.P.	r.P.	.325***	.194***		.597***	.174	.488***	.139	.344***	.234*
	p	.000	.000		.000	.060	.000	.136	.000	.011
A.S.P.	r.P.	.826***	.714***	.678***		.212*	.296**	.149	.272**	.102
	p	.000	.000	.000		.022	.001	.110	.003	.275
I.C.	r.P.	.254***	.149**	.154**	.255***		.485***	.162	.529***	.301**
	p	.000	.003	.002	.000		.000	.081	.000	.001
I.E.	r.P.	.165**	.120*	.342***	.280***	.338***		.362***	.782***	.399***
	p	.001	.017	.000	.000	.000		.000	.000	.000
I.Co.	r.P.	.202***	.110*	.306***	.279***	.286***	.517***		.839***	.250**
	p	.000	.030	.000	.000	.000	.000		.000	.007
I.E.G.	r.P.	.242***	.146**	.365***	.340***	.500***	.811***	.900***		.402***
	p	.000	.004	.000	.000	.000	.000	.000		.000
RAP.	r.P.	.236***	.093	.234***	.258***	.260***	.354***	.385***	.439***	
	p	.000	.068	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: AF= Apoyo Familiar, AA= Apoyo de amigos, AP= Apoyo Profesores, ASP= Apoyo Social Percibido, IC= Implicación Comportamental, IE= Implicación Emocional, ICo= Implicación Cognitiva, IEG= Implicación Escolar General, RAP= Rendimiento Académico percibido, rP= r Pearson

Nota: Las correlaciones superiores a la diagonal son las de los hombres y las inferiores de las mujeres.

En este caso, se realizó una correlación del apoyo social percibido y el ajuste escolar en hombres y mujeres de República Dominicana como se muestra en la tabla 56. Se evidencia relación en todas las dimensiones del apoyo social percibido y el ajuste escolar exceptuando el rendimiento académico percibido y el apoyo de amigo en las mujeres de República Dominicana, lo que significa que el apoyo percibido de los amigos no afecta el rendimiento académico percibido. Asimismo, se observa que el apoyo de los profesores es el que más incide en la implicación que puedan tener las mujeres en las

actividades académicas. En cuanto a los hombres se observa que el apoyo de la familiar se encuentra relacionado a mayor magnitud con la implicación escolar, mientras que el apoyo de amigos no presenta relación alguna. De igual manera se observa que la implicación cognitiva no presenta relación con el apoyo social percibido. Cabe destacar que las mujeres evidencian una mayor relación del apoyo social con el ajuste escolar, por lo que, a mayor apoyo, mejor será la implicación escolar y su rendimiento académico percibido.

Tabla 57. *Correlación del Apoyo Social Percibido y el Ajuste Escolar en Hombres y Mujeres de España.*

		A.F.	A.A.	AP.	A.S.P.	I.C.	I.E.	I.Co.	I.E.G.	R.A.P.
A.F.	r.P.		.457***	.262***	.814***	.202**	.251***	.124	.248***	.233***
	p		.000	.000	.000	.002	.000	.063	.000	.000
A.A.	r.P.	.452***		.232***	.746***	.084	.116	.032	.095	.067
	p	.000		.000	.000	.209	.082	.633	.154	.318
A.P.	r.P.	.167**	.177**		.650***	.099	.391***	.137*	.298***	.298***
	p	.005	.003		.000	.137	.000	.039	.000	.000
A.S.P	r.P.	.790***	.723***	.625***		.180**	.341***	.135*	.292***	.272***
	p	.000	.000	.000		.007	.000	.043	.000	.000
I.C.	r.P.	.189**	.190**	.079	.213***		.209**	.135*	.424***	.226**
	p	.001	.001	.186	.000		.002	.042	.000	.001
I.E.	r.P.	.289***	.245***	.411***	.443***	.311***		.290***	.710***	.462***
	p	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
I.Co.	r.P.	.068	.051	.785	.064	.192**	.143*		.843***	.437***
	p	.252	.396	.282	.282	.001	.017		.000	.000
I.E.G	r.P.	.240***	.206**	.244***	.323***	.522***	.689***	.783***		.563***
	p	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000		.000
R.A.P.	r.P.	.192**	.175**	.269***	.297***	.312***	.394***	.217***	.422***	
	p	.001	.003	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: AF= Apoyo Familiar, AA= Apoyo de amigos, AP= Apoyo Profesores, ASP= Apoyo Social Percibido, IC= Implicación Comportamental, IE= Implicación Emocional, ICo= Implicación Cognitiva, IEG= Implicación Escolar General, RAP= Rendimiento Académico Percibido, rP= r Pearson

Nota: Las correlaciones superiores a la diagonal son las de los hombres y las inferiores de las mujeres.

En la tabla 57 se presenta la correlación del apoyo social percibido y el ajuste escolar en hombres y mujeres de España. En las mujeres de España se evidencia una relación en todas las dimensiones del apoyo social con el ajuste escolar (implicación escolar y rendimiento académico percibido) exceptuando la implicación cognitiva que no

muestra relación con ninguna de las dimensiones del apoyo escolar. Mientras que en los hombres el apoyo de amigos evidencia relación con la implicación escolar ni el rendimiento académico percibido. Sin embargo, si se observa una fuerte relación del apoyo familiar y el apoyo de profesores sobre las dimensiones del ajuste escolar. En ambos grupos se puede apreciar que el apoyo de profesores es que mayor relación muestra con el rendimiento académico percibido.

A continuación, se presenta la tabla 58 en donde se analiza la correlación existente entre el apoyo social percibido y el ajuste escolar en hombres y mujeres, este análisis se realiza controlando la variable país para determinar si el país es un factor influyente.

Tabla 58. *Correlación del Apoyo Social Percibido y el Ajuste Escolar en Hombres y Mujeres Controlando el País.*

		A.F.	A.A.	AP.	A.S.P.	I.C.	I.E.	I.Co.	I.E.G.	R.A.P.
A.F.	r.P.		.443***	.262***	.821***	.229***	.248***	.101	.231***	.173**
	p		.000	.000	.000	.000	.000	.061	.000	.001
A.A.	r.P.	.448***		.149**	.724***	.043	.012	.071	.062	-.028
	p	.000		.006	.000	.428	.823	.191	.253	.605
A.P.	r.P.	.284**	.190***		.622***	.133*	.438***	.138*	.321***	.266***
	p	.005	.000		.000	.014	.000	.011	.000	.000
A.S.P.	r.P.	.817***	.716***	.665***		.194***	.319***	.141**	.282***	.190***
	p	.000	.000	.000		.000	.000	.009	.000	.000
I.C.	r.P.	.232***	.159***	.130**	.240***		.328***	.147**	.469***	.258**
	p	.000	.000	.001	.000		.000	.007	.000	.000
I.E.	r.P.	.200***	.154***	.361***	.324***	.328***		.322***	.743***	.434***
	p	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
I.Co.	r.P.	.167	.095*	.230***	.225***	.255***	.405***		.841***	.354***
	p	.252	.014	.000	.000	.000	.000		.000	.000
I.E.G.	r.P.	.242***	.161***	.334***	.336***	.503***	.773***	.870***		.490***
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
R.A.P.	r.P.	.221**	.115**	.243***	.267***	.279***	.367***	.331***	.431***	
	p	.001	.003	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: AF= Apoyo Familiar, AA= Apoyo de amigos, AP= Apoyo Profesores, ASP= Apoyo Social Percibido, IC= Implicación Comportamental, IE= Implicación Emocional, ICo= Implicación Cognitiva, IEG= Implicación Escolar General, RAP= Rendimiento Académico Percibido, rP= r Pearson

Nota: Las correlaciones superiores a la diagonal son las de los hombres y las inferiores de las mujeres.

En la tabla 58 se presenta la correlación del apoyo social percibido y el ajuste escolar en hombres y mujeres utilizando el análisis de control de variables. En las mujeres

de España se evidencia una relación en todas las dimensiones del apoyo social con el ajuste escolar (implicación escolar y rendimiento académico percibido) exceptuando la implicación cognitiva que no posee relación con el apoyo familiar. En el caso de los hombres el apoyo familiar y el apoyo de profesores resultan ser los que poseen una relación significativa con el ajuste escolar, sin embargo, el apoyo de amigos no evidencia ninguna. Al determinar cuál apoyo posee una correlación más alta se observa que el apoyo de profesores en ambos sexos es el que mejor relación posee, siendo más alta en las mujeres.

A continuación se presentan los análisis de correlación del autoconcepto académico y la motivación escolar en mujeres y hombres de República Dominicana, España y controlando el país como se observan en las tablas 59 a la 61.

Tabla 59. *Correlación del Autoconcepto Académico y la Motivación Escolar en Mujeres y Hombres de República Dominicana.*

		A.A.V.	A.A.M.	AA.	Au.	An.	V.T.	M.E.	M.I.	C.C.	M.E.G.
A.A.V.	r Pearson		.185*	.768***	.189*	-.140	.234*	.159	.352***	.013	.163
	p		.046	.000	.041	.133	.011	.087	.000	.893	.080
A.A.M.	r Pearson	.173**		.771***	.222*	-.251**	.098	-.017	.240**	-.065	.045
	p	.001		.000	.016	.006	.295	.857	.009	.489	.632
A.A.	r Pearson	.723***	.806***		.267**	-.254**	.215*	.092	.384***	-.034	.135
	p	.000	.000		.004	.006	.020	.324	.000	.716	.148
Au.	r Pearson	.312***	.381***	.455***		.184*	.739***	.602***	.677***	.614***	.867***
	p	.000	.000	.000		.048	.000	.000	.000	.000	.000
An.	r Pearson	-.065	-.179***	-.165**	.114*		.265**	.219*	.193*	.328***	.518***
	p	.201	.000	.001	.024		.004	.018	.037	.000	.000
V.T.	r Pearson	.233***	.281***	.338***	.756***	.199***		.508***	.663***	.625***	.860***
	p	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
M.E.	r Pearson	.085	.041	.080	.475***	.426***	.497***		.372***	.465***	.705***
	p	.092	.416	.113	.000	.000	.000		.000	.000	.000
M.I.	r Pearson	.254***	.269***	.342***	.661***	.155**	.681***	.380***		.504**	.725***
	p	.000	.000	.000	.000	.002	.000	.000		.000	.000
C.C.	r Pearson	.192***	.116*	.197***	.543***	.351***	.627***	.431***	.504***		.769***
	p	.000	.022	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
M.E.G.	r Pearson	.227***	.211***	.285***	.825***	.526***	.857***	.716***	.728***	.757***	
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: AAV= Autoconcepto Académico Verbal, AAM= Autoconcepto Académico Matemático, AA= Autoconcepto Académico, Au= Autoeficacia, An= Ansiedad, VT= Valor de la Tarea, ME= Metas Extrínsecas, MI= Metas Intrínsecas, CC= Creencias de Control, MEG= Motivación Escolar General.

Nota: Las correlaciones superiores a la diagonal son las de los hombres y las inferiores de las mujeres.

En la tabla 59 se realizó una correlación del autoconcepto académico y la motivación escolar en hombres y mujeres de República Dominicana. Tal y como se puede apreciar en la tabla anterior, las dimensiones del autoconcepto académico se relacionan en su totalidad con la motivación escolar a excepción de las metas extrínsecas en donde no se evidencian relación alguna en las mujeres de este país. En cuanto a los hombres se logra observar que las dimensiones del autoconcepto académico solo se relacionan con la autoeficacia, la ansiedad, valor de la tarea y metas intrínsecas, mientras que no se observan relación con las metas extrínsecas, creencias de control y la motivación escolar general. De este modo se puede afirmar que las metas intrínsecas son las que mayor relación muestra con el autoconcepto académico en ambos sexos, por lo que a mayor motivación intrínseca mejor será el autoconcepto académico del alumnado de República Dominicana.

En la tabla 60 se realizó una correlación del autoconcepto académico y la motivación escolar en hombres y mujeres de España. En esta tabla se evidencia una mayor relación entre la dimensión autoconcepto académico matemático con la motivación escolar tanto en hombre como en mujeres. De igual manera se puede apreciar que las metas extrínsecas no poseen relación con el autoconcepto académico y a su vez se puede confirmar que las metas intrínsecas se relacionan mejor con el autoconcepto académico matemático en las mujeres, mientras que los hombres presentan una relación más fuerte en las metas intrínsecas con el autoconcepto académico verbal.

Tabla 60. *Correlación del Autoconcepto Académico y la Motivación Escolar en Mujeres y Hombres de España.*

		A.A.V.	A.A.M.	AA.	Au.	An.	V.T.	M.E.	M.I.	C.C.	M.E.G.
A.A.V.	r Pearson		-.108	.587***	.346***	-.078	.170*	.130	.176**	.158*	.235***
	p		.105	.000	.000	.244	.010	.051	.008	.017	.000
A.A.M.	r Pearson	-.169**		.742***	.298***	-.182**	.208**	.012	.103	.215**	.169*
	p	.004		.000	.000	.006	.002	.863	.121	.001	.011
A.A.	r Pearson	.432***	.816***		.477***	-.201**	.284***	.097	.203**	.282***	.296***
	p	.000	.000		.000	.002	.000	.145	.002	.000	.000
Au.	r Pearson	.221***	.241***	.350***		-.110	.548***	.379***	.578***	.551***	.754***
	p	.000	.000	.000		.099	.000	.000	.000	.000	.000
An.	r Pearson	-.096	-.189**	-.229***	-.119*		.080	.314***	.095	.077	.379***
	p	.108	.001	.000	.046		.233	.000	.152	.246	.000
V.T.	r Pearson	.071	.121*	.152**	.498***	.129*		.445***	.551***	.470***	.782***
	p	.237	.042	.010	.000	.031		.000	.000	.000	.000
M.E.	r Pearson	-.019	-.040	-.048	.291***	.492***	.239***		.384***	.371***	.723***
	p	.747	.501	.421	.000	.000	.000		.000	.000	.000
M.I.	r Pearson	.097	.174**	.216***	.515***	.015	.509***	.133*		.421**	.695***
	p	.104	.003	.000	.000	.808	.000	.025		.000	.000
C.C.	r Pearson	.097	.075	.126*	.541***	.075	.503***	.308***	.399***		.677***
	p	.104	.208	.035	.000	.211	.000	.000	.000		.000
M.E.G.	r Pearson	.098	.096	.146*	.722***	.436***	.756***	.658***	.594***	.683***	
	p	.099	.107	.014	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: AAV= Autoconcepto Académico Verbal, AAM= Autoconcepto Académico Matemático, AA= Autoconcepto Académico, Au= Autoeficacia, An= Ansiedad, VT= Valor de la Tarea, ME= Metas Extrínsecas, MI= Metas Intrínsecas, CC= Creencias de Control, MEG= Motivación Escolar General.

Nota: Las correlaciones superiores a la diagonal son las de los hombres y las inferiores de las mujeres.

En la siguiente tabla 61 se presenta los análisis que muestran la correlación existente entre el autoconcepto académico y la motivación escolar en las mujeres y en los hombres controlando el factor país.

Tal y como se puede observar, el autoconcepto académico y la motivación escolar en las mujeres poseen relación en todas las dimensiones exceptuando las metas extrínsecas que no muestran tener relación con las dimensiones del autoconcepto académico y a su vez se observa que el autoconcepto académico verbal es el que presenta mayor relación con la motivación escolar en las mujeres. En los hombres, por el contrario, se observa que el autoconcepto académico matemático es el que presenta mayor relación con la motivación escolar, sin embargo, en el autoconcepto académico verbal posee una mayor relación con las metas extrínsecas e intrínsecas. Al comparar ambos sexos, se puede decir que los hombres están más motivados en mantener un buen autoconcepto verbal y matemático, a pesar de que intrínsecamente las mujeres consideran tener un buen autoconcepto matemático. Y a su vez, se puede afirmar que el autoconcepto académico verbal y el autoconcepto académico matemático en ambos sexos serán más altos por esos motivos internos de cada persona (Ver tabla 61).

Tabla 61. *Correlación del Autoconcepto Académico y la Motivación Escolar en Mujeres y Hombres Controlando el País.*

		A.A.V.	A.A.M.	AA.	Au.	An.	V.T.	M.E.	M.I.	C.C.	M.E.G.
A.A.V.	r Pearson		-.023	.648***	.287***	-.101	.193***	.140*	.244***	.100	.203***
	p		.667	.000	.000	.062	.000	.010	.000	.065	.0000
A.A.M.	r Pearson	.016		.747***	.269***	-.202***	.167**	.003	.148**	.114*	.121*
	p	.677		.000	.000	.000	.002	.958	.006	.036	.025
A.A.	r Pearson	.608***	.803***		.396***	-.221***	.256***	.095	.275***	.153**	.227***
	p	.000	.000		.000	.000	.000	.078	.000	.005	.000
Au.	r Pearson	.278***	.314***	.415***		.015	.629***	.465***	.621***	.578***	.802***
	p	.000	.000	.000		.779	.000	.000	.000	.000	.000
An.	r Pearson	-.076*	-.180***	-.188***	.035		.160**	.275***	.140**	.191***	.443***
	p	.049	.000	.000	.369		.003	.000	.009	.000	.000
V.T.	r Pearson	.170***	.206***	.265***	.661***	.174***		.469***	.601***	.539***	.817***
	p	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
M.E.	r Pearson	.041	.001	.026	.400***	.448***	.388***		.377***	.408***	.711***
	p	.285	.974	.507	.000	.000	.000		.000	.000	.000
M.I.	r Pearson	.198***	.224***	.296***	.611***	.109**	.619***	.283***		.460**	.709***
	p	.000	.000	.000	.000	.005	.000	.000		.000	.000
C.C.	r Pearson	.159***	.013	.171***	.542***	.263***	.582***	.380***	.471***		.721***
	p	.000	.670	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
M.E.G.	r Pearson	.182***	.160***	.235***	.790***	.498***	.819***	.686***	.686***	.734***	
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: AAV= Autoconcepto Académico Verbal, AAM= Autoconcepto Académico Matemático, AA= Autoconcepto Académico, Au= Autoeficacia, An= Ansiedad, VT= Valor de la Tarea, ME= Metas Extrínsecas, MI= Metas Intrínsecas, CC= Creencias de Control, MEG= Motivación Escolar General.

Nota: Las correlaciones superiores a la diagonal son las de los hombres y las inferiores de las mujeres.

Se continúa con los análisis de correlación del autoconcepto académico y el ajuste escolar (implicación escolar y rendimiento académico percibido) en República Dominicana, en España y controlando el país como se observan de las tablas 62 a la 64.

Tabla 62. *Correlación del Autoconcepto Académico y el Ajuste Escolar en Hombres y Mujeres de República Dominicana.*

		A.A.V.	A.A.M.	A.A.	I.C.	I.E.	I.Co.	I.E.G.	R.A.P.
A.A.V.	r Pearson		.185*	.768***	.283**	.217*	.296**	.347***	.196*
	p		.046	.000	.003	.019	.001	.000	.034
A.A.M.	r Pearson	.173**		.771***	.207*	.339***	.290**	.382***	.242**
	p	.001		.000	.025	.000	.002	.000	.008
A.A.	r Pearson	.723***	.806***		.319***	.361***	.381***	.473***	.285**
	p	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.002
I.C.	r Pearson	.188***	.200***	.253***		.485***	.162	.529***	.301**
	p	.000	.000	.000		.000	.081	.000	.001
I.E.	r Pearson	.124*	.280***	.271***	.338***		.362***	.782***	.399***
	p	.014	.000	.000	.000		.000	.000	.000
I.Co.	r Pearson	.212***	.308***	.344***	.286***	.517***		.839***	.250**
	p	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.007
I.E.G.	r Pearson	.220***	.349***	.377***	.500***	.811***	.900***		.402***
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
R.A.P.	r Pearson	.219***	.348***	.376***	.260***	.354***	.385***	.439***	
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: AAV= Autoconcepto Académico Verbal, AAM= Autoconcepto Académico Matemático, AA= Autoconcepto Académico, IC= Implicación Comportamental, IE= Implicación Emocional, ICo= Implicación Cognitiva, IEG= Implicación Escolar General, RAP= Rendimiento Académico Percibido
Nota: Las correlaciones superiores a la diagonal son las de los hombres y las inferiores de las mujeres.

Tal y como se evidencia en la tabla anterior, el autoconcepto académico correlaciona con la implicación escolar y el rendimiento académico percibido en ambos sexos. En las mujeres se observa que el autoconcepto académico matemático tiene una relación mayor con las variables del ajuste escolar que el autoconcepto académico verbal. Asimismo, en los hombres es un poco mayor la relación del autoconcepto académico verbal y las dimensiones de la implicación escolar, mientras que el autoconcepto académico matemático posee una mayor relación con el rendimiento académico percibido.

Tabla 63. *Correlación del Autoconcepto Académico y el Ajuste Escolar en Hombres y Mujeres de España.*

		A.A.V.	A.A.M.	A.A.	I.C.	I.E.	I.Co.	I.E.G.	R.A.P.
A.A.V.	r Pearson		-.108	.587***	.133*	.113	.316***	.297***	.297***
	p		.105	.000	.045	.089	.000	.000	.000
A.A.M.	r Pearson	-.169**		.742***	.097	.082	.030	.082	.190**
	p	.004		.000	.143	.219	.649	.221	.004
A.A.	r Pearson	.432***	.816***		.169**	.143*	.238***	.267***	.355***
	p	.000	.000		.011	.031	.000	.000	.000
I.C.	r Pearson	.021	.127*	.129*		.209**	.135*	.424***	.226**
	p	.722	.033	.031		.002	.042	.000	.001
I.E.	r Pearson	.064	.015	.052	.311***		.290***	.710***	.462***
	p	.281	.798	.386	.000		.000	.000	.000
I.Co.	r Pearson	.116	.129*	.186**	.192**	.143*		.843***	.437***
	p	.052	.031	.002	.001	.017		.000	.000
I.E.G.	r Pearson	.115	.123*	.180**	.522***	.689***	.783***		.563***
	p	.053	.039	.002	.000	.000	.000		.000
R.A.P.	r Pearson	.255***	.234**	.364***	.312***	.394***	.217***	.422***	
	p	.000	.068	.000	.000	.000	.000	.000	

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: AAV= Autoconcepto Académico Verbal, AAM= Autoconcepto Académico Matemático, AA= Autoconcepto Académico, IC= Implicación Comportamental, IE= Implicación Emocional, ICo= Implicación Cognitiva, IEG= Implicación Escolar General, RAP= Rendimiento Académico Percibido
 Nota: Las correlaciones superiores a la diagonal son las de los hombres y las inferiores de las mujeres.

En la tabla 63 se presenta la correlación del autoconcepto académico y el ajuste escolar en hombres y mujeres de España. En los hombres se observa cómo el autoconcepto académico verbal posee relación con las dimensiones de implicación escolar a excepción de la implicación emocional, mientras que el autoconcepto académico matemático no posee relación con la implicación escolar. De igual forma, se observa que el rendimiento académico percibido posee una fuerte relación con ambas dimensiones del autoconcepto académico. Por otro lado, en las mujeres se puede apreciar que, contrario a lo que sucede en los hombres, el autoconcepto académico verbal no muestra relación con la implicación escolar. En el caso de la dimensión académica matemática se observa que existe una relación leve con las dimensiones de la implicación escolar sin contar la implicación emocional, y en el caso del rendimiento académico percibido se aprecia

relación con ambas dimensiones. Es decir, que el rendimiento académico percibido se encuentra relacionado positivamente con el autoconcepto académico sin importar el sexo al que pertenezca.

Tabla 64. *Correlación del Autoconcepto Académico y el Ajuste Escolar en Hombres y Mujeres Controlando el País.*

		A.A.V.	A.A.M.	A.A.	I.C.	I.E.	I.Co.	I.E.G.	R.A.
A.A.V.	r Pearson		-.023	.648***	.188***	.152**	.306***	.313***	.257***
	p		.667	.000	.000	.005	.000	.000	.000
A.A.M.	r Pearson	.016		.747***	.131*	.167**	.117*	.183**	.204***
	p	.677		.000	.015	.002	.030	.001	.000
A.A.	r Pearson	.608***	.803***		.225***	.229***	.293***	.348***	.326***
	p	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
I.C.	r Pearson	.126**	.165***	.206***		.328***	.147**	.469***	.258***
	p	.001	.000	.000		.000	.007	.000	.000
I.E.	r Pearson	.103**	.164***	.191***	.328***		.322***	.743***	.434***
	p	.008	.000	.000	.000		.000	.000	.000
I.Co.	r Pearson	.179***	.229***	.289***	.255***	.405***		.841***	.354***
	p	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
I.E.G.	r Pearson	.185***	.252***	.310***	.503***	.773***	.870***		.490***
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
R.A.P.	r Pearson	.232***	.293***	.371***	.279***	.367***	.331***	.431***	
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: AAV= Autoconcepto Académico Verbal, AAM= Autoconcepto Académico Matemático, AA= Autoconcepto Académico, IC= Implicación Comportamental, IE= Implicación Emocional, ICo= Implicación Cognitiva, IEG= Implicación Escolar General, RAP= Rendimiento Académico Percibido

Nota: Las correlaciones superiores a la diagonal son las de los hombres y las inferiores de las mujeres.

La correlación presentada en la tabla 64 del autoconcepto académico y el ajuste escolar en hombres y mujeres controlando el país, nos afirman que existe relación en todas las dimensiones del autoconcepto académico con las de la implicación escolar y el rendimiento académico percibido. Dichas relaciones se observan mayor en mujeres cuando se analiza la dimensión de autoconcepto académico matemático con las del ajuste escolar, y cuando se comparan las del verbal se observan mayor relación en los hombres.

A continuación se presentan los análisis de correlación de la motivación escolar y el ajuste escolar en mujeres y hombres de República Dominicana, España y controlando el país como se observan en las tablas 65 a la 67.

Tabla 65. *Correlación de la Motivación Escolar y el Ajuste Escolar en Mujeres y Hombres de República Dominicana.*

		Au.	An.	V.T.	M.E.	MI.	C.C.	M.E.G.	I.C.	I.E.	I.Co.	I.E.G.	R.A.P.
Au.	r Pearson		.184*	.739***	.602***	.677***	.614***	.867***	.331***	.320***	.318***	.416***	.162
	p		.048	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.081
An.	r Pearson	.114*		.265**	.219*	.193*	.328***	.518***	-.124	-.136	-.018	-.098	-.153
	p	.024		.004	.018	.037	.000	.000	.183	.142	.849	.292	.099
V.T.	r Pearson	.756***	.199***		.508***	.663***	.625***	.860***	.343***	.338***	.358***	.453***	.099
	p	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.286
M.E.	r Pearson	.475***	.426***	.497***		.372***	.465***	.705***	.287**	.239**	.152	.265**	.149
	p	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.002	.009	.101	.004	.108
MI.	r Pearson	.661***	.155**	.681***	.380***		.504***	.725***	.275**	.359***	.383***	.464***	.203*
	p	.000	.002	.000	.000		.000	.000	.003	.000	.000	.000	.028
C.C.	r Pearson	.543***	.351***	.627***	.431***	.504***		.769***	.111	.085	.281*	.242**	-.038
	p	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.233	.365	.002	.009	.687
M.E.G.	r Pearson	.825***	.526***	.857***	.716***	.728***	.757***		.273**	.261**	.316**	.377***	.085
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.003	.004	.001	.000	.361
I.C.	r Pearson	.354***	-.021	.271***	.208***	.251***	.188***	.285***		.485***	.162	.529***	.301**
	p	.000	.682	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.081	.000	.001
I.E.	r Pearson	.354***	-.021	.358***	.207***	.349***	.209***	.325***	.338***		.362***	.782***	.399***
	p	.000	.684	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
I.Co.	r Pearson	.427***	.010	.451***	.175**	.458***	.300***	.406***	.286***	.517***		.839***	.250**
	p	.000	.845	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.007
I.E.G.	r Pearson	.482***	-.006	.484***	.235***	.481***	.311***	.444***	.500***	.811***	.900***		.402***
	p	.000	.902	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
R.A.P.	r Pearson	.365***	-.134**	.331***	.118*	.345***	.190***	.269***	.260***	.354***	.385***	.439***	
	p	.000	.008	.000	.019	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: Au= Autoeficacia, An= Ansiedad, VT= Valor de la Tarea, ME= Metas Extrínsecas, MI= Metas Intrínsecas, CC= Creencias de Control, MEG= Motivación Escolar General, IC= Implicación Comportamental, IE= Implicación Emocional, ICo= Implicación Cognitiva, IEG= Implicación Emocional General, RAP= Rendimiento Académico Percibido.

Nota: Las correlaciones superiores a la diagonal son las de los hombres y las inferiores de las mujeres.

En la tabla 65 se realizó una correlación de la motivación escolar y el ajuste escolar en hombres y mujeres de República Dominicana. En la misma se puede observar que en las mujeres el ajuste escolar correlaciona con todas las dimensiones de la motivación a excepción de la dimensión ansiedad en la que solo evidencia relación en el rendimiento académico percibido. Dentro de las dimensiones del ajuste escolar que poseen una relación más fuerte con la motivación escolar se puede observar la implicación comportamental y la implicación emocional, así como el rendimiento académico percibido. De igual forma se observa como las metas intrínsecas son las que mayor grado de relación muestra con el ajuste escolar.

En el caso de los hombres se observa que la ansiedad, las metas extrínsecas y las creencias de control son las que peor relación muestran con la implicación escolar, sobre todo la ansiedad que no posee relación en ninguna de sus dimensiones. Mientras que las demás dimensiones muestran una alta relación en todas sus dimensiones. En el caso de la relación con el rendimiento académico percibido se observa que, a excepción de las metas intrínsecas, ninguna otra dimensión del ajuste escolar muestra una conexión entre estas. Cabe mencionar que la dimensión de metas intrínsecas posee una relación más fuerte que las metas extrínsecas, tal y como se observa en las mujeres. Esto significa que la relación entre la motivación escolar y el ajuste escolar es mayor en las mujeres que en los hombres, y que a su vez se observa que el estar motivados intrínsecamente es más importante que las causas de las motivaciones externas en ambos sexos.

En la tabla 66 se presentan estos mismos análisis, pero enfocados en España, para analizar cuál es el grado de correlación que existe entre la motivación escolar y el ajuste escolar siendo este comprendido como implicación escolar y rendimiento académico percibido.

Tabla 66. *Correlación de la Motivación Escolar y el Ajuste Escolar en Mujeres y Hombres de España.*

		Au.	An.	V.T.	M.E.	MI.	C.C.	M.E.G.	I.C.	I.E.	I.Co.	I.E.G.	R.A.P.
Au.	r Pearson		-.110	.548***	.379***	.578***	.551***	.754***	.234***	.341***	.319***	.429***	.451***
	p		.099	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
An.	r Pearson	-.119*		.080	.314***	.095	.077	.379***	-.062	-.034	-.093	-.094	-.157*
	p	.046		.233	.000	.152	.246	.000	.349	.606	.161	.159	.018
V.T.	r Pearson	.498***	.129*		.445***	.551***	.470**	.782***	.194**	.543***	.408***	.574***	.484***
	p	.000	.031		.000	.000	.000	.000	.003	.000	.000	.000	.000
M.E.	r Pearson	.291***	.492***	.239***		.384***	.371***	.723***	.194**	.236***	.162*	.265***	.218**
	p	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.003	.000	.015	.000	.001
MI.	r Pearson	.515***	.015	.509***	.133*		.421***	.695***	.218**	.349***	.278***	.402***	.281***
	p	.000	.808	.000	.025		.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000
C.C.	r Pearson	.541***	.075	.503***	.308***	.399***		.677***	.176**	.288***	.114	.252***	.230***
	p	.000	.211	.000	.000	.000		.000	.008	.000	.087	.000	.000
M.E.G.	r Pearson	.722***	.436***	.756***	.658***	.594***	.683***		.231***	.428***	.305***	.460***	.391***
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
I.C.	r Pearson	.199**	.114	.194**	.129*	.111	.122*	.237***		.209**	.135*	.424***	.226**
	p	.001	.056	.001	.031	.062	.040	.000		.002	.042	.000	.001
I.E.	r Pearson	.314***	.136*	.502***	.249***	.157**	.271***	.447***	.311***		.290***	.710***	.462**
	p	.000	.022	.000	.000	.008	.000	.000	.000		.000	.000	.000
I.Co.	r Pearson	.194**	.002	.260***	.101	.365***	.052	.240***	.192**	.143*		.843***	.437***
	p	.001	.975	.000	.091	.000	.382	.000	.001	.017		.000	.000
I.E.G.	r Pearson	.339***	.099	.479***	.227***	.350***	.204**	.447***	.522***	.689***	.783***		.563***
	p	.000	.097	.000	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000		.000
R.A.P.	r Pearson	.445***	-.099	.364***	.093	.253***	.227***	.345***	.312***	.394***	.217***	.422***	
	p	.000	.099	.000	.121	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: Au= Autoeficacia, An= Ansiedad, VT= Valor de la Tarea, ME= Metas Extrínsecas, MI= Metas Intrínsecas, CC= Creencias de Control, MEG= Motivación Escolar General, IC= Implicación Comportamental, IE= Implicación Emocional, ICo= Implicación Cognitiva, IEG= Implicación Emocional General, RAP= Rendimiento Académico Percibido.

Nota: Las correlaciones superiores a la diagonal son las de los hombres y las inferiores de las mujeres.

En el caso de la tabla 66, se puede observar que en las mujeres en España la implicación emocional es la dimensión que posee una relación más fuerte con las dimensiones de la motivación escolar. De igual forma se puede apreciar que las metas intrínsecas resulta ser la dimensión que mejor se relaciona con el ajuste escolar, al igual que la autoeficacia y el valor de las tareas. En los hombres se observa que a excepción de la ansiedad todas las dimensiones de la motivación escolar se relacionan con el ajuste escolar. Se observa cómo las metas intrínsecas poseen un grado mayor de significación que las metas extrínsecas, y a su vez cómo el rendimiento académico percibido es la única que guarda relación con todas las dimensiones de la motivación escolar. Esto quiere decir que, al obtener un buen rendimiento académico percibido, la motivación escolar se relaciona más con el rendimiento en los hombres que en las mujeres. Asimismo, a mayor ansiedad menor será su rendimiento académico percibido.

En la siguiente tabla 67 se analiza la relación entre la motivación escolar y el ajuste escolar en hombres y mujeres controlando el país. Tal y como se puede observar, la motivación escolar correlaciona con todas las dimensiones del ajuste escolar a excepción de la dimensión de ansiedad que solo guarda relación con el rendimiento académico percibido y dicha relación es negativa en ambos sexos. De igual forma se logra apreciar como las metas intrínsecas son las que mayor grado de correlación guardan con las dimensiones de la motivación escolar. Al identificar quienes poseen una relación más alta, se puede decir que los hombres son los que mejor resultados alcanzan y más implicados se encuentran cuando se sienten motivados.

Tabla 67. *Correlación de la Motivación Escolar y el Ajuste Escolar en Mujeres y Hombres Controlando el País.*

		Au.	An.	V.T.	M.E.	MI.	C.C.	M.E.G.	I.C.	I.E.	I.Co.	I.E.G.	R.A.P.
Au.	r Pearson		.015	.629***	.465***	.621***	.578***	.802***	.274***	.331***	.318***	.423***	.328***
	p		.779	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
An.	r Pearson	.035		.160**	.275***	.140*	.191***	.443***	-.089	-.080	-.060	-.096	-.156**
	p	.369		.003	.000	.009	.000	.000	.102	.138	.270	.076	.004
V.T.	r Pearson	.661***	.174***		.469***	.601***	.539***	.817***	.257***	.452***	.386***	.518***	.317***
	p	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
M.E.	r Pearson	.400***	.448***	.388***		.377***	.408***	.711***	.230***	.236***	.157**	.263***	.190***
	p	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.003	.000	.000
MI.	r Pearson	.611***	.109**	.619***	.283***		.460***	.709***	.243***	.353***	.327***	.431***	.246***
	p	.000	.005	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
C.C.	r Pearson	.542***	.263***	.582***	.380***	.471***		.721***	.147**	.194***	.190***	.247***	.109*
	p	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.006	.000	.000	.000	.044
M.E.G.	r Pearson	.790***	.498***	.819***	.686***	.686***	.734***		.249***	.350***	.310***	.420***	.250***
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
I.C.	r Pearson	.299***	.026	.242***	.175***	.203***	.166***	.269***		.328***	.147**	.469**	.258**
	p	.000	.505	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.007	.000	.000
I.E.	r Pearson	.341***	.031	.409***	.221***	.287***	.228***	.363***	.328***		.322***	.743***	.434***
	p	.000	.418	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
I.Co.	r Pearson	.354***	.007	.387***	.146***	.430***	.229***	.358***	.255***	.405***		.841***	.354***
	p	.000	.846	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
I.E.G.	r Pearson	.437***	.024	.477***	.227***	.443***	.281***	.444***	.503***	.773***	.870***		.490***
	p	.000	.537	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
R.A.P.	r Pearson	.393***	-.122**	.343***	.108***	.314***	.202***	.294***	.279***	.367***	.331***	.431***	
	p	.000	.002	.000	.005	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: Au= Autoeficacia, An= Ansiedad, VT= Valor de la Tarea, ME= Metas Extrínsecas, MI= Metas Intrínsecas, CC= Creencias de Control, MEG= Motivación Escolar General, IC= Implicación Comportamental, IE= Implicación Emocional, ICo= Implicación Cognitiva, IEG= Implicación Emocional General, RAP= Rendimiento Académico Percibido.

Nota: Las correlaciones superiores a la diagonal son las de los hombres y las inferiores de las mujeres.

En la hipótesis 5 se busca conocer la relación existente entre el apoyo social percibido, el autoconcepto académico, la motivación escolar, la implicación escolar y el rendimiento académico percibido en ambos países. La misma afirma que dichas relaciones serán más estrechas para la motivación intrínseca que la extrínseca en ambos sexos.

Tal y como se ha observado el apoyo social percibido, el autoconcepto académico, la motivación escolar, la implicación escolar y el rendimiento académico percibido muestra una relación positivamente estrecha en casi todas las dimensiones de estos constructos. Dichas relaciones se presentan más fuertes en las mujeres que en los hombres de ambos países, y las mismas señalan que en España se da una relación mayor que en República Dominicana. Por tal razón se puede afirmar que esta hipótesis 5 se cumple en su totalidad sin importar que sea hombre o mujer, y sin importar el país. Asimismo, se puede confirmar que la motivación intrínseca posee una relación más estrecha con el apoyo social en mujeres para ambos países, mientras que para los hombres en República Dominicana esta estrecha conexión sucede en las metas extrínsecas.

2.2. Sexta Hipótesis

A continuación, una sexta hipótesis busca identificar si el apoyo social percibido predirá la implicación escolar y el rendimiento académico percibido, así como el autoconcepto académico y la motivación escolar en ambos países, siendo mayor la capacidad de predicción sobre las variables psicológicas que sobre las de ajuste escolar, ya que aquellas serán mediadoras todo ello se presenta en las tablas 68 a la 71.

Tabla 68. *Capacidad Predictiva del Apoyo Social Percibido y sus Dimensiones Sobre el Autoconcepto Académico en República Dominicana y España*

República Dominicana						España				
Modelo		Coeficiente de Regresión				Modelo		Coeficiente de Regresión		
R	R ²	Beta	T	P	R	R ²	Beta	t	P	
Constante			18.23	.000***			12.05	.000***		
A.F.		-	-	-			-	-	-	
A.A.	.192	.031	-.118	-1.55	.123	.113	.007	.095	1.249	.212
A.P.			-.086	-1.21	.227			-.060	-.908	.365
A.S.P.G.			.318	3.20	.001**			.029	.305	.761

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: AF= Apoyo familiar, AA= Apoyo de amigos, AP= Apoyo de profesores, ASPG= Apoyo social percibido general.

En la tabla 68 se procedió al análisis de regresión del apoyo social percibido y sus dimensiones sobre el autoconcepto académico en República Dominicana y España. Lo primero que podemos apreciar es que la dimensión de apoyo familiar no presenta datos en ninguno de los dos países y es debido a que el programa estadístico lo deja fuera del modelo porque no encaja en el modelo predictivo. En cuanto a los demás resultados indican que la varianza del autoconcepto académico viene explicada en 3.1% ($R^2 = .031$) por el apoyo social percibido, mientras que en España esa capacidad explicativa es considerablemente menor, situándose en un 0.7% ($R^2 = .007$), por lo que el apoyo social percibido no parece tener mucha relevancia en la capacidad explicativa del autoconcepto académico, especialmente en España.

También se puede observar que, el apoyo social percibido general es la única dimensión que posee capacidad predictiva ($t = 3.20$, $p < .01$) en República Dominicana, mientras que en España no sucede así en ninguna dimensión.

En esta tabla 69 se presenta el análisis de regresión del apoyo social percibido y sus dimensiones sobre la motivación escolar en República Dominicana y España en donde se puede ver como la dimensión de apoyo familiar no encaja en el modelo realizado. Asimismo se observa que la varianza de la motivación escolar se encuentra explicada en

República Dominicana por un 2.6% ($R^2 = .026$) por el apoyo social percibido, mientras que en España esa capacidad explicativa es ligeramente mayor, situándose en un 6.3% ($R^2 = .063$).

Tabla 69. *Capacidad Predictiva del Apoyo Social Percibido y sus Dimensiones Sobre la Motivación Escolar en República Dominicana y España*

República Dominicana						España				
Modelo		Coeficiente de Regresión				Modelo		Coeficiente de Regresión		
R	R^2	Beta	T	P	R	R^2	Beta	t	P	
Constante			20.06	.000***				8.49	.000***	
A.F.		-	-	-			-	-	-	
A.A.	.178	.026	-.031	-.412	.680	.261	.063	-.072	-.980	.327
A.P.			.001	.014	.989			.046	.717	.474
A.S.P.G.			.198	1.99	.047*			.275	2.944	.003**

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

Leyenda: AF= Apoyo familiar, AA= Apoyo de amigos, AP= Apoyo de profesores, ASPG= Apoyo social percibido general.

De igual manera se observa que, en República Dominicana y España solo existe capacidad predictiva en el apoyo social percibido general ($t = 1.99$, $p < .05$) y ($t = 2.94$, $p < .01$) respectivamente. En esta misma tabla se muestra cómo el apoyo social percibido general en ambos países es la dimensión que posee una beta mayor ($\beta = .199$) en República Dominicana y ($\beta = .275$) en España, entendiendo así que en España a nivel general el apoyo social percibido posee una mayor capacidad de predecir la motivación escolar.

Tabla 70. *Capacidad Predictiva del Apoyo Social Percibido y sus Dimensiones Sobre la Implicación Escolar en República Dominicana y España*

República Dominicana						España				
Modelo		Coeficiente de Regresión				Modelo		Coeficiente de Regresión		
R	R^2	Beta	T	P	R	R^2	Beta	t	P	
Constante			22.46	.000***				17.35	.000***	
A.F.		-	-	-			-	-	-	
A.A.	.380	.139	-.107	-1.50	.135	.330	.104	-.108	-1.496	.135
A.P.			.188	2.82	.005**			.057	.913	.362
A.S.P.G.			.279	2.98	.003**			.357	3.911	.000***

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

Leyenda: AF= Apoyo familiar, AA= Apoyo de amigos, AP= Apoyo de profesores, ASPG= Apoyo social percibido General.

En la tabla 70 se realizó un análisis de regresión para determinar la capacidad predictiva del apoyo social percibido sobre la implicación escolar en ambos países. Este

modelo presentado no analizó la dimensión familiar debido a que ésta no encaja. Con un 13% ($R^2 = .139$) la varianza de la implicación escolar es explicada por el apoyo social percibido en República Dominicana, y a su vez ésta logra explicar el 10% ($R^2 = .104$) en España.

Se observa que el apoyo social percibido general posee capacidad predictiva en ambos países, República Dominicana ($t = 2.98$, $p < .01$) y en España ($t = 3.91$, $p < .001$) siendo un poco mayor en España. De igual forma se aprecia que el valor de Beta es mayor en la dimensión de apoyo social percibido general en ambos países ($\beta = .279$) y ($\beta = .357$) en donde el valor más relevante lo posee España indicando de este modo que a nivel general el apoyo social percibido posee la capacidad de predecir positivamente la implicación escolar en mayor grado en República Dominicana. Asimismo, se observa que, en República Dominicana existe capacidad predictiva en el apoyo de profesores ($t = 2.82$, $p < .01$), mientras que en España no sucede así.

Con respecto a la capacidad de predecir que tiene el apoyo social percibido sobre el rendimiento académico percibido (tabla 71), se evidencia que el apoyo familiar ha sido excluido del modelo por no encajar y que a su vez la varianza del rendimiento académico percibido en República Dominicana logra ser explicada por el 6.6% ($R^2 = .066$), y en España por un 10% ($R^2 = .103$), siendo evidentemente mayor en este país como se observa en la tabla 71.

También se puede observar que, mientras que en República Dominicana tiene capacidad predictiva el apoyo de amigos ($t = -3.13$, $p < .01$), en España no sucede así al no ser significativa, con una capacidad Beta de ($\beta = -.233$) en República Dominicana. De igual manera se observa que en apoyo social percibido general posee capacidad predictiva en ambos países, República Dominicana ($t = 3.90$, $p < .001$) con un beta de ($\beta = .381$) y en España ($t = 3.36$, $p < .01$) con un beta de ($\beta = .307$) siendo un poco mayor en el primer

país. Esto quiere decir que a nivel general el apoyo social percibido logra predecir positivamente el rendimiento académico percibido, mientras que el apoyo de amigos posee una influencia negativa en el caso de los resultados académicos de República Dominicana.

Tabla 71. *Capacidad Predictiva del Apoyo Social Percibido y sus Dimensiones Sobre el Rendimiento Académico Percibido en República Dominicana y España*

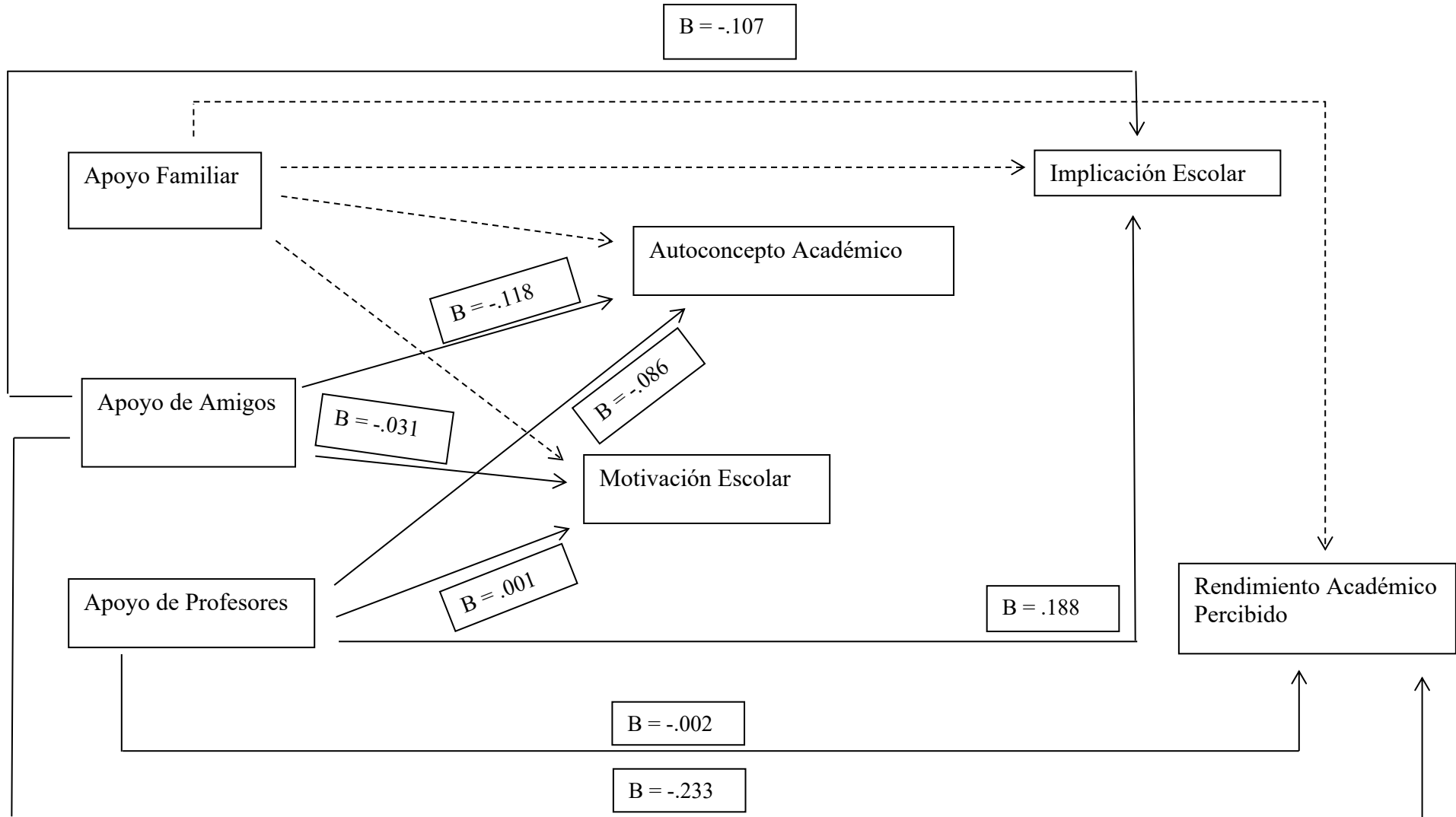
República Dominicana						España				
Modelo		Coeficiente de Regresión				Modelo		Coeficiente de Regresión		
R	R ²	Beta	T	P	R	R ²	Beta	t	P	
Constante		17.94						8.87		
A.F.		-						-		
A.A.	.268	.066	-.233	-3.13	.002**	.329	.103	-.097	-1.346	.179
A.P.			-.002	-.034	.973			.106	1.693	.091
A.S.P.G.			.381	3.90	.000***			.307	3.356	.001**

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: AF= Apoyo familiar, AA= Apoyo de amigos, AP= Apoyo de profesores, ASPG= Apoyo social percibido general.

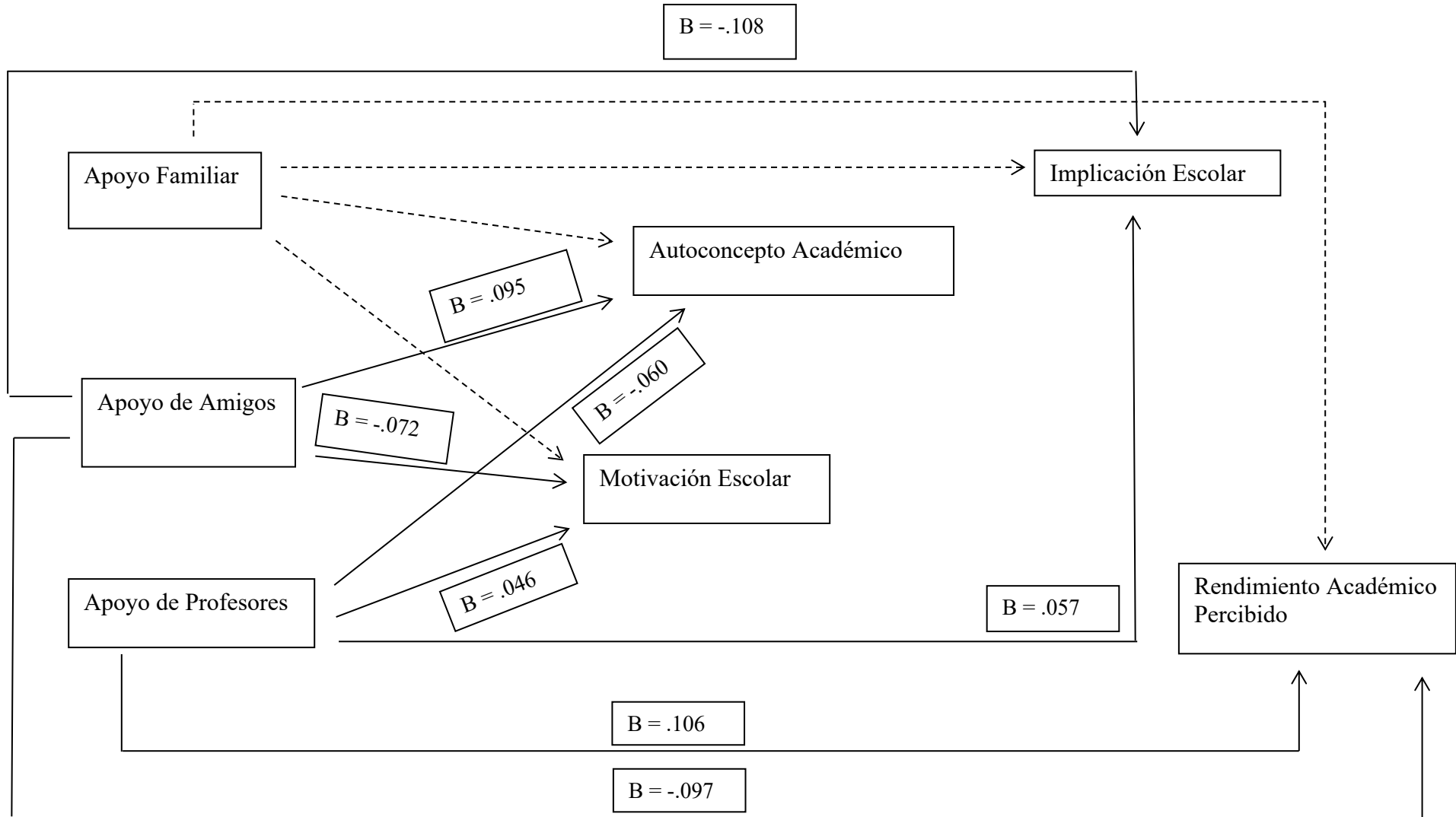
Al fin de percibir mejor este intrincado sistema de relaciones predictivas, se presentan todas ellas, junto con sus Betas estandarizadas, en los siguientes 2 diagramas de relaciones separados para cada país.

Figura 8. Modelo de Regresiones Lineales Para República Dominicana



Legenda: Las líneas punteadas significan que no tienen influencias significativas.

Figura 9. Modelo de Regresiones Lineales Para España



Legenda: Las líneas punteadas significan que no tienen influencias significativas.

La sexta hipótesis es analizada con regresiones lineales y busca identificar si el apoyo social percibido predecirá las variables del ajuste escolar (implicación escolar y rendimiento académico percibido), así como las variables psicológicas (autoconcepto académico y motivación escolar) siendo mayor la capacidad de predecir estas últimas que las primeras.

En cuanto a la capacidad de predecir el autoconcepto académico se logra observar que solo existe significancia en República Dominicana para la dimensión de apoyo social percibido general. De igual manera se aprecia que esta misma dimensión es la que presenta capacidad predictiva sobre la motivación escolar en ambos países. Asimismo, se evidencia que el apoyo social percibido general posee capacidad de predecir la implicación escolar en ambos países, no obstante, el apoyo de profesores también parece predecir dicha variable en R.D. Y en el caso del rendimiento académico percibido se observa que en República Dominicana la dimensión de apoyo de amigos, así como el apoyo social percibido general en ambos países logran ser significativas, es decir, muestran tener capacidad predictiva sobre este constructo.

Por tal razón se puede entender que la sexta hipótesis se cumple a medias. Tal y como se evidencia en las tablas mostradas, las variables psicológicas logran predecirse ligeramente un poco más que las variables del ajuste, pero a su vez las predicciones logran ser más evidente cuando se analiza el constructo de apoyo social percibido de forma general.

2.3. Séptima Hipótesis

A continuación, una séptima hipótesis busca identificar si la motivación escolar predice el autoconcepto académico y a su vez el autoconcepto académico predice la

motivación escolar, independientemente del país analizado como se muestra en las tablas 72 y 73.

En la tabla 72 se presentan los datos de regresión del *autoconcepto académico* y sus dimensiones sobre la motivación escolar en República Dominicana y España. Los resultados indican que la varianza de la motivación escolar viene explicada en 6.1% ($R^2 = .061$) por el autoconcepto académico en República Dominicana, mientras que en España esa capacidad explicativa es ligeramente menor, situándose en un 3.9% ($R^2 = .039$). De manera general, el autoconcepto académico muestra capacidad predictiva en ambos países, en República Dominicana el autoconcepto académico general posee una capacidad Beta de ($\beta = .251$) y una t de ($t = 5.84, p < .001$), a su vez en España alcanza una Beta de ($\beta = .202$) con una t de ($t = 4.68, p < .001$) siendo de este modo mayor en República Dominicana.

Tabla 72. *Capacidad Predictiva del Autoconcepto Académico y sus Dimensiones Sobre la Motivación Escolar en República Dominicana y España*

	República Dominicana					España				
	Modelo		Coeficiente de Regresión			Modelo		Coeficiente de Regresión		
	R	R ²	Beta	T	P	R	R ²	Beta	t	P
Constante				19.34	.000***				25.79	.000***
A.A.	.251	.061	.251	5.84	.000***	.202	.039	.202	4.68	.000***
Constante				18.55	.000***				23.19	.000***
A.A.V.			.195	4.49	.000***			.199	4.56	.000***
A.A.M.	.256	.062	.138	3.18	.002**	.221	.045	.134	3.07	.002**

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: AA= Autoconcepto académico, AAM= Autoconcepto académico matemático, AAV= Autoconcepto académico verbal.

Para las dimensiones del autoconcepto académico, la varianza de la motivación escolar es explicada en un 6.2% ($R^2 = .062$) por el autoconcepto académico en República Dominicana, en cuanto a España esa capacidad explicativa vuelve a ser menor; la misma se sitúa en un 4.5% ($R^2 = .045$). Asimismo, se observa que todas las dimensiones del

autoconcepto académico predicen la motivación escolar siendo mayor la del autoconcepto académico verbal en ambos países. Para República Dominicana en el autoconcepto académico verbal obtiene una beta ($\beta = .195$) y su significancia es de ($t= 4.49, p < .001$) y el autoconcepto académico matemático alcanza ($\beta = .138$) con un t ($t= 3.18, p < .01$), mientras que en España el autoconcepto académico verbal ($\beta = .199$) con un ($t= 4.56, p < .001$) de significancia, a su vez, en el autoconcepto académico matemático ($\beta = .134$) y ($t= 3.07, p < .01$). Cuando se realiza una comparación de ambos países, el autoconcepto académico verbal es mayor en España, mientras que el académico matemático resulta mayor en República Dominicana. Es decir, que la capacidad que tiene el autoconcepto académico de predecir la motivación escolar es mayor en República Dominicana: a mejor autoconcepto académico, mayor será la motivación que desarrolle el alumnado dominicano.

Tabla 73. *Capacidad Predictiva de La Motivación Escolar y sus Dimensiones Sobre el Autoconcepto Académico en República Dominicana y España*

	República Dominicana					España				
	Modelo		Coeficiente de Regresión			Modelo		Coeficiente de Regresión		
	R	R ²	Beta	T	P	R	R ²	Beta	t	P
Constante				15.17	.000***				12.56	.000***
M.E.G.	.251	.061	.251	5.84	.000***	.202	.039	.202	4.68	.000***
Constante				16.00	.000***				12.02	.000***
Au.			.377	5.83	.000***			.374	6.56	.000***
An.			-.216	-4.96	.000***			-.141	-3.00	.003**
V.T.	.502	.243	.037	.544	.587	.431	.176	.045	.873	.383
M.E.			-.083	-1.70	.089			-.063	-1.27	.202
M.I.			.174	3.13	.002**			.012	.240	.810
C.C.			-.063	-1.20	.230			-.013	-.266	.790

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: Au= Autoeficacia, An= Ansiedad, VT= Valor de la tarea, ME= Metas extrínsecas, MI= Metas intrínsecas, CC= Creencia de control, MEG= Motivación escolar general.

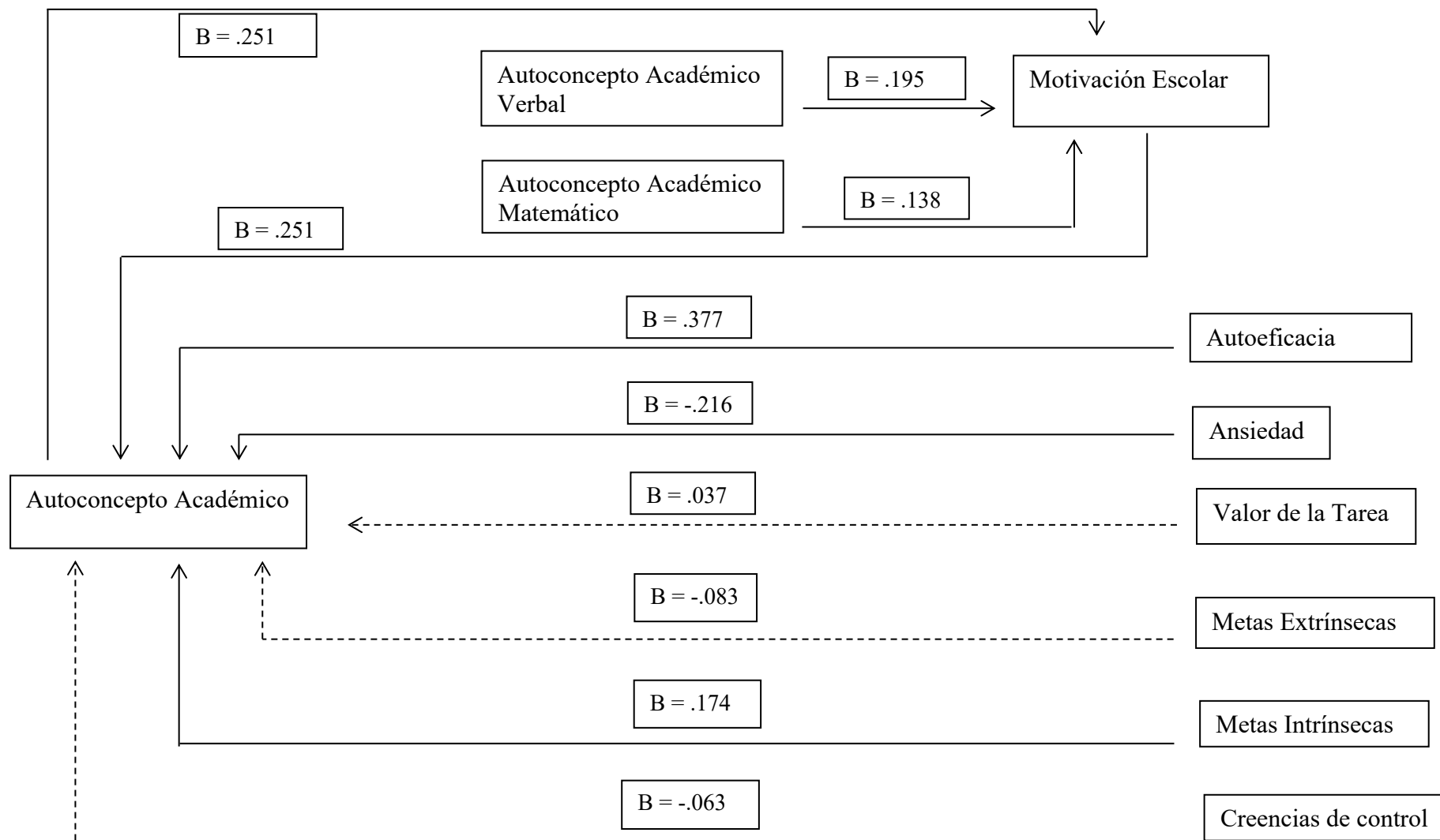
En la tabla anterior tabla 73 se presenta un análisis de las regresiones para determinar la capacidad predictiva de la motivación escolar sobre el autoconcepto

académico en República Dominicana y España. Tal y como se muestra en la tabla anterior, la capacidad predictiva de la motivación escolar general en República Dominicana ($\beta = .251$) es mayor que la capacidad predictiva en España ($\beta = .202$) demostrando así que a mayor motivación escolar, mayor será el autoconcepto académico.

Asimismo, se puede afirmar que existe capacidad predictiva de la autoeficacia ($t= 5.83, p < .001$) y ansiedad ($t= -4.96, p < .001$) y metas intrínsecas ($t= 3.13, p < .01$) para República Dominicana, no obstante en España solo se observa capacidad predictiva de la autoeficacia ($t= 6.56, p < .001$) y ansiedad ($t= -3.00, p < .01$). Es bueno mencionar que en República Dominicana para las dimensiones de la motivación escolar se evidencia ligeramente mayor la varianza del autoconcepto académico la cual explica 24% ($R^2= .243$), mientras que en España lograr explicar el 17% ($R^2= .176$).

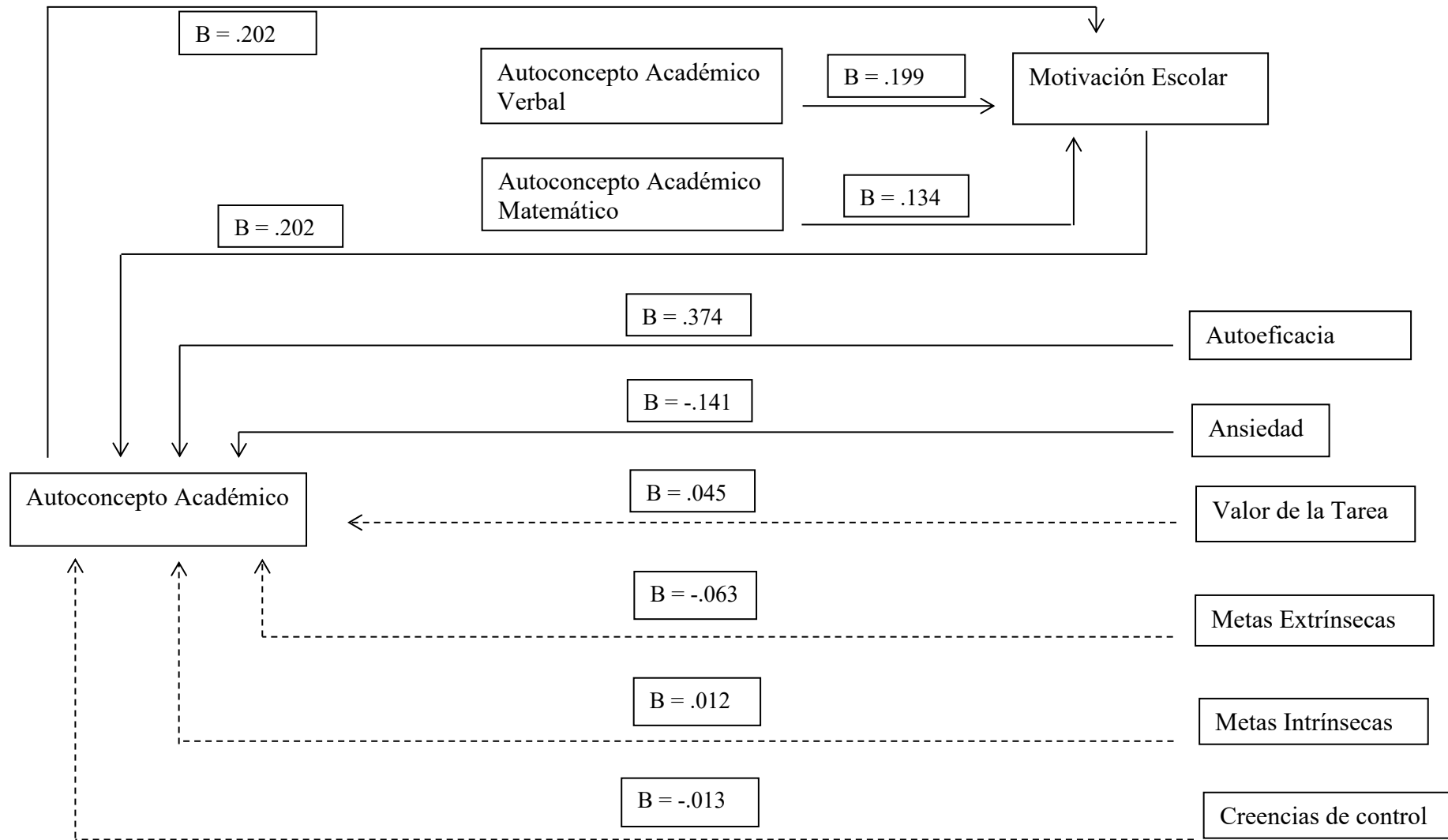
De igual forma se logra apreciar que la dimensión de autoeficacia es la que muestra tener un coeficiente de Beta mayor en ambos países ($\beta = .377$) para dominicana y ($\beta = .374$) en España. Por tal razón, se entiende que la motivación escolar logra predecir en mayor grado el autoconcepto académico en el alumnado de República Dominicana.

Figura 10. Modelo de Regresiones Lineales del autoconcepto académico y la motivación escolar en República Dominicana



Leyenda: Las líneas punteadas significan que no tienen influencias significativas.

Figura 11. Modelo de Regresiones Lineales del autoconcepto académico y la motivación escolar en Para España



Leyenda: Las líneas punteadas significan que no tienen influencias significativas.

En cuanto a la hipótesis 7 se podría decir que no se cumple en su totalidad ya que el autoconcepto académico si logra predecir en su totalidad la motivación escolar mostrando mayor capacidad predictiva en la dimensión académica verbal en ambos países. Sin embargo, en el caso contrario no sucede así. La motivación escolar solo logra predecir las dimensiones de autoeficacia y ansiedad en ambos países, al igual que la dimensión de metas intrínseca en República Dominicana. En el caso de las demás dimensiones dicha capacidad predictiva es nula, por tanto, esto permite asegurar que la hipótesis no se puede cumplir de forma completa. De igual manera, de forma general podría decirse que en República Dominicana la capacidad predictiva de la motivación escolar sobre el autoconcepto académico es ligeramente mayor que en España.

2.4. Octava Hipótesis

Se continúa con la octava hipótesis, la cual busca identificar si la motivación intrínseca influye más que la motivación extrínseca al predecir el rendimiento académico percibido y la implicación escolar independientemente del país de origen y del sexo, tal y como se muestra en las tablas de la 74 a la 77.

Tabla 74. *Regresión Lineal de la Motivación Extrínseca y la Motivación Intrínseca Sobre el Rendimiento Académico Percibido y La Implicación Escolar General en República Dominicana*

	Modelo		ANOVA		Coeficiente de regresión		
	R	R ²	F	P	C.E. Beta	t	P
Constante en rendimiento académico percibido						18.237	.000***
M.E.	.299	.086	24.810	.000	.019	.407	.685
M.I.					.292	6.358	.000***
Constante en implicación escolar						23.16	.000***
M.E.	.481	.229	76.196	.000	.073	1.72	.085
M.I.					.449	10.666	.000***

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: ME.= Motivación Extrínseca, MI= Motivación Intrínseca. C.E.= Coeficiente Estandarizado

Los resultados revelan que la varianza del rendimiento académico percibido explicada por la motivación extrínseca y motivación intrínseca en República Dominicana alcanza un 8.6% ($R^2 = .086$). Ahora bien, la única dimensión que obtiene una pendiente poblacional de regresión (el coeficiente estandarizado β) significativamente distinta de cero sobre el nivel de rendimiento académico percibido es la motivación intrínseca ($t = 6.358, p < .001$). En cuanto a la implicación escolar general alcanza un 22% ($R^2 = .229$) de capacidad explicada. De igual forma se observa que la motivación intrínseca posee capacidad predictiva ($t = 10.666, p < .001$), mientras que la motivación extrínseca no posee capacidad de predecir (ver tabla 74). Por tal razón se entienden que la motivación intrínseca es la única que poseen capacidad predictiva en el rendimiento académico percibido y la implicación escolar, y esto se confirma en la Beta en donde se observa que la motivación intrínseca posee el beta superior en ambos casos, ($\beta = .292$) en el rendimiento académico percibido y en la implicación escolar ($\beta = .449$).

Tabla 75. *Capacidad Predictiva de la Motivación Extrínseca y la Motivación Intrínseca Sobre el Rendimiento Académico Percibido y la Implicación Escolar General en España*

	Modelo		ANOVA		Coeficiente de regresión		
	R	R^2	F	P	C.E.	t	P
					Beta		
Constante en rendimiento académico percibido						16.922	.000***
M.E.	.281	.076	22.090	.000	.112	2.575	.010**
M.I.					.234	5.382	.000***
Constante en implicación escolar						28.221	.000***
M.E.	.402	.158	49.469	.000	.172	4.147	.000***
M.I.					.326	7.862	.000***

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

Leyenda: ME.= Motivación Extrínseca, MI= Motivación Intrínseca. C.E.= Coeficiente Estandarizado

En esta tabla, se puede apreciar que en España la motivación extrínseca y la motivación intrínseca tienen una capacidad explicativa de 7.6% ($R^2 = .076$) sobre el

rendimiento académico percibido. De igual forma se evidencia como estas dos dimensiones son significativas al predecir el rendimiento académico percibido, por un lado, la motivación extrínseca alcanza un beta ($\beta = .112$) y una significancia de ($t= 2.575$, $p < .05$) y la motivación intrínseca evidencia su beta ($\beta = .234$) y ($t= 5.382$, $p < .001$) de significancia. Lo mismo sucede con la implicación escolar, en donde lograr alcanzar un 15% ($R^2=.158$) de capacidad explicativa, y donde ambas dimensiones de la motivación escolar resultan ser significativas. La motivación extrínseca posee una beta de ($\beta = .172$) mientras su significancia es ($t= 4.147$, $p < .001$) y la motivación intrínseca a su vez evidencia una beta ($\beta = .326$) y ($t= 7.862$, $p < .001$) la significancia. Por tal razón, se puede asegurar que la Beta es mayor en la motivación intrínseca en cuanto al rendimiento académico percibido ($\beta= .234$), así como en la implicación escolar ($\beta= .326$) demostrando así que mientras más alta sea la motivación intrínseca, mayor será la implicación en clases y por ende el rendimiento académico percibido.

En el caso de R.D. se puede apreciar que solo la motivación intrínseca posee capacidad predictiva sobre ambos constructos. Pero no sucede así en España en donde se observa que ambas dimensiones poseen capacidad de predecir el rendimiento académico percibido y la implicación escolar, sin embargo, nuevamente es mayor en las metas intrínsecas. Por tal razón se puede confirmar que la capacidad de predecir el rendimiento académico percibido y la implicación escolar es mayor en la motivación intrínseca que la extrínseca.

A continuación se realiza un análisis de regresión lineal para determinar la capacidad de predecir que poseen la motivación extrínseca y la motivación intrínseca sobre el rendimiento académico percibido en las mujeres de ambos países. En la tabla 76 se observa cómo el rendimiento académico percibido es explicado en un 11% ($R^2= .110$).

Queda igualmente evidenciado que la motivación intrínseca muestra capacidad predictiva en el rendimiento académico percibido ($t= 8.066, p < .001$) con un beta de ($\beta= .310$) siendo de este modo la única capaz de predecir esta variable. Asimismo, se observa que la capacidad explicativa es mayor en la implicación escolar en donde alcanza un 26% ($R^2=.260$) y en cuanto a las dimensiones de motivación extrínseca e intrínseca se evidencia que ambas son significativas cuando se busca predecir la implicación escolar. En esta se logra apreciar que la motivación intrínseca ($t= 11.079, p < .001$) posee una capacidad de predecir mayor que la motivación extrínseca ($t= 6.783, p < .001$), así como lo demuestran sus betas ($\beta= .387$) y ($\beta = .237$) respectivamente.

Tabla 76. *Capacidad Predictiva de la Motivación Extrínseca y la Motivación Intrínseca Sobre el Rendimiento Académico Percibido y la Implicación Escolar General en Mujeres*

	Modelo		ANOVA		Coeficiente de regresión		
	R	R ²	F	P	C.E.	t	P
					Beta		
Constante en rendimiento académico percibido						24.551	.000***
M.E.	.335	.110	42.426	.000	.063	1.644	.101
M.I.					.310	8.066	.000***
Constante en implicación escolar						26.715	.000***
M.E.	.515	.263	120.607	.000	.237	6.783	.000***
M.I.					.387	11.079	.000***

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: ME.= Motivación Extrínseca, MI= Motivación Intrínseca. C.E.= Coeficiente Estandarizado

Se procedió a realizar una regresión lineal (tabla 77) en donde los resultados revelan que la varianza del rendimiento académico percibido explicada por la dimensiones de motivación extrínseca e intrínseca en hombres alcanza un 8.1% ($R^2= .081$). Estas dimensiones resultan ser significativas para predecir el rendimiento académico percibido ($t= 2.533, p < .05$) para la motivación extrínseca con ($\beta= .144$) y la motivación intrínseca

($t= 3.591, p < .001$) y con un beta mayor que la anterior ($\beta= .204$), demostrando que esta última posee una capacidad predictiva mayor. En cuanto a la capacidad predictiva de la motivación extrínseca e intrínseca sobre la implicación escolar se observa que ambas son significativas, siendo ligeramente mayor en la motivación intrínseca ($\beta= .346$) con ($t= 6.829, p < .001$) que en la motivación extrínseca ($\beta= .277$) con ($t= 5.473, p < .001$) y con una capacidad explicativa sobre la varianza de implicación escolar de 27% ($R^2=.270$) siendo mayor que en la de rendimiento académico percibido.

Tabla 77. *Regresión Lineal de la Motivación Extrínseca y la Motivación Intrínseca Sobre el Rendimiento Académico Percibido y la Implicación Escolar General en Hombres*

	Modelo		ANOVA		Coeficiente de regresión		
	R	R ²	F	P	C.E. Beta	t	P
Constante en rendimiento académico percibido						11.840	.000***
M.E.	.294	.081	16.120	.000	.144	2.533	.012*
M.I.					.204	3.591	.000***
Constante en implicación escolar						18.107	.000***
M.E.	.524	.270	64.573	.000	.277	5.473	.000***
M.I.					.346	6.829	.000***

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: ME.= Motivación Extrínseca, MI= Motivación Intrínseca. C.E.= Coeficiente Estandarizado

En cuanto al sexo se logra observar cómo tanto en los hombres como en las mujeres las metas intrínsecas y extrínsecas poseen capacidad de predecir el rendimiento académico y la implicación escolar, a excepción de las metas extrínsecas con el rendimiento académico percibido en las mujeres. A modo general se puede concluir que las metas intrínsecas poseen una capacidad predictiva mayor en ambos sexos.

La hipótesis 8 buscaba identificar si la motivación intrínseca posee una influencia mayor que la motivación extrínseca al predecir el rendimiento académico percibido y la implicación escolar sin importar el país o el sexo que tenga y los resultados permiten afirmar que la hipótesis se cumple en su totalidad.

2.5. Novena Hipótesis

A continuación una novena hipótesis, busca identificar si una mayor implicación escolar en ambos países determinará una mejor percepción de rendimiento académico que viceversa como se observan en las tablas 78 y 79.

Tabla 78. *Capacidad predictiva de la Implicación Escolar Sobre el Rendimiento Académico Percibido en República Dominicana y España*

República Dominicana					España					
Modelo		Coeficiente de Regresión			Modelo		Coeficiente de Regresión			
R	R ²	Beta	T	P	R	R ²	Beta	t	P	
Constante			21.32	.000***			26.94	.000***		
R.A.P.	.426	.180	.426	10.59	.000***	.508	.257	.508	13.39	.000***

*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: RAP= Rendimiento Académico Percibido.

En la tabla 78 se presentan los datos de regresión de la implicación escolar sobre el rendimiento académico percibido en República Dominicana y España. Los resultados indican que la varianza de la implicación escolar viene explicada en 18% ($R^2 = .180$) por el rendimiento académico percibido en R.D., mientras que en España esa capacidad explicativa es un poco mayor, situándose en un 25% ($R^2 = .257$). Asimismo, se observa que, que el rendimiento académico percibido posee una capacidad predictiva en ambos países siendo menor en R.D. ($t = 10.59, p < .001$), y mayor en España ($t = 13.39, p < .001$).

Esto puede ser explicado también por su coeficiente de beta en donde se evidencia que España obtiene un beta mayor ($\beta = .508$) frente a un ($\beta = .426$) en R.D.

Tabla 79. *Capacidad Predictiva del Rendimiento Académico Percibido Sobre la Implicación Escolar General en República Dominicana y España*

República Dominicana					España					
Modelo		Coeficiente de Regresión			Modelo		Coeficiente de Regresión			
R	R ²	Beta	T	P	R	R ²	Beta	t	P	
Constante			8.51	.000***				3.65	.000***	
I.E.G.	.426	.180	.426	10.59	.000***	.508	.257	.508	13.39	.000***

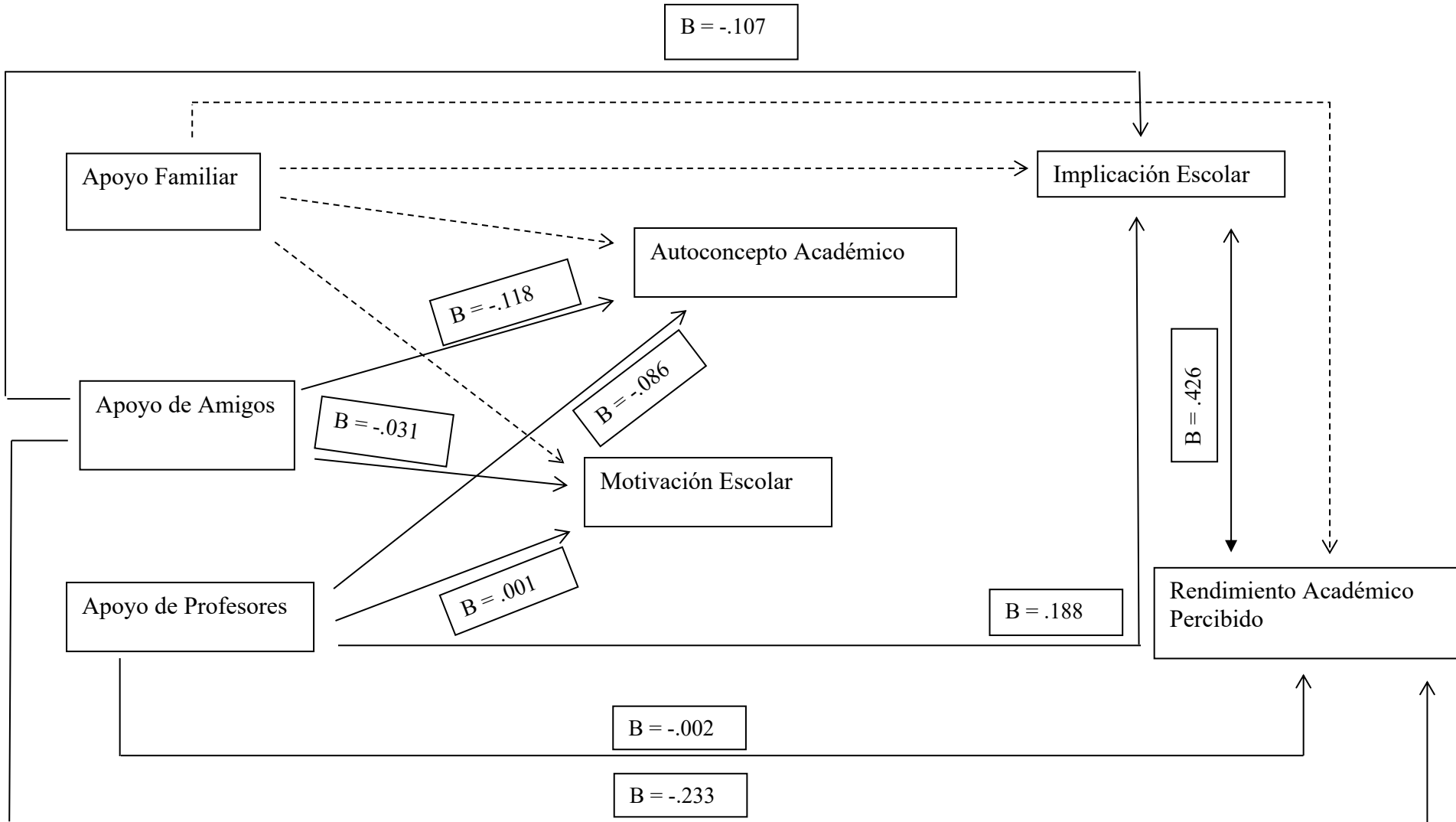
*** p < .001, ** p < .01, * p < .05

Leyenda: IEG= Implicación escolar general.

Los resultados plasmados en la tabla 79 revelan que la varianza en el rendimiento académico percibido explicado por la implicación escolar alcanza un 18% ($R^2 = .180$) en República Dominicana, a su vez en España es de 25% ($R^2 = .257$) siendo mayor en este país. La beta para España ($\beta = .508$) es mayor que en República Dominicana ($\beta = .426$) por lo que se entiende que en España es mayor la capacidad de predecir la implicación escolar por medio al rendimiento académico percibido.

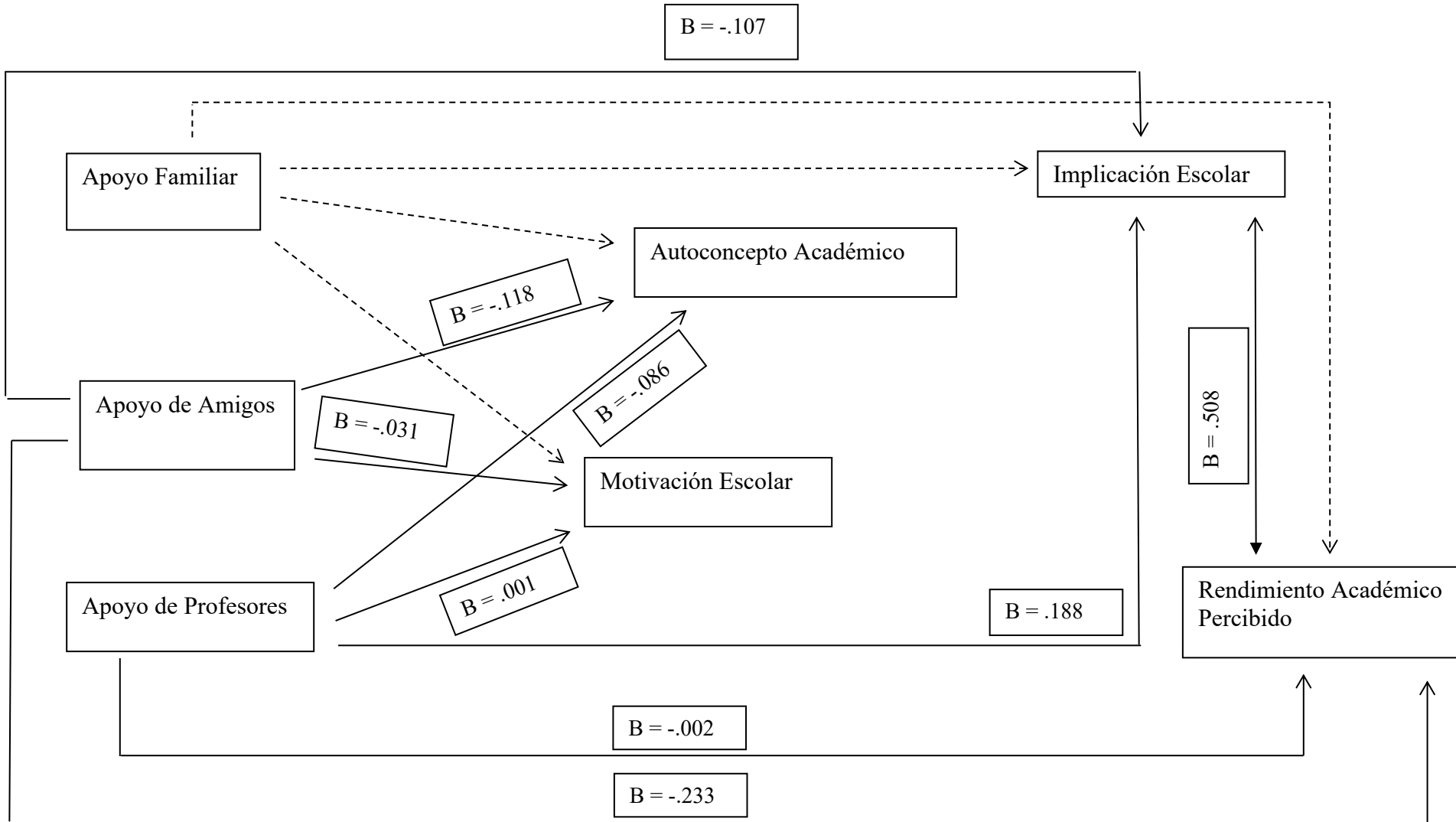
Queda evidenciado que el rendimiento académico percibido posee la capacidad de predecir la implicación escolar en ambos países, pero que dicha capacidad es mayor en España que en República Dominicana. En el caso contrario funciona igual, la implicación escolar es capaz de predecir el rendimiento académico percibido en ambos países, siendo ligeramente mayor en España. Por tal razón, se puede decir que la novena hipótesis queda confirmada y que a mayor implicación escolar mayor rendimiento académico percibido o viceversa.

Figura 12. Modelo de Regresiones Lineales del apoyo social percibido sobre las variables psicológicas y del ajuste en República Dominicana



Legenda: Las líneas punteadas significan que no tienen influencias significativas.

Figura 13. Modelo de Regresiones Lineales del apoyo social percibido sobre las variables psicológicas y del ajuste en España



Legenda: Las líneas punteadas significan que no tienen influencias significativas.

3. Objetivo tercero

Para lograr el objetivo número tres, se debe someter a prueba un modelo teórico sobre el efecto de las variables psicológicas en el ajuste escolar y a su vez, comprobar su estabilidad en ambos países.

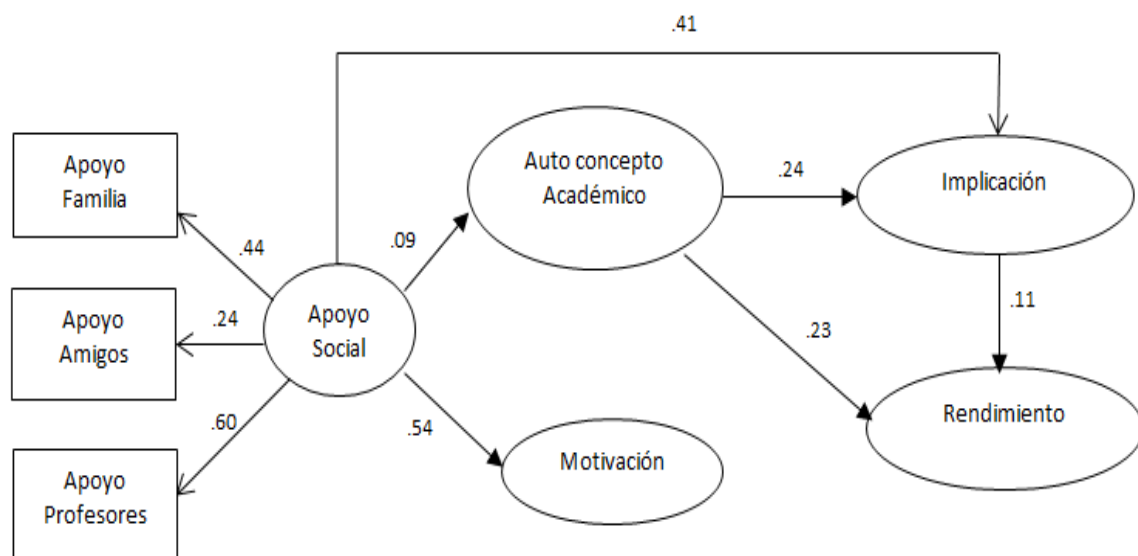
En el tercer objetivo, el modelo hipotético inicial (Figura 7) planteaba que entre el estudiantado universitario el apoyo social total percibido explica la percepción del apoyo de los padres, el apoyo de los compañeros y el apoyo de los profesores, y que este apoyo social predeciría de forma directa y positiva el autoconcepto académico, la motivación escolar, la implicación escolar y el rendimiento académico percibido. Y que a su vez pueden darse relaciones indirectas entre estos factores actuando las variables individuales autoconcepto y motivación como mediadoras. Como ya ha quedado señalado en el apartado de método, este modelo general *a-priori* se puso a prueba mediante ecuaciones estructurales con factores latentes. Los índices de ajuste del modelo a los datos obtenidos no resultaron satisfactorios.

Por ello se planteó un modelo alternativo teniendo en cuenta únicamente aquellas relaciones entre factores que habían resultado estadísticamente significativas. Puesto que tiene sentido desde el punto de vista teórico, y se obtuvieron evidencias de su aceptable ajuste, éste fue el modelo final ($SB\chi^2(5) = 40,52$; $SB\chi^2/df = 8,10$; CFI = 0,97; TLI = 0,88; RMSEA (IC90%) = 0,08 (0,06-0,10)) y puede observarse en la Figura 14.

Efectos directos estandarizados. El modelo lineal predictivo establece que la variable latente apoyo social da cuenta del apoyo familiar, de los amigos y los profesores percibido por los estudiantes universitarios. Como puede verse en la figura 14, el apoyo social no se relacionó de forma directa con el rendimiento académico, pero fue un predictor positivo significativo de muy bajo efecto de la variable psicológica individual

autoconcepto académico y de efecto moderado de las variables implicación y motivación. Además, la variable autoconcepto académico fue un predictor positivo débil de las variables latentes implicación y rendimiento académico. Al mismo tiempo, la variable implicación fue un predictor positivo débil del rendimiento académico universitario. La variable motivación no mostró influencia directa sobre ninguna de las variables evaluadas.

Figura 14. Relaciones estructurales entre variables (coeficientes de regresión estandarizados) para la muestra de estudiantes universitarios en su conjunto.



Efectos indirectos estandarizados. El modelo también mostró múltiples relaciones indirectas entre variables. El modelo lineal explicativo estableció que la variable apoyo social, a través del autoconcepto académico, fue un predictor positivo significativo de la variable latente implicación, y que esta relación mediada influyó a su vez de forma positiva sobre el rendimiento. Adicionalmente, la variable apoyo social mantuvo una relación predictiva indirecta positiva con el rendimiento a través de los componentes individuales autoconcepto e implicación.

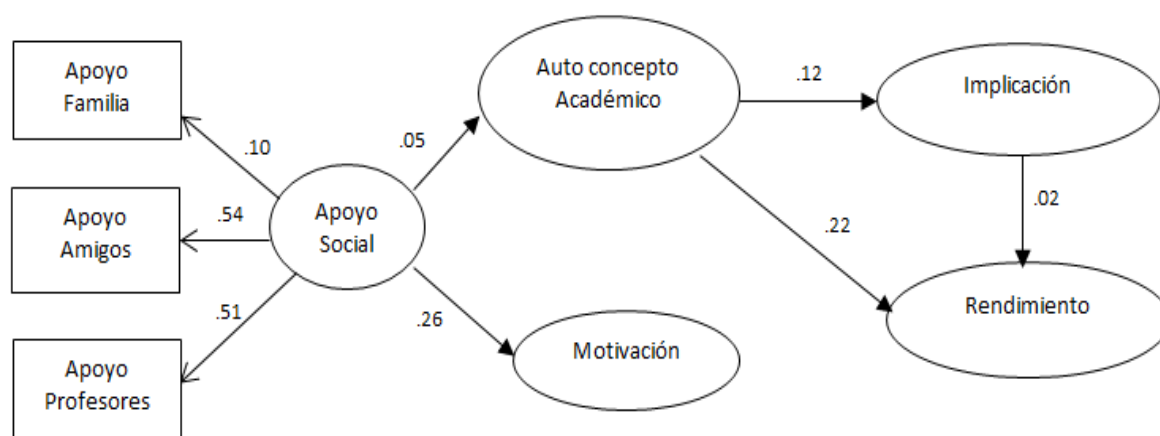
Invarianza entre países

Seguidamente, mediante distintos análisis SEM, se examinó si estas relaciones entre variables eran equivalentes para ambos países y se llegó a la conclusión de que no. Por ello se muestran los hallazgos por separado para República Dominicana y España.

República Dominicana

El modelo final en República Dominicana fue similar al de la muestra general, con excepción de la ausencia de ración estadísticamente significativa entre las variables latentes apoyo social e implicación escolar, como puede verse en la Figura 15. Los índices de ajuste obtenidos fueron: $SB\chi^2(19) = 64,57$; $SB\chi^2 / gl = 3,39$; $CFI = 0,94$; $TLI = 0,89$; $RMSEA (IC90\%) = 0,06 (0,05-0,08)$.

Figura 15. Relaciones estructurales entre variables (coeficientes de regresión estandarizados) para la muestra de estudiantes universitarios en República Dominicana.



España

Al analizar la muestra del alumnado universitarios españoles por separado, se encontró un mal ajuste de los datos a los modelo de medida de las herramientas de evaluación utilizadas pese a la introducción de covariables: $SB\chi^2(4) = 21,60$; $p < 0,001$; $CFI = 0,97$; $TLI = 0,82$; $RMSEA (IC90\%) = 0,09(0,05-0,13)$. Motivo por el cual no se pudo proseguir con los análisis de ecuaciones estructurales al adolecer de garantías de validez de los mismos.

Capítulo 7

Discusión de los Resultados

7. Introducción

7.1. Aportación al conocimiento

7.1.1. Diferencias entre las variables de contexto, variables psicológicas y las del ajuste escolar

7.1.2. El efecto del apoyo social percibido sobras las variables psicológicas y del ajuste escolar

7.1.3. Someter a prueba un modelo teórico que plantee el efecto de variables psicológicas sobre el ajuste escolar y comprobar la estabilidad en ambos países

7.2. Perspectivas de futuro y limitaciones

7. Introducción

Según Rodríguez-Fernández et al., (2016), los estudios psicoeducativos actuales se enfocan en la conducta adaptativa del alumnado en su ambiente educativo con una perspectiva que abarque tanto variables psicológicas, como ambientales. Sin embargo, la mayor parte de estudios actuales sobre la temática están enfocados en la Educación Secundaria, faltando información sobre qué ocurre en etapas o niveles posteriores. Por tal razón, el objetivo principal de esta tesis doctoral es ofrecer mayor claridad en las relaciones existentes entre las variables psicológicas (motivación escolar y autoconcepto académico), las variables de adaptación escolar (implicación escolar y rendimiento académico percibido) y la variable contextual (apoyo social percibido) en universitarios de España y República Dominicana.

En este apartado se presentan reflexiones y conclusiones que se derivan de los resultados empíricos y que a su vez son contrastados con las investigaciones anteriores, de modo que, se puedan afirmar o refutar las hipótesis realizadas con los datos ya existentes. Es importante señalar que los estudios en torno a este tema en República Dominicana son escasos o inexistentes. Por ende, no se dispone de estudios comparativos entre ambos países, haciendo de esta investigación algo novedoso para la ciencia.

Asimismo, se ofrecen limitaciones de la investigación realizada. Esto último es necesario para crear futuras líneas de investigación que permitan abrir un nuevo camino empírico en estudios futuros sobre la temática.

7.1. Aportación al conocimiento

Los resultados plasmados en el capítulo anterior han permitido constatar qué hipótesis se confirmaban y cuáles se refutaban en este estudio. Por este motivo, toca valorar qué es lo que estos datos obtenidos aportan tanto a los objetivos planteados en

esta investigación como al avance del conocimiento sobre la temática elegida. Los mismos serán expuestos y contrastados separando cada objetivo con sus respectivas hipótesis para una mayor claridad en los resultados.

7.1.1. Estudiar las diferencias entre las variables del apoyo social percibido, el autoconcepto académico, la motivación escolar, la implicación escolar y el rendimiento académico percibido en función de las variables sociopersonales (sexo y nivel socioeconómico) en ambos países.

Para este objetivo se planteaban las siguientes cuatro hipótesis:

1. El apoyo social percibido, el autoconcepto académico, la motivación escolar, la implicación escolar y el rendimiento académico percibido son más altos en España que en República Dominicana.
2. El apoyo social de los padres, amigos y profesores, así como el apoyo social percibido general será mayor en España que en República Dominicana, en los estudiantes de clase social más elevada.
3. Existe una mayor motivación escolar y mejor autoconcepto académico en mujeres que en hombres, de clase social media o alta que, en la baja, en ambos países.
4. Se observa una mayor implicación escolar y mayor rendimiento académico percibido en mujeres que en hombres y a su vez, habrá mayor diferencia en la clase social media-alta que, en la baja, en ambos países.

Desde los inicios de los años 70, Caplan (1974) afirmó que si nos fijamos en cómo las personas crean los ambientes sociales y cómo permanecen en ellos, podríamos entender mejor el constructo del apoyo social percibido. Esto a su vez, se convierte en un estímulo que refuerza las tendencias del alumnado a tener buen ajuste escolar.

Se sabe que el apoyo social percibido se encuentra relacionado con el sexo (Einolf, 2011). Pero era sugerente la investigación en torno a su relación en la clase social en

países como España y República Dominicana (en donde no existen estudios sobre el tema) y de este modo realizar una comparativa.

Según los análisis realizados para la primera hipótesis, se puede decir que en el único constructo en donde se cumplen las mayores puntuaciones esperadas para España, es en el apoyo social percibido, ya que los demás constructos (autoconcepto académico, motivación escolar, implicación escolar y rendimiento académico percibido) evidencian tener diferencias a favor de República Dominicana, por tal razón se rechaza la hipótesis 1 en casi su totalidad. Resulta de gran interés recordar que no existen estudios que analicen estas variables en República Dominicana y, por ende, no habrá estudios que hagan una comparación entre estos países.

Partiendo de esta declaración, parece difícil identificar las razones por las que República Dominicana puede tener tales diferencias a favor sobre España, quizás se podría pensar que se deba a que República Dominicana es un país muy diferente económicamente a España, y para conseguir un empleo que permita sustentar a la familia (por los costes de la cesta de la compra básica) es necesario tener unas muy buenas calificaciones a fin de poder ingresar en las Universidades de mayor reconocimiento y a la vez, poder graduarse con las mejores calificaciones para recibir un título con méritos. Sólo de esta manera podrían ser tomados en cuenta para buenos puestos de trabajo. Sin embargo, hay que recordar que el conseguir un mejor empleo o sueldo se considera una motivación extrínseca, y como se verá en hipótesis posteriores, en República Dominicana la motivación extrínseca no parece ser una variable determinante del rendimiento académico percibido o de la implicación escolar. Por tanto, se debe buscar una segunda explicación más plausible que abarque otras variables, como por ejemplo la clase social que se aborda en la siguiente hipótesis. Por tanto, se cree conveniente que se realicen

nuevos estudios que se hagan análisis que permitan un estudio más exhaustivo de todas las posibles variables que pueden estar afectando a estos resultados más elevados en República Dominicana.

Antes de empezar a hablar sobre diferencias en cuanto a la clase social, es bueno señalar que existen distintas formas de clasificar los estratos sociales y que las mismas pueden estar influidas o ser percibidas de forma distinta por cada individuo. Tal y como señala Poblete (2019) en un informe de la Asesoría Técnica Parmalenteria en Chile, quien, mediante investigaciones sobre las clasificaciones de clase social, pudo encontrar que las bases teóricas para dichas clasificaciones surgen de dos investigadores clásicos de las ciencias sociales: Marx y Weber.

Este autor continúa diciendo que estos dos estudiosos sustentaban sus investigaciones en los resultados adquiridos por una serie de escalas (ISCO 08, SIOPS o Escala de Prestigio, entre otras), y donde las variables que recurrentemente se muestran como responsables de la percepción de clase social de un individuo son el nivel educativo, la ocupación laboral y el prestigio (Poblete, 2019). Cabe señalar que la línea que siguió Marx para la clasificación de la clase social estuvo fundamentada en aspectos meramente económicos, mientras que los seguidos por Weber eran más enfocados en el estatus que podría ofrecerte la adquisición o la reputación que daba cierta posición laboral (Giddens, 2002). Por tal razón, es bueno tener en cuenta que, al hablar de clase social, estas reflexiones podrían estar influenciadas por la diversidad de pensamientos de los participantes en esta investigación, es decir, la percepción que puede tener cada persona de lo que para ellos es la clase social. Esta percepción puede estar basada en su nivel de educación, cargo en el trabajo, tipo de trabajo que realiza, cantidad de empleos que posea, calidad de vida que presente y los bienes adquiridos que tenga cada sujeto.

Los resultados de esta 2ª hipótesis indican que, en la muestra total se puede observar diferencias de clase social en las dimensiones familiar, de amigos y el apoyo social percibido general en el grupo de clase alta. Estas diferencias podrían deberse a la falta de tiempo que poseen las personas de clase baja por la necesidad de trabajar más tiempo y de este modo poder costearse la vida. Contrario a esto, Omar et al., (2010) aseguran que las actividades que realizan los padres con sus hijos, tienen más importancia que su nivel o capital económico. De este modo, cuando se analiza el apoyo social percibido utilizando una sola variable sociopersonal (el nivel socioeconómico), se puede afirmar que hay diferencias en las dimensiones de familia, de amigos y de apoyo general en clase alta, mientras la dimensión apoyo del profesorado no muestra significatividad, afirmando lo señalado por Omar et. al., (2010), Fernández del Valle y Bravo (2000) y Palomar-Lever y Cienfuegos-Martínez (2007). Con respecto al apoyo del profesorado, se cree que no muestra significatividad debido a que el docente está contratado para impartir clases, y que su labor debería ser enseñar al alumnado por igual, sin excepción de ningunos. Este comportamiento o estas acciones son muy distintas a la de un familiar que debe llevar el sustento a su casa, y su tiempo para con su hijo o hija se ve afectado. Aun así, se considera prudente el realizar otros estudios que puedan comprobar dichos resultados y de paso poder explicar los motivos de los mismos.

Sin embargo, cuando se toman en consideración los resultados del estudio de las variables de clase social por países, se obtienen resultados divididos. Por un lado, se observa que el apoyo social percibido de los familiares y amigos, y el apoyo social percibido general es mayor en España en la clase media y baja, mientras que estas mismas dimensiones en República Dominicana son mayores en la clase social alta. De igual manera, el apoyo del profesorado es mayor en República Dominicana en todos los niveles

de clase social. Es decir, en este caso podemos ver diferencias entre estos dos países, ya que, se observa un mayor involucramiento por parte de los familiares y amigos del alumnado de España, lo cual podría deberse a que la calidad de vida y la estabilidad laboral que ofrece este país es mayor al de República Dominicana, permitiendo que la motivación del alumnado este movilizaba por factores alineados al apoyo que perciben de estos grupos, lo cual podría ser un indicador clave al momento del alumnado percibir el apoyo social. En ese sentido, esto puede deberse en parte a que los padres dominicanos deben trabajar muchas horas y en ocasiones hasta tener más de un trabajo para solventar los altos costos de la vida que existen en República Dominicana, así como a la falta de disponibilidad de tiempo que poseen las personas que les rodean al alumnado para dar apoyo. Al observar estos resultados, se puede determinar que la hipótesis 2 se refuta, ya que las valoraciones son de mayor consideración de apoyo social según la clase económica alta, en República Dominicana y no en España.

Con respecto a la influencia del profesorado, éste sería la figura referente de apoyo principal y con quien mayor contacto se tiene en República Dominicana, percibiendo así un mayor apoyo social de estos y siendo este apoyo el más determinante para el alumnado. Esto es confirmado por Willms (2003) quien asegura que el papel del profesorado es vital en el entorno educativo ya que el mismo influye en la motivación del alumnado y posteriormente esto incide en la implicación y la percepción que posee el alumnado de sí mismo. Algo parecido se observa en otro estudio, donde se afirma que el profesorado influye de manera directa en la implicación escolar del alumnado (Ros, 2009). Esta misma ideología se aplica a España, ya que se muestra de igual manera una alta tendencia de apoyo por parte del profesorado, aunque menor que la de República Dominicana.

Cabe mencionar que existen estudios que aseguran que se hace difícil dar y percibir apoyo social cuando se vive una vida llena de precariedades, ya que las personas suelen estar en la misma carencia de tiempo y cargados de preocupaciones económicas que dificultan su día a día (Abello-Llanos et al., 1997). Debido a esto, los expertos aseguran que la comunidad pasaría a tomar un rol importante en este periodo de precariedad (Latkin y Curry, 2003; Orthner et al., 2004). De igual manera, en un estudio realizado en Argentina se puede apreciar que los niños y niñas de clase baja se consideraban con menos autoconcepto y con un nivel mayor de depresión (producto de su gran precariedad) que los de la otra clase social (Mantilla et al., 2004; Espinola, 2010). Por lo cual, se evidencia la falta de apoyo social en estos infantes de clase baja (Narayan et al., 2000). Estos estudios corroboran el análisis desarrollado en relación a los resultados obtenidos de la República Dominicana y sus facultades socioeconómicas, donde el alumnado de clase baja e incluso de clase media no perciben el apoyo de las personas más cercanas.

En cuanto a la tercera hipótesis, podemos afirmar que se cumple en parte, ya que la motivación escolar y el autoconcepto académico son diferenciadas en función del sexo. Por un lado, la motivación escolar es más elevada en mujeres, ya que estas obtienen puntuaciones más altas que los hombres, aunque únicamente en las dimensiones de ansiedad y metas intrínsecas. Estos resultados coinciden con los de Cerezo y Casanova (2004), quienes en un estudio con alumnado de secundaria aseguran que las mujeres poseen una mayor motivación intrínseca. De igual forma, a modo general, en un estudio con una muestra de 9 a 13 años, las chicas se encuentran más motivadas (Núñez et al., 1998). Esto puede deberse a lo expuesto por Rusillo y Arias (2004) quienes aseguran que las mujeres tienden a responsabilizarse más por los motivos de sus resultados académicos

(locus de control interno), mientras que los chicos aseguran que su fracaso se debe a causas externas, como la necesidad de tener un buen empleo remunerado. Asimismo, otros autores aseguran que los chicos se enfocan en mantener una buena imagen de sí mismo en clase, dejando a la suerte los resultados obtenidos, por lo que una mala calificación será culpa del profesor y no por su falta de interés, habilidad o esfuerzo (Ryan et al., 1997; Smith et al., 2002). Es importante resaltar, que estas valoraciones son de consideración tanto para España como para República Dominicana.

Por otra parte, se observa que en el autoconcepto académico son los hombres quienes alcanzan puntuaciones más altas en la dimensión de autoconcepto académico matemático, en ambos países. Estos resultados coinciden con estudios previos que aseguran que los hombres muestran un mayor autoconcepto matemático (Fernández-Zabala et al., 2015), así como otros donde se afirma que las mujeres se muestran mejor en el área social y los hombres con la racionalidad la cual guarda relación con la matemática (Inglés et al., 2009). Asimismo, estos mismos resultados se muestran contradictorios a los de Barca et al. (2011) quienes aseguran que las mujeres poseen un mayor autoconcepto matemático, o con estudios que aseguran que no existen diferencia alguna en función del sexo en el autoconcepto (Amezcuca y Pichardo, 2000; Cardoso, 2001). Sin embargo, en la presente evaluación, dichos planteamientos, no se han visto corroborados, por los datos arrojados por la muestra de España y República Dominicana.

En función de la clase social solo se evidencian diferencias en las metas extrínsecas y el autoconcepto académico general. En la primera se observan diferencias en la clase baja, mientras que en el autoconcepto académico general se observa en la clase más elevada, confirmando de este modo la hipótesis en parte. Esto coincide con lo señalado por Urquijo (2002) quien asegura que el nivel socioeconómico de cada alumno

influye en su rendimiento. Es decir, una persona de clase baja puede tener unas metas o estar motivada por razones más allá de un interés interno. Por ejemplo, una persona de escasos recursos que este cursando la Universidad puede estarlo haciendo porque necesita un buen trabajo que le permita superar su estatus económico. No obstante, también se puede observar como el alumnado de clase baja, se muestra muy por debajo del estudiante de clase alta al momento de percibirse en el entorno académico. Por lo tanto, esto permite comprender por qué el alumno de escuela pública obtiene resultado de logros más bajos (sobre todo en República Dominicana). Algo parecido se encuentra en un estudio con alumnado colombiano, en el que se comprobó que a mejor condición económica, mejor es su autoestima académica (Agudelo, 1997; Parra, 1995). Contrario a esto, Omar et al., (2010) en un estudio realizado en México, han demostrado que el alumnado que proviene de familias funcionales y con un buen nivel de educación, se muestra con un alto nivel de autoconcepto académico sin importar el nivel social en el que se encuentre.

Sin embargo, cuando evaluamos las diferencias en las dimensiones de motivación escolar y autoconcepto académico según el país, se observa que existen diferencias en todas sus dimensiones a excepción de las metas extrínsecas, autoconcepto académico verbal y autoconcepto académico general. Tales diferencias son a favor de República Dominicana en todas las dimensiones de ambos constructos a excepción de la dimensión de ansiedad la cual es mayor en España, aunque de una forma muy débil. Esto podría deberse a que las razones que mueven a estas poblaciones a estudiar son distintas. Es decir, se sabe que en República Dominicana el alumnado que estudia en la Universidad lo hace por la necesidad de superarse a nivel personal, obteniendo algún trabajo que sea bien remunerado y le permita una mejor calidad de vida y ello solo podría ser posible con títulos académicos en mano. Ello haría que, según el país, el alumnado de República

Dominicana se encontrase más motivado que el de España. No obstante, sería interesante analizar los motivos que llevan a cada población a estudiar en las universidades (Guzmán y Cruz, 2009), ya que, al ser poblaciones con tantas diferencias socioeconómicas, el estudiarlas a profundidad y por separado, podría arrojar nuevas informaciones que sean de enriquecimiento, para ambas poblaciones en los factores de motivación académica.

En República Dominicana, los resultados señalan que, en cuanto al sexo, existen diferencias solo en las dos dimensiones del autoconcepto académico y en la clase media. Dichas diferencias se observan parcializadas; por un lado, a favor de las mujeres se encuentran diferencias en el autoconcepto académico verbal; y por otro lado, en el matemático estas diferencias son a favor de los hombres, sin evidenciarse diferencia en motivación. Pero en España se evidencian diferencias en estas dos dimensiones del autoconcepto académico, y a su vez en las dimensiones de ansiedad y motivación escolar general. Tal y como se ha mencionado antes, existen una serie de estudios que aseguran y afirman los datos referentes a la variable de autoconcepto académico (Fernández-Zabala et al., 2015; Inglés et al., 2009). Como antes hemos señalado. Las niñas son criadas y asociadas a las áreas más afines con las humanidades, y los niños son criados para trabajos fuertes y de razonamiento, por lo cual se orientan más a la ingeniería, arquitectura y matemática (Graña, 2008).

Por otro lado, no se observa diferencia alguna en las dimensiones de la motivación escolar y el autoconcepto académico según su clase social en República Dominicana, mientras que en España sí se obtienen diferencias, concretamente se encuentran en la dimensión del valor de la tarea y las creencias de control para la clase media. Esto puede ser causado por las características del entorno de aprendizaje (Hicks y Midgley, 1999) en donde se puede comprender que los quehaceres académicos resultan ser una herramienta

para el aprendizaje, por lo cual el alumnado de España valora las actividades académicas y se enfocan en aprender mediante ellas, algo muy diferente a el alumnado dominicano que podría ser que para estos, la tareas puestas por el profesorado solo se utiliza para evaluar en el momento y no para generar aprendizaje.

Cuando se analiza la motivación escolar en hombres y mujeres según la clase social a la que pertenecen, en República Dominicana, solo se observan diferencias en la dimensión de autoeficacia y de ansiedad, evidenciando que las mujeres son las que puntúan más y que las mismas son en la clase baja o clase media, mientras que las demás dimensiones no presentan diferencias. Algo parecido sucede en España, donde las diferencias se observan en la ansiedad y el valor de la tarea a favor de las mujeres de clase media. Esto puede ir de la mano con lo señalado por Abarca (1995), quien asegura que la motivación está conformada por varios componentes (las necesidades, los intereses y los motivos) y estos dependerán tanto de las situaciones ambientales como, culturales y sociales. En el caso concreto de las mujeres, podría generarles ansiedad esa necesidad de demostrar que se esfuerzan y tienen la capacidad de hacer las cosas (Flores y Gómez, 2010).

En cuanto a la motivación escolar según el sexo y la clase social en ambos países, se puede observar que existen diferencias en las dimensiones de ansiedad, valor de la tarea, metas extrínsecas y motivación escolar general y solo en la clase medias, dicha diferencias se encuentran a favor de las mujeres. Cabe señalar que autores como Flores y Gómez (2010) señalan que el sexo no es un factor importante a la hora de analizar si un alumno o una alumna se encuentra motivado en clase, ya que siempre se estará motivado sin importar el sexo. Sin embargo, dichos autores han encontrado diferencias entre los hombres y las mujeres, asegurando que podría deberse a que las mujeres buscan

demostrar que se esfuerzan, y los hombres para obtener mejores empleos y así obtener salarios mejor remunerados (Flores y Gómez, 2010).

Por otro lado, en cuanto a las diferencias existentes en el autoconcepto académico según el sexo en función de su clase social, esta investigación evidencia diferencias en las dimensiones del autoconcepto académico verbal, así como del académico matemático en la clase media de la muestra total. Estas diferencias en esa clase socioeconómica se encuentran divididas; por un lado, el autoconcepto académico verbal se muestra más elevado en las mujeres y a su vez, el autoconcepto matemático lo hace a favor de los hombres. Esto confirma estudios anteriores que señalan que los hombres obtienen mejores puntuaciones en la dimensión matemática mientras que las mujeres lo hacen en la verbal (Marsh, 1989; Fernández-Zabala et al., 2015; Inglés et al., 2009). Esto puede deberse a los distintos roles sociales en cuanto al género, en donde, según los expertos, las mujeres están orientadas hacia las carreras de letras y humanidades como son la psicología y las ciencias sociales, mientras que los hombres se orientan más por las matemáticas, ingenierías y áreas a fines (Graña, 2008). Este mismo autor asegura que a las mujeres se les educa para los roles domésticos y maternos, y a los hombres para manejar poder (Graña, 2008).

La cuarta hipótesis trata de identificar si la implicación escolar y el rendimiento académico percibido son mayores en mujeres universitarias que en hombres de la misma edad, y si la implicación escolar y el rendimiento académico percibido serán mayores en la clase social media y alta que en la baja en ambos países.

Al momento de analizar estas variables según el sexo y el país en edades universitarias comprendidas de 18 a 24 años, se pudo comprobar que en República Dominicana estas diferencias son en la implicación comportamental y el rendimiento

académico percibido, mientras que en España las diferencias también suceden en la implicación emocional y la implicación escolar general a favor de las mujeres. Por tanto, en ambos países parece que las mujeres universitarias se encuentran más implicadas a nivel académico, confirmando la primera parte de la hipótesis. Estos resultados coinciden con estudios previos en los cuales las chicas salen favorecidas (Cava et al., 2010; Droguett, 2011; Heras y Navarro, 2012; Hernando et al., 2013; Luna-Sosa, 2012; Salvador y García-Valcárcel, 1989; Tejedor et al., 1998). Esto puede deberse a que los chicos se encuentran menos integrados a nivel social y con la comunidad educativa, obteniendo menores resultados académicos que las chicas (Cava et al., 2010; Hernando et al., 2013). Otros expertos sugieren que podría deberse a los roles de las chicas y chicos donde la cultura y la sociedad los define y forma de distintas maneras (Hernando et al., 2013), en donde las chicas se esfuerzan por demostrar que pueden y obtener buenos resultados, mientras que los chicos solo buscando finalizar para obtener un trabajo mejor remunerado. No obstante, algunos estudios aseguran que no existe evidencia de que haya diferencias en función del sexo (Apodaka et al., 1991; Linver et al., 2002; Wang et al., 2011).

Para Reynolds y Bezruczko (1993) el nivel socioeconómico es uno de esos factores que logra incidir de forma directa o indirecta, positiva o negativa sobre el ajuste escolar. Agregan que esta variable tiene un gran valor al analizar la disposición que posee el alumnado para percibir y recibir las enseñanzas. Por esta razón, y partiendo de esta idea, es que se busca identificar la influencia de dicha variable en esta población. En el caso de los datos analizados en este estudio, se observa que no existen diferencias en ninguna de las dimensiones de la implicación escolar, ni del rendimiento académico percibido en ninguno de los dos países por separado. Sin embargo, al analizar si existen

diferencias en la clase social, pero con la variable país como covariable, se pudo confirmar que hay diferencia en todas las dimensiones de estos dos constructos, observándose que la clase media es la que presenta una diferencia más notoria, seguida de la clase baja, y siendo mayor en República Dominicana que en España. En el caso de la clase alta se puede apreciar que solo existen diferencias en la implicación escolar general y en la implicación cognitiva a favor de República Dominicana. Esto parece contradecir lo encontrado por Leme et al. (2016) quienes afirman que el alumnado con un nivel económico bajo muestra poca motivación en clases produciéndose así un desinterés por aprender. De igual forma, Majluf (1993) asegura que hay padres que reconocen la importancia que tiene la educación. Sin embargo, sus niveles económicos son bajos y, por tanto, carecen de las herramientas y tiempo necesario para poder apoyar a sus hijos e hijas en su aprendizaje. Es decir, debido a la necesidad de proveer el sustento en sus hogares, muchos padres y madres deben trabajar horas extras o incluso tener más de un trabajo lo que imposibilita que puedan dedicarle un mayor tiempo de calidad a sus hijos e hijas y orientarles en los quehaceres académicos, dando paso a que este rol recaiga sobre el profesorado. Por tal razón, los resultados de esta investigación podrían deberse a que los estudiantes de las clases más baja perciben un mayor apoyo del profesorado, así como mayor atención en los estudios estratégicos que estos utilizan (Larose et al., 2008; Solís-Cámara et al., 2008; Van Zanten, 2009) permitiendo de esta manera tener mejores programas de aprendizaje (Epstein, 2013; Redding et al., 2011). No obstante, estos resultados rechazan la segunda parte de la hipótesis.

En conclusión, las hipótesis planteadas no se han podido confirmar en su totalidad. Es decir, estas hipótesis solo se han podido afirmar en parte. Sin embargo, una perspectiva más global de los datos arrojados por este estudio nos dan una lectura de mucho interés:

el factor socioeconómico es mucho más predominante en República Dominicana, a diferencia de España, a la hora de explicar todo lo relacionado con el ajuste escolar universitario. De igual manera, hemos podido ver que la motivación escolar y las implicaciones escolares de las poblaciones según el país resultan ser determinantes para un mejor rendimiento académico percibido, siendo de nuevo el estatus económico una variable de gran influencia en la explicación de esa motivación e implicación escolar, en especial en República Dominicana, ya que el mismo es un factor de motivación extrínseco y podría decirse que llega a ser una necesidad de vida para la población en cuestión, ya que de esto dependerá en gran manera su estabilidad a futuro.

Asimismo, ya se sabe que el apoyo social percibido es un factor determinante en la implicación escolar y el rendimiento académico (Ramos-Díaz et al., 2016), así como de la percepción que posee cada alumno o alumna de su rendimiento como quedó confirmado en esta investigación. Sin embargo, este estudio arroja datos muy interesantes en cuanto al análisis comparativo entre ambos países. Tal y como puede observarse, todas las dimensiones del apoyo social percibido son significativas en ambos países, aunque no en la misma intensidad. Por un lado, se puede apreciar que las clases baja y media son más significativas en España en el apoyo de familiares, amigos y a nivel general, lo que permitiría entender por qué el alumnado español muestra mejores resultados académico que los dominicanos, recordando que este país latinoamericano es un país pobre económicamente hablando y esto guardaría relación con la falta de apoyo como se ha visto anteriormente. No obstante, vemos cómo en la clase alta y, sobre todo en el apoyo del profesorado, esto sucede al contrario: son los dominicanos los que perciben más apoyo pudiendo ser otro de los factores por los cuáles se encuentran más motivados y más implicados en la Universidad. Sin embargo, aunque estos resultados han aclarado un poco

las razones de por qué España se muestra como un país con mejores resultados académico que República Dominicana, sería recomendable que se analicen más a fondo estos constructos, incluso agregando otras variables que incluya al personal docente o a las estrategias de enseñanza/aprendizaje que se utiliza en dicho país, ya que este país caribeño parece tener las herramientas necesarias para tener unos mejores niveles educativos en su población. Es tanto así, que el alumnado de República Dominicana se percibe con un mayor concepto académico de sí mismo y con mayor rendimiento subjetivo (mejores estudiantes), lo cual podría deberse a que sus logros o metas académicas sean menores a las que poseen los españoles. Por lo cual, esto también sería otra línea de investigación que se podría analizar.

Por otro lado, en el factor del sexo, se evidencia un volumen elevado de mujeres que se muestran más proclives al desarrollo académico; estos resultados se deben a su motivación intrínseca. Estos resultados son de gran foco e interés, ya que, en ambos países, más allá de las diferencias socioeconómicas que se puedan presentar, las mujeres están reclamando su igualdad y se están apoderando rápidamente de posiciones y lugares que antes, quizás, no eran permitidos alcanzar. En esta investigación se sigue confirmando una diferencia visible del nivel académico que han ido alcanzando las mujeres, lo cual insta a seguir investigando y lograr obtener mejores valoraciones en el área académica, como en todos los ámbitos.

Por otro lado, cabe destacar que, en relación a República Dominicana, este estudio es de vital importancia, ya que hay muy pocos que puedan corroborar estos resultados o dar pistas sobre sus causas. El poder presentar una base pionera para seguir investigando y lograr mejores estándares académicos, como refleja la población española en algunas de las dimensiones estudiadas, es un gran paso para la investigación educativa en este

país, permitiendo de este modo el enriquecimiento de conocimiento para el alumnado dominicano. Y es que, algo tan simple como el apoyo que representan la familia, los amigos y el profesorado en los factores académicos, resulta ser uno de los elementos determinantes para lograr mejores estudiantes, pero sobre todo mejores ciudadanos.

7.1.2. El segundo objetivo plantea precisar el efecto del apoyo social percibido sobre las variables psicológicas (autoconcepto académico y motivación escolar) y del ajuste escolar (implicación escolar y rendimiento académico percibido) en ambos países. Se formulan cinco hipótesis para este objetivo:

1. Existe una relación positiva entre el apoyo social percibido, el autoconcepto académico, la motivación escolar, la implicación escolar y el rendimiento académico percibido en ambos países, y dichas relaciones serán especialmente estrechas para con la motivación intrínseca en comparación con la motivación extrínseca, tanto en hombres como en mujeres, en ambos países.
2. El apoyo social predecirá la implicación escolar y el rendimiento académico percibido, así como el autoconcepto académico y la motivación escolar en ambos países, siendo mayor la capacidad de predicción sobre las variables psicológicas que sobre las de ajuste escolar, ya que aquellas serán mediadoras.
3. La motivación escolar predice el autoconcepto académico y a su vez el autoconcepto predice la motivación escolar, independientemente del país analizado.
4. Tanto en España como en República Dominicana, una mayor motivación intrínseca en comparación con la extrínseca, va a predecir un mayor rendimiento académico percibido y una mayor implicación escolar independientemente del país de origen y del sexo.
5. Una mayor implicación escolar en ambos países va a predecir unas mejores percepciones de rendimiento académicos y viceversa.

En la primera hipótesis de este objetivo (la quinta de la tesis), se realiza correlaciones entre todas las variables (apoyo social percibido, autoconcepto académico, motivación escolar, implicación escolar y rendimiento académico percibido) tanto en República Dominicana como en España, y a su vez busca identificar qué tipo de motivación (intrínseca y extrínseca) es mayor, analizando por sexo en ambos países.

Se puede confirmar que existe relación en los cinco constructos analizados, y que estas relaciones se muestran más fuertes en las mujeres que en los hombres en ambos países. Asimismo, analizar qué país es el que posee una relación más estrecha entre estos constructos, se aprecia que República Dominicana posee una correlación más alta y un mayor número de correlaciones que España. Por esta razón, se confirma la hipótesis 1 de este objetivo, ya que la misma muestra una relación entre todas sus variables sin importar el sexo o el país, y a su vez se evidencia cómo las metas intrínsecas están más relacionadas que las metas extrínsecas con todas las variables.

Tal y como afirman Deci y Ryan (1985), una persona que está motivada intrínsecamente, posee un mayor interés en sus actividades académicas lo que terminaría explicando un mejor resultado académico (Pan et al., 2013) y que a su vez el alumno se perciba como mejor estudiante con mayor percepción de rendimiento, una mayor implicación escolar (Hill y Rowe, 1996), percibiría mejor el apoyo social (Kerssen-Griep, 2001) y tendría un mejor concepto de sí (Clark et al., 2000; Dettmers et al., 2010). Esto coincidiría con lo expresado por Ramo (2003) quien asegura que la motivación intrínseca es la dimensión y, por lo tanto, la más estudiada de la motivación.

Asimismo, esta relación existente entre las variables confirma los estudios sobre el tema en donde se sabe que estas variables tienen una relación importante entre sí (Azpiazu, 2016; Barnett y Hunter, 2012; Campanario, 2002; Corno, 2000; Fuentes et al.,

2011; Ladd, 1996; Rosário et al., 2013; Saadat et al., 2012). Dentro de estas relaciones se encuentran el apoyo social percibido con el autoconcepto en todas las etapas del ciclo de vida (Demaray et al., 2009; Hu, 2010; Nalavany et al., 2013; Tabbah et al., 2012). También se observa que existe relación con el rendimiento académico (Barnett y Hunter, 2012; Gillan, 2008; Nalavany et al., 2013; Ramos, 2015; Rodríguez et al., 2012). De igual forma se aprecia como el autoconcepto predice el bienestar psicológico, la satisfacción con la vida y el rendimiento académico (Fuentes et al., 2011; Goñi et al., 2015; Ramos, 2015; Rodríguez-Fernández, 2008; Rodríguez-Fernández et al., 2016). Cabe mencionar que aquí se está hablando de rendimiento académico real, pero el mismo podría extrapolarse a la percepción del rendimiento académico. En cuanto a la implicación se aprecia como posee una relación positiva con el apoyo escolar (Furrer y Skinner, 2003; Perdue et al., 2009), o como se relaciona con el rendimiento académico (Roorda et al., 2011; Spilt et al., 2012).

La segunda hipótesis de este objetivo, busca identificar si el apoyo social predice la implicación escolar, el rendimiento académico percibido, el autoconcepto académico y la motivación escolar en ambos países, siendo mayor la capacidad de predicción en las variables psicológicas que en las del ajuste escolar.

Se logra observar que el rendimiento académico percibido solo es capaz de predecirse por el apoyo de amigos en República Dominicana, mientras que el apoyo social percibido general lo predice en ambos países. En torno a esto, existen distintos estudios que señalan que el apoyo de la familia es el primer ambiente en donde se desarrolla el niño, y por tal razón, su relación con el rendimiento académico y el ajuste escolar no está en duda (Cava et al., 2006; Martínez, 2009; Rodríguez et al., 2012), contradiciendo los resultados encontrados en esta dimensión. No obstante, hay quienes afirman que esta

relación es más fuerte en los primeros años del alumnado (Fernández-Zabala et al., 2016), y con la entrada a la adolescencia iría disminuyendo el efecto que estos tienen sobre sus hijos/as permitiendo un aumento en la influencia que pueda ejercer el grupo de amigos (Allen y Landm 1999; Bokhorst et al., 2010; Colarossi y Eccles, 2003; Studsrod y Bru, 2011; Woolley y Bowen, 2007), lo que estaría más alineado a los datos obtenidos en esta investigación. Fernández-Zabala et al. (2016) En un estudio realizado sobre el contexto familiar y escolar en la implicación escolar no ha encontrado una relación significativa entre la implicación en clases y el apoyo de los amigos, sin embargo, si existe evidencia de que el profesorado es el factor determinante para que haya una mejor implicación escolar (Gruman et al., 2008), confirmando lo encontrado en esta investigación.

Con respecto a lo encontrado en República Dominicana, Kindermann (2007) afirma que los compañeros son considerados un factor fundamental para que pueda darse una buena motivación escolar y una buena implicación escolar, mejorando de este modo el rendimiento académico percibido (Cleary y Chen, 2009; García y Pintrich, 1994; Miñano y Castejón, 2011). Esto podría dar indicadores de que las relaciones de amistad creadas en República Dominicana, concentran un mayor peso, de cara a la relación directa con los factores académicos evaluados en esta hipótesis. Asimismo, Fernández del Valle y Bravo (2000) aseguran que cuando se entra en la etapa de la adolescencia, los amigos y amigas se convierten en el mayor grupo de influencia. Por ende, algunos expertos aseguran que cuando el alumnado tiene una conexión social con sus pares, se espera que estos se impliquen más en clases y se muestren positivos en sus actividades escolares (Juvonen et al., 2012). Esto podría deberse a que tanto el profesorado como los padres no son seleccionados por el sujeto, sino que le toca al azar o por fuerza, mientras que el

compañero o amigo sí puede ser elegido favoreciendo de este modo un buen ajuste escolar (Hartup, 1983).

La influencia que pueden lograr ejercer los compañeros relacionado al compromiso académico, suele ser mejor e incluso puede ser más efectiva que la influencia que generan los progenitores y el profesorado sobre el alumnado (Kindermann, 2007), lo cual va acorde con los resultados obtenidos en relación a República Dominicana, más no en España. Por tal razón, sería importante que haya un buen clima escolar para que el alumnado se muestre más motivado e implicado en la escuela, teniendo en cuenta que el apoyo de los iguales es un predictor del afecto positivo (Rodríguez et al., 2016). No obstante, existen investigaciones que señalan la importancia que ejerce el profesorado en el alumnado (Murdock, 1999; Noble y McGrath, 2015; Otero-López, 2001; Voelkl y Frone, 2000), donde estos influyen en ellos de manera positiva para obtener buenos resultados, y son los que se encargan de promover un buen clima escolar (Azpiazu et al., 2015; Ramos-Díaz et al., 2016; Fernández-Zabala et al., 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2016; Woolley, 2006), e incluso quienes aseguran que la influencia del profesorado sobre el alumnado es mayor que la influencia que pueda ejercer la familia y los amigos (Rodríguez-Fernández et al., 2018), y aspecto este que se evidencia en los resultados encontrados en los participantes de República Dominicana. Es tan importante el efecto que ejerce el profesorado sobre el alumnado, que estos tienen la capacidad de contrarrestar cualquier efecto producido por cualquier grupo social (Woolley y Bowen, 2007). Por este motivo, distintos autores aseguran que la relación entre estas variables garantiza una buena implicación escolar (Hughes et al., 2008). Esto, a su vez, permitirá comprender mejor el desarrollo positivo del alumnado en la adolescencia (Rodríguez-Fernández et al., 2016), por lo cual esta variable se considera como un buen índice de

adaptación en el ambiente escolar, considerándose un factor esencial para el éxito académico (Ros et al., 2012).

Cabe mencionar que los resultados aquí expuestos defienden que la capacidad predictiva de las dimensiones del apoyo social percibido sobre las variables psicológicas y del ajuste escolar son significativas solo en República Dominicana y en las variables del ajuste escolar, ya que sobre las variables psicológicas no muestran significancia, y tampoco se observa capacidad predictiva en España. Esto podría deberse a que, como se ha mencionado en el primer objetivo de esta tesis, el apoyo del profesorado es más evidente en República Dominicana que cualquier otro apoyo, debido a que los padres por lo regular tienden a estar fuera de casa por motivos de trabajo permitiendo que el apoyo del profesorado produzca un mayor nivel de seguridad al alumnado y promoviendo un buen clima escolar en donde estos se sientan a gusto. Pero a su vez, se aprecia cómo el grupo de pares es quien logra ejercer influencia en el alumnado para lograr una mejor percepción de su rendimiento, dicha relación puede estar asociada al mismo ambiente escolar que es generado por el profesorado. Por esta razón, se considera que sería interesante analizar desde otras perspectivas estas dimensiones, quizás tomando en cuenta que la muestra este más equilibrada y separando por sexo y nivel socioeconómico a fin de comprobar si estas variables arrojarían resultados diferentes.

Dado que el apoyo social, es percibido en ambos países a nivel general, podemos destacar la investigación de Madariaga y Goñi (2009) en la cual encuentran que es recomendable promover el desarrollo psicosocial del individuo en el ambiente escolar, algo que confirma otros estudios que señalan que hay relación entre el autoconcepto y el apoyo social percibido en las distintas etapas del desarrollo (Demaray et al., 2009; Hu, 2010). De igual forma, Gillan (2008) asegura que el autoconcepto académico y el apoyo

social percibido poseen una capacidad predictiva en ambas direcciones. Por otro lado, otros estudios aseguran que el autoconcepto correlaciona con problemas académicos en el alumnado de cualquier nivel escolar (Ancer y González, 2010; Gillan, 2008; Nalavany et al., 2013). Asimismo, el autoconcepto académico muestra relación con el apoyo familiar (Lau y Knok, 2000; Ramos-Díaz, 2015; Rodríguez et al., 2012). Sin embargo, estos estudios no coinciden con los datos obtenidos en esta investigación, donde solo en la dimensión general en República Dominicana se evidencia capacidad predictiva, mientras que en España no sucede así. Por tal razón, dado los resultados arrojados en esta investigación y la información recolectada en la revisión de la literatura, es de interés realizar nuevos estudios que permitan confirmar la direccionalidad de esta relación y aclarar su intensidad, con el fin de seguir profundizando en la temática y poder realizar comparaciones más exactas entre las culturas.

Asimismo, tal y como se ha venido observando, existen estudios que aseguran que el autoconcepto académico tiene una relación positiva con el apoyo de amigos (Cheung y Yeung, 2010; Gillan, 2008; Piciullo, 2009) coincidiendo esto con los resultados en República Dominicana en cuanto al área académica. Esto podría deberse a la relación que presenta un individuo con su grupo de amigos, la cual es uno de los apoyos que mayor importancia ejerce sobre el autoconcepto académico, la implicación escolar y el rendimiento académico (Azpiazu, 2016; Cheung y Yeung, 2010; Jenkins y Demaray, 2015; Lin y Ensel, 1989). De igual manera, el apoyo del profesorado muestra tener relación con el autoconcepto académico (Demaray et al., 2009; Ramos-Díaz, 2015). Y es que, el apoyo brindado por el profesorado es capaz de hacer frente a cualquier situación que afecte al individuo, permitiendo así un buen clima escolar y una mejor percepción de sí mismo (Woolley, 2006; Woolley y Bowen, 2007). Otros estudios aseguran que esta

relación del profesorado con el alumnado es de manera positiva y directa en el ambiente escolar (García-Bacete et al., 2014; Ramos-Díaz et al., 2016; Rodríguez-Fernández et al., 2016). Más allá de que estos factores no hayan sido significativos en el autoconcepto académico en España y/o República Dominicana, su efecto no es adverso a lo indicado en las investigaciones encontradas al momento de realizar la revisión de la literatura, recordando que en cuanto al área académica en República Dominicana el apoyo de amigos sí resulta tener significatividad. Sin embargo, es recomendable que se siga investigando en torno a estas variables del ajuste, que permitan un mejor entendimiento de estos constructos y mejor desarrollo de las comparativas de los países en relación a esta temática, que aún sigue siendo joven y con mucho campo de desarrollo.

Es importante tener en cuenta que muchos de los estudios llevados a cabo en el apoyo social y su influencia con el ajuste, se han enfocado en analizar las relaciones entre los padres o el profesorado y el alumnado ya que estos juegan un papel más importante en el entorno escolar (Vollet, 2012). Pero de igual manera se han podido observar estudios que analizan la importancia del compañero (Kindermann, 2007). Sin embargo, lo ideal sería poder analizar la implicación escolar en sus tres dimensiones, ya que está comprobado que cada una de estas posee un valor importante en el estudio y en la comprensión del ajuste del alumnado.

No obstante, los resultados encontrados en este estudio solo afirman la relación entre el apoyo del profesorado y la implicación escolar en República Dominicana, ya que la relación con España no muestra resultados significativos, sin embargo, no representa una relación negativa de los mismos, es decir, no ejercer una influencia negativa. De igual forma, se observa relación del apoyo general en ambos países. Estos datos apoyan lo encontrado por Ros (2009) y Willms (2003) quienes aseguran que el profesorado influye

de manera directa en la relación del alumnado con la escuela y a su vez, Alonso-Tapia (1992) agrega que la influencia que ejerce el profesorado incide en el proceso de adaptación del alumnado. Por tal razón, si el alumno percibe rechazo o favoritismo por el profesorado, podría verse afectado su nivel de implicación.

A su vez, en cuanto a la motivación escolar, solo el apoyo social percibido general es capaz de predecirla en ambos países, ya que en las demás dimensiones no se evidencia ninguna diferencia. Estos resultados se muestran contradictorios con otros en donde se afirman que el apoyo del profesorado impulsa de manera positiva la motivación del alumnado (Kerssen-Griep, 2001). O estudios que aseguran que los pares son una fuente poderosa para que el alumnado se sienta motivado (García-Sánchez, 2005). Además, estos poseen la capacidad de influir en el comportamiento y forma de pensar de sus compañeros (Amaya-Hernández et al., 2017).

Cabe mencionar que al realizar estos análisis se observó que el apoyo familiar no poseía información alguna porque los análisis sacaban esta variable de cada modelo analizado por constructo. Esto puede deberse a que el nivel de apoyo que ofrezcan los padres a sus hijos mientras cursan estudios en la universidad es indiferente para los niveles de autoconcepto académico, motivación escolar, implicación escolar y rendimiento académico percibido. Es decir, el apoyo de los familiares es percibido por el alumnado en la misma magnitud sin importar la dimensión o constructo analizado. Algo parecido a lo que sucede en estudios en que la población estudiantil asiste a secundaria, en donde se muestra una relación positiva entre el apoyo familiar con la satisfacción con la vida, el bienestar subjetivo, la implicación escolar y el rendimiento académico (Rodríguez-Fernández et al., 2012; Velázquez y Rodríguez, 2006).

Los resultados que han arrojado los datos para esta segunda hipótesis señalan que las variables psicológicas pueden predecirse un poco más que las variables del ajuste, dicha capacidad predictiva se observa mejor cuando se analiza la dimensión general del apoyo social percibido. De este modo, estos resultados permiten aceptarla a medias, ya que las variables del apoyo social percibido predicen ligeramente más las variables psicológicas que la del ajuste, pero solo al analizarlo de forma general y en mayor medida en el país caribeño, República Dominicana.

Distintos autores han señalado que desde hace unas décadas en el contexto académico se considera vital el autoconcepto académico (Arancibia y Álvarez, 2011; González et al., 2012). Estos estudiosos del tema afirman que para poder comprender el comportamiento escolar es necesario entender la idea que tenga cada persona de sí misma y de sus competencias académicas (Purkey, 1970; Shavelson et al., 1976; Schunk, 1985; Harter, 1986). Por tal razón, la séptima hipótesis busca identificar si la motivación escolar predice el autoconcepto académico, y si al contrario sucede lo mismo.

Esta investigación confirma de forma parcial la tercera hipótesis, la cual busca identificar si la motivación escolar tiene la capacidad de predecir el autoconcepto académico y si el mismo comportamiento se da de forma contraria. Los resultados afirman que la motivación escolar posee capacidad de predecir el autoconcepto académico en todas sus dimensiones y en ambos países. Sin embargo, en cuanto a la capacidad predictiva del autoconcepto académico sobre la motivación escolar no se da en todas sus dimensiones. Se observa que en República Dominicana sucede en la dimensión general, autoeficacia, ansiedad y metas intrínsecas, y en España sucede en la general, autoeficacia y ansiedad. Con respecto a los datos observados en R.D., esto concuerda con lo encontrado por Ramo (2003) quien afirma que la motivación intrínseca es la que mayor

influencia ejerce, y por tal razón, esta variable es más estudiada que la motivación extrínseca. De igual forma algunos autores aseguran que el sujeto que se encuentra motivado intrínsecamente posee la capacidad de comportarse de forma más autorregulada, mostrándose más confiado en sí mismo (Valle-Arias et al., 1997), lo que repercutiría en su autoeficacia.

Una serie de investigadores afirman que el autoconcepto está basado en la percepción que tiene el sujeto de sus aptitudes al realizar sus actividades escolares (Pajares y Schunk, 2001; Pintrich et al., 2006). Algo parecido señalan otros autores al asegurar que estas autopercepciones poseen una importante incidencia en la motivación académica, ya que, el alumno puede tener mucho interés por los quehaceres escolares, pero si no se siente con las aptitudes necesarias, no los hará (González-Pienda et al., 2002).

La 8ª hipótesis de esta tesis (cuarta de este objetivo), busca identificar si la motivación intrínseca influye más que la motivación extrínseca al predecir el rendimiento académico percibido y la implicación escolar sin importar el país y el sexo. Se puede observar que en República Dominicana la motivación intrínseca es la única que muestra diferencias significativas. A su vez, en España se evidencia la capacidad predictiva de ambas dimensiones (motivación intrínseca y extrínseca). Por tal razón, estos resultados confirman lo que se sabe acerca de la relación del rendimiento académico percibido con la motivación escolar: que la motivación intrínseca posee la capacidad de predecir el rendimiento académico percibido, ya que el estudiante que se muestra motivado por aprender es el que mayor rendimiento académico obtendrá (Cattell, 2002; Easley et al., 2012; García y Pintrich, 1994; Gómez et al., 1999; Maquilón y Hernández, 2011; Soler-Porro y Chirolde-Núñez, 2010). Sin embargo, según algunos autores, lo ideal sería que el

alumnado este motivado intrínsecamente (aprender) y extrínsecamente (ser recompensado) (Becerra y Morales, 2015; Kerseen-Griep et al., 2003; Ramo, 2003), tal como ocurre en España.

En lo referente a la relación entre la implicación escolar y la motivación escolar, se puede observar que existe una gran cantidad de estudios que muestran la relación que poseen estos dos constructos (Bempechat, 2004; Corno, 2000; Xu y Corno, 1998). Para Thijs y Verkuyten (2009) la implicación es un factor determinante en el estudio de la motivación. De igual forma, se afirma que la implicación dependerá del tipo de motivación que exista (Deci y Ryan, 2000) y que este tipo de motivación se encuentra relacionado directamente con la calidad de la implicación (Dettmers et al., 2010; Deci y Ryan, 2000). Pan et al. (2013) señalan que los motivos que impulsen al alumnado a realizar los quehaceres académicos, el interés mostrado por aprender y la idea que tengan de ellos mismos, determinarán su implicación y más tarde repercutirán en como se perciben en cuanto a su rendimiento académico. Todas estas investigaciones presentan relación con la investigación en curso, ya que en ambos países se obtuvo evidencia de que la motivación ya sea intrínseca o extrínseca es de valoración para el ajuste escolar.

Cuando hablamos del sexo en ambos países, se puede apreciar que las metas extrínsecas y las metas intrínsecas poseen capacidad de predecir sobre la implicación escolar y el rendimiento académico percibido en los hombres, mientras que en las mujeres la implicación escolar es predicha por ambas dimensiones de la motivación escolar, y solamente la motivación intrínseca en el rendimiento académico percibido, ya que no sucede así en la motivación extrínseca. Es decir, en los chicos el deseo por sacar buenas calificaciones y la necesidad de hacerlo para obtener un trabajo más remunerado permitirá que estos se impliquen más en clases y obtengan mejores calificaciones. En cuanto a las

chicas el deseo de ser valoradas y demostrar que si son capaces la llevaran a implicarse más en clases y percibirse como mejores estudiantes. Tal y como señalan algunos estudios, existen una serie de factores que afectan directa o indirectamente al rendimiento académico del estudiantado, dentro de estos se encuentra el género y el nivel de motivación (Corno y Snow, 1986; Feldman et al., 2008; González-Pienda et al., 1997, Hernando et al., 2012). A su vez, distintos estudios aseguran que la motivación intrínseca es mayor en mujeres (Cerezo y Casanova, 2004), por tal razón se podría entender que la motivación intrínseca correlacione en mujeres a mayor nivel que en hombres en estos dos constructos.

Asimismo, se puede decir que la cuarta hipótesis queda confirmada en su totalidad ya que como se ha evidenciado, la motivación intrínseca posee un mayor nivel de influencia predictiva que la motivación extrínseca al lograr predecir el rendimiento académico percibido y la implicación escolar tanto en hombres como en mujeres de República Dominicana y España.

La quinta hipótesis de este segundo objetivo, busca identificar si una mayor implicación escolar en ambos países determinará mejores resultados académicos que, al contrario. Se observa que la implicación escolar posee la capacidad de predecir el rendimiento académico percibido, pero a su vez, el rendimiento académico percibido tiene la facultad de predecir al mismo nivel de capacidad la implicación escolar permitiendo que se pueda decir que esta hipótesis no queda ni confirmada ni rechazada con estos resultados, sin embargo, sí se puede decir que existe una relación muy fuerte y al mismo nivel de la una con la otra. Estos mismos resultados coinciden con los estudios previos sobre el tema en donde se afirma que la implicación escolar es un factor vital en

el rendimiento académico (Finn, 1989; Goodenow, 1993; Motti-Stefadini y Masten, 2013; Ramos-Díaz et al., 2016).

Por otro lado, hay quienes afirman que el rendimiento académico se logra con esfuerzo y capacidad de trabajo del alumnado, por tal razón guardaría relación con la implicación escolar (Requena, 1998). Asimismo, en un estudio con alumnado universitario se confirma la relación que existe entre el rendimiento académico con distintas variables, entre ellas el compromiso y la implicación escolar (Niño et al., 2003).

A modo de conclusión, los resultados obtenidos en estas hipótesis del segundo objetivo siguen alineándose con los resultados del objetivo anterior; a nivel de sexo, las mujeres siguen presentando la mayor cantidad de puntuaciones más elevadas en factores de percepción de rendimiento académico y de motivación intrínseca, lo que podría indicar que están enfocadas altamente en aprender para así poder desarrollar nuevas metodologías. Algo que no pasa entre los hombres de ambos países, los cuales presentan menor interés intrínseco y están más motivados hacia las recompensas que pueden sacar del aprendizaje.

Por otro lado, el apoyo social percibido, el autoconcepto académico, la motivación escolar, el rendimiento académico percibido y la implicación académica, presentan una relación y correlación alta en ambos países, lo que implica que estos factores entre sí son determinantes, aunque no excluyentes, para el desempeño académico de los estudiantes en ambos países, en especial en las mujeres de República Dominicana.

En el factor de apoyo social percibido, en España los amigos no evidencian ser de gran importancia, pero sí en la República Dominicana según los datos aquí extraídos. De igual forma, el apoyo social percibido, en ambos países muestran igualdad de necesidad para la valoración y la mejoría de los factores académicos.

En cuanto a las variables psicológicas, el autoconcepto académico y la motivación escolar, se evidencian en mayor grado de forma intrínseca en la República Dominicana. En el caso de España, este comportamiento se muestra tanto de manera intrínseca como extrínseca, lo que indica que no es solo lo que se aprende, sino cómo esto va a beneficiar al alumno/a en el futuro. Es importante volver a resaltar que, en los factores relacionados con el sexo, se observa más en la dimensión intrínseca en las mujeres, mientras que en los hombres se observan en la motivación intrínseca como extrínseca sin importar el país.

Por último, la implicación escolar, lleva a una mejor percepción del rendimiento académico en ambos países, lo que, como objetivo de esta investigación, dando paso a la mejora del sistema educativo y a seguir profundizando sobre estas variables, con el objetivo de lograr conocer mejor dichos constructos y crear planes estratégicos orientados a cada uno de los sexos y a las necesidades académicas específicas que estos presentan, a fin de construir espacios académicos más competentes y de mejor formación académica.

7.1.3. El tercer objetivo busca someter a prueba un modelo teórico que plantee el efecto de las variables psicológicas sobre el ajuste escolar y comprobar su estabilidad tanto en España como en República Dominicana. Se formulan cuatro hipótesis para este objetivo:

1. El apoyo social percibido incidirá de forma directa sobre las variables de ajuste (implicación escolar y rendimiento académico percibido) e indirectamente sobre las variables individuales (autoconcepto académico y motivación escolar).
2. El autoconcepto académico y la motivación escolar determinarán la implicación escolar de forma directa.
3. El autoconcepto académico, la motivación escolar y la implicación escolar explicarán el rendimiento académico percibido (siendo la implicación escolar la variable mediadora) en mayor medida que si no ejerciese el papel mediador.

4. El modelo teórico se mantendrá invariable en los dos países a comparar (España y República Dominicana).

El tercer objetivo de este trabajo fue someter a verificación empírica un modelo explicativo de las relaciones entre variables psicosociales y académicas en el contexto universitario mediante ecuaciones estructurales y poner a prueba su estabilidad entre países. En base a estudios previos realizados por el propio grupo de investigación en estudiantes adolescentes españoles y en línea de lo reflejado en la literatura científica, este modelo postulaba que el apoyo social (apoyo del profesorado, apoyo de los iguales y apoyo de la familia) incide de forma directa sobre las variables psicológicas (autoconcepto académico y motivación escolar), y también sobre las variables del ajuste implicación escolar y rendimiento académico percibido, entendidas como indicadores de adaptación y al contexto académico. Además, las asociaciones entre las variables contextuales (apoyo social) y las variables académicas pueden ser más complejas, estando mediadas por las variables psicológicas. Asimismo, puesto que algunos estudios afirman que la implicación escolar facilitaría el éxito académico (Li y Lerner, 2011; Van Acker y Wheby, 2000), y este, la percepción de buen rendimiento esta relacionada entre implicación y rendimiento percibido, también fue incluida en el modelo.

Los resultados hallados para la primera hipótesis de este tercer objetivo han permitido constatar que el apoyo social afecta directamente al autoconcepto académico, la motivación escolar y la implicación escolar, pero que no lo hace sobre la percepción de rendimiento académico percibido, pudiendo afirmarse que, a mayor apoyo social percibido entre los universitarios, mejor autoconcepto académico y mayor motivación escolar e implicación escolar se tiene. Algo parecido se ha encontrado en un estudio realizado por Ramos (2015) y Rodríguez-Fernández et al. (2016) donde se afirma que el

apoyo social percibido posee una relación directa con el autoconcepto general y de igual manera con el autoconcepto académico sobre el ajuste escolar (Rodríguez-Fernández et al., 2012), cabe mencionar que dicho estudio ha sido realizado en una muestra de secundaria y no de universitarios como se ha presentado en esta investigación. Asimismo, hay una serie de estudios que analizan las dimensiones del apoyo social percibido y encuentran relación con el autoconcepto. Por ejemplo, el apoyo familiar y el autoconcepto que tiene una persona (Salazar et al., 2004); el sentirse apoyado y aceptado por los pares ejerce un sentimiento de protección que suele relacionarse con el autoconcepto general (Skogbrott et al., 2014); y el autoconcepto académico suele mostrar relación con el apoyo del profesorado (Santana y Feliciano, 2011). Por tal razón, al observar la relación positiva que pueden tener las distintas dimensiones del apoyo social con el autoconcepto, se podría afirmar que una mejora en los nexos del profesorado, la familia o los amigos puede reducir la probabilidad de desarrollar un autoconcepto negativo.

De igual manera, esta percepción de apoyo incide indirectamente a través del autoconcepto sobre la respuesta adaptativa a las exigencias académicas (implicación escolar y rendimiento académico percibido). Ahora bien, las relaciones más marcadas son las que mantiene el apoyo social con la motivación y la implicación escolar. Asimismo, se ha comprobado que si existe relación directa del apoyo social percibido y las dimensiones de la implicación escolar (Chen, 2008; Hughes et al., 2008; Perdue et al., 2009). De igual manera, existe evidencia empírica de la relación positiva que guardan estos dos constructos, donde sobresale el apoyo del profesorado con la implicación escolar (Ramos, 2015).

Por otro lado, el autoconcepto académico aparece como una variable psicológica poco explicada pero relacionada con la implicación del estudiante en el centro educativo y la percepción de su propio rendimiento, aportando evidencia sobre la función mediadora

que ejerce el autoconcepto entre el contexto sociofamiliar del alumnado universitario y su ajuste académico. Por lo cual, esto solo apoya parcialmente esta hipótesis, dado que no se ha podido confirmar la relación directa entre apoyo social y rendimiento académico percibido, pero sí con el resto de factores estudiados y su relación mediada a través de las variables psicológicas individuales.

Tal y como sucede en este estudio, donde no se logra observar relación directa del apoyo social percibido sobre el rendimiento académico percibido, Agirre (2019), con una muestra de alumnado de secundaria, encontró que la relación entre estas variables era muy escasa o nula, y que la implicación escolar es la única variable considerada que influye de forma directa sobre el rendimiento académico (Agirre, 2019), tal y como se observa en este estudio, con la salvedad de que en este caso se evalúa su percepción y no el rendimiento objetivo.

Además, se esperaba que el autoconcepto académico y la motivación se relacionaran de forma significativa y positiva con la implicación, pero en el segundo caso no ha ocurrido así. Por lo cual, la segunda hipótesis de este objetivo (el autoconcepto académico y la motivación escolar determinarían la implicación escolar de forma directa) se podría aceptar de forma parcial.

Asimismo, queda rechazada la hipótesis tercera, la misma planteaba que el autoconcepto académico, la motivación escolar y la implicación escolar explicarían en mayor medida el rendimiento académico percibido cuando la implicación escolar juega un papel mediador que cuando no lo hace. La tercera hipótesis por dos motivos: uno, porque la motivación no se relaciona con el rendimiento académico percibido ni directa ni indirectamente a través de la implicación escolar; y dos, porque la relación mediada no es más fuerte que la relación directa entre las variables.

En cuanto a la cuarta hipótesis, no se pudo comprobar ya que el modelo no fue resoluble. Es decir, no se disponen de suficientes datos que permitan aceptarla o rechazarla, al no haberse podido obtener un modelo estructural para la muestra de España. Lo cual invita a seguir investigando en esta línea y ahondar en la búsqueda de modelos explicativos robustos y “universales” para el alumnado de esta franja de edad y aclarar qué sucede con las interrelaciones de estas variables en España.

7.2. Perspectivas de futuro y limitaciones

Esta investigación, como cualquier otro estudio, posee sus propias limitaciones. El presente estudio ha tenido como objeto de investigación una temática que ha sido poco analizada en el ámbito universitario, sobre todo de República Dominicana. Pero a la vez, tampoco se han encontrado estudios comparativos de estos constructos entre los dos países. Por tal razón, se trata de un campo abierto a un sinnúmero de análisis que complementen esta tesis doctoral. Debido a esto, se entiende que el tema de estudio no haya podido ser explicado en toda su profundidad y amplitud y que simplemente haya servido para desbrozar un campo abierto a múltiples tipos de análisis.

Es bueno aclarar, que, dado los pocos estudios encontrados en España, pero sobre todo en República Dominicana a nivel universitario, esta investigación aporta nuevas informaciones para poder hacer frente a las dudas emergentes en cuanto a qué factores habría que prestar mayor atención para lograr obtener una mejor implicación del alumnado universitario y, de este modo, un mejor y una mayor percepción de un buen rendimiento académico. Por ello, esta investigación aporta nuevos datos que han ayudando a esclarecer el rol que cumplen las variables psicológicas, del ajuste y contextuales en el alumnado.

Una de las primeras cuestiones a las que habría que prestar atención sería aclarar si los datos obtenidos podrían ser parecidos en otro tipo de población, como la niñez, adolescencia e incluso la edad adulta, en el caso de República Dominicana (existe una universidad para esta población). Antes de esta investigación no se conocía qué relación o incidencia podría existir al analizar todas las variables de forma conjunta. Si bien es cierto que existían estudios que analizaban la incidencia de una variable sobre otra, o sus relaciones mismas, es igual de cierto que no existían estudios que incluyesen análisis de todas las interrelaciones entre ellas. Asimismo, es igual de interesante poder entender cómo es el comportamiento de estos constructos en las distintas variables sociopersonales que se han evaluado (sexo, clase social y país), ya que se desconocían dichos datos en República Dominicana, y sobre todo a nivel universitario.

Los datos que se han obtenido en esta tesis doctoral han ayudado a esclarecer el rol que poseen los factores contextuales, psicológicos y del ajuste en la explicación del funcionamiento académico óptimo del alumnado universitario y aportar estrategias sugerentes para la práctica profesional, y para la elaboración de un plan de intervención educativo. Sin embargo, se debe tener suma precaución al momento de interpretar estos resultados y extraer sus conclusiones debido a la característica transversal y no experimental de este estudio, constituyendo esta naturaleza propia del estudio (transversalidad) una de las más importantes limitaciones de este trabajo y al hacer imposible obtener una visión más exacta de la evolución que pueda tener el alumnado. Sin embargo, esto abre paso a que investigaciones futuras realicen un estudio longitudinal sobre la influencia de unas variables sobre otras y así poder determinar si el pasar del tiempo, el aumento de actividades y demandas en las responsabilidades de cada persona podrían ejercer algún tipo de influencia que transforme su comportamiento estudiantil.

Asimismo, se debe prestar atención a la muestra utilizada en este estudio, es decir, a la cantidad de alumnos y alumnas universitarios evaluadas ya que no se encuentran equilibrados, lo que podría incurrir en un error de tipo I (i.e., falso positivo). Por lo cual, sería importante poder realizar una investigación que contemple una muestra más equilibrada y que permita de este modo, entender con exactitud el comportamiento en base al sexo, nivel socioeconómico y la edad.

Por otra parte, cabe señalar que esta muestra ha sido elegida bajo el criterio de conveniencia, por lo que la selección de forma aleatoria hubiera sido una estrategia importante para el control de cualquier tipo de sesgo y donde quizás los resultados hubieran sido distintos. No obstante, esto no ha permitido mantener dominio de todas las variables sociopersonales en donde las clases sociales y la edad han sido variadas, e incluso donde las universidades sobre todo las de República Dominicana en su mayoría son privadas. Por tal motivo, se recomienda que en los próximos estudios realizados en torno a estas variables se puedan tomar en cuenta estas características.

Asimismo, de acuerdo con los modelos existentes de la psicología positiva, esta investigación ha ofrecido un modelo explicativo del ajuste escolar en universitarios en el que solo se han utilizado índices positivos. Sin embargo, el ajuste se encuentra conformado por polos negativos y positivos de un continuo que personalizan un proceso dinámico del sujeto con su ambiente académico. Para futuros estudios, se podría tomar en cuenta la opción de alcanzar un panorama más completo del comportamiento educativo considerando la inclusión de variables tanto positivas como negativas.

Por otro lado, un dato interesante en esta investigación es que solo se aborda el autoconcepto desde su dimensión académica, sin embargo, no se hacen los análisis teniendo en cuenta sus otras dimensiones. Debido a esto, y conociendo la importancia que

ejerce el tener un buen concepto de sí mismo en cuanto a las aptitudes académicas que se posee, surge la duda de si las dimensiones física, personal, social y la general, logra predecir y/o correlaciona de manera positiva sobre las variables del ajuste (implicación escolar y rendimiento académico percibido), así como con las variables contextuales (apoyo social percibido). Por esto se plantea una duda interesante, saber que tanto influye el contexto propio del lugar de estudio, es decir, si las características propias de los centros educativos influyen en la capacidad de ajuste que tiene el individuo. Tal y como señala Ros et al. (2012) la titularidad de la escuela es una razón que puede determinar el tipo de implicación escolar. Asimismo, lo que se enseña en la escuela o la forma en que se enseña es un determinante del ajuste escolar (Acevedo y Carrillo, 2010).

Asimismo, se puede entender como una limitación el tema de la edad. Aunque la muestra cuenta con 1025 sujetos divididos en dos grupos de edad 18-30 años y 30-42 años, lo cual se debe en República Dominicana a la indiosincracia propia del país, así como a la indiosincracia económica del mismo. Hay que tener presente que, en este país, gran parte del alumnado esperar a tener recursos para estudiar en una universidad privada lo que provoca o retrasa su ingreso a clases, provocando que cursen sus carreras universitarias con mayor edad, algo muy distinto a lo que sucede en España donde el alumnado suele cursar sus estudios universitarios en la edad correspondiente. Por lo que, habría que buscar una muestra con mayor edad en España para poder hacer un análisis con el rango de edad recogido en este estudio que nos permitan hacer una comparativa de edad. O de igual manera, se podría hacer un análisis solo de la muestra de República Dominicana para ver el comportamiento y las diferencias entre los grupos. Sin embargo, al momento de realizar los análisis se tomo solo la muestra de 18-24 años la cual corresponde al promedio esperado del alumnado que cursa una carrera universitaria. Sin

embargo, sería interesante poder dividir esta muestra tomada (18-24 años) en varios grupos, en donde se pueda analizar si hay alguna diferencia entre el alumnado que ha entrado o tiene poco tiempo en la universidad, con los que ya han cursado más de la mitad de su carrera universitaria. De igual forma, para hacer un estudio más enriquecedor podría añadirse una variable que estudie el alumnado que trabaja con el que no, y poder saber si el comportamiento de estos individuos cambia.

7.3. Implicaciones Educativas

Los resultados encontrados en esta investigación poseen implicaciones educativas que deberían ser tomadas en cuenta en las intervenciones psicoeducativas orientadas a la mejora de la implicación escolar y las variables psicológicas. Siendo conocedor el Grupo de Investigación PSIKOR de la importancia que plantean los centros educativos en tomar decisiones y acciones para el cambio, una de las líneas de investigación que este grupo posee actualmente, se encuentra enfocada al desarrollo de una intervención educativa del ajuste escolar en la adolescencia utilizando factores psicológicos y socio-contextuales, basada en la evidencia teórica previa hallada. Supondría ser el momento indicado para ampliar esta población de estudio, ya que el conocer la capacidad que la implicación escolar posee para predecir estas variables, permitirá elaborar estrategias que potencialicen los factores propios de la implicación y de este modo mejorar la motivación escolar y el autoconcepto académico. Todo esto, tomando en cuenta el rol de los centros educativos para fomentar la educación centrada en la autoaceptación. Tal y como afirman Motti-Stefadini y Masten (2013) fomentar un ambiente adecuado, el trabajo en grupo y dirigir al alumnado a implicarse más en los centros educativos, permitirá que estos logren alcanzar un funcionamiento óptimo en el entorno educativo.

Asimismo, mediante la revisión bibliográfica se puede afirmar que el ajuste escolar puede variar en función del tipo de apoyo que provee el profesorado. Sin embargo, en este estudio no ha sido analizado porque el cuestionario utilizado no mide estas dimensiones de manera individual. Por tal razón, se recomienda que sea analizado en un futuro debido a que el grupo PSIKOR está desarrollando un cuestionario que analiza esos tres tipos de apoyo de formas distintas y eso podrá servir para analizar y comprobar los datos de la población de República Dominicana y España.

De igual forma, se recomienda prestar atención a la inteligencia emocional que, aunque no ha sido analizada en este estudio, se ha podido observar que posee una gran influencia y relación con estas variables contextuales, psicológicas y del ajuste escolar. Para esto, el grupo PSIKOR ha estado realizando investigaciones afines en las que se incluye el diseño de nuevos instrumentos que midan estas variables en los distintos niveles del proceso escolar.

7.4. Futuras líneas de investigación

Es bueno destacar, que aunque se han ido apuntando algunas futuras líneas de investigación en el propio apartado de las limitaciones, en este apartado se va a concretar otras nuevas futuras líneas de investigación derivadas no de esas mejoras de la investigación, sino de posibles estudios interesantes que se pueden obtener de este.

Como ya se ha venido mencionando en apartados anteriores, como futura línea de investigación se encontraría el poder realizar este mismo estudio ampliando el alcance del mismo, es decir, que la muestra no se limite solo a universitarios, sino a todas las etapas del nivel educativo (niñez, adolescencia y adultez). Asimismo, sería interesante poder realizar una investigación similar, pero usando el método de estudio longitudinal, de tal forma que permita un análisis más completo del comportamiento de dichas

variables a través del tiempo y lo que esto implica en el día a día del sujeto. Otras consideraciones a tener en cuenta sería al momento de seleccionar la muestra, la cual no ha sido de forma aleatoria y por ende, no existe un control completo en cuanto a los posibles sesgos que puedan surgir.

De igual forma, hubiera sido interesante incluir como variable psicológica la inteligencia emocional, ya que el dominio de la inteligencia emocional es esencial en el desarrollo psicosocial, personal y la adaptación del alumnado en la escuela (Ferrando et al., 2011; Gutiérrez y Gonçalves, 2013; Singh y Singh, 2012; Resurrección et al., 2014; Aguirre, 2019). Asimismo, otra de las variables que podría haberse investigado es la resiliencia la cual es reconocida como una aptitud personal que permite adaptarse a cualquier condición adversa (Rodríguez-Fernández et al., 2016). Este constructo sobre todo en el ambiente académico resulta de gran interés ya que permite analizar la manera en que se repone el alumnado que cursa una condición de estrés, esfuerzo y exigencia en el ámbito educativo. Por tal razón, sería bueno conocer el comportamiento de estas dos variables en conjunto con las ya evaluada, sobre todo en República Dominicana que es de donde no se conoce nada al respecto. Otras variables que podrían ser interesante analizar son los tipos de metodologías utilizadas por los docentes para impartir sus clases, y el estilo propio que utilizan para impartir dichas clases, recordando que los mismos juegan un rol importante en la educación (Ros, 2009). Otras investigaciones también deberían incluir las demás dimensiones del autoconcepto y ver cual de todas sus dimensiones es la que mayor influencia ejerce en el alumnado para que pueda implicarse más y se muestre más motivado.

A pesar de estas limitaciones, los resultados del presente trabajo poseen implicaciones educativas que podrían ser utilizadas en el diseño de intervenciones

psicoeducativas encaminadas a la potenciación de la implicación escolar y al ajuste psicológico del estudiante. Conocer la naturaleza multicausal de estas variables permitirá el desarrollo de programas psicoeducativos encaminados a potenciar las relaciones profesorado-alumnado debido al papel de protección y apoyo social que ofrecería el profesorado en determinados momentos y ante determinados eventos académicos complicados para el alumnado. Entre los comportamientos de los profesores que favorecen su apoyo a la autonomía de los estudiantes destacan ser menos controlador, querer apoyar la autonomía y aprender habilidades interpersonales para fomentar un estilo de apoyo a la autonomía (Reeve, 2009). Investigaciones en la línea del presente trabajo redundan en el diseño de programas de desarrollo profesional del profesorado orientados al ajuste escolar (Guay et al., 2016). Ahora bien, también es importante hacer esfuerzos por mejorar la implicación escolar más allá de esta forma indirecta (a través del apoyo del profesorado) y realizar un trabajo directo sobre la misma, tratando de modificar los sentimientos, conductas y pensamientos que el alumno mantiene con respecto a su proceso de aprendizaje. Asimismo, se considera como una futura línea de investigación el poder profundizar sobre la motivación escolar en ambos países y cuales son esos factores que inciden en el alumnado dominicano para percibirse más motivados que los de España.

Por último, ya que no se pudo comprobar el modelo estructural planteado, sería interesante seguir investigando y ahondando más en la búsqueda de modelos explicativos que permitan aclarar lo que sucede con las interrelaciones de estas variables en España y que posteriormente se pueda hacer una comparativa entre ambos países, este estudio de igual forma podría ampliar la edad de la muestra o de igual forma podría incluir las acciones del docente al momento de dar sus clases, y ver si esa influencia es la que marca al alumnado.

ANEXOS

Anexos I. Carta informativa para la administración de cuestionarios

Anexos II. Consentimiento informado para el alumnado

Anexos III. Variables sociopersonales

Anexos IV. Escala de Apoyo Familiar y de Amigos (AFA-R)

Anexos V. Escala Health Behaviour in School Aged Children (HSBC)

Anexos VI. Escala breve de Ajuste Escolar (EBAE-10)

Anexos VII. Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM 33)

Anexos VIII. Cuestionario School Engagement Measure (SEM)

Anexos IX. Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM II)

Anexos

Anexo I

Carta a la directora del departamento de Psicología de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU).

24 de Junio del 2016
País Vasco, España.

Señora:
Licda. Adrian T. De Oleo Montero
Encargada del Departamento de Psicología de la UNPHU
Su despacho.-

Reciba un cordial saludo,

Con la presente me dirijo a usted, Licda. Adrian De Oleo, encargada del departamento de Psicología de la Universidad Nacional Pedro Henríquez Ureña (UNPHU), con el motivo de ver si puedo recibir la oportunidad de administrar unos cuestionario para mi investigación doctoral en "Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Especificas" ofrecido por la Universidad del País Vasco durante 2015/2018 y en el cual me encuentro matriculado en el curso 2015/2016.

Actualmente estoy cursando mi primer año de investigación doctoral tras haber concluido el Máster en la misma Universidad que da acceso a dicho doctorado, gracias a la gran ayuda y labor que realiza en el Ministerio de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (MESCyT) aportando al desarrollo de los jóvenes dominicanos.

Quiero resaltar el hecho de que mi investigación lleva de título "El autoconcepto académico y la motivación en la implicación escolar de universitarios para un mejor rendimiento académico: Un estudio comparativo entre el País Vasco y República Dominicana". Con este estudio se busca analizar cómo influyen esos factores y en qué intensidad lo hace cada uno sobre la implicación y rendimiento escolar a fin de desarrollar un plan de mejora del mismo.

Por lo tanto, le escribo y le hago llegar esta carta con la esperanza de poder administrar un mínimo de 100 cuestionarios de estudiantes de grado en dicha Universidad y así tener una muestra más amplia en cuanto a Universidades se refiere, y de esa manera aportar al desarrollo y a la investigación en la República Dominicana.

Muchas gracias anticipadamente,

Licdo. Iván De Jesús Moronta Tremols.
Cédula: 001-186423-8
Email: ivan_moronta89@hotmail.com

Anexo II

Consentimiento informado

Consentimiento Informado



Estudio sobre el autoconcepto académico y la motivación en la implicación escolar de estudiantes del País Vasco y República Dominicana.

Apreciados estudiantes:

Estamos realizando un estudio desde la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) en el que participan varias universidades, colegios y escuelas tanto de República Dominicana como del País Vasco. Con él buscamos recolectar información que nos permita mejorar el nivel de implicación en clase y el rendimiento académico de los estudiantes.

Solicitamos su colaboración con esta importante investigación, que consistiría únicamente en responder a una serie de preguntas en un tiempo de alrededor de 50 minutos. Las preguntas a realizar tienen que ver con su vida personal, familiar y su experiencia como estudiantes. Toda la información recolectada se manejará de forma confidencial y ética, y los datos tendrán desde el primer momento un tratamiento anónimo (por ello, no es necesario que indique su nombre y apellidos). Le recordamos que la participación es voluntaria (no se encuentra obligado a contestar el cuestionario), por lo que le pedimos que, en caso de participar, sus respuestas sean sinceras. Estamos en plena disposición de responder cualquier inquietud o duda que tenga sobre el estudio en estos momentos.

En caso de estar de acuerdo con participar de forma voluntaria en este estudio, por favor, firme este documento sobre la línea correspondiente. Esto indica que usted ha accedido a participar en este estudio de forma voluntaria y que entiende el objetivo del mismo, y los derechos que le asisten.

Fecha

Firma

Ciudad/Lugar: _____

Iván Moranta Tremols

Anexos III

Preguntas Sociopersonales

PREGUNTAS SOCIOPERSONALES

Fecha de nacimiento: __ / __ / ____

¿Dónde has nacido?:

Ciudad/Pueblo: _____

País: _____

¿Dónde ha nacido tu madre / tutora?:

Ciudad/Pueblo: _____

País: _____

Vivo con...

Nivel socioeconómico de la familia:

Bajo

Medio

Alto

Nivel de estudios del padre / tutor:

Sin estudios

Primaria

Secundaria

Universitarios

Sexo:

Chica

Chico

¿De qué tipo es la población?

Rural

Urbana

¿Dónde ha nacido tu padre / tutor?:

Ciudad/Pueblo: _____

País: _____

*Por ejemplo:

- Mi madre
- El novio de mi madre
- Mi padre 2 fines de semana al mes
- Mi hermanastro

Nivel de estudios de la madre / tutora:

Sin estudios

Primaria

Secundaria

Universitarios

Anexos IV

Escala de Apoyo Familiar y de Amigos (AFA-R)

A continuación encontrarás una serie de situaciones en las cuales deberás de contestar según lo que percibes en tu familia y amigos.	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Muchas veces	Siempre	
1. Cuentas con alguien de tu familia para poder charlar cuando lo necesitas						1
2. Cuentas con algún/a amigo/a con quien puedas charlar cuando lo necesitas						2
3. Cuentas con alguien de tu familia que te ayude a resolver algún problema						3
4. Cuentas con algún amigo/a que te ayude a resolver algún problema						4
5. Tus padres te demuestran cariño y/o afecto						5
6. Cuentas con algún amigo/a que te demuestre afecto						6
7. Confías en tu familia para hablar de las cosas que te preocupan						7
8. Confías en algún amigo/a para hablar de las cosas que te preocupan						8
9. Alguien de tu familia te ayuda en las tareas de la escuela o trabajo						9
10. Alguien de tus amigos/as te ayuda en las tareas de la escuela o trabajo						10
11. Alguien de tu familia te apoya cuando tienes problemas en la escuela						11
12. Alguien de tus amigos/as te apoya cuando tienes problemas en la escuela						12
13. En mi familia se habla de los problemas de todos y nos apoyamos todos (padres, hijos y hermanos)						13
14. Estás satisfecho/a con el apoyo que recibes de tu familia						14
15. Estás satisfecho/a con el apoyo que recibes de tus amigos/as						15

Anexo V

Escala Health Behaviour in School Aged Children (HSBC)

CUESTIONARIO AP (HSBC)						
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	
1. Mis profesores/as me animan cuando hago el trabajo escolar						1
2. Mis profesores/as me dicen cómo hacer mejor las tareas escolares						2
3. Mis profesores/as me guían sobre cómo resolver las tareas escolares						3
4. Siento que mis profesores/as me ofrecen diferentes opciones y/o alternativas						4
5. Mis profesores/as tratan de entender cómo veo yo las cosas, antes de sugerir una nueva manera de hacerlas						5
6. Mis profesores/as se aseguran de que realmente haya entendido mis metas y lo que tengo que hacer						6
7. Mis profesores/as escuchan cómo me gustaría hacer las cosas						7
8. Cuando necesito ayuda extra, mis profesores me la dan						8

Anexo VI

Escala breve de Ajuste Escolar (EBAE-10)

EBAE

Nos gustaría saber cómo te va en la escuela/instituto/universidad. Valora de 1 a 6 tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:

Completamente en desacuerdo	Bastante en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Completamente de acuerdo
1	2	3	4	5	6

_____ Creo que soy un buen estudiante

_____ Disfruto realizando mis tareas escolares

_____ Tengo buenas calificaciones

Anexo VII

Cuestionario de Autoconcepto Dimensional (AUDIM 33)

AUDIM 33

	Falso	Más bien falso	Ni falso ni verdadero	Más bien verdadero	Verdadero	
1. Me veo torpe en las actividades deportivas						1.
2. Soy una persona en la que se puede confiar						2.
3. Soy bueno en la asignatura de lenguaje						3.
4. Me siento aceptado/a cuando estoy en un grupo						4.
5. Me siento a disgusto conmigo mismo/a						5.
6. Puedo correr/hacer ejercicio durante mucho tiempo sin cansarme						6.
7. Me considero una persona muy nerviosa						7.
8. Me siento implicado/a con la sociedad						8.
9. A la hora de tomar una decisión, dependo demasiado de la opinión de los demás						9.
10. Me siento feliz						10.
11. No valgo para las asignaturas que tienen que ver con números						11.
12. No tengo demasiadas cualidades como persona						12.
13. Se me dan bien las asignaturas de letras						13.
14. Me siento contento/a con mi imagen corporal.						14.
15. Estoy satisfecho/a con las cosas que voy consiguiendo en la vida.						15.
16. Caigo bien a la gente						16.
17. Para hacer cualquier cosa necesito la aprobación de los demás						17.
18. No voy bien en las asignaturas de letras						18.
19. Tengo más fuerza que la mayoría de la gente de mi edad						19.

AUDIM 33 (continuación)

	Falso	Más bien falso	Ni falso ni verdadero	Más bien verdadero	Verdadero	
20. Se me dan bien las matemáticas						20.
21. Desearía ser diferente						21.
22. Sufro demasiado cuando algo me sale mal						22.
23. Valgo para estudiar las asignaturas de ciencias						23.
24. Tengo mucha resistencia física						24.
25. Colaboro para mejorar la sociedad						25.
26. Soy persona de palabra						26.
27. Soy buen estudiante en las asignaturas que tienen que ver con letras						27.
28. Me siento una persona afortunada						28.
29. Me gusta mi cara						29.
30. Soy bueno en las asignaturas de ciencias						30.
31. Estoy orgulloso/a de cómo voy dirigiendo mi vida						31.
32. Soy fuerte físicamente						32.
33. Me cuesta aprender un deporte nuevo						33.

Anexo VIII

Cuestionario School Engagement Measure (SEM)

SEM (Frederiks)

	Nunca	Casi nunca	A veces	Casi siempre	Siempre	
1. Sigo las reglas que marca mi centro educativo						1.
2. Me meto en problemas en el centro educativo						2.
3. Cuando estoy en clase me dedico a trabajar (estudiar)						3.
4. Presto atención en clase						4.
5. Termino mi tarea a tiempo						5.
6. Me gusta estar en mi centro educativo						6.
7. Me siento contento/a con mi trabajo en el centro educativo						7.
8. Me divierto estando en clase						8.
9. Estoy interesado/a por el trabajo que tengo que hacer en mi centro educativo						9.
10. Me siento contento/a en mi centro educativo						10.
11. Me aburro en mi centro educativo						11.
12. Corrijo mis deberes en busca de errores						12.
13. Estudio en casa aunque no tenga exámenes						13.
14. Intento ver programas en televisión sobre cosas que hacemos en mi centro educativo						14.
15. Cuando leo un libro me hago preguntas para asegurarme de que entiendo lo que leo						15.
16. Leo libros extra sobre cosas que hacemos en mi centro educativo						16.
17. Si no sé lo que significa una palabra cuando leo, hago algo para averiguarlo						17.
18. Si no entiendo lo que leo, vuelvo atrás y lo leo de nuevo						18.
19. Hablo con gente de fuera de mi centro educativo sobre lo que aprendo en clase						19.

Anexo IX

Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación (CEAM II)

	CEAM II						
	1 No Nunca	2	3 Más bien	4	5 Con frecuencia	6	7 Siempre
1. Prefiero estudiar temas que sean realmente desafiantes para así aprender cosas nuevas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 1
2. Si estudio del modo adecuado, me aprenderé los contenidos de las asignaturas de este curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 2
3. Cuando hago un examen, pienso que está saliendo peor que a otros compañeros.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 3
4. Pienso que lo que aprenda en unas asignaturas lo podré utilizar en otras.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 4
5. Creo que obtendré muy buenas notas este curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 5
6. Estoy seguro de que puedo entender incluso los contenidos más difíciles de los libros, lecturas recomendadas y apuntes de las asignaturas de este curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 6
7. Sacar buenas notas es lo más importante para mí en este momento.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 7
8. Mientras hago un examen, pienso continuamente en las preguntas que no sé contestar de otras partes del examen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 8
9. Si no me aprendo los contenidos de las asignaturas es por mi propia culpa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 9
10. Es importante para mí aprenderme las asignaturas por el valor que tienen para mi formación.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 10
11. Lo más importante para mí ahora es mejorar mi expediente, así que mi preocupación principal es sacar buenas notas este curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 11
12. Estoy seguro de que puedo aprenderme los conceptos básicos que se enseñan en las diferentes materias.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 12
13. Si puedo, quiero sacar mejores notas que la mayoría de los alumnos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 13
14. Mientras hago un examen, pienso en las consecuencias que tendría suspender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 14
15. Estoy seguro de que puedo entender incluso los temas más complicados que expliquen los profesores este curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> 15

16. Prefiero estudiar temas que estimulen mi curiosidad, aunque sean difíciles de aprender.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	□16
17. Me parecen interesantes los contenidos de las asignaturas de este curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	□17
18. Si me esfuerzo lo suficiente, entenderé los contenidos de las asignaturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	□18
19. Me siento nervioso y turbado cuando hago exámenes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	□19
20. Estoy seguro de que puedo hacer muy bien los trabajos y exámenes de las diferentes asignaturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	□20
21. Creo que me irá bien este curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	□21
22. Lo más satisfactorio para mí es entender los contenidos tan a fondo como sea posible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	□22
23. Creo que es útil para mí aprenderme las asignaturas de este curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	□23
24. Cuando tengo la oportunidad, escojo las lecturas recomendadas y trabajos con los que puedo aprender más, incluso si éstos no me garantizan una buena nota.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	□24
25. Si no entiendo los contenidos de las asignaturas es porque no me esfuerzo lo suficiente.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	□25
26. Me gustan las asignaturas de este curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	□26
27. Considero muy importante entender los contenidos de las asignaturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	□27
28. Cuando hago un examen mi pulso se acelera.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	□28
29. Estoy seguro de que puedo dominar las capacidades o técnicas que se enseñan en las diferentes asignaturas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	□29
30. Quiero ir bien este curso porque es importante para mí demostrar mi capacidad a mi familia, mis amigos, mi jefe u otras personas.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	□30
31. Teniendo en cuenta la dificultad de las asignaturas, los profesores y mis capacidades, creo que me irá bien este curso.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	□31

Referencias Bibliográficas

Referencias Bibliográficas

- Abarca, S. (1995). *Psicología de la motivación*. Universidad Estatal a Distancia.
- Abello-Llanos, R., Madariaga-Orozco, C., y Hoyos de los Ríos, O. (1997). Redes sociales como mecanismo de supervivencia: Un estudio de casos en sectores de extrema pobreza Social networks like mechanism of survival: A study of cases in sectors of extreme poverty. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 29, 115-137
- Abrey, M., y Smallwood, J. J. (2014). The Effects of Unsatisfactory Working Conditions on Productivity in the Construction Industry. *Procedia Engineering*, 85, 3-9.
- Abril, E., Cubillas, M., Moreno, I., y Román, R. (2008). ¿Deserción o Autoexclusión? Un Análisis De las Causas de Abandono Escolar en estudiantes de Educación Media Superior de México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1).
- Abuhamdeh, S., Csikszentmihalyi, M., y Jalal, B. (2015). Enjoying the possibility of defeat: Outcome uncertainty, suspense, and intrinsic motivation. *Motivation and Emotion*, 39(1), 1-10.
- Acevedo, J. A., y Carrillo, M. L. (2010). Adaptación, ansiedad y autoestima en niños de 9 a 12 años: Una comparación entre escuela tradicional y Montessori. *Psicología Iberoamericana*, 18(1), 19-29.
- Adams, E. (1983). Probabilistics enthymemes. *Journal of Pragmatics*, 7, 283-295.
- Adler, A. (1955) *El sentido de la vida*. Miracle.
- Agirre, I. A. (2019). *Inteligencia emocional percibida. Un nuevo instrumento de medida y su contribución a un modelo de ajuste personal y escolar en la adolescencia* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Bilbao.
- Agudelo, A. (1997). *Valores y socialización. Un estudio transcultural* (tesis doctoral). Universitat de Valencia, España.
- Alba, R. V. (2011). Diferencias entre hombres y mujeres adolescentes de 1º de Bachillerato en las áreas de adaptación y modos de reaccionar. *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación*, 12, 201-218.
- Alberca, F. (2013). *Nuestra mente maravillosa: cómo desarrollar nuestras capacidades para ser felices*. Grupo Planeta.
- Alcántara, J. A. (1993). *Cómo educar la autoestima*. CEAC S.A.
- Alemán, B., Lidia, O., Suárez, R., Izquierdo, Y., y Encias, T. d. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza-aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. *Revista Médica Electrónica*, 40(4), 1257-1270.

- Allen, J. P., y Land, D. (1999). Attachment in adolescence. In J. Cassidy, y P. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment. Theory, research and clinical applications*. 319-335. The Guilford Press.
- Almeida, L. S., Miranda, L., y Guisande, M. A. (2008). Atribuições causais para o sucesso e fracasso escolares. *Estudos de Psicologia*, 25, 169-176. <https://doi.org/10.1590/S0103-166X2008000200001>
- Alonso-Tapia, J. (1991). *Motivación y aprendizaje en el aula. Cómo enseñar a pensar*. Santillana.
- Alonso-Tapia, J. (1992). *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención*. Universidad Autónoma de Madrid, España. 1(9), 9.
- Alonso-Tapia, J. (2005). Motivaciones, expectativas y valores-intereses relacionados con el aprendizaje: El cuestionario MEVA. *Psicothema*, 17(3), 404-411.
- Alonso-Tapia, J. y Montero, I. (1990). Motivación y aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación: Psicología de la Educación*, 2, (pp. 183-198). Alianza.
- Alonso-Tapia, J., y Román, J. (2005). Prácticas educativas familiares y autoestima. *Psicothema*, 17, 76-82.
- Altermatt, E. R. (2011). Capitalizing on academic success: Students interactions with friends as predictors of school adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 174-203.
- Álvarado, J. M., y García, M. V. (1997). *Incidencia de la asistencia a clase, del trabajo efectivo y de factores individuales sobre el rendimiento académico*. Actas del V congreso de Metodología de las CC Humanas y Sociales, 23-26.
- Álvarez, V., García, E., y Gil, J. (1999). El rendimiento académico en la universidad desde la perspectiva del alumnado. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(10), 23-42.
- Amabile, T. M. (1993). Motivational synergy: Toward new conceptualizations of intrinsic and extrinsic motivation in the workplace. *Human resource management review*, 3(3), 185-201.
- Amaya-Hernández, A., Álvarez-Rayón, G., Ortega-Luyando, M., y Mancilla-Díaz, J. M. (2017). Peer influence in preadolescents and adolescents: A predictor of body dissatisfaction and disordered eating behaviors. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 8(1), 31-39.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Ames, C., y Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of educational psychology*, 80(3), 260.

- Amezcuca, J. A., y Fernández, E. (2000). La influencia del autoconcepto en el rendimiento académico. *Iberpsicología*, 5(1).
- Amezcuca, J., y Pichardo, M. (2000). Diferencias de sexo en autoconcepto en sujetos adolescentes. *Anales de Psicología*, 16(2), 207-214.
- Ancer, L., y González, M. T. (2010). Relación entre Auto Concepto y Apoyo Social en Estudiantes Universitarios (Relation between Self Concept and Social Support in College Students). *Daena: International Journal of Good Conscience*, 5(2), 298-307.
- Anderman, L. H. y Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 21-37.
- Angrist, J. D., y Lavy, V. (1999). Using Maimonides' rule to estimate the effect of class size on scholastic achievement. *The Quarterly journal of economics*, 114(2), 533-575.
- Annunziata, D., Hogue, A., Faw, L., y Liddle, H. A. (2006). Family functioning and school success in at-risk, inner-city adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 35, 105- 113. <https://doi.org/10.1007/s10964-005-9016-3>.
- Antonio-Aguirre, I., Azpiazu, L., Esnaola, I., Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del auto concepto y la inteligencia emocional en el ajuste escolar autopercebido. *Bordón*, 4, 9 - 25.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., y Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Apodaka, P., Grao, J., Martínez, J., y Romo, I. (1991). Demanda y rendimiento académico en educación superior. *Estudio longitudinal de la inserción de dos cohortes de bachillerato en la UPV/EHU. Bilbao, Servicio Central de Publicaciones. Gobierno Vasco. Estudios y documentos*, (13).
- Arancibia, V., y Álvarez, M. I. (2011). Características de los profesores efectivos en Chile y su impacto en el rendimiento escolar y autoconcepto académico. *Psykhé*, 3(2).
- Arancibia, V., Maltes, S., y Álvarez, M. (1990). *Test de Autoconcepto Académico. Estandarización para escolares de 1° y 4° años de Enseñanza Básica*. PUC de Chile.
- Arens, A. K., Yeung, A. S., Craven, R. G., y Hasselhorn, M. (2011). The twofold multidimensionality of academic self-concept: Domain specificity and separation between competence and affect components. *Journal of Educational Psychology*, 103(4), 970.
- Arias, C., y Coto, M. (2014). *Factores psicológicos intrínsecos y extrínsecos que motivaron a los estudiantes de segundo año ciclo II/2013, a elegir la carrera en la Escuela de Alimentos Opción Técnico en Gastronomía, de la Escuela Especializada en Ingeniería ITCAFPADE*. (tesis de grado). Universidad de El Salvador, Facultad de Ciencias y Humanidades, El Salvador.

- Armolea, U. G., Iturrioz, E. B., y Alboniga-Mayor, J. J. (2020). *La motivación del alumnado de primero de Educación Secundaria Obligatoria y su relación con factores familiares y escolares*. En XXVI Jornadas de Investigación en Psicodidáctica. (pp. 343-363). UPV/EHU.
- Aron, A. (1988). The matching hypothesis reconsidered again: comment on Kalick and Hamilton. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 441-446.
- Assis, S., Avanci, J. y Oliveira, R. (2009). Desigualdades socioeconómicas y salud mental infantil. *Revista Saúde Pública*, 43(1), 92-100.
- Arrieta, K., D.az, S., y González, F. (2014). Síntomas de depresión y ansiedad en jóvenes universitarios: prevalencia y factores relacionados. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 7(1), 14-22.
- Ata, R. N., Ludden, A. B. y Lally, M. M. (2007). The effects of gender and family, friends, and media influences on eating behaviors and body image during adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 36(8), 1024-1037.
- Atkinson, E. (2000). An investigation into the relationship between teacher motivation and pupil motivation. *Educational Psychology*, 20(1), 45-57.
- Atweh, B., Bland, D., Carrington, S., y Cavanagh, R. (2007). *School Disengagement: Its constructions, investigation and management*. AARE 2007 International Educational Research Conference.
- Au, R. C. (1995). Academic failure and learned hopelessness in Hong Kong academically low achievers. *Bulletin of the Hong Kong Psychological Society*, 34(35), 83-100.
- Audas, R., y Willms, J. D. (2001). *Engagement scolaire et de'crochage: perspective de la trajectoire de vie*. Direction gé'ne'rale de la recherche applique'e, Gouvernement du Canada.
- Augustyniak, R. A., Ables, A. Z., Guilford, P., Lujan, H. L., Cortright, R. N. y DiCarlo, S. E. (2016). Intrinsic motivation: an overlooked component for student success. *Advances of Physiology Education*, 40(4), 465-466.
- Ausubel, D., Novak, J., y Hanesian, H. (1991): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. Editorial Trillas.
- Avendaño, B. L., Jiménez, M. Y., y Senior, D. (2008). Caracterización de un grupo de estudiantes que obtuvo altos puntajes en el examen de calidad de la educación superior, ECAES AÑOS 2003-2006. *Suma psicol*, 15(2), 355-384.
- Azevedo, C, Pessalacia, J. D., Mata, L. R., Zoboli, E. L., y Pereira, M. (2017). Interface between social support, quality of life and depression in users eligible for palliative care. *Revista Da Escola Enfermagem Da USP*.
- Azpiazu, L. (2016). *El ajuste escolar: Un modelo explicativo en función de variables contextuales y personales* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Lejona, Bilbao.

- Azpiazu, L., Esnaola, I., y Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European journal of education and psychology*, 8(1), 23-29.
- Baker, J. A., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L., y Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 206.
- Baker, J. A., Clark, T. P., Crowl, A., y Carlson, J. S. (2009). The influence of authoritative teaching on children's school adjustment: Are children with behavioural problems differentially affected?. *School Psychology International*, 30(4), 374-382.
- Baker, J. A., y Maupin, A. N. (2009). School satisfaction and children's positive school adjustment. *Handbook of positive psychology in the schools*, 189-196.
- Balanza, S., Morales, I., y Guerrero, J. (2009). Prevalencia de ansiedad y depresión en una población de estudiantes universitarios: Factores académicos y sociofamiliares asociados. *Clínica y Salud*, 20(2), 177-187.
- Bandura, A. (1969). *Principles of behaviour modification*. Holt, Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Barber, M., y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. PREAL.
- Barca, A., Fernández, A., y Mejía, R. (2011). Autoconcepto y enfoques de aprendizaje: sus efectos en el rendimiento académico en alumnado universitario de República Dominicana. *Revista Galego-Portuguesa de Psicología e Educación*, 19(2), 1138-1663.
- Barca, A. y Peralbo, M. (2002). Informe Final del Proyecto FEDER/ESOG-Galicia: 1FD97-0283. *Los contextos de aprendizaje y desarrollo en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO): Perspectivas de intervención psicoeducativa sobre el Fracaso escolar en la comunidad*. Autónoma de Galicia. Dirección General de Investigación (I+D). Ministerio de Ciencia y Tecnología.
- Barca, A., Peralbo, M., Porto, A. M., Barca, E., Santorum, R., y Castro, F. V. (2013). *Estrategias de aprendizaje, autoconcepto y rendimiento académico en la adolescencia*.
- Barca, A., Porto, A., Marcos, J. L., Brenlla, J. C., y Morán, H. (2007). Estilos atribucionales del alumnado de educación secundaria con alto y bajo rendimiento escolar. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 60, 325-345.
- Barca, A., Porto, A., Santorum, R., y Barca Enríquez, E. (2009). Motivación académica, orientación a metas y estilos atribucionales: la escala CEAP48. En A. Barca (Ed.), *Motivación y aprendizaje en contextos educativos* (pp. 281-324). Grupo Editorial Universitario.

- Barcelata, B. y Lucio, E. (2012). Fuentes de estrés y su influencia en la adaptación psicológica en jóvenes con adversidad económica. *En-Claves del pensamiento*, 6(2), 31-48.
- Barker, R. G., y Wright, H. F. (1955). *Midwest and its children: The psychological ecology of an American town*. Row, Peterson.
- Barnett, R. A. y Hunter, M. (2012). Adjustment of siblings of children with mental health problems: behaviour, self-concept, quality of life and family functioning. *Journal of Child and Family Studies*, 21(2), 262-272.
- Barra, E., Cerna, R., Kramm, D., y Véliz, V. (2006). Problemas de salud, estrés, afrontamiento, depresión y apoyo social en adolescentes. *Terapia Psicológica*, 24(1), 55-61.
- Barraza-Macías, A. (2011). Inventario de autoconcepto académico. *Visión Educativa IUNAES*, 5(11), 50-52.
- Barrera-Herrera, A., Neira-Cofré, M., Raipán-Gómez, P., Riquelme-Lobos, P., y Escobar, B. (2019). Apoyo social percibido y factores sociodemográficos en relación con los síntomas de ansiedad, depresión y estrés en universitarios chilenos. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 24(2).
- Barrón, A. (1996). *Apoyo social: Aspectos teóricos y aplicaciones*. Siglo XXI.
- Barrón, A., y Sánchez, E. (2001). Estructura social, apoyo social y salud mental. *Psicothema*, 13(1), 17-23.
- Bartual, T. y Poblet, M. (2009). Determinantes del rendimiento académico en estudiantes universitarios de primer año de Economía. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 2(3), 172-181.
- Bascoe, S. M., Davies, P. T., Sturge-Apple, M. L., y Cummings, E. M. (2009). Children's representations of family relationships, peer information processing, and school adjustment. *Developmental Psychology*, 45(6), 1740.
- Battle, J. (1981). *Manual para el inventario de autoestima libre de cultura*. Pro-Ed.
- Beane, J. A. y Lipka, R. P. (1980). Self-Concept and Self-Esteem: A Construct Differentiation. *Child Study Journal*, 10(1), 1-6.
- Becerra, C. E. y Morales, M. A. (2015). Validación de la escala de motivación de logro escolar (EME-E) en estudiantes de bachillerato en México. *Innovación Educativa*, 15(68), 135-153.
- Belhumeur, S., Barrientos Segura, A., y Retana-Salazar, A. (2016). Niveles de estrés de la población estudiantil en Costa Rica. Diferencias en función de las variables nivel socioeconómico, rendimiento académico, nivel académico y zona geográfica. *Psychology, Society and Education*, 8(1), 13-22.
- Beltrán, J., García, E., Moraleda, M., Calleja, F. G., y Santiuste, V. (1987). *Psicología de la educación*. EUDEMA.

- Bempechat, J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory Into Practice, 43*(3), 189-196.
- Ben-Ari, A., y Gil, S. (2004). Well-being among minority students: The role of perceived social support. *Journal of Social work, 4*(2), 215-225.
- Benítez, J. L., y Justicia, F. (2006). El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno. *Electronic journal of research in educational psychology, 4*(2), 151-170.
- Benítez, M., Gimenez, M., y Osicka, R. (2000). *Las asignaturas pendientes y el rendimiento académico: ¿existe alguna relación?*
- Benson, S. G., y Dundis, S. P. (2003). Understanding and motivating health care employees: integrating Maslow's hierarchy of needs, training and technology. *Journal of nursing management, 11*(5), 315-320.
- Bentler, P. M. (2006). EQS 6. Structural Equations Program Manual. Encino, CA: Multivariate Software, Inc.
- Bernardo, A. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema, 14*(4), 853-860.
- Berndt, T. J. (1979). Developmental changes in conformity to peers and parents. *Developmental psychology, 15*(6), 608.
- Berndt, T. J. (1992). Friendships and friends' influence in adolescence. *Current Directions in Psychological Science, 1*, 156-159.
- Berndt, T. J., y Keefe, K. (1995). Friends' influence on adolescents' adjustment to school. *Child development, 66*(5), 1312-1329.
- Bilbao, A. (2015). *El cerebro del niño explicado a los padres*. Edebe.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*, 165. Praxis.
- Blumer, H. (1969). Mead y Blumer: las perspectivas metodológicas convergentes del conductismo social y el interaccionismo simbólico. *American Sociological Review, 409-419*.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist, 1*(2), 100-112.
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., y Westenberg, P. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development, 19*(2), 417-426.

- Booth-Laforce, C., Oh, W., Kim, A. H., Rubin, K. H., Rose-Krasnor, L., y Burgess, K. (2006). El apego, la autoestima y el funcionamiento del grupo de pares en la infancia media. *Adjunto y Desarrollo Humano*, 8(4), 309-325.
- Borkowski, J. G. y Thorpe, P. K. (1994). *Self-regulation and motivation: A life-span perspective on underachievement*. En D. H. Schunk, y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance. Issues and educational applications*. LEA.
- Bracken, B. A. (1992). *Multidimensional Self-Concept Scale*. Pro-Ed.
- Branje, S. J., Van-Aken, M. A., y Van-Lieshout, C. F. (2002). Relational support in families with adolescents. *Journal of Family Psychology*, 16(3), 351.
- Broc, M. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4o de E.S.O. Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 119-146.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22(6), 723.
- Brookover, M., Thomas, S., y Patterson, A. (1964). Self-concept of ability and school achievement. *Sociology of Education*, 37, 271-278.
- Brown, B. B. (1990). "Peer Groups and Peer Cultures". In S. S. Feldman, y G. R. Elliot (Eds.), *At The Threshold: the developing adolescent* (pp. 171-196). Harvard University Press.
- Brown, L., y Alexander, J. (1991). *Self-esteem index*. Pro-Ed.
- Brunner, M., Lüdtke, O., y Trautwein, U. (2008). The internal/external frame of reference model revisited: Incorporating general cognitive ability and general academic self-concept. *Multivariate Behavioral Research*, 43(1), 137-172.
- Bukowski, W. M., Motzoi, C., y Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, 217-231.
- Byrne, B. M. (1984). The General/Academic Self-Concept Nomological Network: A Review of Construct Validation Research. *Review of Educational Research*, 54 (3), 427-456.
- Byrne, B. M. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 18, 173-186.
- Byrne, B. M. (2001). Structural equation modeling with AMOS, EQS, and LISREL: Comparative approaches to testing for the factorial validity of a measuring instrument. *International journal of testing*, 1(1), 55-86.

- Byrne, B. (2010). *Structural equation modeling with AMOS. Basic concepts, applications, and programming*. 2nd ed. Routledge.
- Byrne, B. M., y Shavelson, R. J. (1986). On the structure of adolescent self-concept. *Journal of educational psychology*, 78(6), 474.
- Byrne, B. M., y Shavelson, R. J. (1987). Adolescent self-concept: Testing the assumption of equivalent structure across gender. *American Educational Research Journal*, 24(3), 365-385.
- Byrne, B. M., y Shavelson, R. J. (1996). On the structure of social self-concept for pre-, early, and late adolescents: A test of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of personality and Social Psychology*, 70(3), 599.
- Cabanach, R. G. (1996). *Psicología de la instrucción*. EUB.
- Cadavid, A., y Restrepo, P. A. (2019). *Los videojuegos como herramienta psicoeducativa alternativa, al servicio del desarrollo del aprendizaje en los adolescentes—Estado del arte—* (tesis de pregrado). Universidad de San Buenaventura, Colombia.
- Cairns, R. B., Garipey, J. L., Kindermann, T., y Leung, M. C. (1990). Identifying social clusters in natural settings. *Unpublished manuscript*, University of North Carolina at Chapel Hill.
- Cairns, R. B., Perrin, J. E., y Cairns, B. D. (1985). Social structure and social cognition in early adolescence: Affiliative patterns. *The Journal of Early Adolescence*, 5(3), 339-355.
- Campanario, J. (2002). *¿Cómo influye la motivación en el aprendizaje de las ciencias?*
- Cann, A., Siegfried, W. y Pearce, L. (1981). Forced attention to specific applicant qualifications: impact on physical attractiveness and sex of applicant biases. *Personnel Psychology*, 34, 65-73.
- Caplan, G. (1974). *Support Systems and Community Mental Health*. Behavioral Publications.
- Cardoso, V. M. (2001). *Estudio descriptivo de los últimos resultados académicos de la LGE y primeros de la LOGSE en el C.P. Santa María de Alhendín*". Jaén: Universidad de Jaén.
- Cardoza, D. (1991). College attendance and persistence among Hispanic women: An examination of some contributing factors. *Sex roles*, 24(3-4), 133-147.
- Carrasco-González, A. M., Barriga-Jiménez, S., y León-Rubio, J. M. (2004). Consumo de alcohol y factores relacionados con el contexto escolar en adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 9(2), 205-226.
- Carratalá, E. (2004). *Análisis de la teoría de las metas de logro y de la autodeterminación en los planes de especialización deportiva de la Generalitat Valenciana* (tesis doctoral). Universidad de Valencia, España.

- Carrillo, A. (2006). *Procesos de socialización primaria en el aprendizaje de la participación con los pares, padres de familia y docentes del colegio general Santander Chia*. (tesis de grado). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia.
- Casamayor, G. (1999). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Graó.
- Cascón, I. (2002). Predictores del rendimiento académico en alumnos de primero y segundo de BUP.
- Cassel, J. C. (1974). Psychiatric epidemiology. En G. Caplan (Ed.), *Americans handbook of psychiatry* (pp. 401-410). Basic Books.
- Castro-Sánchez, M., Ortega, F. Z., Cuberos, R. C., y Sánchez, A. L. (2019). Clima motivacional y niveles de ansiedad en futbolistas de categorías inferiores. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 35, 164-169.
- Cattell, R. B. (2002). *Cuestionario de personalidad para niños de 8-12 años*. TEA.
- Cava, M. J. (1998). *La potenciación de la autoestima: Elaboración y evaluación de un programa de intervención* (tesis doctoral). Universitat de Valencia, España.
- Cava, M. J., Buelga, S., y Musitu, G. (2014). Parental communication and life satisfaction in adolescence. *The Spanish Journal of Psychology*, 17.
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de psicodidáctica*, 15(1).
- Cava, M. J., y Musitu, G. (2000). Bienestar psicosocial en ancianos institucionalizados y no institucionalizados. *Revista Multidisciplinar de gerontología*, 10(4), 215-221.
- Cava, M. J., Musitu, G., y Murgui, S. (2006). Familia y violencia escolar: El rol mediador de la autoestima y la actitud hacia la autoridad institucional. *Psicothema*, 18(3), 367-373.
- Cerezo, M. T., y Casanova, P. F. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. Jaén. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 2, 97-112.
- Chadi, M. (2000). *Redes sociales en el trabajo social*. Espacio.
- Chadwick, J. (1979). *El rendimiento académico" define al rendimiento académico como la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza aprendizaje*.
- Chang, L., McBride-Chang, C., Stewart, S., y Au, E. (2003). Life satisfaction, self-concept, and family relations in Chinese adolescents and children. *International Journal of Behavioural Development*, 27(2), 182-189. <https://doi.org/10.1080/01650250244000182>
- Chapman, J. W., Lamboume, R., y Silva, P. A. (1990). Some antecedents of academic self-concept: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 142-152.

- Chein, J., Albert, D., O'Brien, L., Uckert, K. y Steinberg, L. (2011). Peers increase adolescent risk taking by enhancing activity in the brain's reward circuitry. *Developmental Science*, 14(2), 1-10.
- Chen, F. F. (2007). Sensitivity of goodness of fit indexes to lack of measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 14(3), 464-504.
- Chen, J. J. (2008). Grade-level differences relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International*, 29(2), 183-198. <https://doi.org/10.1177/0143034308090059>
- Chen, X., Zappulla, C., Lo Coco, A., Schneider, B., Kaspar, V., De Oliveira, A. M., y DeSouza, A. (2004). Self-perceptions of competence in Brazilian, Canadian, Chinese and Italian children: Relations with social and school adjustment. *International Journal of Behavioral Development*, 28(2), 129-138. <https://doi.org/10.1080/01650250344000334>
- Cheng, S. T. y Chan, A. C. (2004). La escala multidimensional del apoyo social percibido: dimensionalidad y diferencias de edad y género en adolescentes. *Personalidad y diferencias individuales*, 37(7), 1359-1369.
- Cheung, C. K., y Yeung, J. W. (2010). Gender differential in deviant friends' influence on children's academic self-esteem. *Children and Youth Services Review*, 32(12), 1750-1757. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2010.07.019>
- Chiavenato, I. (2002). *Administración en los Nuevos Tiempos*. Editorial McGraw Hill.
- Chiu, M. (2012). The internal/external frame of reference model, big-fish-little-pond effect, and combined model for mathematics and science. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 87-107.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., y Wylie, C. (2012). Handbook of research on student engagement. *Springer Science*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>
- Christenson, S. L., y Thurlow, M. L. (2004). School dropouts: Prevention considerations, interventions, and challenges. *Current Directions in Psychological Science*, 13, 36-39. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.01301010.x>
- Chu, P. S., Saucier, D. A., y Hafner, E. (2010). Meta-analysis of the relationships between social support and well-being in children and adolescents. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 29(6), 624-645.
- Chung-Hall, J. y Chen, X. (2009). Aggressive and prosocial peer group functioning: effects on children's social, school, and psychological adjustment. *Social Development*.
- Clark, S. (2008). *The role of school, family and peer support in moderating the relationship between stress and subjective wellbeing*. Loyola University of Chicago.
- Clark, A., Clemes, H. y Bean, R. (2000). *Cómo desarrollar la autoestima en adolescentes*. Editorial Debate.

- Cleary, T. J. y Chen, P. P. (2009). Autorregulación, motivación y rendimiento matemático en la escuela intermedia: variaciones según el nivel de grado y el contexto matemático. *Revista de psicología escolar*, 47(5), 291-314.
- Clement, N. (2010). Student well-being at school: The actualization of values in education. En T. Lovat, T., Toomey, R., y Clement, N. (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing*, 37-63.
- Clemes, H. y Bean, R. (1996). *Cómo desarrollar la autoestima en los niños*. Debate.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic medicine*.
- Coelho, V., Sousa, V., y Figueira, A. (2014). O impacto de um programa escolar de aprendizagem socioemocional sobre o autoconceito de alunos de 3º ciclo. *Revista de Psicodidáctica*, 19(2), 347-365. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10714>.
- Cohen, S. (2004). Social relationships and health. *American psychologist*, 59(8), 676.
- Cohen, S. y Wills, T. A. (1985) Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357.
- Colarossi, L. G., y Eccles, J. S. (2003). Differential effects of support providers on adolescents' mental health. *Social Work Research*, 27(1), 19-30.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2003). Elevadas tasas de deserción escolar en América Latina. En CEPAL, *Panorama Social de América Latina 2001-2002*.
- Comisión Europea (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa. Edición 2013. Informe de Eurydice*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Cook, D. A. y Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50(10), 997-1014.
- Cooley, C. (1922). *Human nature and the social order*. Scibner's
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. W. H. Freeman.
- Coopersmith, S. (1977). *Self-concept: Its origin and its development in infancy*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association.
- Corno, L. (2000). Mirando la tarea de manera diferente. *The Elementary School Journal*, 100(5), 529-548.
- Corno, L., y Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. *Handbook of research on teaching*, 3(605-629).

- Cortijo-Cantos, A. (2017). *Diferencias en función del género, etnia y edad en el autoconcepto físico: Estudio con una muestra de alumnos de Educación Secundaria Obligatoria*. (tesis doctoral). Universidad de Granada, España.
- Crespo, E. (1982). Los procesos de atribución causal. *Estudios de Psicología*, 12, 33-45.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Society, culture, and person: A systems view of creativity. In *The systems model of creativity*, 47-61.
- Cu-Balán, G. (2005). El impacto de la escuela de procedencia del nivel medio superior en el desempeño de los alumnos en el nivel universitario. *Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 3(1).
- Curione, K., Míguez, M., Crisci, C., y Maiche, A. (2010). Estilos cognitivos, motivación y rendimiento académico en la universidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(3), 1-9.
- Damon, W., y Hart, D. (1988). *Self-understanding in childhood and adolescence*. Cambridge University Press.
- Dávila, A., Ruiz, R., Moncada, L., y Gallardo, I. (2011). Niveles de ansiedad, depresión y percepción de apoyo social en estudiantes de odontología de la Universidad de Chile. *Revista de Psicología*, 20(2), 147-172.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11, 227- 268.
- Deci, E. L. y Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Deci, E. L., y Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian psychology/Psychologie canadienne*, 49(3), 182.
- De la Fuente-Arias, J., Pichardo, M. C., Justicia, F., y Berbén, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711.
- De la Fuente-Arias, J., Vicente, J., Sánchez, F., y Berbén, A. (2010). Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la Educación Superior. *Psicothema*, 22(4), 806-812.
- De la Peza, R., y García, E. (2005). Relación entre variables cognitivo emocionales y rendimiento académico: un estudio con universitarios. *Revista Electrónica de la Federación española de Asociaciones de psicología*, 10(7).

- De la Rosa, J., y Díaz, R. (1991). Evaluación del autoconcepto. Una escala multidimensional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 23(1), 15-33.
- De la Torre, C., y Godoy, A. (2002). Influencia de las atribuciones causales del profesor sobre el rendimiento de los alumnos. *Psicothema*, 14(2), 444-449.
- Del Favero, L., Boscolo, P., Vidotto, G., y Vicentini, M. (2007). Classroom discussion and individual problem-solving in the teaching of history: Do different instructional approaches affect interest in different ways?. *Learning and Instruction*, 17(6), 635-657.
- De Natale, M. (1990). Rendimiento escolar. En G. Flores, D'Acasis, y I. Gutiérrez (Eds.), *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Paulinas.
- De Pascual, R. (2015). *La motivación en terapia: Análisis funcional* (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Demaray, M. K., y Malecki, C. K. (2002a). Critical levels of perceived social support associated with student adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17(3), 213-241. <https://doi.org/10.1521/scpq.17.3.213.20883>
- Demaray, M. K. y Malecki, C. K. (2002b). La relación entre el apoyo social percibido y el desajuste para los estudiantes en riesgo. *Psicología en las escuelas*, 39(3), 305-316.
- Demaray, M. K., y Malecki, C. K. (2003). Perceptions of the frequency and importance of social support by students classified as victims, bullies, and bully/victims in an urban middle school. *School Psychology Review*, 32(3), 471-490.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Davidson, L. M., Hodgson, K. K., y Rebus, P. J. (2005). The relationship between social support and student adjustment: A longitudinal analysis. *Psychology in the Schools*, 42(7), 691-706.
- Demaray, M. K., Malecki, C. K., Rueger, S. Y., Brown, S. E., y Summers, K. H. (2009). The role of youth's ratings of the importance of socially supportive behaviors in the relationship between social support and self-concept. *Journal of Youth and Adolescence*, 38(1), 13-28.
- Dennis, J. M., Phinney, J. S. y Chuateco, L. I. (2005). El papel de la motivación, el apoyo de los padres y el apoyo de los compañeros en el éxito académico de los estudiantes universitarios de primera generación de minorías étnicas. *Journal of College Student Development*, 46(3), 223 - 236.
- Dettmers, S., Trautwein, U., Lüdtke, O., Kunter, M., y Baumert, J. (2010). Homework works if homework quality is high: using multilevel modeling to predict the development of achievement in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 102, 467-482. <https://doi.org/10.1037/a0018453>
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). Por qué se produce la violencia escolar y cómo prevenirla. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(1), 17-47.

- Díaz, E. R., Fernández, A. R., Zabala, A. F., Revuelta, L. R., y Rey-Baltar, A. Z. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de psicodidáctica*, 21(2), 339-356.
- Díaz-López, M. (2003). *Apoyo social y salud mental en inmigrantes: Sus efectos sobre la integración*. Consejería de Servicios Sociales.
- Dimont, C. G. (1990). *Self-concept and school adjustment among siblings of mentally retarded, learning disabled and nonhandicapped children* (tesis doctoral). George Washington University, Estados Unidos.
- Domen, J., Hornstra, L., Weijers, D., van der Veen, I., y Peetsma, T. (2020). Differentiated need support by teachers: Student-specific provision of autonomy and structure and relations with student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 90(2), 403-423.
- Domitrovich, C. E., y Bierman, K. L. (2001). Parenting practices and child social adjustment: Multiple pathways of influence. *Merrill-Palmer Quarterly* (47), 235-263.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., y Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58(5), 1244-1257.
- Doron, R. y Parot, F. (2008). *Diccionario Akal de Psicología*. Ediciones Akal.
- Droguett, L. (2011). *Rasgos psicológicos asociados al ajuste social y personal de alumnado adolescente* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Leioa, Bilbao.
- Duhl, L. J. (1963). *The urban condition*. Basic Books.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Dweck, C. S., y Elliot, E. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of personality and Social Psychology*, 54(1), 5-12.
- Dweck, C. S., y Leggett, E. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Easley, N., Bianco, M., y Leech, N. (2012). Ganas: A Qualitative Study Examining Mexican Heritage Students' Motivation to Succeed in Higher Education [Ganas: un estudio cualitativo de la motivación al logro en educación superior de estudiantes de herencia Mejjicana]. *Journal of Hispanic Higher Education*, 11(2), 164-178. <https://doi.org/10.1177/1538192712440175>
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behaviours. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motives: Psychological and sociological approaches*. (pp. 75-121). W. H. Freeman.

- Eccles, J. S., Adler, T. y Meece, J. L. (1984). Sex differences in achievement: a test of alternate theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, 26-43.
- Eccles, J. S., Midgley, C. y Adler, T. (1984). Grade-related changes in the school environment: effects on achievement motivation. En J. G. Nicholls (Ed.), *The development of achievement motivation*. JAI.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M. y Reuman, D. (1993). Development during adolescence: the Impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in schools and families. *American Psychology*, 48, 90-101.
- Eccles, J. S., y Roeser, R. W. (2009). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. *Handbook of adolescent psychology*, 1.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., y Schiefele, U. (1998). Motivation to succeed. In W. Damon, y N. Eisenberg (Ed.), *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development* (pp. 1017-1095). John Wiley y Sons Inc.
- Echavarrí, M., Godoy, J. C. y Olaz, F. (2007). Diferencias de género en habilidades cognitivas y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Universitas Psychologica*, 6(2), 319-329.
- Edwards, J. R., Caplan, R. D. y Harrison, R. V. (2000). Person-Environment Fit Theory. En C. L. Cooper (Ed.), *Theories of organizational stress* (pp. 28-67). Oxford University Press.
- Egea, M. (2018). *Motivación y emoción en el ámbito educativo*. CEU Ediciones.
- Einolf, C. J. (2011). Gender differences in the correlates of volunteering and charitable giving. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 40(6), 1092-1112. <https://doi.org/10.1177/0899764010385949>
- Eisenberg, M. E., Neumark-Sztainer, D., y Perry, C. L. (2003). Peer harassment, school connectedness, and academic achievement. *Journal of School Health*, 73(8), 311-316.
- Eker, D., Arkar, H., y Yaldiz, H. (2000). Generality of support sources and psychometric properties of a scale of perceived social support in Turkey. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 35(5), 228-233.
- Elexpuru, I., Garma, A., Marroquín, M., y Villa, A. (1992). Autoconcepto y educación: Teoría, medida y práctica pedagógica. [Self-concept and education: Theory, measurement and pedagogical practice]. *Bilbao, Spain: Gobierno Vasco*.
- Engum, S. A., Jeffries, P., y Fisher, L. (2003). Intravenous catheter training system: computer-based education versus traditional learning methods. *The American journal of surgery*, 186(1), 67-74.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited or a theory of a theory. *American Psychological Association*, 28, 404-414.

- Epstein, J. L., y McPartland, J. M. (1976). The concept and measurement of the quality of school life. *American Educational Research Journal*, 13(1), 15-30.
- Epstein, J. L. (2013). *Programas efectivos de involucramiento parental en las escuelas: estudios y prácticas*. Fundación CAP.
- Erath, S. A., Flanagan, K. S., y Bierman, K. L. (2008). Early adolescent school adjustment: Associations with friendship and peer victimization. *Social Development*, 17(4), 853-870.
- Erazo, O. (2013). Caracterización psicológica del estudiante y su rendimiento académico. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 23-41.
- Erikson, E. H. (1968). *Identidad: juventud y crisis*. Taurus, 1980.
- Eshel, Y. y Klein, Z. (1981). Development of academic self-concept of lower-class and middle-class primary school children. *Journal of Genetic Psychology*, 73, 287-293.
- Esnaola, I. (2004). *Relevancia del autoconcepto físico y diferencias entre un grupo de adolescentes y universitarios*. Actas del IV congreso internacional de psicología y educación "Calidad Educativa" (pp. 510-525).
- Esnaola, I. (2005a). *Elaboración y validación del cuestionario Autokontzeptu Fisikoaren Itaunketa (AFI) de autoconcepto físico* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Leioa, Bilbao.
- Esnaola, I. (2005b). Desarrollo del autoconcepto durante la adolescencia y principio de la juventud. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 58(2), 265-277.
- Esnaola, I., y Rodríguez, A. (2008). *La imagen corporal y el autoconcepto físico*. En A. Goñi (coord.) *El autoconcepto físico*. (pp. 59-80). Psicología Pirámide.
- Esnaola, I., Goñi, A., y Madariaga, J. M. (2008). El autoconcepto: perspectivas de investigación. *Revista de psicodidáctica*, 13(1), 69-96.
- Espínola, S. R. (2010). Relación entre nivel socioeconómico, apoyo social percibido, género y depresión en niños. *Interdisciplinaria*, 27(2), 261-275.
- Esteve, J. M. (2003). *La tercera revolución educativa. La educación en la sociedad del conocimiento*. Paidós.
- Estévez, E., Emler, N., Cava, M. J., e Inglés, C. J. (2014). Psychosocial adjustment in aggressive popular and aggressive rejected adolescents at school. *Psychosocial Intervention*, 23(1), 57-67.
- Estévez, E., Martínez, B., y Jiménez, T. (2009). Las relaciones sociales en la escuela: el problema del rechazo escolar. *Educational Psychology*, 15(1), 45-60.

- Estévez, E., Musitu, G. y Herrero, J. (2005). The influence of violent behavior and victimization at school on psychological distress: the role of parents and teachers. *Adolescence*, 40, 183-196.
- Estrada-Pineda, C., Chan, E., Herrero, J., Rodríguez, F., Herrero, F., y Bringas, C. (2009). *Apoyo social y colectivos vulnerables: una herramienta para la intervención contra la violencia de género*. Universidad de Oviedo.
- Fachado, A. A., Rodríguez, M. M., y Castro, L. G. (2013). Apoyo social: Mecanismos y modelos de influencia sobre la enfermedad crónica. *Cuadernos de Atención Primaria*, 19(2), 118-123.
- Falci, C. D. (2006). *Gender and race trajectories of adolescent depressed mood: The dynamic role of social support, the self-concept and stress exposure*. University of Minnesota.
- Faris, R., y Dunham, H. (1939). *Mental disorders in urban areas: an ecological study of schizophrenia and other psychoses*. Univ. Chicago Press.
- Farmer, T. W., Hall, C. M., Weiss, M. P., Petrin, R. A., Meece, J. L., y Moohr, M. (2011). The school adjustment of rural adolescents with and without disabilities: Variable and person-centered approaches. *Journal of Child and Family Studies*, 20(1), 78-88. <https://doi.org/10.1007/s10826-010-9379-2>
- Feldman, R. S. (2007). *Desarrollo psicológico a través de la vida*. Pearson Educación.
- Feldman, L., Goncalves, L., Puignau, G. C., Zaragoza, J., Bagés, N., y De Paulo, J. (2008). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, salud mental y rendimiento académico en estudiantes universitarios venezolanos. *Universitas psychologica*, 7(3), 739-752.
- Fernández, A., Arnaiz, P., Mejía, R., y Barca, A. (2015). Atribuciones causales del alumnado universitario de República Dominicana con alto y bajo rendimiento académico.
- Fernández, A., y Rodríguez, A. (2005). *Diferencias en el autoconcepto personal y social*. En M. I. Fajardo, F. Vicente, A. Ventura, I. Ruiz, y J. A. del Barrio (Eds.), *Aportaciones psicológicas y mundo actual. Dando respuestas*. (pp.243-256). Psicoex
- Fernández, E. (2001). ¿Cuál es el papel del alumnado dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje en la Universidad? *Revista de Educación*, 325, 201-207.
- Fernández, N. (2012). Retención y persistencia estudiantil en instituciones de educación superior: Una aproximación interdisciplinaria al concepto. *Paradigma*, 33(2), 63-88.
- Fernández, N. (2013). Perfil del estudiante que persiste en el contexto de la Universidad Simón Bolívar. *Educere*, 17(58), 501-508.
- Fernández de Mejía, M. A. (2009). *Motivación, aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de primer año de universidad en la República Dominicana* (tesis doctoral). Murcia, España.

- Fernández del Valle, J., y Bravo, A. (2000). Estructura y dimensiones de apoyo de la red social en los adolescentes. *Anuario de Psicología*, 31(2), 87-105.
- Fernández-Zabala, A. (2011). *El autoconcepto social en la adolescencia y juventud: Dimensiones, medida y relaciones*. (tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Leioa, Bilbao.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Camino, I., y Zulaika, L. M. (2016). Family and school context in school engagement. *European Journal of Education and Psychology*, 9(2), 47-55.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez- Fernández, A., y Goñi, A., (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 149-159.
- Fernández-Zabala, A., Rodríguez-Fernández, A., y Goñi, A. (2016). La estructura del Cuestionario de Autoconcepto Social (AUSO). *Anales de Psicología*, 32(1), 199-205.
- Fernández-Zabala, A y Sarasa, M. (2015). El autoconcepto multidimensional. En A. Fernández-Zabala y L. Revuelta (Eds.). *Ajuste personal y Social. Investigación psicoeducativa* (pp. 59-75). Editorial Erein.
- Ferrando, M., Prieto, M. D., Almeida, L. S., Ferrándiz, C. Bermejo, R., López-Pina, J. A., y Fernández, M. C. (2011). Trait emotional intelligence and academic performance: Controlling for the effects of IQ, personality, and self-concept. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 29(2), 150-159.
- Ferrel, R., Celis, A., y Hernández, O. (2011). Depresión y factores sociodemográficos asociados en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud de una universidad pública (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 27, 40-60.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finney, S. J., y DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in SEM. En G .R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modelling: A second course* (pp. 269-314). Greenwich, CO: Information Age Publishing.
- Fishbein, M., y Ajzen, I. (1980). *Understanding attitude and predicting social behavior*. Prentice Hall.
- Fitts, W. (1965). *Tennessee Self Concept Scale. Manual*. Counselor Recordings and Tests.
- Fleming, J. S., y Courtney, B. E. (1984). The dimensionality of self-esteem: II. Hierarchical facet model for revised measurement scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(2), 404-421.
- Fleming, J. S., y Watts, W. A. (1980). The dimensionality of self-esteem: Some results of a college sample. *Journal of Personality and social psychology*, 39(5), 921.
- Flores, R., y Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista electrónica de investigación educativa*, 12(1), 1-18.

- Fox, K. R., y Corbin, C. B. (1989). The physical self-perception profile: Development and preliminary validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 11, 408-430.
- Fox, K., Corbin, C., y Couldry, W. (1985). Female physical estimation and attraction to physical activity. *Journal of Sport Psychology*, 7, 125-136.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. y Paris, A. (2004). Compromiso escolar: potencial del concepto, estado de la evidencia. *Revisión de la investigación educativa*, 74(1), 59-109.
- Freitas, F. A., y Leonard, L. J. (2011). Maslow's hierarchy of needs and student academic success. *Teaching and Learning in Nursing*, 6(1), 9-13.
- French, J. R., Caplan, R. D., y Van Harrison, R. (1982). *The mechanisms of job stress and strain* (Vol. 7). Chichester [Sussex]. J. Wiley.
- French, J., y Kahn, R. (1962). A programmatic approach to studying the industrial environment and mental health. *Journal of Social Issues*, 18(3), 1-47. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1962.tb00415.x>
- Frenzel, A. C., Goetz, T., Pekrun, R., y Watt, H. M. G. (2010). Development of mathematics interest in adolescence: Influences of gender, family, and school context. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 507-537.
- Fresán, M. y Romo, A. (2001). Los factores curriculares y académicos relacionados con el abandono y el rezago. En C. Revueltas (Ed.), *Deserción, rezago y eficiencia terminal en las IES*, 123-194. ANUIES.
- Freud, S. (1905). Tres ensayos sobre la sexualidad. *Obras completas*, 1.
- Freud, S. (1923). *Los vasallajes del yo*. *Obras completas*. A.E. Editorial.
- Freud, S. (1933) *New Introductory Lectures in Psychoanalysis*. Norton.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E., y Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. Un estudio con adolescentes españoles. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E. y Lila, M. (2011). Autoconcepto y ajuste psicosocial en la adolescencia. *Psicothema*, 23(1), 7-12.
- Fueyo, E., Martín-Palacio, M. E. y Dapelo, B. (2010). Personalidad eficaz y rendimiento académico; una aproximación integrada. *Revista de Orientación Educativa*, 24(46), 57-70.
- Furlong, M. J. y Christenson, S. L. (2008). Engaging students at school and with learning: a relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45(5), 365-368.

- Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G., Simental, J., Soliz, A. y Punthuma, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-113.
- Furrer, C., y Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of educational psychology*, 95(1), 148.
- Gagné, M., y Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational behavior*, 26(4), 331-362.
- Gairín, J., Goikoetxea, J., Lekue, P., y Ros, I. (2012). Implicación del alumnado en la escuela: Diferencias interindividuales e intercentros. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 291-307.
- Galindo-Trejo, E., Méndez-Sánchez, C., y Mosqueda-Esparza, A. (2016). Relación entre el nivel socioeconómico y las atribuciones de causalidad en niños de diferentes edades. *Investigación y Práctica en Psicología del Desarrollo*, 2, 37- 52.
- Garaigordobil, M. (2005). Conducta antisocial durante la adolescencia: correlatos socio-emocionales, predictores y diferencias de género. *Psicología Conductual*, 13(2), 197-215.
- Garaigordobil, M., y Durá, A. (2006). Las relaciones del autoconcepto y la autoestima con la sociabilidad, la seguridad emocional y la responsabilidad en adolescentes de 14 a 17 años. *Análisis y Modificación de Conducta*, 32, 37-64.
- Garay-Varela, R. M. V., Ávila, M. E., y Martínez, B. (2013). Violencia escolar: Un análisis desde los diferentes contextos de interacción. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 25-32.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista de la Universidad de Costa Rica*, 9(2).
- Garbanzo, M. (2013). Factores asociados al rendimiento en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico. *Educare*, 57-85.
- García-Bacete, F. J., y Doménech, F. (1997). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1(6).
- García-Bacete, F. J., Coll, P. F., Casares, M. I., y Perrin, G. M. (2014). Las relaciones del profesorado con el alumnado en aulas del ciclo inicial de Educación Primaria. Adaptación del Questionnaire on Teacher Interaction-Early Primary (QTI-EP). *Revista de Psicodidáctica*, 19(1), 211-231. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.9081>
- García-Esquivel, R. (2011). *Estudio sobre la motivación y los problemas de convivencia escolar* (tesis de maestría). Universidad de Almería, España.
- García, F., y Musitu, G. (2001). *Autoconcepto Forma 5. AF5. Manual*. TEA.
- García, F., y Musitu, G. (2009). *Manual del AFA 5. Autoconcepto forma 5*. TEA Ediciones.

- García, J., Vázquez, E., Núñez, J. C., González-Pianda, J. A., y Pérez, L. (1998). Componentes de la motivación: Evaluación e intervención académica. *Aula Abierta*, 71, 91-120.
- García, L. (2001). *La educación a distancia: de la teoría a la práctica*. Ariel.
- García, M. (2002). Beneficios del apoyo social durante el envejecimiento: Efectos protectores de la actividad y el deporte. *Revista Digital*, 8(51), 1-4.
- García, M., Alvarado, J. y Jiménez, A. (2000). La predicción del rendimiento académico: regresión lineal versus regresión logística. *Psicothema*, 12, 248-252.
- García-Reid, P. (2007). Examining social capital as a mechanism for improving school engagement among low income Hispanic girls. *Youth y Society*, 39(2), 164-181.
- García-Sánchez, B. Y. (2005). Los núcleos de educación familiar: Redes de apoyo social para la prevención de las violencias microsociales. *Típica: Boletín Electrónico de Salud Escolar*, 1(1), 1-18.
- García, S., Stinson, L., Ickes, W., Bissonette, V. y Briggs, S. R. (1991). Shyness and psychical attractiveness in mixed-sex dyads. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 35-49.
- García, T. (1995): The role of motivational strategies in self-regulated learning. In P. R. Pintrich (Ed.), *Understanding self-regulated learning*, (pp. 29-42). Jossey-Bass Publishers.
- García, T., y Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. In D. H. Schunk y B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*, 127-153.
- Gargallo-López, B., Garfella, E., Sánchez, C., Ros, C., y Serra, B. (2009). Relación entre la actitud, el auto-concepto y los valores con el rendimiento académico de estudiantes universitarios en el marco del espacio europeo de educación superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 20(1), 16-28.
- Gargallo-López, B., Gaspar, Y., Cobos, M. C., y Oltra, M. (1996). Un programa de intervención educativa para mejorar el autoconcepto. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 7(11), 135-152.
- Garma, A. M., y Elexpuru, I. (1999). *El autoconcepto en el aula: recursos para el profesorado*. Edebé.
- Garner, D. M. y Keiper, C. D. (2010). Eating disorders. *Revista Mexicana de Trastornos Alimentarios*, 1(1), 1-26.
- Garrido, I. (1995). Motivación cognitiva y social. En A. Ferreras (Ed.) *Psicología básica. Introducción al estudio de la conducta humana*. Pirámide.
- Giddens, A. (2002). *Sociología*. Madrid: Alianza Editorial.

- Gillan, L. A. (2008). *Self-concept of students with learning disabilities in self-contained environments: The relationships between global and academic self-concept, perceived social support, and academic "discounting"*. University of California.
- Gillet, N., Vallerand, R.J., Lafrenière, M.A.K., y Bureau, J.S. (2012). The mediating role of positive and negative affect in the situational motivation-performance relationship. *Motivation and Emotion*, 37(3), 465-479. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9314-5>
- Glanville, J. L., y Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67(6), 1019-1041.
- Gnambs, T. y Hanfstingl, B. (2016). *The decline of academic motivation during adolescence: an accelerated longitudinal cohort analysis on the effect of psychological need satisfaction*. *Educational Psychology*, 36(9), 1691-1705. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1113236>
- Goleman, D. (1996). Emotional intelligence. Why it can matter more than IQ. *Learning*, 24(6), 49-50.
- Gómez, M. L., González-Cabanach, R., Núñez, J. C., Valle, A., Vieiro, P., y Rodríguez, S. (1999). Un modelo cognitivo-motivacional explicativo del rendimiento académico en la universidad. *Estudios de Psicología*, 62, 77-100.
- González, A., Donolo, D., Rinaudo, C., y Paoloni, V. (2011). Relaciones entre motivación, emoción y rendimiento académico en universitarios. *Estudios de psicología*, 32(2), 257-270.
- González, A. y Verónica-Paoloni, P. (2015). Implicación y rendimiento en Física: el papel de las estrategias docentes en el aula, y el interés personal y situacional del alumnado. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 25-43.
- González, A. E., Saura, C. J., Rodríguez, J. A., y Linares, V. R. (2010). Importancia de los amigos y los padres en la salud y el rendimiento escolar. *Electronic Journal of research in educational psychology*, 8(1), 111-138.
- González, K. (2016). *Motivación y Abandono escolar en Educación*. (tesis de grado). Universidad de la República, Facultad de Psicología, Uruguay.
- González, M. L. (2018). Incidencia del sexo, número de hermanos y orden de nacimiento en las metas académicas de estudiantes universitarios. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 6(1), 57-66.
- González, O. (2005). Estructura multidimensional del autoconcepto. *Revista de psicodidáctica*, 10(1), 121-130.
- González, R., Mendiri, P. y Arias, A. (2014). Una aproximación a las variables predictoras del rendimiento académico en estudiantes de secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 13(2), 223-235.

- González-Arratia, N. I., Medina, J. L. V., y García, J. M. S. (2003). Autoestima en jóvenes universitarios. *CIENCIA ergo-sum, Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 10(2).
- González-Cabanach, R., Valle, A., Núñez, J. C. y González-Pienda, J. A. (1996) Una aproximación teórica al concepto de metas académicas y su relación con la motivación escolar, *Psicothema*, 8, 46.
- González-Fernández, A (2005). *Motivación académica. Teoría, aplicación y evaluación*. Pirámide.
- González-Gaudiano, E. (2000). "La educación ambiental en México: Logros, perspectivas y retos de cara al nuevo milenio". III Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Caracas, Venezuela.
- González, M. C., Rocés, C., y Tourón, J. E. (1995). Validación preliminar del CEAM II (Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje y Motivación II). *Psicológica*, 16(3), 347-366.
- González, M. D., Leal, D., Segovia, C., y Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y talento: una relación que favorece el logro académico. *Psykhé*, 21(1), 37-53.
- González-Pienda, J. A., Cabanach-Núñez, J., Álvarez, L., y González-Pumariega, S. (2002). Inducción parental a la autorregulación, autoconcepto y rendimiento académico. *Psicothema*, 14(4), 853-860.
- González-Pienda, J., Cabanach-Núñez, J., González-Pumariega, S. y Álvarez, L. (2002). A structural equation model of parental involvement, motivational and aptitudinal characteristics, and academic achievement. *The Journal of Experimental Education*, 70(3), 257-288.
- González-Pienda, J. A., Cabanach-Núñez, J., González-Pumariega, S., Álvarez, L., Rocés, C., García, M., y Valle, A. (2000). Autoconcepto, proceso de atribución causal y metas académicas en niños con y sin dificultades de aprendizaje. *Psicothema*, 12(4), 548-556.
- González-Pienda, J. A. y Núñez, J. C. (1998). *Dificultades del Aprendizaje Escolar*. Pirámide.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., González-Pumariega, S. y García, M. S. (1997). Autoconcepto, autoestima y aprendizaje escolar. *Psicothema*, 9(2), 271-289.
- González-Ramírez, M. T., y Landero-Hernández, R. (2008). Confirmación de un modelo explicativo del estrés y de los síntomas psicósomáticos mediante ecuaciones estructurales. *Revista Panamericana Salud Publica*, 23(1), 7-18.
- González-Torres, M. C. (1997). *La motivación académica. Sus determinantes y pautas de intervención*. EUNSA.
- González-Torres, M. C., y Tourón, J. (1992). *Autoconcepto y rendimiento escolar: sus implicaciones en la motivación y en la autorregulación del aprendizaje*. Eunsa.

- Goñi, A. (1996). Proyecto individual de felicidad y compromiso social de justicia. *Cultura y Educación*, 3, 19-30.
- Goñi, A. (2000). *Psicología del individualismo*. Erein.
- Goñi, E., Esnaola, I., Rodríguez, A., y Camino, I. (2015). Personal self-concept and satisfaction with life in adolescence, youth and adulthood. *Psicothema*, 27(1), 52-58.
- Goñi, A., Esnaola, I., Ruíz de Azua, S., Rodríguez, A., y Zulaika, L. M. (2003). Autoconcepto físico y desarrollo personal: Perspectivas de investigación. *Revista de Psicodidáctica*, 15-16, 7-62.
- Goñi, A., Rodríguez, A., y Ruiz de Azúa, S. (2004). Bienestar psicológico y autoconcepto físico en la adolescencia y juventud. *Psiquis*, 24(4), 17-27.
- Goñi, A., Ruiz de Azúa, S., y Rodríguez, A. (2006). *Cuestionario de Autoconcepto Físico*. Manual. EOS.
- Goñi, E. (2009). *El autoconcepto personal: estructura interna, medida y variabilidad* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Leioa, Bilbao.
- Goñi, E., y Fernández-Zabala, A. (2007). Los dominios social y personal del autoconcepto. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 179-194.
- Goñi, E. y Fernández, A. (2008). *El autoconcepto*. En A. Goñi, (coord.) (2008). *El autoconcepto físico*. (pp. 26-57). Psicología Pirámide.
- Goñi, E., Madariaga, J. M., Axpe, I., y Goñi, A. (2011). Structure of the personal self-concept (PSC) questionnaire. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(3), 509-522.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Journal of Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- Goodenow, C., y Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Gracia, E., Herrero, J., y Musitu, G. (1995). *El apoyo social*. PPU.
- Gracia, E., Herrero, J., y Musitu, G. (2011). *Evaluación de recursos estresores y psicosociales en la comunidad*. Editorial Síntesis.
- Gracia, E., Musitu, G., García, F., y Arango, G. (1994). Apoyo social y maltrato infantil: Un estudio en España y Colombia. *Revista Interamericana de Psicología*, 28(1), 13-24.
- Graña, F. (2008). El asalto de las mujeres a las carreras universitarias "masculinas": cambio y continuidad en la discriminación de género. *PRAXIS*, 12, 77-86.

- Graziano, F., Bonino, S., y Cattelino, E. (2009). Links between maternal and paternal support, depressive feelings and social and academic self-efficacy in adolescence. *European Journal of Developmental Psychology*, 6(2), 241-257.
- Green, G., Rhodes, J., Hirsch, A. H., Suárez-Orozco, C., y Camic, P. M. (2008). Supportive adult relationships and the academic engagement of Latin American immigrant youth. *Journal of School Psychology*, 46(4), 393-412.
- Green, J., Liem, G., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., y McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of adolescence*, 35(5), 1111-1122.
- Greenberger, E. (1984). Defining psychosocial maturity in adolescence. *Advances in Child Behavioral Analysis and Therapy*, 3, 1-17.
- Gruman, D. H., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Catalano, R. F., y Fleming, C. B. (2008). Longitudinal effects of student mobility on three dimensions of elementary school engagement. *Child Development*, 79(6), 1833-1852.
- Guay, F., Pantano, H., y Boivin, M. (2003). Autoconcepto académico y logro académico: perspectivas del desarrollo sobre su ordenamiento causal. *Diario de Psicología Educativa*, 95, 124-136.
- Gurin, G., Veroff, J., y Feld, S. (1960). *Americans view their mental health*. Basic Books.
- Gutiérrez, M., y Gonçalves, T. O. (2013). Activos para el desarrollo, ajuste escolar y bienestar subjetivo de los adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 13(3), 339-355.
- Gutiérrez, M., y Romero, I. (2014). Resiliencia, bienestar subjetivo y actitudes de los adolescentes hacia el consumo de drogas. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 30(2), 608-619.
- Guzmán, R., y Cruz, C. (2009). Niños, niñas y adolescentes fuera del sistema educativo en la República Dominicana. *Santiago: Foro Socioeducativo*.
- Halperin, J. M., Trampush, J. W., Miller, C. J., Marks, D. J. y Newcorn, J. H. (2008). Resultado neuropsicológico en adolescentes / adultos jóvenes con TDAH infantil: perfiles de persistentes, remitentes y controles. *Revista de Psicología y Psiquiatría Infantil*, 49(9), 958-966.
- Hamre, B. K., y Pianta, R. C. (2003). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72(2), 625-638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hansford, B. C., y Hattie, J. A. (1982). The relationship between self and achievement/performance measures. *Review of Educational Research*, 52(1), 123-142.
- Hanushek, E. (1970). The Production of Education, Teacher Quality and Efficiency.

- Hanushek, E. A., Kain, J. F., y Rivkin, S. G. (1999). *Do higher salaries buy better teachers?* National bureau of economic research.
- Hanushek, E. A., y Pace, R. R. (1995). Who chooses to teach (and why)?. *Economics of education review*, 14(2), 101-117.
- Harris, J. R. (1998). *The nurture assumption: Why children turn out the way they do*. Free Press.
- Harrison, L. J., Clarke, L., y Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 55-71. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.10.003>
- Harter, S. (1981). A New Self-Report Scale of Intrinsic Versus Extrinsic Orientation in the Classroom: Motivational and Informational Components. *Developmental Psychology*, 17(3), 300-312.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53(1), 87-97.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. En P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*, 4, 275-385. Wiley.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. (Revision of the Perceived Competence Scale for Children). University of Denver.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. *Psychological perspectives on the self*, 3, 136-182.
- Harter, S. (1988). *Self-perception profile for adolescents*. University of Denver.
- Harter, S. (1990). *Self and identity development*. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (p. 352–387). Harvard University Press.
- Harter, S. (1999). *The construction of self: A developmental perspective*. Guilford.
- Harter, S., y Pike, R. (1984). The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Hartup, W. W. (1983). The peer system. *Handbook of child psychology*, 4, 103-196.
- Hartup, W. W. (1996). The Company they keep: Friendships and developmental significance. *Child Development*, 67, 1-13.
- Hartup, W. W. (2005). Peer interaction: what causes what?. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(3), 387-394.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Erlbaum.

- Hay, I., Ashman, A., y Van-Kraayenoord, C. (1998). The educational characteristics of students with high or low self-concept. *Psychology in the Schools*, 35, 391-400.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. Wiley.
- Helmke, A. y Van-Aken, M. (1995). The causal ordering of academic achievement and self-concept of ability during elementary school: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 87, 624-637.
- Henry, K. L., Stanley, L. R., Edwards, R. W., Harkabus, L. C., y Chapin, L. A. (2009). Individual and contextual effects of school adjustment on adolescent alcohol use. *Prevention Science*, 10(3), 236-247.
- Henwood, B. F., Derejko, K. S., Couture, J., y Padgett, D. K. (2014). Maslow and Mental Health Recovery: A Comparative Study of Homeless Programs for Adults with Serious Mental Illness. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, 1-9.
- Heras, J., y Navarro, R. (2012). Ajuste escolar, soledad y conducta agresiva entre estudiantes de educación secundaria. *Revista Currículum*, 25, 105-124.
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., y Batista, P. (2003). *Metodología de La Investigación*. México: McGraw-Hill.
- Hernando, Á., Oliva, A., y Pertegal, M. Á. (2012). Variables familiares y rendimiento académico en la adolescencia. *Estudios de Psicología*, 33(1), 51-65.
- Hernando, A., Oliva, A., y Pertegal, M. (2013). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes. *Psychosocial intervention*, 22(1), 15-23.
- Herrera, M. (1999). Fracaso escolar, códigos y disciplina: una aproximación etnográfica. En *Última Década N° 10*. Ediciones CIDPA.
- Herrera, F., Ramírez, M., Roa, J., y Herrera, I. (2004). “¿Cómo interactúan el autoconcepto y el rendimiento académico, en un contexto educativo pluricultural?”. *Revista Iberoamericana de Educación*, Sección de Informes de Investigación, 10-04-2004.
- Hertel, J. B. (2010). College student generational status: Similarities, differences, and factors in college adjustment. *The Psychological Record*, 52(1), 3-18.
- Heyman, G. D., y Dweck, C. S. (1992). Achievement goals and intrinsic motivation: Their relation and their role in adaptive motivation. *Motivation and emotion*, 16(3), 231-247.
- Hicks, L., y Midgley, C. (1999). Motivación y estudiantes de secundaria. *Eric Digests*, 217, 333-1386.
- Hill, P. W. y Rowe, K. J. (1996). Multilevel modelling in school effectiveness research. *School effectiveness and school improvement*, 7(1), 1-34.

- Hinkle, L. E., y Wolff, H. G. (1957). Health and social environment: Experimental investigations. En A. H. Leighton, J. A. Calusen, y R. N. Wilson (Eds.), *Explorations in social psychiatry*, 105-135. Basic Books.
- Hobbes, T. (2009). *Leviatán o la materia, forma y papel de un estado eclesiástico y civil*. Alianza.
- Hobsbawm, E. J., y Faci, J. (1998). *Historia del siglo XX* (Vol. 1). Crítica.
- Hombrados-Mendieta, I., y Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 29(1), 108-122.
- Hong, E. (2001). Homework style, homework environment, and academic achievement. *Learning Environments Research*, 4(1), 7-23.
- Hoover-Dempsey, K. V., y Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- Hrdlicka, M., Blatny, M., Urbanek, T., Vermeiren, R., Ruchkin, V. y Schwab-Stone, M. (2005). *Antisocial behaviour in the Czech Republic and its relation to three contexts of socialization: Family, school, and peers*. 9th European Congress of Psychology.
- Hu, K. (2010). *The relationship among the frequency of exercise, physical self-concept, social support for exercise, and well-being among elderly people of 65 and older in the city of Taipei, Taiwan*. Sports Academy.
- Hu, L., y Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1-55.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., y Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 100(1), 1-14.
- Hughes, M. M. (1984). The Self-Concept and Self- Esteem for children Ages 3-12 Years: A Review and Recommendations. *Clinical Psychology Review*, 4, 657-692.
- Hurtado, M. D. B. (2012). *Influencia de la Autoestima, el Autoconcepto y la Autoimagen Social, en las Dimensiones de la Socialización de Estudiantes Universitarios*. (tesis doctoral). Universidad Católica Andrés Bello, Venezuela.
- Hutchinson, D. M. y Rapee, R. M. (2007). Do friends share similar body image and eating problems? The role of social networks and peer influences in early adolescence. *Behaviour Research and Therapy*, 45(7), 1557-1577.
- Hyde, J. S., Lindberg, S. M., Linn, M. C., Ellis, A. B., y Williams, C. C. (2008). Gender similarities characterize math performance. *Science*, 321, 494-495.

- Infante, L., De la Morena, L., García, B., Sánchez, A., Hierrezuelo, L., y Muñoz, A. (2002). Un estudio sobre el autoconcepto social en estudiantes de E.S.O.: Diferencias de género. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 5(3), 1-7.
- Infante, G., y Goñi, E. (2009). Actividad físico-deportiva y autoconcepto físico en la edad adulta. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 49-61.
- Inglés, C. J., Díaz, A., García, J. M., y Ruiz, C. (2011). El género y el curso académico como predictores de las atribuciones en lectura y matemáticas en estudiantes de educación secundaria obligatoria. *Anales de Psicología*, 27(2), 381-388.
- Inglés, C., Martínez-Monteagudo, M., García-Fernández, J., Valle, A. y Castejón, J. (2014). Perfiles de orientaciones de metas y autoconcepto de estudiantes de Educación Secundaria. *Revista de Psicodidáctica*, 20, 99-116. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1023>
- Inglés, C. J., Pastor, Y., Torregrosa, M. S., Redondo, J., y García, J. M. (2009). Diferencias en función del género y del curso académico en dimensiones del autoconcepto: Estudio con una muestra de adolescentes españoles. *Anuario de Psicología*, 40(2), 271-288.
- James, W. (1890). *Principles of psychology*. E.B.
- Jarvis, E. (1855). *Insanity and idiocy in Massachusetts: Report of the Commission of Lunacy, 1855*. Harvard University Press.
- Jenkins, L. N., y Demaray, M. K. (2015). Indirect effects in the peer victimization-academic achievement relation: The role of academic self-concept and gender. *Psychology in the Schools*, 52(3), 235-247. <https://doi.org/10.1002/pits.21824>
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban education*, 40(3), 237-269.
- Jeynes, W. H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban education*, 47(4), 706-742.
- Jiménez, T. I., Musitu, G., y Murgui, S. (2008). Funcionamiento familiar y consumo de sustancias en adolescentes: el rol mediador de la autoestima. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 8(1), 139-151.
- Jimerson, S. R., Campos, E. y Greif, J. L. (2003). Hacia una comprensión de las definiciones y medidas de participación escolar y términos relacionados. *The California School Psychologist*, 8(1), 7-27.
- Jones, J. G., y Grieneeks, L. (1970). Measures of self-perception as predictors of scholastic achievement. *The Journal of Educational Research*, 63(5), 201-203.
- Joseph, J. (1979). *Joseph Preschool and Primary Self-Concept Screening Test*. Stoelting.
- Jung, C. G. (1995). *Energía psíquica y esencia del sueño*. Paidós.

- Justicia, F., Benítez, J. L., Pichardo, M. C., Fernández, E., García, T., y Fernández, M. (2006). Aproximación a un nuevo modelo explicativo del comportamiento antisocial. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 131-150.
- Juvonen, J., Espinoza, G., y Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. In *Handbook of research on student engagement*, 387-401. Springer.
- Kail, R. y Cavanaugh., C. (2006). *Desarrollo Humano: Una Perspectiva Del Ciclo Vital*. Cengage Learning Editores.
- Kant, M. (1781). *Crítica de la razón pura*. Diana.
- Kelly, G. (1955). *The psychology of personal constructs*. Norton.
- Kenny, D. A., Kaniskan, B., y McCoach, D. B. (2015). The performance of RMSEA in models with small degrees of freedom. *Sociological Methods & Research*, 44(3), 486-507. doi: 10.1177/0049124114543236.
- Kerssen-Griep, J. (2001). Actividades de comunicación del maestro relevantes para la motivación del estudiante: trabajo en el aula y competencia en comunicación educativa.
- Kerssen-Griep, J. Hess, J. A., y Trees, A. R. (2003). Sustaining the desire to learn: Dimensions of perceived instructional facework related to student involvement and motivation to learn. *Western Journal of Communication*, 67(4), 375-381.
- Ketsetzis, M., Ryan, B. A., y Adams, G. R. (1998). Family processes, parent-child interactions, and child characteristics influencing school-based social adjustment. *Journal of Marriage and the Family*, 374-387.
- Kindermann, T. A. (1995). Distinguishing buddies from bystanders: The study of children's development within natural peer contexts. In T. A. Kindermann, y J. Valsiner (Eds.), *Development of person-context relations* (pp. 205-226). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Kindermann, T. A. (2007). Efectos de los grupos de compañeros naturalmente existentes en los cambios en la participación académica en una cohorte de alumnos de sexto grado. *Desarrollo infantil*, 78(4), 1186-1203.
- Kindermann, T. A., McCollam, T. L. y Gibson, E. (1996). Peer networks and students' classroom engagement during childhood and adolescence. En J. Juvonen, y R. Wentzel (Eds.), *Social motivation. Understanding children's school adjustment*. CU Press.
- King, A. L. D., Huebner, S., Suldo, S. M., y Valois, R. F. (2006). An ecological view of school satisfaction in adolescence: Linkages between social support and behavior problems. *Applied Research in Quality of Life*, 1(3), 279-295.

- King, R. B., y Ganotice, F. A. (2014). The social underpinnings of motivation and achievement: Investigating the role of parents, teachers, and peers on academic outcomes. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 23(3), 745-756.
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., y Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57, 215–243. <https://doi.org/10.1353/mpq.2011.0012>
- Klem, A. M., y Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of school health*, 74(7), 262-273.
- Kopp, C. B. (1982). Antecedents of Self-Regulation: A developmental perspective. *Developmental Psychology*, 18, 199-214.
- Kostelnik, M., Phipps, A., Soderman, A. y Gregory, K. (2009). *El Desarrollo social de los niños*. Editorial Progreso.
- Kristjánsson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles?. *Educational psychologist*, 47(2), 86-105.
- Kunanithaworn, N., Wongpakaran, T., Wongpakaran, N., Paiboonsithiwong, S., Songtrijuck, N., Kuntawong, P. y Wedding, D. (2018). Factors associated with motivation in medical education a path analysis. *BMC Medical Education*, 18(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12909-018-1256-5>
- Kupersmidt, J. B., y Dodge, K. A. (2004). *Children's peer relations: From development to intervention*. American Psychological Association.
- Kurtz-Costes, B. E. y Schneider, W. (1994). Self-concept attributional beliefs, and school achievement: A longitudinal analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 19(2), 199-216.
- Ladd, G. W. (1989). Children's social competence and social supports: Precursors of early school adjustment. En B. H. Schneider, G. A. Nadel, y R. P. Weissberg (Eds.), *Social competence in developmental perspective* (pp. 277-291). Kluwer Academic Publishers.
- Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment?. *Child development*, 61(4), 1081-1100.
- Ladd, G. W. (1996). Shifting ecologies during the 5 to 7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school. En A. J. Sameroff, y M. M. Haith (Eds.), *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (pp. 363-386). University of Chicago Press.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., y Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence?. *Child development*, 70(6), 1373-1400.

- Ladd, G. W., y Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment?. *Child Development*, 72(5), 1579-1601. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00366>
- Ladd, G. W., y Coleman, C. C. (1997). Children's classroom peer relationships and early school attitudes: Concurrent and longitudinal associations. *Early Education and Development*, 8(1), 51-66.
- Ladd, G. W., Kochenderfer, B. J., y Coleman, C. C. (1997). Classroom peer acceptance, friendship, and victimization: Distinct relational systems that contribute uniquely to children's school adjustment?. *Child Development*, 68(6), 1181-1197. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1997.tb01993.x>
- Lakey, B., y Scoboria, A. (2005). The relative contribution of trait and social influences to the links among perceived social support, affect, and self-esteem. *Journal of Personality*, 73(2), 361-388.
- Lam, S., Wong, B. H., Yang, H., y Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. En S. Christenson, A. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*, 403-419. Springer Science. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_19
- La Paro, K. M., y Pianta, R. C. (2000). Predicting children's competence in the early school years: A meta-analytic review. *Review of educational research*, 70(4), 443-484.
- Larose, F., Terrisse, B., y Bédard, J. (2008). Les besoins parentaux au regard de la formation à l'implication scolaire au Québec. *La revue internationale de l'éducation familiale*, (1), 39-61.
- Latkin, C., y Curry, A. (2003). Stressful neighborhoods and depression: A prospective study of the impact of neighborhood disorder. *Journal of Health and Social Behavior*, 4(1), 34-44.
- Lau, L. B., y Knok, D. S. (2000). Towards a theory of emotional adjustment. *Scientific American*, 266(2), 36-42.
- Lazar, I., Darlington, R., Murray, H., Royce, J., Snipper, A., y Ramey, C. T. (1982). Lasting effects of early education: A report from the consortium for longitudinal studies. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 47(2-3), 1-151. <https://doi.org/10.2307/1165938>
- L'Ecuyer, C. (2015). *Educar en la realidad*. Plataforma Actual.
- Lee, S. J. (2007). The relations between the student-teacher relationship and school success in the case of Korean middle schools. *Educational Studies*, 33(2) 209-216. <https://doi.org/10.1080/03055690601068477>
- Leithwood, K., Jantzi, D., y Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. *Organizational learning in schools*, 34(2), 67-90.

- Lerner, R. M., Orlos, J. y Knapp, J. (1976). Physical attractiveness, physical effectiveness and self-concept in late adolescents. *Adolescence*, *11*, 313-325.
- Leme, V., Fernandes, L., Jovarini, N., El-Achkar, A., y Del-Prette, Z. (2016). Social Skills Program for Adolescents in Vulnerable Social Contexts. *Psico-USF, Bragança Paulista*, *21*(3), 595-608.
- Levitt, M. J., Levitt, J., Bustos, G. L., Crooks, N. A., Santos, J. D., Telan, P., y Milevsky, A. (2005). Patrones de apoyo social en la transición de la infancia media a la adolescencia temprana: implicaciones para el ajuste. *Desarrollo social*, *14*(3), 398-420.
- Li, B., Ma, H., Guo, Y., Xu, F., Yu, F., y Zhou, Z. (2014). Positive psychological capital: A new approach to social support and subjective well-being. *Social Behavior and Personality*, *42*(1), 135-144. <https://doi.org/10.2224/sbp.2014.42.1.135>
- Li, Y. y Lerner, R. M. (2011). Trayectorias del compromiso escolar durante la adolescencia: implicaciones para las calificaciones, la depresión, la delincuencia y el uso de sustancias. *Psicología del desarrollo*, *47*(1), 233.
- Libbey, H. P. (2004). Measuring student relationships to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of school health*, *74*(7), 274-283.
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En N. Lin, A. Dean, y W. Ensel (Eds.), *Social support, life events and depression*, (pp. 17-30). Academic Press
- Lin, N., y Ensel, W. M. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, 382-399.
- Lin, N., y Ensel, W. M. (1989). Depression-mobility and its social etiology: The role of life events and social support. *Journal of Health and Social Behavior*, *25*(2), 176-188.
- Linnenbrink, E. A., y Pintrich, P. R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational psychologist*, *37*(2), 69-78.
- Linver, M. R., Davis-Kean, P., y Eccles, J. E. (2002). *Influences of gender on academic achievement*. Trabajo presentado en la Biennial Meetings of the Society for Research on Adolescence.
- Lippman, L. y Rivers, A. (2008). Assessing school engagement: A guide for out-of-school time program practitioners. *Child Trends*, *39*.
- Little, T., Cunningham, W., Shahar, G., y Widaman, K. (2002). To parcel or not to parcel: Exploring the question, weighing the merits. *Structural Equation Modeling*, *9*(2), 151-173. doi: 10.1037/a0033266.
- Liu, J., Zhou, Y., y Li, D. (2012). School adjustment and internalizing problems in Chinese adolescents: Implications of social change. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, *40*(4), 657-666. <https://doi.org/10.2224/sbp.2012.40.4.657>

- Liu, W. C., y Wang, C. K. J. (2005). Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore secondary school. *Asia Pacific Education Review*, 6(1), 20-27.
- López-Torrecillas, F., Bulas, M., León-Arroyo, R., y Ramírez, I. (2005). Influencia del apoyo familiar en la autoeficacia de los drogodependientes. *Adicciones*, 17(3), 241-249.
- Lorenz, K. Z. 1950. *The comparative method in studying innate behaviour patterns*. Symposium of the Society of Experimental Biology 4. Physiological Mechanisms in Animal Behaviour, 221-268.
- Loukas, A., Ripperger-Suhler, K. G., y Horton, K. D. (2009). Examining temporal associations between school connectedness and early adolescent adjustment. *Journal of youth and adolescence*, 38(6), 804-812.
- Lovat, T., Toomey, R., y Clement, N. (2010). *International research handbook on values education and student wellbeing*, 23-24.
- Lozano, L. M., García-Cueto, E., y Gallo-Álvaro, P. (2000). Relación entre motivación y aprendizaje. *Psicothema*, 12(2), 334-347.
- Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10.
- Luna-Soca, F. J. (2012). *Bienestar subjetivo y satisfacción escolar en la adolescencia*. Universidad de Girona.
- Maag, M. (2004). The effectiveness of an interactive multimedia learning tool on nursing students math knowledge and self-efficacy. *Cin Computers Informatics Nursing*, 22(1), 26-33.
- Macioinis, J. y Plummer, K. (2005). *Sociología*. Prentice Hall.
- Madariaga, J. M., y Goñi, A. (2009). El desarrollo psicosocial. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 95-118.
- Madariaga, J. M., y Arriaga, C. (2011). Análisis de la práctica educativa del profesorado de música y su relación con la motivación del alumnado. *Cultura y educación*, 23(3), 463-476.
- Majluf, A. (1993). *Marginalidad, inteligencia y rendimiento escolar*. Editorial Brandon Enterprise.
- Malecki, C. K., y Demaray, M. K. (2006). Social support as a buffer in the relationship between socioeconomic status and academic performance. *School Psychology Quarterly*, 21(4), 375.
- Man, D. V., Tam, A. S., y Li, E. P. (2003). Exploring self-concepts of people with brain injury. *Brain Injury*, 17, 775-788.

- Manota, M., y Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, 19, 55-74.
- Mantilla, L. F., Sabalza, L. P., Díaz, L. A. y Campo-Arias, A. (2004). Prevalencia de síntomas depresivos en niños y niñas escolares de Bucaramanga, Colombia. [Prevalence of depressive symptoms in children and school girls of Bucaramanga, Colombia]. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 33, 163-171.
- Maquilón-Sánchez, J. J. y Hernández-Pina, F. (2011). Identificación de las características del aprendizaje de los estudiantes de Educación Primaria con el cuestionario CEAPS. *Anales de Psicología*, 27(1), 126-134.
- Marchant, G. J., Paulson, S. E., y Rothlisberg, B. A. (2001). Relations of middle school students' perceptions of family and school contexts with academic achievement. *Psychology in the Schools*, 38(6), 505-519.
- Marjoribanks, K. (2001). Family and ability correlates of academic achievement. *Psychological Reports*, 89(3), 510-512.
- Marsh, H. W. (1986). Global self-esteem: its relation to specific facets of selfconcept and their importance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1224-1236.
- Marsh, H. W. (1987). Evaluaciones de los estudiantes sobre la enseñanza universitaria: resultados de investigaciones, cuestiones metodológicas y direcciones para futuras investigaciones. *Revista internacional de investigación educativa*, 11(3), 253-388.
- Marsh, H. W. (1988). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: A reanalysis of Newman (1984). *Journal of Experimental Education*, 56, 100-104.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimension of selfconcept. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 687-706.
- Marsh, H. W. (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement: A multivariate, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Marsh, H. W. (1992). The content specificity of relations between academic achievement and academic selfconcept. *Journal of Educational Psychology*, 84, 35-42.
- Marsh, H. W. (1998). Age and gender effects in physical self-concepts for adolescent elite athletes and nonathletes: A multicohort-multioccasion Design. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 20, 237-259.
- Marsh, H. W. (2007). Evaluaciones de los estudiantes sobre la enseñanza universitaria: dimensionalidad, fiabilidad, validez, posibles sesgos y utilidad. En *La beca de la enseñanza y el aprendizaje en la educación superior: una perspectiva basada en la evidencia*. 319-383. Springer.

- Marsh, H. W., Barnes, J., Cairns, L., y Tidman, M. (1984). Self-Description Questionnaire: Age and sex effects in the structure and level of self-concept for preadolescent children. *Journal of Educational psychology*, 76(5), 940.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. y Shavelson, R. J. (1988). Un autoconcepto académico multifacético: su estructura jerárquica y su relación con el rendimiento académico. *Revista de psicología educativa*.
- Marsh, H. W. y Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. En B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept* (pp. 38-90). Wiley.
- Marsh, H. W., y Hau, K. T. (2004). Explaining paradoxical relations between academic self-concepts and achievements: Cross-cultural generalizability of the internal/external frame of reference predictions across 26 countries. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), 56.
- Marsh, H. W., Hau, K. T., Artelt, C., Baumert, J., y Peschar, J. L. (2006). OECD's brief self-report measure of educational psychology's most useful affective constructs: Cross-cultural, psychometric comparisons across 25 countries. *International Journal of Testing*, 6(4), 311-360.
- Marsh, H. W., Kong, C. K., y Hau, K. T. (2001). Extension of the internal/external frame of reference model of self-concept formation: Importance of native and nonnative languages for Chinese students. *Journal of Educational Psychology*, 93(3), 543.
- Marsh, H. W., y Köller, O. (2004). Unification of theoretical models of academic self-concept/achievement relations: Reunification of east and west German school systems after the fall of the Berlin Wall. *Contemporary Educational Psychology*, 29(3), 264-282.
- Marsh, H. W., y Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 59-77.
- Marsh, H. W., Parker, J. W., y Barnes, J. (1985). Multidimensional adolescent selfconcepts: Their relationships to ago, sex and academic measures. *American Educational Research Journal*, 22, 422-444.
- Marsh, H. W., Parker, J. W., y Smith, I. D. (1983). Preadolescent self-concept: Its relation to self-concept as inferred by teachers and to academic ability. *British Journal of Educational Psychology*, 53(1), 60-78.
- Marsh, H. W., Relich, J. D., y Smith, I. D. (1983). Self-concept: The construct validity of interpretations based upon the SDQ. *Journal of Personality and social psychology*, 45(1), 173.
- Marsh, H. W., y Shavelson, R. (1985). Self-concept: Its multifaceted, hierarchical structure. *Educational Psychologist*, 20, 107-123.
- Marsh, H. W., Smith, I. D., y Barnes, J. (1985). Autoconceptos multidimensionales: relaciones con el sexo y el rendimiento académico. *Revista de Psicología Educativa*, 77(5), 581.

- Marsh, H. W., Smith, I. D., Barnes, J., y Butler, S. (1983). Self-concept: Reliability, stability, dimensionality, validity, and the measurement of change. *Journal of Educational Psychology, 75*(5), 772.
- Marsh, H. W., y Yeung, A. S. (1997). Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology, 89*, 41-54.
- Martin, A. J. (2001). La Escala de motivación del estudiante: una herramienta para medir y mejorar la motivación. *Australian Journal of Guidance and Counseling, 11*, 1-20.
- Martin, A. J. (2004) School motivation of boys and girls: Differences of degree, differences of kind, or both?, *Australian Journal of Psychology, 56*(3), 133-146.
- Martin, A. J. y Marsh, H. W. (2003). Miedo al fracaso: ¿amigo o enemigo? *Psicólogo australiano, 38*(1), 31-38.
- Martin, A. J., Wilson, R., Liem, G. A., y 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.
- Martín, E., y De Bustillo, M. C. M. (2009). Un análisis contextual de la preferencia y el rechazo entre iguales en la escuela. *Psicothema, 21*(3), 439-445.
- Martín, I. (2007). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Apuntes de Psicología, 25* (1), 87-99.
- Martín-Barbero, J. (2006). *La educación desde la comunicación*. Editorial Norma.
- Martínez, B. (2009). *Ajuste escolar, rechazo y violencia en adolescentes* (tesis doctoral). Universidad de Valencia.
- Martínez-Antón, M., Buelga, S., y Cava, M. J. (2007). La satisfacción con la vida en la adolescencia y su relación con la autoestima y el ajuste escolar. *Anuario de psicología, 38*(2), 293-303.
- Martínez-Ferrer, B., Murgui-Pérez, S., Musitu-Ochoa, G., y del Carmen Monreal-Gimeno, M. (2008). El rol del apoyo parental, las actitudes hacia la escuela y la autoestima en la violencia escolar en adolescentes. *International Journal of clinical and health psychology, 8*(3), 679-692.
- Martínez, P., Durá, E., Andreu, Y., Galdón, M. J., Murgui, S. y Ibáñez, E. (2012). Structural validity and distress screening potential of the Hospital Anxiety and Depression Scale in cancer. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 12*, 435-447.
- Marx, R., y Winne, P. (1978). Construct interpretations of three self-concept inventories. *American Educational Research Journal, 15*(1), 99-109.

- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological review*, 50(4), 370.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivación y personalidad*. Sagitario.
- Matud, P., Carballeira, M., López, M., Marrero, R., y Ibáñez, I. (2002). Apoyo social y salud: un análisis de género. *Salud mental*, 25(2), 32-37.
- McClelland, D. C., Atkinson, J. W., Clark, R. A., y Lowell, E. L. (1953). *The Achievement motive*. Apleton-Century-Crofts.
- McCubbin, H. I., y McCubbin, M. A. (1987). Family stress theory and assessment: The Tdouble ABCX model of family adjustment and adaptation. En H. McCubbin, y A. Thompson (Eds.), *Family assessment for research and practice* (pp. 3-32). University of Wisconsin.
- McDaniel, E. I. (1976). *Manual: inferred self-concept scale*. Western Psychological Services.
- McDougall, W. (1950). *An Introduction to Social Psychology*. 30ª edición. Methuen
- McFarland, L., Murray, E., y Phillipson, S. (2016). Student–teacher relationships and student self-concept: Relations with teacher and student gender. *Australian Journal of Education*, 60(1), 5-25.
- Mead, G. (1934). *Mind, self, and society*. University.
- Medina, P., Aracena, M., y Bilbao, M. (2004). Maltrato físico infantil y apoyo social: un estudio descriptivo-comparativo entre maltratadores físicos y no maltratadores de la ciudad de Temuco. *Psykhé*, 13(1), 175-189.
- Meece, J. L. y Holt, K (1993). A pattern analysis of students' achievement goal. *Journal of Educational Psychology*, 85, 582-590.
- Meehan, B. T., Hughes, J. N. y Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child development*, 74(4), 1145- 1157.
- Méndez, P., y Barra, E. (2008). Apoyo social percibido en adolescentes infractores de ley y no infractores. *Psykhé*, 17(1), 59-64. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282008000100006>
- Messer, B., y Harter, S. (1986). *The Self-Perception Profile for Adults*. Unpublished Manual. University of Denver.
- Metheny, J., McWhirter, E. H., y O'Neil, M. E. (2008). Measuring perceived teacher support and its influence on adolescent career development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 218-237.
- Milheim, K. L. (2012). Toward a better experience: Examining student needs in the online classroom through Maslow's hierarchy of needs model. *MERLOT JOURNAL of Online Learning and Teaching*, 8(2).

- Minera, L. E. (2009). *Motivación y actitudes en el aprendizaje del español como lengua extranjera en Alemania* (tesis doctoral). Universidad Antonio de Nebrija, Madrid.
- Minnaert, A. (1999). Motivational and emotional components affecting male and female's self-regulated learning. *European Journal of Psychology of Education, 14*, 525-540.
- Miñano, P., y Castejón, J. L. (2011). Variables cognitivas y motivacionales en el rendimiento académico en Lengua y Matemáticas: un modelo estructural. *Revista de Psicodidáctica, 16*(2), 203-230.
- Miras, M. (2004) Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: El sentido del aprendizaje escolar. En C. Coll, J. Palacios, y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp. 309-330). Alianza.
- Möller, J., y Marsh, H. W. (2013). Dimensional comparison theory. *Psychological review, 120*(3), 544.
- Möller, J., Pohlmann, B., Köller, O., y Marsh, H. W. (2009). A meta-analytic path analysis of the internal/external frame of reference model of academic achievement and academic self-concept. *Review of Educational Research, 79*(3), 1129-1167.
- Möller, J., Retelsdorf, J., Köller, O., y Marsh, H. W. (2011). The reciprocal internal/external frame of reference model: An integration of models of relations between academic achievement and self-concept. *American Educational Research Journal, 48*(6), 1315-1346.
- Mooney, E., Farley, H. y Strugnell, C. (2009). A qualitative investigation into the opinions of adolescent females regarding their body image concerns and dieting practices in the Republic of Ireland. *Appetite, 52*(2), 485-491.
- Moral, J., Sánchez-Sánchez, J., y Villarreal-González, M. (2010). Desarrollo de una Escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada, 23*(2), 1-11.
- Morán, R. E. (2004). *Educandos con desórdenes emocionales y conductuales*. La Editorial, UPR.
- Moreno, C., Ramos, P., Rivera, F., Jiménez-Iglesias, A., García-Moya, I., Sánchez-Queija, I., López, A., y Granado-Alcón, M. C. (2012). *Las conductas relacionadas con la salud y el desarrollo de los adolescentes españoles. Resultados del estudio HBSC-2010 con chicos y chicas españoles de 11 a 18 años*. Madrid: Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Moreno, J. A., y Vera, J. A. (2011). Modelo causal de la satisfacción con la vida en estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica, 16*(2), 367-380.
- Motti-Stefanidi, F., y Masten, A. S. (2013). School success and school engagement of immigrant children and adolescents: A risk and resilience developmental perspective. *European Psychologist, 18*(2), 126-135. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000139>

- Mounts, N. S., Valentiner, D. P., Anderson, K. L., y Boswell, M. K. (2006). Shyness, sociability and parental support for the college transition: Relation to adolescent's adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 35(1), 71-80.
- Mruk, C. J. (2006). Defining self-esteem: *An often overlooked issue with crucial implications*. Kernis, MH *Self-esteem issues and answers: a sourcebook of current perspectives*. Taylor y Francis.
- Mulford, W., Mulford, B., Silins, H. y Leithwood, KA (2004). Liderazgo educativo para el aprendizaje organizacional y mejores resultados estudiantiles. *Springer Science y Business Media*, 3.
- Murcia, J. A., Gimeno, E. C., y Coll, D. G. (2007). Analizando la motivación en el deporte: un estudio a través de la teoría de la autodeterminación. *Apuntes de Psicología*, 25(1), 35-51.
- Murdock, T. B. (1999). The social context of risk: Status and motivational predictors of alienation in middle school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 62-75.
- Musitu, G., Buelga, S., Lila, M., y Cava, M. J. (2001). *Familia y adolescencia [Family and adolescence]*. Síntesis.
- Musitu, G., y Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Psychosocial intervention*, 12(2), 179-192.
- Musitu, G., García, F., y Gutiérrez, M. (1991). *Autoconcepto Forma A (AFA)*. Tea.
- Musitu, G., Martínez, B. y Murgui, S. (2006). Conflicto marital, apoyo parental y ajuste escolar en adolescentes. *Anuario de Psicología*, 37, 247-258.
- Musitu, G., y Román, J. M. (1982). Autoconcepto: una introducción a esta variable intermedia. *Universitas Tarraconensis*, 4.
- Nagengast, B., y Marsh, H. W. (2012). Big fish in little ponds aspire more: Mediation and cross-cultural generalizability of school-average ability effects on self-concept and career aspirations in science. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1033.
- Nalavany, B. A., Carawan, L. W., y Sauber, S. (2013). Adults with dyslexia, an invisible disability: The mediational role of concealment on perceived family support and self-esteem. *The British Journal of Social Work*, 45(2), 568-586.
- Narayan, D., Chambers, R., Shah, M., y Petesch, P. (2000). *Voces of the poor, crying out for change*. Oxford University Press.
- Navarro, Y. (2009). ¿Influyen los rasgos de personalidad y el método docente empleado en la percepción del rendimiento académico del alumnado universitario? *Revista Currículum*, 22, 189-206.

- NCSE (National Center for School Engagement) (2006). *Quantifying School Engagement: Research Report*.
- Neeman, J., y Harter, S. (1986). *The Self-Perception Profile for College Students*. University of Denver.
- Negru, O., y Băban, A. (2009). Positive development in school settings: school environment influences on perceived school adjustment in a romanian adolescent sample. *Cognitie, Creier, Comportament/Cognition, Brain, Behavior*, 13(3).
- Newman, L., y Davies, E. (1992). The school engagement of elementary and middle school students with disabilities. En L. Holden-Pitt (Ed.), *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievement of elementary and middle school students with disabilities*, 1-18. Menlo Park.
- Newman, R. S. (1984). Children's achievement and self-evaluations in mathematics: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 76, 857-873.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, 91(3), 328.
- Nicholls, J. G. y Miller, A. T. (1983). The differentiation of the concepts of difficulty and ability. *Child Development*, 4, 951-959.
- Nicholls, J. G. y Miller, A. T. (1984). Differentiation of the concepts of luck and skill. *Development Psychology*, 21(1), 85, 76-82.
- Nicolás, A. M., y Ramos, P. R. (2019). La teoría de la autodeterminación: un marco motivacional para el aprendizaje basado en proyectos. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (24), 253-269.
- Nikkel, L. E. (2010). *Goodness of fit between teacher and child characteristics: Implications for teachers' perceptions of children's school adjustment*. Simon Fraser University.
- Niño, I., Calderón, A., y Cassaretto, M. (2003). Personalidad y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología de la PUCP*, XXI, 1.
- Noble, T., y McGrath, H. (2015). PROSPER: A new framework for positive education. *Psychology of Well-Being*, 5(1), 1-17.
- Nolen, S. B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. *Cognition and Instruction*, 5, 269-287.
- Nunes-Baptista, M., Rigotto, D. M., Ferrari-Cardoso, H., y Marín-Rueda, F. J. (2012). Social support, family and self-concept: constructs relations. *Psicología desde el Caribe*, 29(1), 1-18.

- Núñez, J. C., y González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico. Variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de estrategias y autoconcepto*. Universidad de Oviedo.
- Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., García, M. S., González-Pumariiega, S. y García, S. I. (1998). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Estudios de Psicología*, 59, 65-85.
- Núñez, J. C., y González-Pumariiega, S. (1996). *Motivación y aprendizaje escolar*. In Congreso Nacional sobre Motivación e Instrucción, 53-72.
- Núñez, J. L., Martín-Albo, J., Navarro, J. G., y Suárez, Z. (2010). Adaptación y validación de la versión española de la Escala de Motivación Educativa en estudiantes de educación secundaria postobligatoria. *Estudios de Psicología*, 31(1), 89-100.
- OCDE (2012). *¿Cómo varía el tamaño de la clase en el mundo?* Education Indicators in Focus-09, 1-4. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- O'Connor, E., y McCartney, K. (2007). Examining teacher-child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American Educational Research Journal*, 44(2), 340-369.
- Offer, D., Ostrov, E., Howard, K. J. y Dolan, S. (1992). Ofrecer cuestionario de autoimagen. *JK Thompson: Imagen corporal, trastornos alimentarios y obesidad: una guía integrada para la evaluación y el tratamiento*. Washington DC: Asociación Americana de Psicología.
- Olsson, I., Hagekull, B., Giannotta, F., y Åhlander, C. (2016). Adolescents and social support situations. *Scandinavian journal of psychology*, 57(3), 223-232.
- Omar, A., Soares-Formiga, N. y Aguiar de Souza, M. (2006). "La anomia en estudiantes secundarios de Brasil y Argentina en función de las características familiares", en *Asociación Brasileira de Psicología Social*. 18-19.
- Omar, A., Urteaga, A. F., Delgado, H. U., y Formiga, N. S. (2010). Capital sociocultural familiar, autoestima y desempeño académico en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 40(2), 93-114.
- Ordaz-Villegas, G., Acle-Tomasini, G., y Reyes-Lagunes, L. I. (2014). Development of an academic self-concept for adolescents (asca) scale. *Journal of Behavioral, Health, y Social Issues*, 5(2), 117-130. <https://doi.org/10.5460/jbhsi.v5.2.42304>
- Ormrod, J. E., y Rice, F. P. (2003). *Lifespan development and learning*. Prentice-Hall.
- Ortega-Ruiz, P., Minguéz-Vallejos, R., y Rodes-Bravo, M. (2000). Autoestima: un nuevo concepto y su medida. *Teoría de la Educación*, 12, 45-66.

- Orthner, D., Jones-Sanpei, H., y Williamson, S. (2004). The resilience and strengths of low income families. *Family Relations*, 53(2), 159- 167.
- Osarenren, N. (2002). *Child development and personality*. Derate Nigeria Limited.
- Osborne-Oliver, K. M. (2008). *Female bullying behaviors and perceived social support in single-sex and coeducational schools: Do bullying and social support differ by school gender composition?.* State University of New York at Albany.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research*, 70(3), 323-367.
- Otero-López, J. M. (2001). Consumo de drogas y comportamientos delictivos en la adolescencia. In C. Saldaña (Ed.), *Detección y prevención en el aula de los problemas del adolescente*. 179-212. Pirámide.
- Pajares, F. (1999). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pajares, F., y Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. *Perception*, 11, 239-266.
- Pallas, A., Entwisle, D., Alexander, K., y Weinstein, P. (1990). Social structure and the development of self-esteem in young children. *Social Psychology Quarterly*, 53(4), 302-315.
- Palomar Lever, J., y Cienfuegos Martínez, Y. I. (2007). Pobreza y apoyo social: un estudio comparativo en tres niveles socioeconómicos.
- Pan, I., Regueiro, B., Ponte, B., Rodríguez, S., Piñeiro, I., y Valle, A. (2013). Motivación, implicación en los deberes escolares y rendimiento académico. *Aula Abierta*, 41(3), 13-22.
- Pantoja, A. y Alcaide, M. (2013). La variable género y su relación con el autoconcepto y el rendimiento académico del alumnado universitario. *Revista Científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 13(1), 124-140.
- Papalia, D., Olds, S. y Feldman, R. (2004). *Desarrollo humano*. McGraw-Hills Companies.
- Papalia, D., Wendkos, S., y Duskin, R. (2001). Desarrollo físico y cognitivo en la niñez temprana. *Desarrollo Humano*, 237-275.
- Park, R., y Burgess, E. (1926). *The city*. University of Chicago Press.
- Parke, R. D. (2004). Development in family. *Annual Review of Psychology*, 55, 365-399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141528>
- Parkinson, M. G., y Ekachai, D. (2002). The Socratic method in the introductory PR course: An alternative pedagogy. *Public Relations Review*, 28(2), 167-174.

- Parra, R. (1995). El tiempo mestizo. Escuela y modernidad en Colombia. En Varios: *La cultura fracturada*, 129-158. FES·COLCIENCIAS.
- Pastor, Y., Balaguer, I. y García-Merita, M. L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de Psicología Social*, 18(2), 141-159.
- Paykel, E. S. (1994). Eventos de la vida, apoyo social y depresión. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 89(377), 50-58.
- Pearson, K. (1896). Contributions to the mathematical theory of evolution. I: On the dissection of asymmetrical frequency curves. *Philosophical Magazine*, 50, 157-175.
- Pekrun, R. 1992. The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology: An International Review*. 41(4), 359-376.
- Pelletier, L. G., Vallerand, R. J., Green-Demers, I., Brière, N. M., y Blais, M. R. (1995). Loisirs et santé mentale: les relations entre la motivation pour la pratique des loisirs et le bien-être psychologique. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 27(2), 140.
- Peralta, S., Ramírez, A. y Castaño, H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 17, 196-219.
- Perdue, N. H., Manzeske, D. P., y Estell, D. B. (2009). Early predictors of school engagement: Exploring the role of peer relationships. *Psychology in the Schools*, 46(10), 1084-1097.
- Pérez, L. (2009). *Identificación de Factores Motivacionales de Estudiantes Desertores de la Facultad de Psicología de la UPB*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- Perry, J. C., Liu, X., y Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist*, 38(2), 269-295.
- Petri, H. L., y Govern, J. M. (2006). *Motivacion/Motivation: Teoria, investigacion y aplicaciones*. Cengage Learning Editores.
- Pianta, R. C., y Steinberg, M. (1992). Teacher-child relationships and the process of adjusting to school. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1992(57), 61-80.
- Piciullo, T. J. (2009). *School membership, parent academic expectations, peer relationships, student-teacher relationships, academic self-concept, and academic achievement among ninth grade students from low, average, and high need schools*. Dowling College.
- Piers, E. V., y Harris, D. B. (1969). *The Piers-Harris Children's Self-Concept Scale*. Counselor Recordings and Tests.

- Piers, E. V., y Harris, D. B. (1984). *Manual for the Piers-Harris Children's Self Concept Scale*. Western Psychological Services.
- Pintrich, P. R. (1999). The role of motivation in promoting and sustaining self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, 31, 459-470.
- Pintrich, P. R., y De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Pintrich, P. R., Marx, R. W., y Boyle, R. A. (1993). Beyond cold conceptual change: The role of motivational beliefs and classroom contextual factors in the process of conceptual change. *Review of Educational Research*, 63, 167-199.
- Pintrich, P. R., Roeser, R. W., y De Groot, E. A. (1994). Classroom and individual differences in early adolescents motivation and self-regulated learning. *Journal of Early Adolescence*, 14, 139-161.
- Pintrich, P. R., y Schunk, D. H. (2002). *Motivation in education: Theory, research, and applications*. Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H., y Luque, M. L. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Pearson Prentice Hall.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., García, T. y McKeachie, W. J. (1991). *A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ)*. The University of Michigan.
- Piñeros, L. (2000). "Efectividad escolar de los centros de educación media en República Dominicana." MINERD/BM/BID.
- Pittman, T. S., y Boggiano, A. K. (1992). Psychological perspectives on motivation and achievement. *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*, 1-6.
- Pizarro, R. (1985). *Rasgos y actitudes del profesor efectivo*. Pontificia Universidad Católica.
- Pobrete, M. (2019). *Estratificación social y clase media en Chile*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile / BCN. Santiago de Chile.
- Pomar, C. M. (2001). *La motivación de los superdotados en el contexto escolar*. Universidad de Santiago de Compostela.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R., y Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 396.
- Pong, S. L. y Ju, D. B. (2000). Los efectos del cambio en la estructura familiar y los ingresos al abandonar la escuela secundaria y secundaria. *Journal of Family Issues*, 21(2), 147-169.
- Pontecorvo, C. (2003). *Manual de psicología de la educación*. Editorial Popular. 251-270.

- Povedano, A., Cava, M. J., Monreal, M. C., Varela, R., y Musitu, G. (2015). Victimization, loneliness, overt and relational violence at the school from a gender perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(1), 44-51.
- Preckel, F., Niepel, C., Schneider, M., y Brunner, M. (2013). Self-concept in adolescence: A longitudinal study on reciprocal effects of self-perceptions in academic and social domains. *Journal of adolescence*, 36(6), 1165-1175.
- Purkey, W. W. (1970). *Self-concept and school achievement*. Prentice-Hall.
- Quintana, J. M. (1969). *La educación en la familia y en la escuela*. Marfil.
- Raffaelli, M., Andrade, F. C., Wiley, A. R., Sanchez-Armass, O., Edwards, L. L., y Aradillas-Garcia, C. (2013). Stress, social support, and depression: A test of the stress-buffering hypothesis in a Mexican sample. *Journal of Research on Adolescence*, 23(2), 283–289.
- Ramo, A. (2003). *La Motivación en el estudio*. Especial desde España para El Cronista Regional. 19/12/2003.
- Ramos-Díaz, E. (2015). *Resiliencia y ajuste psicosocial en la adolescencia* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Leioa, Bilbao.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., y Zuazagoitia, A. (2016). Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 339-356.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., y Revuelta, L. (2016). Validation of the Spanish Version of the School Engagement Measure (SEM). *The Spanish Journal of Psychology*, 19, 1-9. <https://doi.org/10.1017/sjp.2016.94>
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Revuelta, L., y Saez, I. (2016). El rol mediador de la implicación escolar sobre el apoyo del profesorado y la satisfacción con la vida. *EJIHPE: European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(3), 177-191.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Ros, I., y Antonio-Agirre, I. (2017). Implicación escolar y autoconcepto multidimensional en una muestra de estudiantes de secundaria. *Revista Complutense de Educación*, 28(4), 113.
- Ratelle, C. F., Guay, F., Larose, S., y Senécal, C. (2004). Family correlates of trajectories of academic motivation during a school transition: A semiparametric group-based approach. *Journal of Educational Psychology*. 96(4),743-754.
- Redding, S., Murphy, M., y Sheley, P. (Editors) (2011). *Handbook on family and community engagement*. Information Age Publishing.
- Reddy, R., Rhodes, J. E., y Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and psychopathology*, 15(1), 119-138.

- Reinoso Castillo, I. (2011). La perspectiva de género en la Educación. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 3(28).
- Reeve, J., y Tseng, C. (2011). Cortisol reactivity to a teacher's motivating style: The biology of being controlled versus supporting autonomy. *Motivation and emotion*, 35, 63-74.
- Reguero, S. Blanco, A. y Lapeña, S. (1991) Evaluación del primer año de selectividad en la Facultad de Medicina de Valladolid. *Medicina Clínica*, 96, 141-145.
- Repetto, E. y Senra, M. P. (1997). Incidencia de algunos factores educativos, sociales y afectivos en el consumo de alcohol de los adolescentes. *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 31-42.
- Requena, M. (1998). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Pirámide.
- Resurrección, E. M., Salguero, J. M., y Ruiz-Aranda, D. (2014). Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 37, 461-472.
- Reynolds, A. J., y Bezruczko, N. (1993). School adjustment of children at risk through fourth grade. *Merrill-Palmer Quarterly*, 457-480.
- Reynolds, A. J., Ou, S. R., y Topitzes, J. W. (2004). Paths of effects of early childhood intervention on educational attainment and delinquency: A confirmatory analysis of the Chicago child-parent centers. *Child Development*, 75(5), 1299-1328. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00742.x>
- Reynolds, W. M. (1988). Measurement of academic self-concept in college students. *Journal of personality assessment*, 52(2), 223-240.
- Ríos, I., Fernández, P., y Gallardo, E. I. (2012). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Cultura y educación*, 24(4), 435-447.
- Roese, N. J., y Olson, J. M. (1996). Counterfactuals, causal attributions, and the hindsight bias: A conceptual integration. *Journal of Experimental Social Psychology*, 32(3), 197-227.
- Rodríguez, A. (2008). Bienestar psicológico y autoconcepto físico. En A. Goñi (Ed.), *El autoconcepto físico: Psicología y educación* (pp. 193-206). Pirámide.
- Rodríguez, A., Goñi, A., y Ruiz de Azúa, S. (2006). Autoconcepto físico y estilos de vida en la adolescencia. *Intervención Psicosocial*, 15(1), pp. 81-94.
- Rodríguez, C., y Herrera, L. (2009). Análisis correlacional-predictivo de la influencia de la asistencia a clase en el rendimiento académico universitario. Estudio de caso en una asignatura. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 13(2), 1-13.

- Rodríguez E., S. (2010). Relación entre nivel socioeconómico, apoyo social percibido, género y depresión en niños. *Interdisciplinaria*, 27(2), 261-276.
- Rodríguez, E., Megías, I. y Sánchez, E. (2002). *Jóvenes y relaciones grupales. Dinámica relacional para tiempos de trabajo y de ocio*. FAD.
- Rodríguez, J. L., y Martínez, A. (1979). Estudios sobre el maestro. *Cuadernos de didáctica*, 2.
- Rodríguez, S., Regueiro, B., Peña, R. B., Valle, A., Piñeiro, I. y Menéndez, R. C. (2014). La autoeficacia del profesor y su relación con las variables afectivas y motivacionales de los estudiantes en la educación superior. *Revista europea de educación y psicología*, 7(2), 107-120.
- Rodríguez-Fernández, A. (2008). *El autoconcepto físico y el bienestar/malestar psicológico en la adolescencia* (tesis doctoral). Universidad del País Vasco, Leioa, Bilbao.
- Rodríguez, A., Droguett, L., y Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica*, 17(2), 397-414. <https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.3002>
- Rodríguez-Fernández, A. y Fernández, A. (2005). Los componentes del bienestar psicológico y el autoconcepto físico de los adolescentes. En M. I. Fajardo, F. Vicente, I. Ruiz y J. A. del Barrio (Eds.). *Aportaciones psicológicas y mundo actual. Dando respuestas* (pp. 465-480). Psicoex.
- Rodríguez-Fernández, A., y Fernández-Zabala, A. (2010). El autoconcepto no académico y las habilidades sociales de adolescentes y jóvenes. En J. Gázquez, y M. Pérez (Eds.), *Investigación en convivencia escolar: Variables relacionadas* (pp. 611-618). GEU.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos, E., Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Esnaola, I., y Goñi, A. (2016). Variables contextuales y psicológicas en un modelo explicativo del bienestar subjetivo y la implicación escolar. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(2), 166-174.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., y Fernández-Zabala, A. (2015). Relaciones de la resiliencia con el autoconcepto y el apoyo social percibido en una muestra de adolescentes. *Acción psicológica*, 12(2), 1-14.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., y Revuelta, L. (2016). Bienestar subjetivo en la adolescencia: el papel de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Suma psicológica*, 23(1), 60-69.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I. y Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: La influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XXI*, 21(1), 87-108, <https://doi.org/10.5944/educXX1.16026>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., de Lahidalga, I. R. M., y Rey-Baltar, A. Z. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: La influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación xx1*, 21(1), 87-108.

- Rodríguez-Fernández A., Ramos-Díaz E., Madariaga J. M., Arrivillaga A., y Galende N. (2016). Steps in the construction and verification of an explanatory model of psychosocial adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 20–28.
- Rodríguez-Menéndez, M. D., y Peña Calvo, J. V. (2005). Identidad de género y contexto escolar: una revisión de modelos. *Reis*, 5(112), 165-194.
- Rodríguez, R. (2016). El contexto escolar y la vulnerabilidad del alumno con alto potencial intelectual: una experiencia mexicana. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(2), 225- 244.
- Rogers, C. (1951). *Psicoterapia centrada en el cliente: práctica, implicaciones y teoría*. Paidós.
- Roid, G. H., y Fitts, W. H. (1988). *Tennessee self-concept scale (TSCS): revised manual*. Western Psychological Services.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., y Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of educational research*, 81(4), 493-529.
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Ros I., Goikoetxea J., Gairín J., y Lekue P. (2012). Student engagement in the school: Interpersonal and inter-center differences. *Journal of Psychodidactics*, 17, 291–307.
- Rosário, P., Núñez, J. C., Valle, A., González-Pienda, J., y Lourenço, A. (2013). Grade level, study time, and grade retention and their effects on motivation, self-regulated learning strategies, and mathematics achievement: a structural equation model. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1311-1331.
- Rosário, P., Mourão, R., Baldaque, M., Nunes, T., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Cerezo, R., y Valle, A. (2009). Tareas para casa, autorregulación del aprendizaje y rendimiento en matemáticas. *Revista de Psicodidáctica*, 14(2), 179-192.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. Basic Books.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., y Bowen, G. L. (2000). Social support networks and school outcomes: The centrality of the teacher. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 17(3), 205-226.
- Roser, R.W, Midgley, C. y Urdan, T. C. (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents’ psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*, 88, 408-422.

- Ross, C. E., y Broh, B. A. (2000). The roles of self-esteem and the sense of personal control in the academic achievement process. *Sociology of Education*, 270-284.
- Rothenberg, D. (1995). Supporting Girls in Early Adolescence. ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, Urbana, Ill.
- Rotter, J. B. (1954). *Social learning and clinical psychology*.
- Rubin, K. H., Dwyer, K. M., Booth-LaForce, C., Kim, A. H., Burgess, K. B., y Rose-Krasnor, L. (2004). Attachment, friendship, and psychosocial functioning in early adolescence. *The Journal of early adolescence*, 24(4), 326-356.
- Ruble, D. N., y Boggiano, A. K. (1981). Optimizing motivation in an achievement context. En B. K. Keogh (Ed.), *Advances in special education: Basic constructs and theoretical orientations*, 1. JAI Press.
- Rumberger, R. W. y Palardy, G. J. (2005). ¿Siguen siendo importante la segregación? El impacto de la composición del alumno en el rendimiento académico en la escuela secundaria. *Registro universitario de docentes*, 107(9), 1999.
- Rusillo, M., y Arias, P. (2004). Diferencias de género en la motivación académica de los alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(1), 97-112.
- Ryan, R. M. (1995). Psychological needs and the facilitation of integrative processes. *Journal of Personality*, 63, 397-427.
- Ryan, A. M., y Ladd, G. W. (2012). *Peer relationships and adjustment at school*. IAP.
- Ryan, A. M., Hicks, L., y Midgley, C. (1997). Social goals, academic goals and avoiding seeking help in the classroom. *Journal of Early Adolescence*, 17, 152-171.
- Saadat, M., Ghasemzadeh, A., y Soleimani, M. (2012). Self-esteem in Iranian university students and its relationship with academic achievement. *Procedia-social and behavioral sciences*, 31, 10-14.
- Salazar, L., Wingood, G., DiClemente, R., Lang, D. y Harrington, K. (2004). The role of social support in the psychological well-being of African American girls who experience dating violence victimization. *Violence and Victims*, 19, 171-187.
- Salichs, M. A., y Malfaz, M. (2012). A new approach to modeling emotions and their use on a decision-making system for artificial agents. *Affective Computing, IEEE Transactions on*, 3(1), 56-68.
- Salgado, J. A., Franco, F. J., Gajardo, X. R. y Olivares, M. V. (2017). Efecto de la motivación sobre la profundidad en los procesos de estudio en universitarios de formación en pedagogía. *REICE-Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(4), 87-105. <https://doi.org/10.15366/reice2017.15.4.005>

- Salum-Fares, A., Marín, R., y Reyes, C. (2011). Relevancia de las dimensiones del autoconcepto en estudiantes de escuelas secundarias de ciudad Victoria, Tamaulipas, México. *Revista electrónica de psicología Iztacala*, 14(2), 255-272.
- Salvador, L., y García-Valcárcel, A. (1989). *El rendimiento académico en la Universidad de Cantabria: abandono y retraso en los estudios*. CIDE.
- Salvy, S. J., Elmo, A., Nitecki, L. A., Kluczynski, M. A. y Roemmich, J. N. (2011). Influence of parents and friends on children's and adolescents' food intake and food selection. *American Journal of Clinical Nutrition*, 93(1), 87---92.
- Sánchez, E. y Barrón, A. (2003). Social psychology of mental health. The social structure and personality perspective. *The Spanish Journal of Psychology*, 6, 3-11. <https://doi.org/10.1017/S1138741600005163>.
- Sánchez, M., y Pirela, L. (2006). Motivaciones sociales y rendimiento académico en estudiantes de educación. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(1), 158-172.
- Sánchez-Iniesta, M. (2012). *El papel de la familia en la educación* (Trabajo fin de máster). Universidad Internacional de La Rioja.
- Sanchiz, M., Manzana, J., Mallén, F. (2007). *Autoconcepto y conducta social en los jóvenes que inician la ESO*. Universitat Jaume I.
- Sangrador, M. (2017). *La influencia de la autoestima, el autoconcepto, el apoyo social percibido y el ajuste escolar en el rendimiento académico de los adolescentes*. (tesis doctoral). Universidad de Burgos, España.
- Sansone, C. y Harackiewicz, J. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation Intrinsic and extrinsic motivation: the search for optimal motivation and performance*. Academic Press.
- Santana, L. E., y García, L. F. (2011). Parent's and teacher's perceived support, self-concept and decision making in high school students. *Revista de Educación*, 334, 493-519.
- Santa-Lucía, R. C., Gesten, E., Rendina-Gobioff, G., Epstein, M., Kaufman, D., Salcedo, O., y Gadd, R. (2000). Children's school adjustment: A developmental transactional systems perspective. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 21(4), 429-446. [https://doi.org/10.1016/S0193-3973\(00\)00048-4](https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00048-4)
- Santana, L. E. y Feliciano, L. (2011). Percepción de apoyo de padres y profesores, autoconcepto académico y toma de decisiones en Bachillerato, *Revista de Educación*, 355, 493-519.
- Santos, D. (1990). *Motivación y Gestión de Personal*.
- Santrock, J. W. (2006). *Psicología del desarrollo: el ciclo vital*. McGraw-Hill.
- Sanz de Acedo, M. L., Ugarte, M. D. y Lombreras, M. V. (2003). Desarrollo y validación de un cuestionario de metas para adolescentes. *Psicothema*, 15, 493-499.

- Schmidt, V., Messoulam, N., y Molina, F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: Presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 25(1), 81–106.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208-223.
- Schunk, D. H. (1996). *Self-Evaluation and Self-Regulated Learning*.
- Schunk, D. H., y Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning: Self-efficacy enhancing interventions. In *Handbook of self-regulation*, 631-649. Academic Press.
- Scott, C., Murray, G., Mertens, C., y Dustin, E. (1996). Student self-esteem and school system: Perceptions and implications. *The Journal of Educational Research*.
- Segalen M. (1997). *Antropología histórica de la familia*. Taurus Universitaria.
- Selman, R. I. (1980). *The growth of interpersonal understanding. Developmental and clinical analyses*. Academic.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. McGraw Hill.
- Shaffer, D. R. (2000). *Desarrollo Social*. Siglo Veintiuno Editores
- Shaffer, D. R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: International Thomson Editores.
- Shavelson, R., y Bolus, R. (1982). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74(1), 3-17.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., y Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, 46(3), 407-441.
- Skaalvik, E. M., y Skaalvik, S. (2013). School goal structure: Associations with students' perceptions of their teachers as emotionally supportive, academic self-concept, intrinsic motivation, effort, and help seeking behavior. *International Journal of Educational Research*, 61, 5-14.
- Skinner, E. A., y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology*, 85(4), 571.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., y Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.

- Skogbrott, M., Kyrre, B., y Wold, B. (2014). Peer acceptance protects global self-esteem from negative effects of low closeness to parents during adolescence and early adulthood. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 70-80. doi:10.1007/s10964-013-9929-1
- Sierra, J. C., Buela-Casal, G., Paz, M., y Santos-Iglesias, P. (2008). Análisis transnacional del sistema de evaluación y selección del profesorado universitario. *Interciencia*, 33(4), 251-257.
- Silva, M., y Martorell, M. C. (2009). *BAS, Bateria de Socialización (BAS-3)*. TEA.
- Silva, P., Sicilia, Á., Burgueño, R., y Lirola, M. J. (2018). Motivación educativa en la formación inicial del profesorado de educación física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*.
- Simón, C., Gómez, P., y Alonso-Tapia, J. (2013). Prevención de la disrupción en el aula: papel del clima motivacional de clase y de las estrategias de afrontamiento. *Cultura y Educación*, 25(1), 49-64.
- Simons-Morton, B. y Chen, R. (2009). Peer and parent Influences on school engagement among early adolescents. *Youth y Society*, 41(1), 3-25.
- Singh, K., Chang, M., y Dika, S. (2010). Ethnicity, self-concept, and school belonging: Effects on school engagement. *Educational Research for Policy and Practice*, 9(3), 159-175.
- Singh, N., y Singh, A. (2012). Emotional intelligence of the adolescents in relation to their self-concept. *Indian Journal of Positive Psychology*, 3(2), 128-132.
- Smiley, P. A., y Dweck, C. S. (1994). Individual differences in achievement goals among young children. *Child development*, 65(6), 1723-1743.
- Smith, L., Sinclair, K. E., y Chapman, E. S. (2002). Students' Goals, Self-Efficacy, Self-Handicapping, and Negative Affective Responses: An Australian Senior School Student Study. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 471-485.
- Soares, A. T. y Soares, L. M. (1985). *The Self-Perception Inventory*. Author.
- Soares, L. M. y Soares, A. T. (1977). *The self-concept: mini, maxi, multi*. Paper presented at the annual meeting of the 1977 American Educational Research Association.
- Soares, L. y Soares, A. (1983). *Component of students self-related cognitions*. Paper presented at the American Educational Research Association Annual Meeting. Montreal.
- Soler-Porro, A. B., y Chiralde-Núñez, R. R. (2010). Motivación y rendimiento docente en estudiantes bolivianos del Nuevo Programa de Formación de Médicos. *Educación Médica Superior*, 24(1), 42-51.
- Solís-Cámara, P., Díaz, M., y Barranco-Jiménez, L. (2008). "Valoración objetiva del estilo de crianza y las expectativas de parejas con niños pequeños", *Revista Latinoamericana de Psicología*, 40(2), 305-319.

- Song, I. S., y Hattie, J. (1984). Home environment, self-concept, and academic achievement: A causal modeling approach. *Journal of Educational psychology*, 76(6), 1269.
- Sotelo, M., Echeverria, S. y Ramos, Y. (2009). *Relaciones entre variables motivacionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. COMIE.
- Soufi, S., Damirchi, E. S., Sedghi, N., y Sabayan, B. (2014). Development of structural model for prediction of academic achievement by global self-esteem, academic self-concept, self-regulated learning strategies and autonomous academic motivation. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 26-35.
- Spencer, M. B. (1999). Social and cultural influences on school adjustment: The application of an identity-focused cultural ecological perspective. *Educational Psychologist*, 34(1), 43-57. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3401_4
- Spilt, J. L., Hughes, J. N., Wu, J. Y., y Kwok, O. M. (2012). Dynamics of teacher–student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children’s academic success. *Child development*, 83(4), 1180-1195.
- Steinberg, L., y Morris, A. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Steinberg, L., Brown, B., y Dornbush, S. (1996). *Beyond the classroom: Why school reform has failed and what parents need to do*. Simon and Schuster.
- Streamer, L., y Seery, M. D. (2015). Who am I? The interactive effect of early family experiences and self-esteem in predicting self-clarity. *Personality and Individual Differences*, 77, 18-21.
- Strein, W. (1995). *Evaluación del autoconcepto*. ERIC Digest.
- Stroebe, M., Van Vliet, T., Hewstone, M., y Willis, H. (2002). Homesickness among students in two cultures: Antecedents and consequences. *British Journal of Psychology*, 93(2), 147-168.
- Studsrod, I., y Bru, E. (2011). Perceptions of peers as socialization agents and adjustment in upper secondary school. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 16(2), 159-172.
- Studsrod, I., y Bru, E. (2012). Upper secondary school students’ perceptions of teacher socialization practices and reports of school adjustment. *School Psychology International*, 33(3), 308-324.
- Sy, S. R., Gottfried, A. W., y Gottfried, A. E. (2013). A transactional model of parental involvement and children's achievement from early childhood through adolescence. *Parenting*, 13(2), 133-152.
- Tabbah, R., Miranda, A. H., y Wheaton, J. E. (2012). Self-concept in Arab American adolescents: Implications of social support and experiences in the schools. *Psychology in the Schools*, 49(9), 817-827.

- Tam, M. D., Hart, A. R., Williams, S., Heylings, D., y Leinster, S. (2009). Is learning anatomy facilitated by computer-aided learning? A review of the literature. *Medical Teacher*, 31(9), 393-396.
- Tanaka, T. A. (2010). *Peer relationships, school context, and ninth grader academic adjustment*. University of California.
- Tardy, C. H. (1985). Social support measurement. *American Journal of Community Psychology*, 13(2), 187-203. <https://doi.org/10.1007/BF00905728>
- Tejedor, F. J., Ausin-Zorrilla, T., García-Valcárcel, A., Herrera, E., Martín, J. F., Nieto, S., Rodríguez, M. J., y Sánchez, M. (1998). *Los alumnos de la Universidad de Salamanca. Características y rendimiento académico*. Universidad Salamanca.
- Terol, M. C., López, S., Neipp, M. C., Rodríguez, J., Pastor, M. A., y Aragón, M. M. (2004). Apoyo social e instrumentos de evaluación: Revisión y clasificación. *Anuario de Psicología*, 35(1), 23-46.
- Thijs, J., y Verkuyten, M. (2009). Students' anticipated situational engagement: The roles of teacher behavior, personal engagement, and gender. *The Journal of genetic psychology*, 170(3), 268-286.
- Thoits, P. A. (1982). Conceptual, methodological, and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress. *Journal of Health and Social behavior*, 145-159.
- Thomas, K. W. (2000). *Intrinsic motivation at work: Building energy y commitment*. Berrett-Koehler Publishers.
- Thompson, R. A., Flood, M. F., y Goodvin, R. (2006). Social support and developmental psychopathology. *Developmental psychopathology*, 3, 1-37.
- Tinbergen, N. (1951). *The Study of Instinct*. Oxford University Press.
- Tirado, F., Santos, G. y Tejero-Diez, D. (2013). La motivación como estrategia educativa. *Perfiles Educativos*, 35(139), 79-92.
- Tischler, L. (1999). The growing interest in spirituality in business: A long-term socio-economic explanation. *Journal of Organizational Change Management*, 12(4), 273-280.
- Triyanto. (2019). The Academic Motivation of Papuan Students in Sebelas Maret University, Indonesia. *SAGE Open*, 9(1), 1-7. <https://doi.org/10.1177/2158244018823449>
- Troop-Gordon, W., y Kuntz, K. J. (2013). The unique and interactive contributions of peer victimization and teacher-child relationships to children's school adjustment. *Journal of abnormal child psychology*, 41(8), 1191-1202.
- Troop-Gordon, W., Visconti, K. J., y Kuntz, K. J. (2011). Perceived popularity during early adolescence: Links to declining school adjustment among aggressive youth. *The Journal of Early Adolescence*, 31(1), 125-151.

- Ukwueze, A. C., y Ajufu, B. I. (2013). Influence of demographic variables on social adjustment of in-school adolescents in Ibadan metropolis of Nigeria. *Gender y Behaviour*, 11(2), 5601-5607.
- Urquijo, S. (2002). Auto-concepto y desempeño académico en adolescentes: relaciones con sexo, edad e institución. *PsicoUSF*, 7(2), 211-218.
- Valenciano-Canet, G. (2019). La metáfora como alternativa metodológica para investigar y reflexionar acerca de la práctica pedagógica en la enseñanza de la lectoescritura. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-23.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., y Castro, K. S. (2007). Children's effortful control and academic competence: Mediation through school liking. *Merrill-Palmer Quarterly*, 1-25.
- Valle, A., Cabanach, R., Cuevas, L. y Núñez, J. (1997). Patrones motivacionales en estudiantes universitarios: Características diferenciales. *Revista de Investigación Educativa*, 15(1), 125-146.
- Valle-Arias, A., González-Cabanach, R., Barca-Lozano, A., y Núñez-Pérez, J. C. (1997). Características de las metas académicas que persiguen los estudiantes y sus consecuencias motivacionales. *Innovación Educativa*, 7, 123-134.
- Valle-Arias, A., González-Cabanach, R., Núñez-Pérez, J. C., y González-Pienda, J. A. (1998). Variables cognitivo-motivacionales, enfoques de aprendizaje y rendimiento académico. *Psicothema*, 10(2), 393-412.
- Valle-Arias, A., Núñez-Pérez, J. C., Cabanach-González, R., Rodríguez, S., Rosário, P., e Inglés, C. J. (2015). Motivational profiles as a combination of academic goals in higher education. *Educational Psychology*, 35(5), 634-650.
- Vallejo-Reyes, F. A., Campbell, J. I., Lochbaum, M. R., Duclos-Bastías, D. M., Guerrero-Santana, I., y Beltrán, H. J. C. (2018). Adaptación y validación de la escala de motivación en el deporte 2 (EMD-2) para estudiantes universitarios chilenos. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 18(1), 63-74.
- Vallejos, M. (2012). *La motivación, la actitud hacia las ciencias, la ansiedad y las estrategias metacognitivas de lectura en el rendimiento de los estudiantes universitario: Un análisis longitudinal* (tesis doctoral). Madrid.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *In Advances in experimental social psychology*, 29, 271-360. Academic Press.
- Vallerand, R. J., y Lalande, D. R. (2011). The MPIC model: The perspective of the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *Psychological Inquiry*, 22(1), 45-51.
- Van-Aken, M. A., y Asendorpf, J. B. (1997). Support by parents, classmates, friends and siblings in preadolescence: Covariation and compensation across relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 14(1), 79-93.

- Van Acker, R. V., y Wehby, J. H. (2000). Exploring the social contexts influencing student success or failure: Introduction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 44(3), 93-96.
- Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école*. PUF.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., y Soenens, B. (2010). *Self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions*. En S. Karabenick y T. C. Urdan (Eds.), *Advances in Motivation and Achievement, 16A: Decade Ahead* (pp. 105-165). Bradford: Emerald Group Publishing Limited.
- Veiga, F. H., Burden, R., Appleton, J., do Céu Taveira, M., y Galvao, D. (2014). Envolvimiento de los estudiantes en la escuela: conceptualización y relaciones con variables personales y rendimiento académico. Una revisión de la literatura. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 29-47.
- Velázquez, L. E., y Rodríguez, N. Y. (2006). Rendimiento académico y contexto familiar en estudiantes universitarios. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 11(2), 255-270.
- Vera, M. y Zebadúa, I. (2002). *Contrato pedagógico y autoestima*. Colaboradores Libres.
- Vernon, P. (1950). *The structure of human abilities*. Methuen.
- Viñas, F., González, M., García, Y., Malo, S., y Casas, F. (2015). Los estilos y estrategias de afrontamiento y su relación con el bienestar personal en una muestra de adolescentes. *Anales de Psicología*, 31, 226–233.
- Vispoel, W. P. (1995). Self-concept in artistic domains: An extension of the Shavelson, Hubner, and Stanton (1976) model. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 134.
- Vollet, J. W. (2012). *Differential Susceptibility to Social Network Influences on School Motivation in a Cohort of Sixth Graders*. Dissertations and Theses.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with the school. *American Journal of Education*, 105(5), 294-318.
- Voelkl, K. E., y Frone, M. R. (2000). Predictors of substance use at school among high school students. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 583.
- Walker, J. M., Hoover-Dempsey, K. V., Whetsel, D. R., y Green, C. L. (2004). Parental involvement in homework. *A Review of Current Research and Its Implications for teachers, After School Program Staff, and Parent Leaders*. Harvard Family Research Project.
- Wang, D. (2014). *The contexts of parents and peers: Linkages to children's school adjustment*. University of North Carolina.

- Wang, M. T., y Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child development*, 83(3), 877-895.
- Wang, M. T., y Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737.
- Wang, M. T., y Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American educational research journal*, 47(3), 633-662.
- Wang, M. T., Willett, J. B., y Eccles, J. S. (2011). La evaluación del compromiso escolar: examinar la dimensionalidad y la invarianza de medición por género y raza / etnia. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480.
- Watkins, D. y Dhawan, N. (1989). Do We Need to Distinguish the Constructs of Self Concept and Self-Esteem? *Journal of Social Behaviour and Personality*, 4(5), 555-562.
- Watt, M. G. (2004). Development of adolescents self-perceptions, values, and task perceptions according to gender and domain in 7 through 11 grade Australian students. *Child Development*, 75(5), 1556-1574.
- Wei, M., Yeh, C. J., Chao, R. C. L., Carrera, S., y Su, J. C. (2013). Family support, self-esteem, and perceived racial discrimination among Asian American male college students. *Journal of Counseling Psychology*, 60(3), 453-461. <https://doi.org/10.1037/a0032344>
- Weiner, B. (1974). *Achievement motivation and attribution theory*. General Learning Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag.
- Wells, L., y Marwell, G. (1976). *Self-Steem: Its conceptualization and measurement*. Sage.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationship and motivation in middle school. The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 200-209.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of educational psychology*, 91(1), 76.
- Wentzel, K. R., Battle, A., Russell, S. L., y Looney, L. B. (2010). Social supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary educational psychology*, 35(3), 193-202.
- White, D. A. (1970). *The effects of public school transportation upon the overall school adjustment of urban elementary school students*. The University of Oklahoma

- Wilcox, M. (2011). Factores de riesgo y protección para el rendimiento académico: Un estudio descriptivo en estudiantes de psicología de una universidad privada. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1), 1-9.
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. OECD.
- Winne, P. H., y Marx, R. W. (1981). Convergent and discriminant validity in self-concept measurement. In annual meeting of the American Educational Research Association, Los Angeles.
- Woolley, M. E. (2006). Advancing a positive school climate for students, families, and staff. In C. Franklin, M. B. Harris, & P. Allen-Meares (Eds.), *The school services source-book* (pp. 777-784). New York: Oxford University Press.
- Woolley, M. E., y Bowen, G. L. (2007). In the context of risk: Supportive adults and the school engagement of middle school students. *Family Relations*, 56, 92-104.
- Woolley, M. E., y Grogan-Kaylor, A. (2006). Protective family factors in the context of neighborhood: Promoting positive school outcomes. *Family Relations: An Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*, 55(1), 93-104. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2006.00359.x>
- Woolley, M. E., Kol, K. L., y Bowen, G. L. (2009). The social context of school success for Latino middle school students: Direct and indirect influences of teachers, family, and friends. *The Journal of Early Adolescence*, 29(1), 43-70.
- Wooten, T. C. (1998). Factors influencing student learning in introductory Accounting Classes: a comparison of traditional and non-traditional students. *Issues in Accounting Education*, 13(2), 357-373.
- Wylie, R. (1979). *The self-concept, Volume 2: Theory and research on selected topics*. University of Nebraska.
- Xu, J., y Corno, L. (1998). *Case studies of families doing third-grade homework*. Teachers College Record.
- Xu, M. K., Marsh, H. W., Hau, K. T., Ho, I. T., Morin, A. J., y Abduljabbar, A. S. (2013). The internal/external frame of reference of academic self-concept: Extension to a foreign language and the role of language of instruction. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 489.
- Yotyodying, S. (2012). The quality of home-based parental involvement. Antecedents and consequences in German and Thai families. Dissertation for obtaining the degree of Dr. Ph. at the Faculty of Psychology and Sports Sciences. Bielefeld University. Germany.
- Young, P. T. (1961). *Motivation and emotion: a survey of the determinants of human and animal activity*. Wiley.

Zimmerman, E. (2001). La educación artística intercultural ofrece un medio para promover la tolerancia y la comprensión. *Revista de Investigación Cultural en Educación Artística*, 19, 68.

Zorich, S., y Reynolds, W. M. (1988). Convergent and discriminant validation of a measure of social self-concept. *Journal of Personality Assessment*, 52(3), 441-453.