

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**



TESIS

**MODELO EXPLICATIVO DE BIENESTAR,
AUTOEFICACIA ACADÉMICA Y RENDIMIENTO ESCOLAR**

Presenta:

LUIS ÁNGEL HERNÁNDEZ TIRADO

Tesis como requisito parcial para obtener el grado de:

**MAESTRÍA EN CIENCIAS
CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y EDUCACIÓN**

MONTERREY, N. L., MEXICO, 15 DE MAYO DE 2021

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO**

**MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y
EDUCACIÓN**



**MODELO EXPLICATIVO DE BIENESTAR, AUTOEFICACIA
ACADÉMICA Y RENDIMIENTO ESCOLAR**

PRESENTA

LIC. LUIS ÁNGEL HERNÁNDEZ TIRADO

DIRECTOR DE TESIS:

DR. CIRILO H. GARCÍA CADENA

MONTERREY, N. L., MÉXICO, 15 DE MAYO DE 2021

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE NUEVO LEÓN
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
SUBDIRECCIÓN DE POSGRADO

**MAESTRÍA EN CIENCIAS CON ORIENTACIÓN EN COGNICIÓN Y
EDUCACIÓN**

La tesis titulada “Modelo explicativo de bienestar, autoeficacia académica y rendimiento escolar” presentada por Luis Ángel Hernández Tirado ha sido aprobada por el comité de tesis.

Dr. Cirilo H. García Cadena
Director de Tesis

Dra. María del Rocío Hernández Pozo
Codirectora de Tesis

Dra. Brenda Padilla Rodríguez
Revisora de Tesis

Monterrey, Nuevo León, México, 15 de mayo de 2021

DEDICATORIA

A mi familia Dolores, Francisco y Keyvan.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a todas las personas que hicieron posible la culminación de este trabajo de investigación, a mis maestras y maestros; quienes a través de sus clases y enseñanzas fueron nutriendo y construyendo una persona con una visión más profesional, humana y crítica, en especial a quienes estuvieron a cargo de la coordinación académica de la maestría, la Dra. Cony y la Dra. Brenda, gracias por brindarme su apoyo, guía y orientación en un proceso desconocido, el cual sin su acompañamiento no hubiera logrado el resultado que se presenta en esta tesis. Gracias al Dr. Cirilo; mi director de tesis, quien se convirtió en un mentor y con su generatividad, sentido del humor y paciencia despertaron en mí un profundo respeto e interés por la investigación. Gracias también a la Dra. María del Rocío quien fue un pilar muy importante en la construcción de este proyecto, gracias por incluirme en su equipo del cual pude compartir y aprender de nuevas perspectivas y visiones. Gracias también a mis compañeras y compañeros Alex, Marcela, Martha, Mónica, Leslie, Pech y Memo que compartimos un proceso, en ocasiones desafiante, estresante, divertido, gracias a ustedes de quienes también aprendí mucho y esta experiencia que formará parte de nuestras vidas, ha sido una de las más hermosas que he vivido. A todas y todos infinitas gracias.

RESUMEN

Organismos evaluadores nacionales e internacionales indican que en México estudiantes de preparatoria reportan un rendimiento escolar inferior a la media en comparación con otros países. Por tanto se han buscado alternativas para mejorarlo a través de la investigación de factores cognitivos y emocionales que han mostrado influencia positiva en el rendimiento escolar. El objetivo del estudio fue analizar la influencia del bienestar psicológico, eudaimónico y social en la autoeficacia académica y rendimiento escolar en estudiantes de preparatoria. El diseño fue no experimental, ex post facto, transversal y explicativo con una muestra no probabilística de 342 estudiantes de preparatoria, 148 hombres, 191 mujeres y 3 autoidentificados con otro género. Se aplicó la Escala de Bienestar Psicológico de García, Escala de Bienestar Eudaimónico de Waterman, Escala de Bienestar Social de García, y la Escala de Autoeficacia de Palenzuela, y se obtuvo un autoreporte del promedio de calificaciones del semestre previo a la investigación. Se usó modelación de ecuaciones estructurales para construir dos modelos explicativos y analizar la influencia conjunta de las variables, reportando en el primer modelo correlaciones moderadas en los tres tipos de bienestar, e influencia positiva de bienestar eudaimónico en autoeficacia académica como variable intermedia, que a su vez mostró influencia positiva con el rendimiento escolar. En el segundo modelo la autoeficacia académica mostró una influencia positiva sobre el rendimiento académico autoreportado, y una influencia negativa del bienestar psicológico sobre el rendimiento escolar. Se recomienda en futuras investigaciones hacer análisis en función de características sociodemográficas y muestras segmentadas por género.

Palabras clave: bienestar psicológico, bienestar eudaimónico, bienestar social, rendimiento escolar, autoeficacia académica, psicometría

ABSTRACT

National and international evaluating bodies indicate that in Mexico high school students report lower than average school performance compared to students in other countries. Alternatives have been sought to improve this through the investigation of cognitive and emotional factors that have shown a positive influence on school performance. The objective of this thesis was to analyze the influence of psychological, eudaimonic and social well-being on academic self-efficacy and school performance in high school students. The research design was non-experimental, ex post facto, cross-sectional and explanatory with a non-probabilistic sample of 342 high school students, 148 male, 191 female, and 3 self-identified with another gender. Participants answered Garcia's Psychological Wellbeing Scale, Waterman's Eudaimonic Well-Being Scale, Garcia's Social Well-Being Scale and Palenzuela's Self-Efficacy Scale. They also self-reported their average grades of the semester prior to the investigation. Structural equation modeling was used to build two explanatory models and analyze the joint influence of the variables. The first model reports moderate correlations in the three types of well-being, and a positive influence of eudaimonic well-being on academic self-efficacy as an intermediate variable, which in turn once showed a positive influence on school performance. In the second model, academic self-efficacy showed a positive influence on self-reported academic performance, and a negative influence of psychological well-being on school performance. Future research could aim to conduct an analysis based on sociodemographic characteristics and samples segmented by gender.

Keywords: psychological well-being, eudaimonic well-being, social well-being, school performance, academic self-efficacy, psychometry

ÍNDICE

I. INTRODUCCIÓN	10
Definición del Problema.....	15
Justificación de la Investigación	17
Objetivos.....	20
Objetivo General	20
Objetivos Específicos.....	20
Preguntas de Investigación	21
Limitaciones y Delimitaciones.....	21
II. MARCO TEÓRICO	23
Perspectivas del bienestar.....	23
Modelo de bienestar psicológico de Carol Ryff (1989).....	25
Enfoque Eudaimónico y Bienestar Psicológico	28
Bienestar social	31
Modelo de Bienestar Social de Corey Lee M. Keyes (1998).....	32
Bienestar Social: relación e influencia en la educación.	37
Autoeficacia	39
Autoeficacia Académica.....	41
Autoeficacia en estudiantes adolescentes	43
Rendimiento escolar.....	47
Relación del Rendimiento Escolar con Bienestar y Autoeficacia en Estudiantes Adolescentes	51
III. MÉTODO	56
Diseño	56
Participantes.....	56
Instrumentos.....	57
Procedimiento.....	59
Análisis de datos	61
Consideraciones éticas	63
IV. RESULTADOS	64
V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	78

Critica a los indicadores de Rendimiento Escolar.....	81
Recomendaciones para Futuros Estudios.....	83
Conclusiones.....	84
VI. REFERENCIAS.....	86
ANEXOS.....	100
Anexo 1 - Consentimiento informado.....	100
Anexo 2 - Solicitudes aprobadas de autorización de las instituciones educativas.....	101
Anexo 3 - Autorización de uso de la Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA).....	103
Anexo 4 - Autorización de uso de la versión en español del cuestionario de bienestar eudaimónico validada en población mexicana.....	104
Anexo 5 - Autorización de uso de la escala de Bienestar Psicológico y Bienestar Social.....	105
Anexo 6- Escala de Autoeficacia académica (EAPESA).....	106
Anexo 7 – Escalas de Bienestar psicológico y bienestar social.....	107
Anexo 8 –Escala de Bienestar Eudaimónico.....	108

Índice de Tablas

Tabla 1 Adaptación de la Escala de Bienestar Eudaimónico de Waterman (2010) por Hernández Del Pozo (en Prensa).....	57
Tabla 2 Modificaciones al Cuestionario de Bienestar Eudaimónico de Waterman (2010).....	60
Tabla 3 Estadística Descriptivas por Escalas.....	64
Tabla 4 Índices de Confiabilidad por Escala.....	65
Tabla 5 AFC Escala de Bienestar Social.....	66
Tabla 6 AFC Escala Bienestar Psicológico.....	67
Tabla 7 AFC Escala Autoeficacia Académica.....	68
Tabla 8 AFC Escala de Bienestar Eudaimónico.....	69
Tabla 9 Correlaciones entre Variables.....	71
Tabla 10 Comparación entre Género Masculino (Grupo 1)	

y Femenino (Grupo 2)	73
Tabla 11 Modelo 1- Bienestar Social, Bienestar Psicológico y Bienestar Eudaimónico (BIE5) sobre Autoeficacia y Rendimiento Escolar (PCSA)	74

Índice de Figuras

Figura 1 Estructura Factorial Escala de Bienestar Social.....	66
Figura 2 Estructura Factorial de la Escala de Bienestar.....	67
Figura 3 AFC Escala Autoeficacia Académica	68
Figura 4 AFC Cuestionario de Bienestar Eudaimónico (QEWB)	70
Figura 5 Modelo 1. Bienestar Social, Bienestar Psicológico y Bienestar Eudaimónico (BIE5) sobre Autoeficacia y Rendimiento Escolar (PCSA).....	75
Figura 6 Modelo 2 Bienestar Social, Bienestar Psicológico, Bienestar Eudaimónico (BIE5), Autoeficacia académica sobre Rendimiento Escolar (PCSA).....	77

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación intenta contribuir con un análisis explicativo de la influencia del bienestar sobre autoeficacia académica y rendimiento escolar. El bienestar se aborda desde la perspectiva de la tradición eudaimónica (Waterman, 2008) y bienestar psicológico (Ryff, 1989), también se incluye el bienestar social (Keyes, 1998) para observar la influencia sobre la autoeficacia académica (Bandura et al., 1996) y el rendimiento escolar. Se espera contribuir al fortalecimiento del campo de estudio e incluso sugerir líneas de intervención en psicología y educación para mejorar el rendimiento escolar a través de un enfoque de educación afectivo-cognitivo en sus programas de estudios.

El bienestar es una construcción multidimensional que abarca componentes privados y sociales, así como hedónicos y eudaimónicos (Joshani et al., 2017; Keyes & Annas, 2009; Ryan & Deci, 2001). El bienestar hedónico (también llamado bienestar subjetivo) implica la presencia de satisfacción con la vida y emociones positivas, y la ausencia de insatisfacción y emociones negativas (Ryan & Deci, 2001). En contraste, el bienestar eudaimónico envuelve cualidades relacionadas con el funcionamiento óptimo y el desarrollo de las potencialidades humanas (Huta & Waterman, 2013; Keyes & Annas, 2009; Ryff, 1989, 2013, 2017, 2018; Waterman, 2008). Por su parte, el bienestar social habla del funcionamiento óptimo en la vida social de las personas, como miembro de varios grupos sociales (Keyes, 1998).

Tomando la sugerencia de otros investigadores (Joshani et al., 2017) abarcaremos varias tipos o dimensiones importantes del bienestar (bienestar psicológico, eudaimónico y social), reforzando así la validez ecológica de los conceptos científicos de bienestar en la psicología. Así

podremos reducir conclusiones inexactas e incompletas sobre la naturaleza del bienestar mental si considera conjuntamente. De no hacerlo podría conllevar algunos riesgos cómo el de una simplificación de los fenómenos relacionados con el bienestar mental o una generalización injustificada en las dimensiones del bienestar.

Actualmente hay información que respalda que variables consideradas protectoras, como el bienestar psicológico y la autoeficacia académica, pueden predecir el bienestar afectivo, sugiriendo que instituciones educativas deben esforzarse por fortalecer estas variables entre sus estudiantes como una forma de contribuir favorablemente al desarrollo positivo de los jóvenes que estudian en sus instituciones (Cobo-Rendón et al., 2020). Por lo anterior, este proyecto de investigación se enfoca en el estudio del bienestar, la autoeficacia y el rendimiento escolar como variables de investigación.

Estudios previos muestran la influencia del bienestar psicológico en diversos aspectos o áreas en la vida personal y social. Del bienestar señalan relaciones existentes con diversas variables como autoestima y autoeficacia (Ortiz-Arriagada & Castro-Salas, 2009), el funcionamiento positivo y salud mental (Díaz et al., 2006) desarrollo económico, nivel y estilo de vida (García-Viniegras & González-Benítez, 2000) asertividad y rendimiento escolar o académico (Chow, 2017; Velásquez et al., 2008).

Otra investigación (Cervantes-Arreola et al., 2018) en el contexto mexicano también apoya la idea anterior, sugiriendo líneas de intervención que tengan como objetivo mejorar el rendimiento y logro académico de estudiantes. Lo anterior a través del diseño de programas que favorezcan el desarrollo de recursos emocionales y cognitivos. Dichos recursos están relacionados con una capacidad de afrontamiento eficaz a las demandas escolares de los contenidos curriculares.

Dados los beneficios para la salud mental que la perspectiva eudaimónica del bienestar ha demostrado, se sugiere desarrollar estrategias de intervención en contextos clínicos y educativos diseñadas para promover experiencias positivas (Ryff, 2018). También se ha encontrado una relación positiva entre el bienestar social de los estudiantes y su desempeño en el aprendizaje. Además de reportar que el bienestar social de los estudiantes puede verse significativamente influenciado por factores de presencia social (Samad et al., 2019).

La autoeficacia académica es otra variable de estudio que se analiza como variable mediadora entre bienestar y rendimiento escolar, y como independiente sobre el rendimiento escolar. Altos niveles de autoeficacia académica están altamente correlacionados con niveles altos de rendimiento escolar (Honicke & Broadbent, 2016). Además se resalta la relevante relación positiva con el bienestar psicológico en estudiantes en etapa adolescente (Paciello et al., 2016).

La autoeficacia académica tiene potencial con enfoque práctico; mediante estrategias didácticas dirigidas a estudiantes desde edades tempranas. Las estrategias deben ser orientadas a fomentar conductas de autodeterminación (la promoción del esfuerzo, el interés y la motivación) que hagan sentir a los alumnos eficaces en el desempeño de sus tareas académicas en miras de alcanzar una mayor persistencia. Esta dedicación puede servir como factor de prevención del bajo rendimiento académico o abandono escolar y así contribuir a la formación integral (Usán Supervía et al., 2018).

El rendimiento escolar no es únicamente dependiente de la capacidad intelectual individual, depende también de otros elementos como los afectivos-emocionales y destrezas emocionales para manejarse de forma personal y en un entorno. Es un concepto multideterminado, es decir

está influenciado por diversos determinantes o factores los cuales pueden ser institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos (Montero Rojas et al., 2007).

El rendimiento escolar o académico ha sido tradicionalmente utilizado para evaluar los resultados en procesos educativos, usualmente ha sido representado mediante el promedio de calificaciones (Miranda-Zapata et al., 2018). Sin embargo, debido a su composición multidimensional o multifactorial (Montero Rojas et al., 2007) existe una diversidad también en métodos de medición.

Investigaciones del campo de la psicología emplean de forma práctica el promedio general de calificaciones, la autopercepción del rendimiento académico autoreportado (reprobado, aprobado, bueno, por encima del promedio y sobresaliente) o notas (calificaciones) de exámenes (Cobo-Rendón et al., 2020; Padhy et al., 2011; Salanova-Soria et al., 2005; Sánchez-García et al., 2018). Sin embargo en investigaciones del campo educativo (Dominguez-Lara, 2017; Morales-Sánchez et al., 2016; Pérez-Serrano, 1986) cuestionan los indicadores anteriores como medida del rendimiento escolar debido a características propias y diversas de cada sistema educativo, de instituciones y profesores, así como factores familiares, políticos o contextos socioculturales que influyen en el enfoque de medición del rendimiento. Ante estas discrepancias en la medición del rendimiento escolar aún faltan propuestas de medición que incorporen las diversas perspectivas del rendimiento.

Las diferentes dificultades de ajuste emocional y en la conducta que reportan las y los jóvenes están asociadas a menores niveles de bienestar emocional, mayores niveles de afecto negativo, menores niveles de afecto positivo y peor rendimiento académico (Sánchez-García et al., 2018). De aquí la importancia del trabajo con adolescentes y jóvenes en las

instituciones de educación media superior.

La mayoría de los estudiantes registran alto nivel de bienestar en función de variables sociodemográficas. Existen coincidencias y diferencias en cuanto a género, en variables como identidad y satisfacción institucional y en metas personales donde las mujeres puntúan más alto que los hombres (Cornejo Báe et al., 2015). Estas diferencias en cuanto a factores sociodemográficos coinciden en su mayoría con los referidos por PISA-OCDE (2019).

Con los hallazgos citados anteriormente, la evidencia señala que los jóvenes estudiantes que reportan niveles favorables de bienestar psicológico y bienestar social o bienestar en general pueden considerarse un grupo con fortalezas. Respecto a la influencia del bienestar sobre autoeficacia los resultados son consistentes en todos los estudios realizados, sin embargo la influencia del bienestar sobre el rendimiento escolar existen resultados variados, identificando que en algunas investigaciones no existe relación entre un rendimiento escolar alto y un elevado nivel de bienestar psicológico, destacando diferencias metodológicas en las investigaciones (medición del rendimiento escolar) así como diferencias culturales entre poblaciones de estudio. Se concluye que las variables positivas requieren ser fortalecidas, ya que estas características influyen en lograr mayores éxitos personales y escolares.

Este trabajo nos invita a seguir investigando y permite mejorar nuestra comprensión sobre la importancia de los aspectos cognitivos y afectivos en el desarrollo de las personas. Respecto a los modelos de bienestar (bienestar social, psicológico y eudaimónico) entendidos como variables positivas de acuerdo a la literatura revisada y a los resultados de este mismo proyecto; son constructos diferentes pero altamente correlacionados. Un conocimiento más amplio de estos fenómenos de

estudio nos permitirá diseñar e incluso implementar estrategias de acción para posibles políticas educativas, sociales y de salud, no sólo con el fin de mejorar el rendimiento escolar, sino el bienestar emocional y por consiguiente la salud mental de la población que acude a instituciones educativas.

Definición del Problema

Millones de jóvenes latinoamericanos viven en situaciones sociales y contextos culturales adversos, dichos aspectos resultan relevantes para el desarrollo individual y social, dentro de estos aspectos se encuentran la educación, empleo, salud, cultura, arte, ciencia, etc, que los ubican en diferentes grados de vulnerabilidad por situaciones de desigualdad y deprivación (Verdugo-Lucero et al., 2013). Los resultados más recientes de PISA-OCDE (2019) sobre el desempeño (rendimiento escolar) de los estudiantes señalan diferencias en cuanto a áreas de conocimiento (lectura, matemáticas y ciencias) relacionadas al género, nivel socioeconómico, relación con el profesor. También se señalan otros factores en relación con el desempeño como el clima escolar (acoso o bullying) así como factores cognitivo-emocionales como la satisfacción, felicidad, bienestar y mentalidad de crecimiento.

Organismos evaluadores en políticas de educación y desarrollo (PISA-OCDE, 2016, 2019) ubican a México y sus estudiantes debajo del promedio, dentro de estos organismos se encuentra el Programa para la evaluación internacional de estudiantes (PISA), que tiene como misión evaluar estudiantes con edad de 15 años de instituciones educativas del sector público y privado pertenecientes a las 25 regiones que conforman la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En sus últimos informes anuales de resultados (INEE, 2016; PISA-OCDE, 2019) los estudiantes mexicanos reportan un nivel de rendimiento escolar

debajo del promedio de la OCDE en ciencias, lectura y matemáticas. En estas tres áreas, menos del 1% de los estudiantes en México logran alcanzar los niveles de competencia de excelencia.

El bajo rendimiento de estudiantes mexicanos en lectura, matemáticas y ciencias ha mantenido una tendencia constante durante gran parte de las evaluaciones de PISA en México. Solo hubo una ligera variación en lectura y matemáticas en 2003, desempeño que fue significativamente inferior al desempeño de PISA en el 2018 (PISA-OCDE, 2019). Las brechas en el rendimiento entre los estudiantes de mayor y menor rendimiento en matemáticas y ciencias, se redujeron con el tiempo.

Otro dato importante que da a conocer PISA es el relacionado con el nivel socioeconómico, pues se presenta como un fuerte predictor del rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias. Los estudiantes con mayor nivel socioeconómico en México superaron a los estudiantes de menor nivel socioeconómico en lectura (PISA-OCDE, 2019). De estos últimos, casi ninguno demostró una alta competencia en lectura.

Con relación a los grupos por características de género, en todos los países y economías que participaron en PISA del 2018 incluido México, las mujeres reportaron un rendimiento significativamente superior a los estudiantes varones en el área de lectura. Los varones superaron a las mujeres en matemáticas. En los otros países de la OCDE las mujeres superan ligeramente a los varones en ciencias, en México los varones superaron a las mujeres (PISA-OCDE, 2019).

Por su parte el Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (CENEVAL) una asociación sin fines de lucro en México, tiene como principal actividad la creación y aplicación de pruebas de evaluación en distintos niveles de la vida escolar. En los resultados del 2017

(CENEVAL, 2017) reportó que los estudiantes obtuvieron resultados insatisfactorios en las áreas de fenómenos fisicoquímicos, comprensión del entorno de México e inglés, a excepción del área de fenómenos biológicos y de la salud que obtuvo resultados con mayoría satisfactoria. Estos resultados son similares a los de PISA en 2018 (PISA-OCDE, 2019).

Además de los climas escolares problemáticos y el bajo rendimiento, existen otros problemas que enfrenta el sistema educativo. El abandono escolar es uno de los problemas que enfrentan las instituciones educativas sobre todo instituciones públicas. Una alternativa para encaminarse a la solución es estudiar las causas por las que esto ocurre tomando en cuenta indicadores como el rendimiento escolar (Becerra-González & Reidl, 2015) y las variables que influyen en él.

Justificación de la Investigación

Ninguna etapa de la vida está exenta de dificultades, la adolescencia especialmente se caracteriza por ser una etapa de sacudida psicosocial, pues se experimentan sentimientos de incapacidad o ineficacia, esos sentimientos acarrear vulnerabilidad, angustia y debilidad ante los nuevos retos del entorno (Bandura, 1994). Sin embargo debemos considerar esta etapa de la vida con una visión positiva u optimista, y verla como una etapa en la que centrando apoyos o recursos como habilidades y actitudes positivas contribuiremos a que las y los jóvenes puedan desarrollarse como adultos con sentido de responsabilidad y capacidad, alejándolos de conductas y hábitos negativos que vayan en perjuicio de su propia vida (Chavarría & Barra, 2014).

La destreza con la que se realiza la transición de edades tempranas a edades adultas demanda y depende de la fuerza de la eficacia personal

desarrollada a través de experiencias de dominio previas (Bandura, 1994). El contexto académico tampoco está exento de dificultades, la violencia es uno de los factores negativos que enfrentan los estudiantes dentro y fuera de las escuelas. Esto ha sido prevalente en varios países y es un riesgo común para la salud pública asociado a resultados negativos como problemas emocionales y de conducta y un rendimiento escolar más bajo en los adolescentes (Kızıltepe et al., 2020). Otro estudio apoya lo anterior indicando que el maltrato psicológico se correlaciona positivamente con problemas de conducta y problemas emocionales (Young-Southward et al., 2020).

La salud mental de los estudiantes tiene un mayor impacto en el bienestar y el rendimiento académico, y a menudo se ve afectada la adaptación a la vida universitaria (Cobo-Rendón et al., 2020). Por tanto es importante reforzar las investigaciones considerando las variables de este proyecto de investigación, siendo que los jóvenes de preparatoria experimentarán el camino a una vida universitaria. Las investigaciones que exploran las relaciones entre salud y bienestar psicológico han evidenciado vínculos con salud física, psicológica y social (Salsman et al., 2014).

También se encontró que los estudiantes que reportan dificultades o deficiencias en habilidades emocionales, resultan afectados en las dinámicas escolares; dentro y fuera de los salones de clase, especialmente en cuatro áreas: rendimiento escolar, bienestar y equilibrio emocional, en la capacidad de establecer y mantener relaciones interpersonales de calidad y en el surgimiento de conductas disruptivas (Fernández Berrocal & Extremadura Pacheco, 2005). Por supuesto existen otros factores contextuales específicos asociados como el compromiso escolar, la asistencia a clases, el involucramiento escolar que se relacionan con el rendimiento (Miranda-Zapata et al., 2018).

Este proyecto de investigación resalta también la relevancia positiva de explorar el desarrollo cognitivo dentro de un marco de autoeficacia. Esta teoría de percepción de eficacia propia está inmerso en principios del desarrollo humano, referente a las creencias de las personas en su capacidad para influir en los eventos que afectan sus vidas. Dichas creencias son la base central de la motivación humana, los logros de desempeño y el bienestar emocional (Bandura, 2010). Los resultados reportados de este constructo proporcionan información útil en intervenciones que han demostrado mejorar el funcionamiento cognitivo de estudiantes desde edades tempranas que han presentado dificultades académicas severas y han permitido a padres y madres desempeñar su rol de manera más efectiva (Bandura, 2012; Pajares, 1996).

Se espera que los posibles alcances de este trabajo de investigación cobren relevancia al aportar datos recientes que sirvan para verificar el estado actual de las relaciones entre variables cognitivas y socioemocionales y puedan ser considerados en estudios futuros sobre el rendimiento escolar. Contribuye también con un análisis en la evolución conceptual del bienestar. Asimismo se proponen modelos estructurales que puedan servir de guía para ponderar las variables que puedan coadyuvar a la investigación sobre el bajo rendimiento escolar y por consiguiente al abandono escolar.

Objetivos

Objetivo General

- Analizar la influencia conjunta del bienestar psicológico, eudaimónico y social sobre la autoeficacia académica y el rendimiento escolar en estudiantes de preparatoria mediante modelos explicativos basados en modelamiento de ecuaciones estructurales.

Objetivos Específicos

- 1) Medir los niveles de bienestar psicológico, bienestar social, autoeficacia académica y rendimiento escolar de los estudiantes de preparatorias.
- 2) Analizar las relaciones entre bienestar psicológico, bienestar social, eudaimónico, autoeficacia académica y el rendimiento escolar.
- 3) Comparar los niveles de bienestar psicológico, bienestar social, la autoeficacia académica y el rendimiento académico de estudiantes de preparatoria agrupados en función del género.
- 4) Analizar el poder explicativo de un modelo acerca del bienestar psicológico, eudaimónico y social como variables independientes, autoeficacia como variable mediadora y el rendimiento escolar como variable dependiente.
- 5) Analizar el poder explicativo de un modelo que configure el bienestar psicológico, eudaimónico y social, autoeficacia académica como variables independientes sobre el rendimiento escolar como variable dependiente.

Preguntas de Investigación

- 1) ¿Cuáles son los niveles de bienestar psicológico, eudaimónico, bienestar social, autoeficacia académica y rendimiento escolar en estudiantes de preparatoria?
- 2) ¿Cómo se relacionan el bienestar psicológico, eudaimónico y bienestar social, autoeficacia académica y el rendimiento escolar?
- 3) ¿Cuáles son las diferencias en los niveles de bienestar psicológico, eudaimónico, bienestar social, autoeficacia académica y rendimiento escolar en estudiantes en relación al género?
- 4) ¿Cuál es la influencia del bienestar psicológico, eudaimónico y bienestar social en la autoeficacia académica y el rendimiento escolar?

Limitaciones y Delimitaciones

El presente trabajo cuenta con varias limitaciones. Al ser un estudio no experimental no es posible determinar causas sino únicamente reportar potenciales efectos causales. No fue posible obtener una muestra exacta en proporciones en relación al género. Las proporciones de hombres y mujeres estaban determinadas por la población de los grupos a las que se tuvo acceso. Sin embargo, los porcentajes fueron óptimos para realizar comparaciones y los análisis estadísticos.

Para medir el rendimiento escolar se utilizó el mismo método de medición que los artículos revisados, donde se emplea el promedio de calificaciones como una medida estándar del rendimiento escolar. El uso

del promedio de calificaciones autorreportado es aceptado en términos prácticos. Sin embargo, se deben considerar nuevas formas de medir el rendimiento desde una perspectiva cualitativa y cuantitativa, y considerar las sugerencias de investigaciones en educación.

II. MARCO TEÓRICO

La presente tesis centra al bienestar como principal fenómeno de estudio, su relación e influencia con la autoeficacia académica y rendimiento escolar. En este capítulo se describen modelos teóricos y un marco conceptual sobre cada variable de estudio. Así también se presentan algunos resultados de investigaciones donde se describen relaciones entre nuestras variables (bienestar, autoeficacia académica y rendimiento escolar) en jóvenes estudiantes.

Perspectivas del bienestar

El bienestar es un constructo de concepción multidimensional y con distintas perspectivas. En la literatura científica podemos encontrar dos principales tradiciones también llamadas perspectivas o enfoques. El bienestar hedónico y el bienestar eudaimónico, que derivan en otros conceptos como bienestar subjetivo por parte de la tradición hedónica y bienestar psicológico por parte de la tradición eudaimónica. Tanto la felicidad como el bienestar han tenido un interés en aumento en el campo de estudio de filósofos y psicólogos, especialmente en la psicología positiva (Keyes & Annas, 2009).

Durante los años 70's (Andrews, 1974; Andrews & Withey, 1976) se hacía referencia del bienestar como la expresión del significado en el nivel de calidad de vida; entendido como el grado de placer, satisfacción en la vida y el grado en que las personas pueden evitar aspectos de desdicha o desgracia. Se proponía que el bienestar tenía tres componentes básicos: el afecto positivo, el afecto negativo y los juicios cognitivos sobre el bienestar. Actualmente el concepto de bienestar es un tema muy importante en psicología y en general en las ciencias sociales y de la salud. Durante las últimas cuatro décadas se han desarrollado investigaciones relevantes

(Diener, 2000; Ryff, 1989; Waterman, 2008) que han contribuido en el enriquecimiento del marco conceptual del constructo de bienestar las cuales se revisarán a lo largo de este capítulo.

El bienestar hedónico se centra en la obtención del placer que se experimenta cuando se aumenta el afecto positivo y disminuye el afecto negativo (Ryan & Deci, 2001). La tradición hedónica concibe al bienestar como la obtención máxima del placer, la felicidad y la reducción o ausencia en las sensaciones de malestar. El bienestar hedónico puede influir positivamente en la satisfacción con la vida y está relacionado con la capacidad para satisfacer las necesidades psicológicas fundamentales de relación, competencia y autonomía (Disabato et al., 2016).

Desde la literatura científica, el constructo de bienestar subjetivo (Diener, 2000) deriva de la tradición hedónica. En el bienestar subjetivo se distinguen tres componentes, presencia de afecto positivo y baja presencia de afecto negativo y como resultado la satisfacción con la vida. Los primeros dos elementos constituyen elementos afectivos y el último el elemento cognitivo.

La idea de conceptualizar el bienestar bajo un modelo único de felicidad o satisfacción ha sido cuestionada por diversos autores (Ryff, 1989; Waterman, 2008). Ambos apoyan la importancia de definir al bienestar en términos de un funcionamiento psicológico óptimo (Pritchard et al., 2020). Los orígenes del concepto eudaimónico se remontan a las obras de Aristóteles, quien describió lo eudaimónico como una consecuencia de vivir de acuerdo con el verdadero yo, con los valores propios, y realizar el mejor potencial; la autorrealización (Huta & Waterman, 2013; Ryff & Singer, 2008).

El bienestar eudaimónico por su parte se entiende como el logro de los potenciales humanos es decir la realización, el concepto de bienestar

psicológico (Ryff, 1989, 2017; Ryff & Singer, 2008) deriva de la tradición eudaimónica. El bienestar psicológico de acuerdo al modelo de Ryff (1989) se compone de seis dimensiones o componentes: la autoaceptación, el crecimiento personal, el propósito en la vida, el mantenimiento de relaciones positivas, el dominio del entorno y la autonomía.

Sin embargo, las investigaciones sobre la diferenciación entre la tradición eudaimónica y hedónica han conllevado ciertos retos. Uno es la diversidad de definiciones conceptuales y operativas empleadas, especialmente con respecto al término eudaimónico, sin ninguna descripción o clasificación sistemática para ayudar a los investigadores a comprender las similitudes y diferencias entre ellas. Esta diversidad es sana para un campo de investigación, porque aumenta la probabilidad de que los investigadores avancen hacia una comprensión integral del tema (Waterman, 2008).

Modelo de bienestar psicológico de Carol Ryff (1989)

Ryff (1989) hace una crítica a la idea general clásica dónde se había considerado el bienestar psicológico como la ausencia de malestar o trastornos psicológicos, haciendo de lado otros aspectos que ella considera importantes cómo la autorrealización, el ciclo vital, el funcionamiento mental óptimo y el significado o sentido de la vida. Ryff (1989) planteó críticas a los enfoques unidimensionales del constructo bienestar psicológico, para lo cual proponía un nuevo modelo contemplando las seis dimensiones que a continuación se presentan.

Ryff (2018) examina recientemente las contribuciones de su modelo de bienestar psicológico propuesto en 1989 y revela que ha tenido un impacto científico generalizado. En el análisis destaca los más de 750

estudios que utilizan su modelo, seguidos de reflexiones sobre el interés en este enfoque eudaimónico del bienestar. Al final de su artículo propone nuevas direcciones que pueden servir para identificar los factores que actúan en perjuicio de la realización del potencial humano, y en otro sentido aquellas que propician la autorrealización humana y el florecimiento personal.

El criterio más recurrente de bienestar en las perspectivas anteriores es el sentido de *autoaceptación* del individuo, definido como un rasgo centrado en la salud mental, además como una propiedad de la autorrealización, el funcionamiento óptimo y la madurez. Por tanto, manifestar, desarrollar y mantener actitudes positivas hacia uno mismo emerge como una característica central del funcionamiento psicológico positivo y es una de las seis dimensiones del modelo de Ryff (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995).

Relaciones positivas con otros: Las teorías revisadas por Ryff (Ryff, 1989, 2017; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 2008) enfatizan la importancia de las relaciones interpersonales cálidas y de confianza, encontrando características como la capacidad de amar como un componente central de la salud mental, los sentimientos de empatía y afecto por las personas y ser capaces de brindar muestras de cariño.

Autonomía: descrita como un proceso de evaluación interna, caracterizado por no buscar a los otros para ser aprobados, al contrario se hace una evaluación propia según esquemas personales propios, implica una emancipación e independencia de lo convencional, es decir la persona ya no se somete a los miedos, inseguridades, creencias, normas o leyes de unas mayorías (Ryff & Keyes, 1995).

Dominio del entorno: La capacidad del individuo para crear y transformar entornos complejos adecuándolos a sus requerimientos y necesidades. Se considera una característica de salud mental, enfatizando

las habilidades y competencias personales para avanzar cambiando el entorno creativamente a través de actividades físicas o mentales. Esta visión sugiere una participación activa y el dominio del entorno o ambiente son características trascendentales en un cuadro integrado por un funcionamiento psicológico positivo (Ryff & Keyes, 1995).

Propósito en la vida: La salud mental está definida por incluir creencias que dan la sensación de tener un propósito y un significado en la vida. En el desarrollo de la madurez se enfatiza una comprensión clara del propósito de la vida, un sentido de dirección e intención, se refiere a una variedad de propósitos y objetivos variables en la vida, como ser productivo y creativo o alcanzar la integración emocional en la vida (Ryff & Keyes, 1995).

Crecimiento personal: El funcionamiento psicológico óptimo demanda no solo lograr o desarrollar las características de las dimensiones anteriores, se debe continuar desarrollando el propio potencial para crecer personalmente. La necesidad de actualizarse y darse cuenta de las potencialidades es fundamental para el crecimiento personal (Ryff & Keyes, 1995).

La propuesta de Ryff & Keyes (1995) fue operacionalizar y evaluar el modelo teórico de bienestar psicológico propuesta por Ryff (1989) que abarca 6 dimensiones distintas del bienestar (autonomía, dominio ambiental, crecimiento personal, relaciones positivas con otros, propósito en la vida, autoaceptación) para poder ser examinadas frente a los índices vigentes de funcionamiento positivo. Los análisis factoriales confirmatorios con datos de una muestra representativa a nivel nacional en Estados Unidos respaldaron la propuesta multidimensional. Estas medidas revelaron propiedades psicométricas preliminares aceptables, aunque se necesitan más validaciones y evaluaciones en el contexto latinoamericano y mexicano.

Ryff & Keyes (1995) sostienen la importancia de la relación entre las expectativas de los individuos y los logros en la obtención del bienestar psicológico. Puntualizando que las descripciones exhaustivas del bienestar psicológico también necesitan explorar el sentido de las personas sobre el propósito de sus vidas, si están realizando su potencial, cuál es la calidad de sus relaciones con los demás y si se sienten con el control propio de sus vidas.

Además de expandir sustancialmente el significado del bienestar psicológico, Ryff & Keyes (1995) realizaron una observación para reexaminar lo que rodea al funcionamiento positivo. Ilustraron la complejidad involucrada en la definición y evaluación de la estructura dentro de un dominio particular. En el análisis, los datos, no la teoría, sugirieron un posible modelo de cinco dimensiones que combinaría indicadores de autoaceptación y dominio ambiental.

Enfoque Eudaimónico y Bienestar Psicológico

El enfoque eudaimónico del bienestar psicológico se ha convertido en un espacio próspero en la práctica clínica y en la investigación científica pues ofrece ser una “especie de amortiguador” de protección contra el aumento de los riesgos para la salud entre las personas menos favorecidos desde el punto de vista educativo (Ryff, 2017), así como valioso y esencial en los estudios de intervención debido a la posibilidad de abordar aspectos centrales de lo que representa el ser humano; el esfuerzo, ser proactivo, dar significado o sentido a la vida, perseguir los más altos potenciales que existen o pueden existir dentro de cada persona. El bienestar psicológico, al parecer, se está volviendo tan fundamental para definir quiénes somos como los rasgos de personalidad hace algunas décadas (Ryff, 2013).

Ryff & Singer (2008) hacían una revisión de las raíces filosóficas y teóricas de la eudaimonía (Ética Nichomacea de Aristóteles entre otros) cómo un esfuerzo para aclarar cómo sus ideas centrales infunden el estudio del bienestar humano, así como de la psicología clínica, del desarrollo humanista y explican cómo se integraron estas perspectivas para crear un modelo multidimensional del modelo de bienestar psicológico (Ryff, 1989) apoyado brevemente de la evidencia empírica que respalda la validez factorial del modelo y así fortalecer los fundamentos conceptuales del bienestar eudaimónico.

Waterman (2008) respalda y responde que el trabajo de Ryff y sus colegas está más en línea con la tradición de eudaimonía como floreciente que como felicidad. Sin embargo cuestiona que en la base del análisis teórico de las teorías psicológicas y su modelo multidimensional no hubo esfuerzo por vincular esas dimensiones particulares con los escritos de filosóficos eudaimonistas clásicos o contemporáneos.

Huta & Waterman (2013) consideraban que el campo de estudio sobre la perspectiva eudaimónica se está acercando a un punto crítico en el que se necesita un lenguaje conceptual común; lograr cierto grado de consenso para mantener un lenguaje común que simultáneamente promueva el uso de una rica variedad de perspectivas. Tampoco existe una teoría rígida o un enfoque metodológico único acordado para estudiar la tradición eudaimónica (Disabato et al., 2016). Otros hallazgos confirman las diferencias y relaciones entre los constructos de bienestar que aunque los componentes hedónicos y eudaimónicos del bienestar pueden ser conceptualmente distintos, están altamente correlacionados en las medidas de bienestar (Kim et al., 2015).

En un reciente estudio Ryff (2017) registra los beneficios de la eudaimonía, en un conjunto de hallazgos mostró beneficios protectores para

la salud de una vida decidida y comprometida frente a los desafíos del envejecimiento. Un segundo conjunto de hallazgos mostró efectos amortiguadores del bienestar eudaimónico frente a las desigualdades sociales. Un estudio anterior (Ryff et al., 2015) había encontrado que un bienestar psicológico estable y alto predeciría una mejor salud, especialmente entre grupos desfavorecidos o vulnerables desde el punto de vista educativo. La comprensión de los mecanismos detrás de estos hallazgos se centró en los hallazgos recientes que vinculan la eudaimonía con la neurociencia y la expresión genética.

Otro estudio realizado en el ámbito educativo (Klainin-Yobas et al., 2016) señala que los estudiantes universitarios experimentan varios factores de estrés que pueden afectar negativamente su bienestar psicológico. Por lo tanto, corren el riesgo de tener problemas físicos y mentales. La atención plena, la autoeficacia, el apoyo social fueron predictores importantes del bienestar psicológico. La autoeficacia fue el predictor más fuerte de bienestar psicológico positivo.

Algunos componentes del bienestar psicológico como el autocontrol, relaciones interpersonales saludables y la resolución de problemas pueden ejercer efectos benéficos en diferentes ámbitos. En el ámbito educativo-escolar sería esencial poder incrementarlo, sobretodo en la etapa adolescente. Resulta fundamental durante la etapa adolescente porque la capacidad de contención o control de impulsos es un indicador de madurez, que diferencia a los adolescentes que tienden a presentar conductas de riesgo, además facilitar el logro de objetivos y las tareas del desarrollo características de esta etapa (Barcelata-Eguiarte & Rivas-Miranda, 2016).

En términos generales, los estados de bienestar positivo generan importantes oportunidades en el ámbito del escenario escolar, educativo y comunitario, debido a que pueden facilitar la construcción y fortalecimiento

de capacidades de los estudiantes jóvenes. En el escenario educativo, los gobiernos, las políticas y las instituciones tendrían que dirigir estrategias de atención para potenciar cada vez más las actuales capacidades y evitar el deterioro del bienestar en su población estudiantil (Ureña-Bonilla, 2015).

Bienestar social

El bienestar psicológico y social representan los aspectos personales y sociales de la eudaimonía, respectivamente (Keyes & Annas, 2009). El bienestar psicológico se conceptualiza principalmente basado en el funcionamiento óptimo en la vida privada de la persona, que consiste en fortalezas como la autoaceptación, el propósito en la vida y un sentido de crecimiento personal continuo (Ryff & Singer, 2008). El bienestar social encarna cualidades tales como tener un sentido de pertenencia a la propia comunidad y un sentido de dignidad como miembro de la sociedad (Keyes, 1998).

Keyes (1998) cuestionaba si la salud mental positiva incluía desafíos y criterios sociales, la indagación sobre la naturaleza del bienestar debe abarcar la división de la vida en tareas públicas y privadas, una distinción que ha impregnado la teoría psicológica social. Los aspectos privados y públicos de la vida son dos fuentes potenciales de desafíos de la vida, con posibles efectos distintos para evaluar una vida bien vivida.

A pesar de las distinciones entre la vida pública y privada, las principales concepciones del funcionamiento de los adultos describen el bienestar como un fenómeno principalmente privado. La tradición psicológica operacionaliza el bienestar como la evaluación subjetiva de la vida a través de la satisfacción y el afecto (Andrews & Withey, 1976; Ryan & Deci, 2001) y funcionamiento personal óptimo de los potenciales humanos

(Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995).

Aunque los modelos de bienestar subjetivo y psicológico enfatizan las características privadas del bienestar, las personas se encuentran integradas en las estructuras sociales y de vida en una comunidad, y enfrentan innumerables retos y desafíos sociales. Para comprender el funcionamiento óptimo y la salud mental, los científicos sociales también deben considerar investigar el bienestar social (Keyes, 1998).

Keyes (1998) tuvo el propósito de corroborar y probar un modelo social de bienestar que pudiera reflejar una salud social positiva. Para esto, analizó desde la naturaleza social la vida y sus desafíos, Keyes (1998) consideraba que tales desafíos pueden ser criterios que las personas usan para evaluar la calidad en sus vidas. Propuso definiciones operativas e indicadores de bienestar social, en dos muestras representativas, examinó la estructura teórica y la validez de cada escala, así como algunos de los orígenes sociales estructurales de cada dimensión del bienestar social.

Durkheim (1951, citado en Keyes, 1998) decía que la salud social, o al menos su ausencia, es una preocupación relevante en la teoría sociológica clásica. Entre los beneficios potenciales de la vida pública se encuentran la integración social y la cohesión, un sentido de pertenencia e interdependencia y un sentido de conciencia compartida y destino colectivo.

Modelo de Bienestar Social de Corey Lee M. Keyes (1998)

Los beneficios de la vida social proporcionan una base para una definición global de una versión social del bienestar. El bienestar social es la evaluación de circunstancias y el funcionamiento de una sociedad. A continuación, se expone la propuesta original de Keyes (1998), también se

describen algunos desafíos sociales que constituyen las dimensiones del bienestar social propuestas. El bienestar social está propuesto para crear un resultado positivo significativo para las personas y las sociedades. Además de la equidad y la igualdad deben abordarse en términos de justicia social para garantizar una sociedad justa y ética (Neugebauer et al., 2014), el bienestar debería considerarse como uno de los principales indicadores para evaluar los impactos sociales.

La primer dimensión propuesta por Keyes (1998) es *integración social*, entendida como el grado en que las personas perciben algo en común con los otros, lo que constituyen su realidad social (por ejemplo, su colonia o municipio), así como el grado en que sienten que pertenecen a sus comunidades y a la sociedad. La integración social se basa en concepciones de cohesión social.

Aceptación social es la segunda dimensión, entendida cómo la interpretación de la sociedad a través del carácter y las cualidades de las otras personas de forma general. Las personas que tienen la sensación de aceptación social confían en las demás personas, piensan que los demás pueden ser amables y creen que en la contribución positiva de los otros (Keyes, 1998). La aceptación social es la analogía social de la aceptación personal: los individuos que se perciben conformes y a gusto con su personalidad y aceptan los aspectos buenos y malos de sus vidas son un ejemplo de buena salud mental (Ryff, 1989).

La tercera dimensión es la *contribución social*. Puede conceptualizarse como un juicio del propio valor social, incluye la idea de que las personas suelen ser miembros importantes de la comunidad y de la sociedad en general, con cierto grado de valía para sumar a la humanidad (Keyes, 1998).

La cuarta dimensión es *actualización social*, entendida como la idea que la sociedad tiene potencial y capacidad de evolución, la cual realiza mediante sus organizaciones e individuos. Las personas más saludables tienen esperanzas en el futuro de la sociedad, y pueden reconocer el potencial de la sociedad. Las personas socialmente más saludables creen que ellos y sus grupos pueden ser beneficiarios potenciales del crecimiento social. La actualización social captura ideas de crecimiento y desarrollo (Keyes, 1998).

La quinta dimensión, *coherencia social*, es la sensación de la calidad, organización y funcionamiento del ambiente social. Incluye una preocupación por conocer el entorno. Las personas más saludables no solo se preocupan por su mundo sino también sienten que pueden entender lo que sucede en su entorno. La coherencia social es la analogía a la ausencia de sentido en la vida e involucra juicios de sí la sociedad es discernible, sensible y previsible. Psicológicamente, las personas más saludables perciben su vida personal significativa y coherente (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995).

Cada dimensión del bienestar social también se distribuye por edad. En comparación con los adultos mayores, los más jóvenes percibían el mundo de forma más coherente, aunque la actualización social y la contribución social incrementan con el paso del tiempo, el aumento se desacelera con cada año adicional de vida. Es decir, el bienestar social es heterogéneo entre las edades. Este hallazgo es consistente con los estudios que muestran diversidad en el bienestar psicológico entre distintos grupos de edad. Por ejemplo, los adultos mayores reportan más dominio ambiental pero menos propósito en la vida que los adultos más jóvenes (Cicognani et al., 2008; Ryff & Keyes, 1995).

Mientras que los niveles más altos de escolaridad deberían promover el bienestar social, la relación de la edad con el bienestar social es inconstante porque incluye diferentes aspectos (Keyes, 1998). Se encuentra que los adultos, a medida que continúan madurando, se sienten más felices y más satisfechos con sus vidas y reportan niveles más altos en algunas dimensiones del bienestar psicológico (Keyes et al., 2002; Ryff & Keyes, 1995). Con la evidencia empírica del modelo de Bienestar Social propuesto por Keyes (1998) se encontró que el bienestar social mide aspectos de la salud mental y la calidad de vida relacionados con, pero distintos de, los sentimientos depresivos y la salud física.

El bienestar social ha demostrado una correlación relativamente alta con otras variables sociales como con la participación social. El bienestar social también estuvo relativamente asociado con la desesperanza aprendida y la orientación futura, que se espera que contribuyan a una relación constructiva con la sociedad en general (Joshanloo et al., 2017). Otro estudio (Inoue et al., 2015) confirma la relación entre otras variables de carácter social, por ejemplo la identificación dentro de un equipo y el bienestar social, identificando una relación positiva entre la identificación de un equipo de una ciudad y la cohesión de la comunidad (un indicador del bienestar social) después de un desastre. Estos hallazgos ofrecen evidencia de la capacidad que tiene la identificación del equipo para generar beneficios psicológicos frente a la adversidad, y avanza la comprensión de mecanismos que conducen al bienestar social.

Investigaciones como las anteriores demuestran que variables externas y mediadoras son necesarias. Otro ejemplo es el apoyo social en la relación entre identificación social y bienestar ya que pueden depender de un contexto de identificación social y los tipos de apoyo social y bienestar medidos. Todo esto es significativo porque está relacionado con investigaciones de psicología y bienestar social (Keyes, 1998; Ryff & Keyes,

1995) indicando que la identificación dentro de un colectivo o grupo social toma un papel central en el mantenimiento y la mejora del bienestar personal.

En un estudio (Urzúa-Morales et al., 2017) se señalan diferencias por género en los niveles de bienestar social. Las mujeres migrantes presentaron un menor nivel de bienestar en la dimensión de actualización social en comparación con los hombres. Esto posiblemente debido a factores como la construcción del rol femenino, relaciones de poder asimétricas (posiciones de subordinación), malas condiciones laborales (inseguridad laboral, bajos salarios, subcontratación, alta informalidad, explotación) además de discriminación por género, edad, educación y etnia, que afectan su vida personal, lo que dificulta aún más lograr los cambios necesarios en su proceso de adaptación.

En conclusiones de Keyes (1998) la vida incluye numerosos desafíos sociales y se encuentra aparentemente dividida en aspectos privados y públicos, cada uno con sus propias demandas y resultados. Sin embargo, se reconocen las necesidades públicas de las personas. Los psicólogos sociales no siempre traducen los desafíos sociales en estándares o categorías que la gente usa para evaluar su bienestar. Por lo tanto, el bienestar incluye dimensiones sociales como coherencia, integración, actualización, contribución y aceptación para enfatizar el aspecto social del bienestar y su importancia por igual al bienestar personal.

Bienestar Social: relación e influencia en la educación.

Con el aumento de la edad, la profesionalización o acreditación académica (escolaridad) se facilita el camino para respuestas exitosas a los desafíos sociales de la vida. Con más educación, aumenta cada dimensión del bienestar social Keyes (1998) por lo que podríamos establecer la relación con ámbitos educativos y académicos. Keyes (1998) menciona que la sociedad también es una fuente de variación en el bienestar social, entendiendo que el bienestar social es un logro. El bienestar social aumenta con la educación y, en general, con la edad. Al igual que otras medidas de salud mental y bienestar, se clasifica según la posición socioeconómica.

Sin embargo, queda por ver si los mismos procesos y dimensiones explican cómo cada aspecto de la estructura social afecta a cada tipo de salud mental y bienestar. Las personas no comienzan ni mantienen la búsqueda del bienestar social con los mismos niveles de participación. Una estructura social es quien limita o facilita la capacidad y la oportunidad de las personas para responder con grados de éxito a los desafíos sociales de la vida (Paciello et al., 2016). Un ejemplo particular es el rendimiento escolar.

La mayoría de los niños y adolescentes pasan mucho tiempo en un entorno o ambiente escolar. Las escuelas ejercen un papel fundamental en la socialización; deben promover valores socioculturales positivos y desarrollar el bienestar individual y social de los estudiantes. Los resultados educativos generalmente se determinan mediante pruebas objetivas y registros académicos, pero las perspectivas subjetivas y multidimensionales del bienestar son igualmente informativas para evaluar el grado en que las escuelas cumplen su propósito de preparar a los estudiantes para la edad adulta (Kern et al., 2015).

Para el adulto promedio, la profesionalización (escolaridad) facilita el camino para respuestas exitosas a los desafíos sociales de la vida. Con más educación, aumenta cada dimensión del bienestar social Keyes (1998) por lo que podríamos establecer la relación con ámbitos educativos y académicos. El rendimiento escolar y el logro educativo encaminan a los jóvenes a ocupaciones específicas, lo que afecta lo que ganan y las condiciones y las personas con las que conviven diariamente. Indirectamente la educación determina la calidad de vida en términos de vivienda, los niveles socioeconómicos más bajos son afectados en los servicios de salud. Mientras que los niveles más altos de educación o escolaridad tienden a promover el bienestar social (Cueto et al., 2015).

La identificación con un grupo social ayuda a las personas a aumentar su autoestima, tener sentido de vida, de pertenencia, y elevar sus aspiraciones (Mael & Ashforth, 2001). Del mismo modo, mientras el grupo social permanezca activo, las personas que con mayor sentido de identidad con el grupo social obtendrán beneficios de carácter psicológicos, como lo es un cierto grado de estabilidad (Haslam et al., 2005, 2009).

Otra investigación realizada en ámbitos escolares (Sijtsema et al., 2014) encontró que en la escuela primaria, el bajo nivel de bienestar social en las niñas y niños se asoció con problemas afectivos, además, en diferencias por género los problemas de retraimiento/depresión se relacionaron con un bienestar social deficiente solo en niños. En la escuela secundaria, los resultados mostraron que en los niños la actividad impulsiva se asocia con un bajo nivel en bienestar social mientras que los problemas afectivos referidos por los padres se asociaron con un peor bienestar social solo en las niñas.

De la investigación anterior (Sijtsema et al., 2014) se concluye que las intervenciones dirigidas a necesidades específicas como por ejemplo el

TDAH (Trastorno por déficit de atención con hiperactividad) pueden mejorar el rendimiento académico y tener menos impacto en el bienestar social, mientras que las intervenciones dirigidas a los problemas afectivos pueden mejorar el funcionamiento escolar en general. Además, los hallazgos en el funcionamiento entre el género y la escuela primaria y secundaria sugieren que las intervenciones deben dirigirse a niños, niñas y estudiantes de primaria y secundaria de manera diferenciada.

El desarrollo del bienestar social basado en el aprendizaje social y emocional en la escuela representa un conjunto importante de enfoques para promover el crecimiento académico positivo, el comportamiento y el desarrollo de los jóvenes. Otorga beneficios de efectos positivos en los estudiantes, dónde además los programas de aprendizaje socioemocional en las escuelas se pueden fomentar en diversos contextos geográficos, de nivel socioeconómicos y por grupos de edad pues prepara a los estudiantes para avanzar con éxito en la escuela y la universidad, para ser trabajadores productivos y buenos ciudadanos (Taylor et al., 2017).

Autoeficacia

Desde su concepción, la teoría de autoeficacia o autoeficacia percibida (Bandura, 1977) se difundió rápidamente a diferentes áreas de la psicología y con líneas disciplinarias diversas. Se han realizado aplicaciones generalizadas de la teoría en los campos de la educación (Pajares & Miller, 1994; Zimmerman et al., 1992) , la salud, el atletismo, el ámbito empresarial, el cambio social y político. La autoeficacia juega un papel especial porque contribuye al funcionamiento de los otros elementos agentes; la autorregulación mediante el establecimiento de objetivos es un claro ejemplo. Las creencias de las personas sobre su eficacia afectan el tipo y nivel de metas que se proponen y la fuerza de su compromiso con

ellas (Bandura, 2015, 2018).

Esta teoría afirma que los procedimientos psicológicos, cualquiera que sea su forma, alteran el nivel y la fuerza de la autoeficacia. La persistencia en actividades que pueden parecer amenazantes pero relativamente seguras producen, por medio de experiencias de dominio, una mejora de la autoeficacia y en consecuencia reducción a un comportamiento defensivo. Las expectativas de eficacia personal se derivan de cuatro fuentes principales de información: logros de desempeño, experiencia indirecta, persuasión verbal y estados fisiológicos. Cuanto más confiables sean las fuentes de la experiencia, mayores serán los cambios en la autoeficacia percibida (Bandura, 1977).

La autopercepción de eficacia influyen en los esquemas de pensamiento, las acciones y las emociones, se encarga de los juicios sobre qué tan bien se pueden ejecutar los mecanismos de acción necesarios para enfrentar retos. Cuanto mayor es el nivel de autoeficacia inducida, mayores son los logros de desempeño. La eficacia como mecanismo para enfrentar el propio ambiente no es un acto fijo o una simple cuestión de saber qué hacer, implica una capacidad creadora en la cual las habilidades cognitivas, sociales y conductuales deben organizarse en acciones integradas para servir a múltiples propósitos (Bandura, 1982).

Una alta percepción de eficacia incrementa el logro y el bienestar de las personas. Las personas que tienen un alto grado de confianza en sus propias habilidades verán las tareas difíciles como desafíos a superar, en lugar de amenazas imposibles de enfrentar. Una perspectiva eficaz fomenta el interés en las actividades, se proponen desafíos y mantienen un fuerte compromiso con ellos, aumentan y persisten ante las derrotas, recobran velozmente la sensación de eficacia después de fallas o contratiempos, atribuyen el fracaso a un esfuerzo insuficiente o a la falta de conocimiento

y habilidades pero que son posibles de adquirir, abordan las situaciones amenazantes con la seguridad de que pueden ejercer control sobre ellas (Bandura, 1994; Zimmerman, 2000b; Zimmerman et al., 1992).

Por el contrario, las personas dubitativas en sus propias habilidades evitan, rechazan o huyen de tareas con mayores grados de dificultad que consideran amenazas personales. Asumen bajas expectativas y un compromiso endeble con los objetivos que eligen lograr. Cuando se enfrentan a tareas difíciles, tienden a caer en sus propias deficiencias personales, obstáculos que enfrentar y diversas consecuencias indeseables en lugar de centrarse en un desempeño exitoso. Aflojan sus esfuerzos y se rinden precipitadamente ante las dificultades. Son tardos en recobrar su sentido de eficacia después de experimentar fallas o equivocaciones, pierden la fe en sus capacidades con facilidad. Son propensos a experimentar sensaciones de estrés y depresión (Bandura, 1994; Zimmerman et al., 1992) (Bandura, 1994; Zimmerman et al., 1992).

Una definición sintetizada de autoeficacia podría entenderse como las creencias personales sobre nuestras capacidades para producir determinados niveles de desempeño que ejercen influencia sobre los eventos cotidianos en nuestras vidas. Esta creencia central es la base de la motivación humana, los logros de desempeño y el bienestar emocional (Bandura, 1994, 2006; Zimmerman et al., 1992).

Autoeficacia Académica

La autoeficacia no es una característica global, sino una serie de creencias personales diversas y diferenciadas relacionadas con diferentes áreas de función. Por tanto, las medidas de autoeficacia deben adaptarse al dominio de actuación seleccionado en lugar de presentarse como un

rasgo único para todos (Bandura, 2018). La escuela trabaja como un espacio principal para el cultivo y la validación social de las competencias cognitivas de los estudiantes, adquieren los conocimientos para participar de manera efectiva en la sociedad en general, es un lugar donde sus conocimientos y habilidades de pensamiento se prueban, evalúan y comparan social y constantemente durante este período formativamente crucial de sus vidas (Bandura, 1994).

Los estudiantes de edades tempranas a medida que dominan nuevas habilidades cognitivas, desarrollan una sensación progresiva o creciente de su capacidad intelectual. Diversos factores sociales, además de la instrucción formal, como el trabajo de habilidades cognitivas, la comparación social con el desempeño entre pares, la mejora motivacional a través de metas e incentivos positivos y las interpretaciones de los maestros sobre los éxitos y fracasos de las y los niños se refleja en los juicios que de manera favorable o desfavorable influyen sobre su misma eficacia intelectual (Bandura, 1994; Zimmerman et al., 1992).

El trabajo de construir entornos de aprendizaje que se dirijan al desarrollo de habilidades cognitivas depende en gran medida del talento y la autoeficacia de las y los maestros. Maestros(as) que tengan un alto sentido de eficacia sobre sus capacidades (autoeficacia) de enseñanza logran motivar a sus estudiantes y mejorar su desarrollo cognitivo. Por el contrario aquellos maestros que tengan un bajo sentido de eficacia tienden a una orientación disciplinaria que depende en mayor medida de correctivos o sanciones negativas para que los estudiantes estudien o realicen actividades académicas (Zimmerman et al., 1992).

Los profesores son clave para la motivación de los estudiantes, proporcionando apoyo a la autonomía, estructura (apoyo a la competencia) e implicación (apoyo a la relación) (Ayllón et al., 2019). Los maestros que

trabajan colectivamente dentro de un sistema social interactivo, crean culturas escolares con potenciales efectos sobre el funcionamiento de las escuelas (Zimmerman et al., 1992).

Las escuelas que se perciben o consideran con limitaciones para resolver o poder ayudar de manera eficaz a los estudiantes a lograr un mejor rendimiento académico transmiten un sentido de inutilidad académica colectiva que se puede transmitir a lo largo de la vida escolar. Los miembros de una escuela que se juzgan colectivamente capaces de originar éxitos académicos benefician sus escuelas con ambientes positivos promoventes de logros escolares en sus estudiantes independientemente de una situación de ventaja o desventaja (Zimmerman et al., 1992).

La creencia en la capacidad de los estudiantes para resistir los desafíos afectará sus aspiraciones, intereses y logros académicos. Hay algunas prácticas escolares que se han vuelto ineficaces en la experiencia educativa, especialmente para aquellos estudiantes que están en situaciones de desventaja. Estos incluyen secuencias de instrucción que bloquean y origina que muchos estudiantes se pierdan en el camino; agruparlos en niveles de habilidades limitan aún más la autoeficacia percibida para aquellos ubicados en los rangos inferiores; crea una sensación donde muchos se perciben condenados al fracaso por el éxito de otros pocos y menos desafortunados (Zimmerman, 2000b; Zimmerman et al., 1992).

Autoeficacia en estudiantes adolescentes

La vida de las y los estudiantes puede ser estresante y causar angustia mental en algunos estudiantes. Además de ser un gran desafío para la salud pública, la angustia mental puede influir en el rendimiento

académico (Grotan et al., 2019). Durante el periodo de la adolescencia la independencia va en aumento, experimentar con conductas de riesgo es frecuente. Los adolescentes amplían y fortalecen su sentido de eficacia cuando enfrentan con éxito asuntos potencialmente problemáticos en los que no tienen práctica. El evitar situaciones problemáticas no es útil para enfrentar y aprender de los posibles problemas (Bandura, 1994).

El hecho de que los adolescentes prevengan situaciones de riesgo o al contrario se compliquen continuamente en ellas está determinado por la ejecución de competencias personales, la eficacia en el autocontrol y las influencias predominantes en sus vidas. Los ambientes precarios y peligrosos representan una realidad particularmente dura con recursos mínimos de apoyos sociales para actividades culturales de valor, y en contra cuentan con modelos, incentivos y estímulos socioculturales extensos de comportamientos negativos. Tales entornos afectan gravemente la eficacia de los jóvenes para afrontar y atravesar la adolescencia de manera benéfica en sus vidas (Bandura, 1994; Pajares, 1996).

Investigaciones han demostrado que las creencias de eficacia académica funcionan en parte al aumentar la motivación y fomentar un buen pensamiento estratégico. Los estudiantes que creen que pueden ejercer cierto control sobre su propio aprendizaje y el dominio de los cursos logran el éxito en sus actividades académicas (AL-Baddareen et al., 2015; Bandura, 1994, 2018; Ersanli, 2015; Pajares, 1996). La autoeficacia puede desempeñar funciones de apoyo y protección aumentando el efecto positivo en las metas de dominio y enfoque de rendimiento, reduciendo el efecto negativo de las metas de evitación en el rendimiento académico, (Alhadabi & Karpinski, 2020).

La autoeficacia de los estudiantes es construida por sus estados emocionales y psicológicos, ya que los estudiantes tienden a interpretar

estados psicológicos negativos (estrés, ansiedad, mal humor, depresión, etc.) como evidencia de falta de habilidades, y estados psicológicos positivos como indicadores de competencia personal. En consecuencia, promover el bienestar de los estudiantes y reducir los estados emocionales negativos fortalece la autoeficacia de los estudiantes (Doménech-Betoret et al., 2017).

Investigaciones como las de Zimmerman, Bandura & Pons (1992) probaron la predictibilidad de varios factores de automotivación del rendimiento académico de los estudiantes en el contexto escolar, con la autoeficacia percibida para el logro académico y las metas de los estudiantes. La autoeficacia influyó no solo en el establecimiento de los objetivos académicos de los estudiantes para con ellos mismos, sino también en el logro de estos objetivos. La influencia directa e indirecta de la autoeficacia académica percibida por los estudiantes en el rendimiento académico produce un efecto significativo (Ayllón et al., 2019; Zimmerman et al., 1992).

Otras investigaciones (Pajares & Miller, 1994; Schunk & Pajares, 2002) demostraron que la autoeficacia percibida es un predictor mucho más fuerte del logro académico que el autoconcepto de habilidad, que solo hace una contribución circunstancial. Otros estudios registran resultados similares del valor sobre la especificidad en la evaluación de autoeficacia para explicar las diferentes facetas del rendimiento académico (Pajares & Miller, 1995).

La autoeficacia en el aprendizaje autorregulado se refiere a las creencias de los estudiantes sobre sus habilidades para regular los procesos de aprendizaje y orientar activamente los cursos de acción hacia resultados académicos satisfactorios de acuerdo con los estándares (Zimmerman, 2000a). Los estudiantes con alta autoeficacia en este dominio

(académico o escolar) perciben las dificultades como oportunidades para mejorar y desarrollar sus habilidades, y son menos propensos a percibir las presiones académicas como fuentes de estrés.

Otra investigación (Rahmati, 2015) realizada con jóvenes estudiantes refuerza con evidencia que las creencias de autoeficacia afectan la selección, los propósitos, las reacciones emocionales, el esfuerzo, la adaptación y la resistencia de los individuos. Por lo tanto, una alta autoeficacia ayuda a crear tranquilidad al enfrentarse a tareas y actividades difíciles. Por el contrario, una baja autoeficacia puede provocar estrés, frustración y una reducción de las habilidades para resolver problemas. Por lo tanto lo anterior se enfatiza que este estilo atribucional de autoeficacia evita el agotamiento académico y se destaca constantemente su papel relevante relacionado con el bienestar de jóvenes estudiantes (Paciello et al., 2016).

Investigaciones actuales (Alhadabi & Karpinski, 2020; Doménech-Betoret et al., 2017) reportan resultados coherentes con lo que Bandura (Bandura, 1982; Bandura et al., 1996) postulaba, al afirmar que la autoeficacia académica es una variable fuertemente relacionada al rendimiento y logro académico. Podría incluso considerarse con cierto grado de predictibilidad y explicar las expectativas y creencias específicas de los estudiantes. A su vez, estas creencias positivas de logro (expectativa-valor) predijeron y explicaron los resultados de los estudiantes en sentidos positivos.

En conclusión, la autoeficacia logra motivar el logro académico tanto de forma directa como indirecta al influir en el establecimiento de objetivos personales lo que a su vez influye en las metas académicas. La seguridad y las metas en combinación contribuyen a una obtención de logros académicos posteriores; todas estas creencias de los estudiantes sobre su

eficacia para el aprendizaje autorregulado influyen en su autoeficacia percibida para el aprendizaje y posteriormente culmina en su rendimiento escolar final.

Sobre la medición Palenzuela (1983) se dio a la tarea de construir una escala que surge de un proyecto de investigación dirigido a integrar un conjunto de variables de personalidad y motivacional (lugar de control, indefensión aprendida, autoeficacia percibida, atribuciones del éxito-fracaso y motivación intrínseca) dentro de un modelo de motivación cognitivo-social (Bandura, 1977, 1982, 2000). Una ventaja de este instrumento es el establecimiento teórico; ofrece una escala de autoeficacia académica percibida independiente y no contaminada por otras variables. La escala fue planteada como unidimensional y va dirigida a población adolescente y universitaria.

Rendimiento escolar

La investigación sobre el rendimiento escolar o académico de los estudiantes ha sido un tema de alta relevancia. Debido a su complejidad no se encuentra libre de controversias, empezando por su conceptualización. Aún no se logra un criterio unificado debido a su multidimensionalidad (Dominguez-Lara, 2017; Morales-Sánchez et al., 2016; Pérez-Serrano, 1986; Richardson et al., 2012). En ocasiones se da la denominación de desempeño académico, aptitud escolar, rendimiento académico o escolar, pero generalmente, las diferencias conceptuales se explicitan por sus particularidades semánticas aunque en la práctica se utilizan como en forma de sinónimos (Navarro, 2003).

Tradicionalmente el término rendimiento académico es usado en población universitaria y mientras que rendimiento escolar en población de

educación básica o alternativa (Lamas, 2015). Su complejidad radica en diferenciar y comprenderlo desde lo individual hasta lo colectivo, porque transita por los estudiantes, docentes, instituciones educativas en todos los niveles, desde educación inicial, básica hasta educación superior y posgrado. Es un reto a resolver para los gobiernos mundiales (Morales-Sánchez et al., 2016).

El rendimiento escolar sitúa su origen en un modelo economía industrial, donde todos los esfuerzos se centran en el incremento de la optimización de la producción y calidad, de trabajadores, procesos, servicios, etcétera, y para lograrlo emplea procesos de medición de la eficiencia, para posteriormente emplear los resultados obtenidos en la determinación de ascensos, salarios, incentivos en general. Posteriormente este modelo de medición de eficiencia centrado en la productividad y calidad, se trasladó a diferentes ámbitos dentro la sociedad, cómo el contexto educativo (Morales-Sánchez et al., 2016).

En el ámbito educativo el rendimiento visto como criterio de productividad y calidad del proceso educativo tiene que ver con la interpretación cuantitativa del rendimiento de sus distintos componentes: procesos, recursos y actores. Es decir que una cantidad (número) es empleada para traducir términos asociados a la acreditación, medición, valoración, y evaluación en general, aunque estos términos no significan lo mismo. El desempeño o rendimiento escolar, como construcción social derivada de la teoría económica, no debe considerarse neutral, apolítico, ajeno al momento histórico o libre de conflictos, que presume de una supuesta objetividad, y se presupone como verdad a través de la evaluación (Morales-Sánchez et al., 2016).

Hay factores intelectuales que influyen en el rendimiento escolar y factores no intelectuales como los rasgos de personalidad, motivación, las

aptitudes, los intereses, los hábitos de estudio, la autoestima o la relación profesor-alumno así como las influencias contextuales psicosociales. (Richardson et al., 2012). El rendimiento escolar puede estar relacionado con los métodos didácticos, incluso factores externos como las características sociodemográficas relacionados con el sector educativo público, privado, zonas urbanas y rurales, y el nivel socioeconómico (Lamas, 2015).

El rendimiento escolar en su evaluación tiene por sí un doble interés: primero, indica el nivel de aprendizaje que adquieren los estudiantes con su principal esfuerzo; segundo, brinda información sobre la eficacia que la escuela consigue de acuerdo a sus variedades y complejidad como pueden ser la adquisición de valores, la formación del carácter, la creación de hábitos de estudio y de trabajo, civismo y cultura etc. De manera independiente de estas clasificaciones utilizadas para medir y evaluar el rendimiento, es importante mencionar tres categorías dependiendo del tipo de aprendizaje que se evalúe: cognitivo, afectivo y procedimental (Lamas, 2015).

Becerra-González & Reidl (2015) sugieren que el rendimiento escolar se observe por medio del aprendizaje en el aula. Determinado por el aprovechamiento escolar se puede interpretar en términos cuantitativos, colocándola como una evaluación de tipo sumativa. En sus estudios la asumen como una variable que representa el promedio de calificaciones de los alumnos, también resaltan que las investigaciones para estudiar el rendimiento escolar se sustentan en diseños y estrategias cuantitativas.

Continuamente, se interpreta el rendimiento escolar como el logro alcanzado por el estudiante al término de un proceso de enseñanza, o también cómo la cantidad de conocimientos obtenidos; usualmente a partir de diferentes tipos de evaluación, los cuales se reflejan en calificaciones

(Dominguez-Lara, 2017). Además es acompañado de un proceso comparativo, la escuela fomenta una concepción individualista en la interpretación del rendimiento; intenta motivar a los estudiantes por separado para que aporten rendimientos en competencia con otros estudiantes por lo regular de un mismo nivel o edad. Se estimula al estudiante para ser mejor y sobresalir de los demás (Dominguez-Lara, 2017; Pérez-Serrano, 1986).

En investigaciones realizadas desde la perspectiva de la psicología, los estándares del desempeño y rendimiento escolar han usado de manera predilecta las calificaciones promedio como indicador para medir el desempeño/rendimiento escolar y relacionarlas con diferentes variables cognitivas, conductuales, de autocontrol, de hábitos de estudio, con rasgos de personalidad el clima escolar y familiar, género (Lamas, 2015), bienestar (Cobo-Rendón et al., 2020; Sánchez-García et al., 2018), así como con factores no cognitivos en el dominio afectivo, como las metas de logro, la autoeficacia y la determinación (Alhadabi & Karpinski, 2020; Desiree et al., 2014).

Otras investigaciones (Padhy et al., 2011; Richardson et al., 2012; Salanova-Soria et al., 2005; Strenze, 2007; York et al., 2015) siguen el mismo criterio en emplear el promedio de calificaciones generales y las calificaciones producto de exámenes como la medida más común del rendimiento escolar de los estudiantes, al ser consideradas el reflejo del éxito académico, el logro de las metas pedagógicas, o criterio de promoción a un siguiente nivel o grado escolar. El uso del rendimiento auto reportado también es frecuente usando escalas de “muy deficiente” al “muy bueno” (Cobo-Rendón et al., 2020) o del “reprobado” al “sobresaliente” (Sánchez-García et al., 2018).

Relación del Rendimiento Escolar con Bienestar y Autoeficacia en Estudiantes Adolescentes

Investigaciones recientes (Alhadabi & Karpinski, 2020; Becerra-González & Reidl, 2015; Desiree et al., 2014; Honicke & Broadbent, 2016) reportan relaciones importantes acerca del rendimiento escolar y variables psicológicas como autoeficacia y autoestima que resultan de relevancia para comprender mejor la relación entre ellas. Dentro de estos hallazgos se ha encontrado que diferentes variables (autoeficacia, bienestar, motivación, autoestima, resiliencia, etc) tienen relación positiva y significativa con el rendimiento escolar, lo cual debe ser considerado los contextos escolares porque la educación debe propiciar un desarrollo integral, estas variables psicológicas positivas favorecen el desarrollo personal y emocional y mantienen una relación con el rendimiento escolar, el cual es un elemento muy relevante en la sociedad y sobretodo en los ambientes educativos y académicos.

Becerra-González & Reidl (2015) explican que las variables cognitivas que predicen el rendimiento escolar son motivación, autoeficacia y estilo atribucional. Por esta misma razón, este trabajo ha seguido la línea sugerida y considera la variable de autoeficacia como variable potencialmente predictora del rendimiento escolar en estudiantes de preparatoria. Honicke & Broadbent (2016) subrayan que la Autoeficacia se describe con frecuencia en términos de autoeficacia académica, que define los juicios de los alumnos sobre la capacidad de uno para alcanzar con éxito los objetivos educativos y que existe una gran cantidad de literatura que destaca la importancia de autoeficacia académica para el aprendizaje y el posterior rendimiento académico.

Además se ha investigado la influencia de la autoeficacia académica en el rendimiento escolar en diversos grados de especificidad y con

perspectivas de análisis distintos; como la autoeficacia para completar con éxito tareas específicas de la asignatura como álgebra o problemas de geometría (Pajares, 1996; Pajares & Miller, 1995; Schunk & Pajares, 2002), autoeficacia para un desempeño exitoso y el logro de una calificación específica en una materia (Neuville et al., 2007).

Entendiendo así, que la autoeficacia además de establecer un rol protector y de apoyo al impactar positivamente las metas de enfoque de dominio y desempeño y reducir el impacto negativo de los objetivos de evitación en el rendimiento escolar de manera indirecta. Desde el punto de vista del comportamiento, proporciona a los estudiantes las habilidades y actitudes que promueven el éxito y el rendimiento pues está correlacionada con la motivación y estrategias de aprendizaje autorreguladoras (Alhadabi & Karpinski, 2020; Zimmerman, 2000a, 2000b).

A pesar del entorno educativo en el que se mide, se ha demostrado que la autoeficacia académica se correlaciona positiva y moderadamente con el rendimiento escolar (Honicke & Broadbent, 2016) y estudios de meta-análisis informan tamaños de efectos moderados (Richardson et al., 2012). Otra investigación (Demetriou et al., 2019) puntualiza las relaciones existentes entre el rendimiento escolar con las capacidades del lenguaje y habilidades cognitivas, encontrando que son fuertes predictoras del rendimiento escolar en la escuela primaria y secundaria.

Existen otras variables sociodemográficas, como el nivel socioeconómico que incide directamente en el rendimiento escolar, lo que beneficia a los hijos de padres con estudios superiores o mayor escolaridad (Demetriou et al., 2019). Un metanálisis (Rodríguez-Hernández et al., 2020) revela una relación positiva aunque débil entre el nivel socioeconómico y el rendimiento académico en educación superior demostrando que los logros académicos previos, la experiencia universitaria y la situación laboral están

más estrechamente relacionados con el rendimiento académico que el nivel socioeconómico.

En relación al rendimiento escolar y el género, un estudio (Balkis & Duru, 2017) revela que las estudiantes mujeres reportan un mayor nivel de rendimiento escolar en comparación con sus compañeros. Los estudiantes varones son más propensos a postergar las tareas y asignaciones académicas mientras que las estudiantes se desempeñan mejor y obtienen una mayor satisfacción con su vida académica que los estudiantes varones. Otros estudio reporta diferencias entre géneros en el bienestar afectivo, los resultados confirman que los hombres tienen niveles más altos de afecto positivo que las mujeres (Cobo-Rendón et al., 2020).

En algunas mediciones de autoeficacia los hombres reportan niveles más altos (Cobo-Rendón et al., 2020). Podría deberse a que en espacios o áreas académicas con una baja presencia de mujeres, como la ingeniería y las ciencias básicas, las mujeres tienen menos confianza en su potencial de éxito. Los hombres obtuvieron puntuaciones más altas en autoeficacia, quizá por tener una percepción reforzada por las experiencias de éxito previas. La potencial explicación es que entre los hombres, la autoeficacia aumenta como consecuencia de sus logros, mientras que en las mujeres disminuye probablemente por los estereotipos negativos vinculados al desempeño femenino en áreas en las que históricamente no han tenido tanta participación lo cual contribuye a las diferencias en autoeficacia.

Existen datos nacionales con resultados diferenciados (Cervantes-Arreola et al., 2018), donde la autoeficacia académica se relaciona positivamente con el rendimiento escolar en estudiantes universitarios. Por el contrario, el bienestar psicológico asociado a propósitos en la vida, no se relacionó con el rendimiento escolar, mientras que el bienestar relacionado con relaciones positivas lo hizo de forma negativa.

En la evaluación de PISA del 2015 se recolectaron datos para la evaluación de algunas dimensiones psicológicas individuales y sociales del bienestar (PISA, 2017) midiendo aspectos de la salud mental a través de informes elaborados por los estudiantes. Los resultados reportan que los estudiantes mexicanos reportan un mayor nivel de motivación del desempeño que la media de los países de la OCDE; encontrando que los estudiantes que quieren obtener mejores calificaciones y ser los mejores en clase (mayor índice de motivación) reportan más puntos en ciencias que los estudiantes de un nivel inferior de motivación.

Respecto a la satisfacción con la vida una de las dimensiones de bienestar psicológico que mide PISA (2017) los niños mexicanos reportaron al igual que en la mayoría de países, una mayor satisfacción con la vida que las niñas. Las niñas declararon mayores niveles de ansiedad que los niños. La ansiedad también es común entre los estudiantes con alto rendimiento, entre las mujeres en particular. Cerca del 82% de las niñas con alto rendimiento declararon que se preocupan por las calificaciones (PISA, 2017).

Dentro de la dimensión social del bienestar, los estudiantes mexicanos reportan menor sentido de pertenencia al centro educativo en comparación con la media de la OCDE. Las niñas reportaron un nivel mayor de sentido de pertenencia a sus escuelas en comparación que los niños. Los estudiantes en el nivel inferior de rendimiento en ciencias son aproximadamente el doble de propensos que los estudiantes en niveles superiores a reportar que frecuentemente sufren violencia física, y casi tres veces más propensos a ser blanco de rumores negativos. Las escuelas con altos niveles de acoso escolar obtienen un nivel menor en ciencias que en las escuelas con bajos niveles en sus estudiantes (PISA, 2017).

A la vista de estos y otros hallazgos similares, esta investigación se ha centrado en investigar aquellos factores que pueden tener relación entre autoeficacia académica y el rendimiento escolar, e intenta encontrar las relaciones entre bienestar eudaimónico, psicológico y social en el rendimiento escolar.

III. MÉTODO

El presente trabajo de investigación fue realizado con un enfoque cuantitativo. Pretende describir, comparar y analizar las relaciones del bienestar eudaimónico, psicológico y bienestar social con la autoeficacia académica y el rendimiento escolar en estudiantes de preparatoria.

Diseño

El diseño es no experimental porque no se manipuló una variable independiente para observar su efecto potencial en una dependiente, transversal porque la medición solo dio en un momento. Es explicativo porque más que describir conceptos, tratamos de explicar las causas potenciales y las relaciones entre cada una de las variables (González-Betanzos et al., 2017).

Participantes

Se obtuvo una muestra no probabilística discrecional (N=342), 341 estudiantes de preparatorias públicas y 1 de preparatoria privada, 24 pertenecientes al estado de Puebla (7%), 26 de Veracruz (7.6%), 33 de Coahuila (9.6%) y 259 del área metropolitana de Nuevo León (75.7%), de primer a sexto semestre con un rango de edad de 15 a 19 años, 148 del género masculino (43.3%), 191 del femenino (55.8%) y 3 autoidentificados con otro género (.9%). En cuanto a orientación sexual autoreportada, 290 participantes se identificaron como heterosexuales (84.8 %), 22 bisexuales (6.4%), 14 aún no saben (4.1%), 7 prefirieron no contestar (2%), 6 como gay/lesbiana (1.8%), y 3 como asexuales (.9%).

Instrumentos

Se aplicaron los siguientes instrumentos integrada en una sola multiescala en versión digital a través de Google forms.

- 1) Adaptación del Cuestionario de Bienestar Eudaimónico de Waterman (Waterman et al., 2010) realizado por Hernández del Pozo (en prensa) para población mexicana. Este instrumento tiene un alfa general de .87, está compuesto por 21 ítems de 4 factores (ver Tabla 1) y una validez reportada en el QWEB (Waterman et al., 2010) de $\chi^2(5)=22.59$, $p \leq .001$; CFI=.99; NNFI=.98; RMSEA=.065; SRMR=.018.

Tabla 1

Adaptación de la Escala de Bienestar Eudaimónico de Waterman (2010) por Hernández Del Pozo (en Prensa)

Factores	Ítems	Confiabilidad (Coeficiente de Alfa α)
Satisfacción Intrínseca	7	.85
Energía y sentido de propósito	5	.86
Confusión, ignorancia, falta de propósito, superficialidad	6	.82
Motivarse por creencias	3	.72

- 2) Escala de Bienestar Psicológico de García (García et al., 2015), cuenta con un solo factor y seis ítems con opciones de respuesta tipo Likert de seis puntos, de 0 (por supuesto que no) a 5 (por supuesto que sí). Se considera un instrumento válido y confiable, cuenta con

un coeficiente de alfa de .86 reportado en población de estudiantes preparatorianos mexicanos.

- 3) Escala de Bienestar Social de García (García et al., 2015), cuenta con un solo factor y seis ítems con opciones de respuesta tipo Likert de seis puntos, de 0 (por supuesto que no) a 5 (por supuesto que sí). Se considera un instrumento válido y confiable, cuenta con un coeficiente de alfa de .86 reportado en población de estudiantes mexicanos.
- 4) Escala de Autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA) de Palenzuela (1983), construida y validada en población española. Cuenta con un solo factor y diez ítems con opciones de respuesta tipo Likert de seis puntos, de 0 (por supuesto que no) a 5 (por supuesto que sí). Se considera un instrumento válido y confiable, cuenta con coeficiente de alfa de .92.
- 5) Promedio de calificaciones. Para medir el rendimiento escolar se utilizará el promedio general de calificaciones autorreportado del semestre anterior a la aplicación del instrumento.

Todos estos instrumentos se agruparon en una multiescala, a la cual se agregó un consentimiento informado al inicio, así como preguntas relacionadas a datos sociodemográficos (edad, nivel socioeconómico, género, orientación sexual, estado, sector público o privado de la institución educativa) y al final, se incluyó un espacio abierto para comentarios opcionales.

Procedimiento

Inicialmente se realizó un piloto de los instrumentos de forma electrónica (Escala de bienestar psicológico y bienestar social, escala de autoeficacia) con 34 estudiantes, de 16 a 18 años, de un bachillerato público en Puebla. Los instrumentos demostraron ser confiables, manteniendo alfas superiores a .83.

A partir del piloto, se decidió modificar algunos ítems de la escala de autoeficacia académica (Palenzuela, 1983). Se adaptó la redacción de algunas expresiones al contexto mexicano, ejemplo: “Me da de lado el que los profesores sean exigentes y duros.” por “Me da igual que los profesores sean exigentes y duros...”. Así mismo se agregó la terminación “(a)” en algunas palabras para hacer referencia al género femenino ejemplo: “Creo que estoy preparado y bastante capacitado para conseguir muchos éxitos académicos” se modificó a “Estoy preparado(a) y bastante capacitado(a) para conseguir muchos éxitos académicos”, ya que las preguntas estaban planteadas únicamente en género masculino.

Posteriormente se realizó un piloto del Cuestionario de Bienestar Eudaimónico de Waterman (Waterman et al., 2010). Diez estudiantes de segundo semestre de la Facultad de Psicología participaron haciendo observaciones después de contestar las preguntas. Se modificó el estilo de redacción en el planteamiento de algunas preguntas para favorecer su comprensión quedando las preguntas de la siguiente manera (vea tabla 2)

Tabla 2

*Modificaciones al Cuestionario de Bienestar Eudaimónico de Waterman
(2010)*

No. Ítem	Preguntas originales de la adaptación	Preguntas modificadas con observaciones
01	- Me involucro intensamente en muchas cosas que hago cada día	- <i>Me involucro intensamente en muchas cosas que hago diariamente</i>
10	- Si no encuentro que lo que hago es recompensante para mí, considero suspenderlo	- <i>Si lo que hago no es recompensante para mí, considero suspenderlo</i>
11	- Hasta ahora, no he hallado que hacer con mi vida.	- <i>Hasta ahora, no encuentro que hacer con mi vida.</i>
12	- No puedo entender por qué algunas personas quieren trabajar tan duro en las cosas que hacen.	- <i>No entiendo por qué algunas personas quieren trabajar tan duro en las cosas que hacen.</i>

Los ítems que deben invertirse en valores para su análisis son el número 3, 7, 11, 2, 16, 19 y 20, (véase cuestionario de bienestar eudaimónico en anexo 8)

Debido a que la muestra fue no probabilística, se procuró mantener la igualdad de condiciones para todos los estudiantes al momento de aplicar los instrumentos. Para la aplicación principal, se contactó y se solicitó permiso a través de un oficio a la dirección de una preparatoria pública de San Nicolás de los Garza en Nuevo León para poder establecer las formas adecuadas para obtener la muestra, se llevó a las y los estudiantes a 3 laboratorios de tecnologías donde tuvieron acceso a computadoras con internet para contestar las pruebas en línea, en cada laboratorio se

ingresaron los instrumentos agrupados en una multiescala.

Se hizo una aplicación complementaria de las escalas con muestras externas del estado de Nuevo León donde la participación fue voluntaria. Se coordinó a través de contacto telefónico con docentes de las preparatorias y se envió por correo electrónico, aplicándose de forma electrónica y distribuyéndose a sus grupos de estudiantes a través de redes sociales y en un laboratorio de cómputo. La muestra externa a Nuevo León está conformada por estudiantes de preparatorias públicas de Saltillo Coahuila, Puebla de Zaragoza, Puebla y Xalapa, Veracruz.

Análisis de datos

Se usaron los software SPSS (versión 21), AMOS (versión 21) y JASP (versión 0.11) para reportar estadística descriptiva (media, mínimo, máximo, porcentajes, error y desviación estándar), estadística inferencial como la comparación de medias (t de Student) y análisis de correlaciones (Pearson).

Para reportar la confiabilidad de los instrumentos reportamos el coeficiente de Alfa (α) propuesto en 1951 por Cronbach como un estimador del índice de confiabilidad (Muñiz, 1996, en Cervantes, 2005). Otro índice de confiabilidad reportado es el Omega de McDonald (Ω), debido a limitaciones reportadas sobre el coeficiente alfa de Cronbach, ya que está afectado por el número de ítems (Domínguez-Lara & Merino-Soto, 2015). El coeficiente omega, a diferencia del coeficiente de alfa trabaja con las cargas factoriales (suma ponderada de las variables estandarizadas), El (Ω) hace más estable los cálculos y refleja un mayor nivel de confiabilidad al no depender del número de ítems (Ventura-León & Caycho, 2017). Por último reportamos también el promedio de correlación inter-ítem como otro

indicador de confiabilidad que debe ser mayor a .30 como sugieren otros autores (Cortina, 1993).

Para reportar la validez interna de las escalas y de los modelos estructurales se usó análisis factorial confirmatorio (AFC) usando la estimación de máxima verosimilitud reportando los índices de bondad de ajuste (X^2/gf , CFI, AGFI, GFI, NNFI, NFI, RMSEA, SRMR) descritos y explicados más adelante.

Se usó modelamiento de ecuaciones estructurales (Structural Equation Modeling, SEM) para saber la relación conjunta de las variables independientes sobre las dependientes, observar las relaciones entre cada una de las variables y reportar la varianza explicada. El SEM es una técnica que combina tanto la regresión múltiple como el análisis factorial y permite evaluar las interrelaciones de dependencia y a la vez incorporar los efectos del error de medida sobre los coeficientes estructurales (Cupani, 2012) es un modelo guía que correlaciona variables independientes y variables dependientes.

Se reportan múltiples indicadores recomendados llamados “índices de bondad de ajuste” para evaluar el ajuste del modelo, los utilizados en este trabajo son los siguientes: la razón de chi-cuadrado sobre los grados de libertad (CMIN/DF), el cambio en chi-cuadrado entre los modelos alternativos, el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de bondad de ajuste (GFI), y el error cuadrático medio de aproximación (RMSEA). Los valores de estos estadísticos de bondad del ajuste (CFI, GFI) varían por lo general entre 0 y 1, con 1 indicando un ajuste perfecto. Valores superiores a 0.9 sugieren un ajuste satisfactorio entre las estructuras teóricas y los datos empíricos, y valores de 0.95 o superiores, un ajuste óptimo (Cupani, 2012).

Consideraciones éticas

Se utilizaron consentimientos informados donde se informaba a los participantes que los datos reportados serían tratados de manera anónima y confidencial, que no se les solicitarían datos personales de identificación como nombre y domicilio, y que los datos recolectados serían parte de un estudio sobre características socioemocionales y rendimiento escolar. Así mismo se realizaron solicitudes dirigidas a las autoridades educativas para el acceso a los espacios y a los participantes, cada participación de los estudiantes fue voluntaria. El presente trabajo no presenta conflicto de interés.

IV. RESULTADOS

Se presentan los resultados correspondientes a cada uno de los cinco objetivos específicos comenzando por el objetivo uno que consistía en medir los niveles de bienestar psicológico, bienestar social, autoeficacia académica y rendimiento escolar de los estudiantes de preparatorias.

A continuación se reportan los niveles de bienestar psicológico, bienestar eudaimónico, bienestar social, autoeficacia académica y rendimiento escolar de los estudiantes de preparatorias por medio de la estadística descriptiva de las escalas (Media, error estándar (EE), mediana, desviación estándar (DE) mínimo y máximo) (véase Tabla 3).

Tabla 3

Estadística Descriptivas por Escalas

Escala	Media	EE	Mediana	DE	Mínimo	Máximo
Escala de Bienestar Social	22.69	28	24.00	5.27	3.00	30
Escala de Bienestar Psicológico	21.18	.34	22.00	6.43	.00	30
Autoeficacia Académica	34.31	.42	35.00	7.85	5.00	50
Bienestar Eudaimónico	69.17	.65	71.00	12.07	29	94
Rendimiento Escolar	8.07	.038	8.00	.70	6	10

Para cubrir los criterios de confiabilidad de nuestros instrumentos se realizaron los análisis de propiedades psicométricas de las escalas (véase tabla 4) se reportan los indicadores de confiabilidad como el coeficiente de alfa (α), Omega de McDonald (Ω) y la correlación promedio inter-ítem (CPI).

Tabla 4

Índices de Confiabilidad por Escala

Escala	# Ítems	α	Ω	CPI
Escala de Bienestar Social	6	.87	.88	.55
Escala de Bienestar Psicológico	6	.90	.90	.62
Autoeficacia Académica	10	.87	.88	.41
Bienestar Eudaimónico	21	.79	.82	.16
Bienestar Eudaimónico Factor 1	7	.77	.77	.33
Bienestar Eudaimónico Factor 2	5	.79	.80	.42
Bienestar Eudaimónico Factor 3	6	.55	.57	.18
Bienestar Eudaimónico Factor 4	3	-0.19	.05	-0.056

Así también en las siguientes tablas y figuras se reporta la validez interna obtenida en los análisis factoriales confirmatorios (AFC) de cada escala. Para realizar el AFC de cada escala se dividió al azar la muestra a la mitad.

Para lograr la bondad de ajuste en la escala de bienestar social (ver Tabla 5) fue necesario eliminar el ítem I31 por su baja carga factorial (.37). En el diagrama (ver Figura 1) se pueden observar las estimaciones.

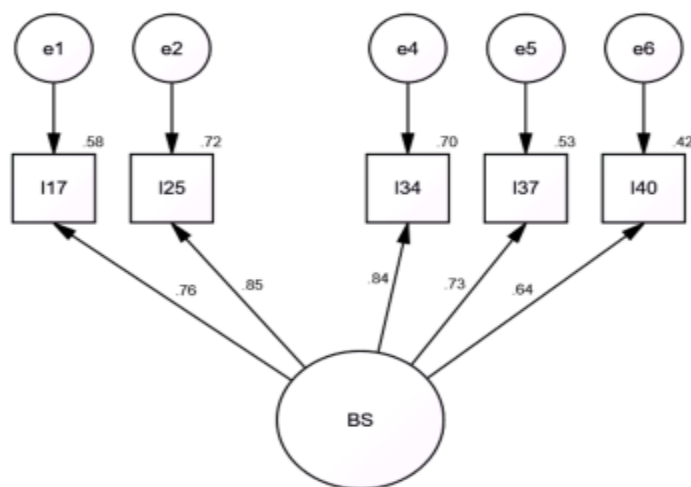
Tabla 5

AFC Escala de Bienestar Social

Índice de Ajuste	Óptimo Esperado	Obtenido
χ^2/df	≤ 5	2.07
CFI	$\geq .95$	.99
AGFI	$\geq .95$	.93
GFI	$\geq .95$	.98
NNFI	Cercano a 1	.98
NFI	$\geq .95$	.98
RMSEA	$< .08$	.07
SRMR	Cercano a 0	.0278

Figura 1

Estructura Factorial Escala de Bienestar Social



En la escala de bienestar psicológico para lograr la bondad de ajuste adecuada (Tabla 6) fue necesario eliminar el ítem I19 por su baja carga factorial (.55) y el ítem I20 (.62), en el diagrama (Figura 2) se pueden observar las estimaciones.

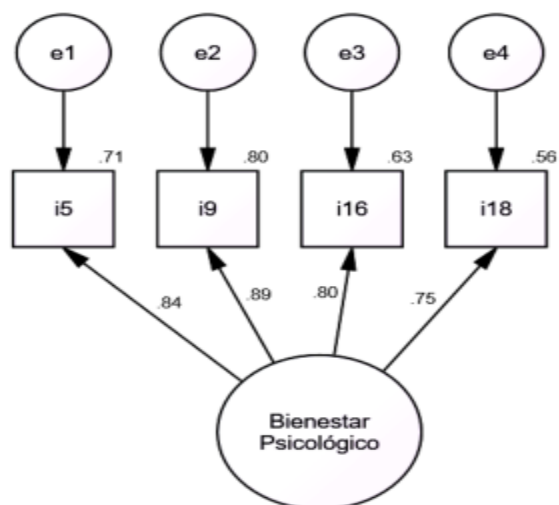
Tabla 6

AFC Escala Bienestar Psicológico

Índice de Ajuste	Óptimo Esperado	Obtenido
χ^2/df	≤ 5	.387
CFI	$\geq .95$	1.00
AGFI	$\geq .95$	.99
GFI	$\geq .95$	.99
NNFI	Cercano a 1	1.00
NFI	$\geq .95$	.99
RMSEA	$< .08$	.000
SRMR	Cercano a 0	.0074

Figura 2

Estructura Factorial de la Escala de Bienestar



De la escala de autoeficacia académica que para lograr la bondad de ajuste adecuado (Tabla 7) fue necesario eliminar el ítem i33 con carga factorial (.70) y el ítem i39 con carga factorial (.22), en el diagrama (Figura 3) se pueden observar las estimaciones.

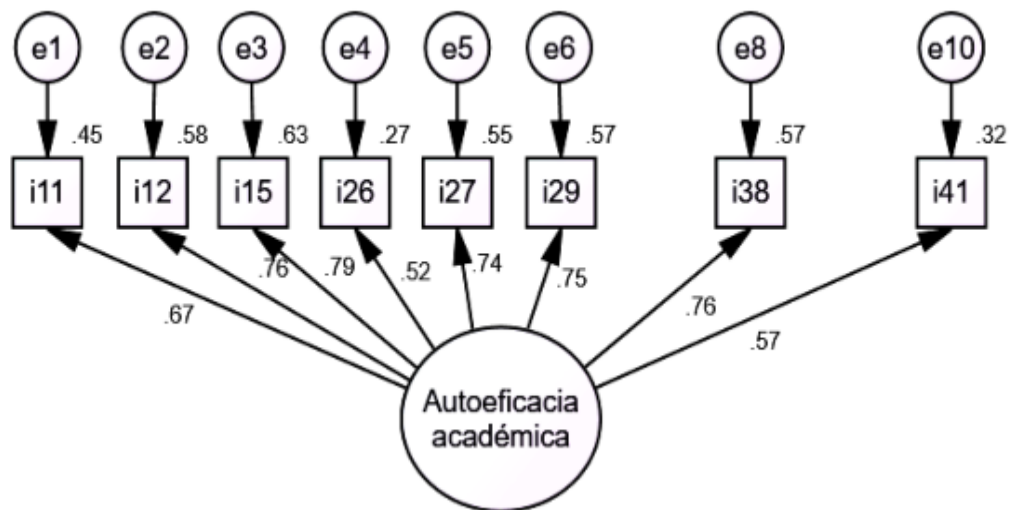
Tabla 7

AFC Escala Autoeficacia Académica

Índice de Ajuste	Óptimo Esperado	Obtenido
X ² /gl	≤ 5	1.52
CFI	≥ .95	.98
AGFI	≥ .95	.93
GFI	≥ .95	.96
NNFI	Cercano a 1	.98
NFI	≥ .95	.95
RMSEA	< .08	.054
SRMR	Cercano a 0	.0355

Figura 3

AFC Escala Autoeficacia Académica



En la Escala de Bienestar Eudaimónico para lograr la bondad de ajuste adecuado (Tabla 8) y conservar los cuatro factores originales de la escala fue necesario eliminar en un primer momento todos los ítems con cargas factoriales menores a .20, BE7 (.19), BE12 (.02), BE19 (.10), BE20 (.18), BE3 (.05), posteriormente se eliminaron los ítems con carga factorial menor a .40, BE5 (.21), BE14 (.33), BE15 (.33), BE17 (.37), BE18 (.35), BE1 (.31) y en un tercer y último momento se eliminó el ítem BE6 (.38). En el diagrama (Figura 4) se puede observar la estructura factorial.

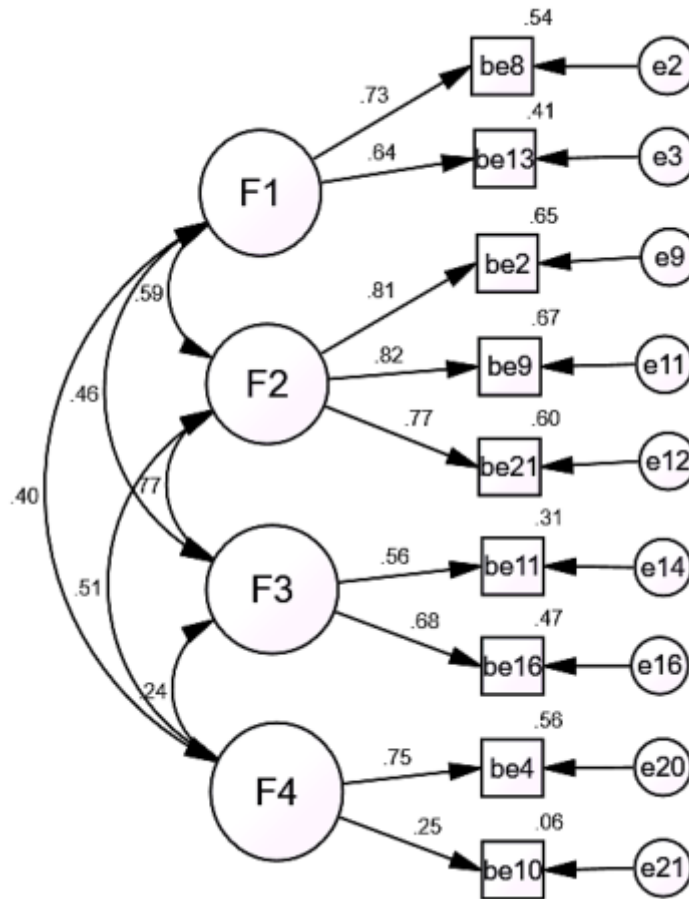
Tabla 8

AFC Escala de Bienestar Eudaimónico

Índice de Ajuste	Óptimo esperado	Obtenido
X ² /gl	≤ 5	1.50
CFI	≥ .95	.98
AGFI	≥ .95	.92
GFI	≥ .95	.96
NNFI	Cercano a 1	.96
NFI	≥ .95	.93
RMSEA	< .08	.05
SRMR	Cercano a 0	.0346

Figura 4

AFC Cuestionario de Bienestar Eudaimónico (QEWB)



Para cumplir el objetivo dos; analizar las relaciones entre bienestar psicológico, bienestar social, bienestar eudaimónico, autoeficacia académica y el rendimiento escolar, se reportan resultados de las correlaciones (véase tabla 9), entre las variables bienestar psicológico, bienestar social, eudaimónico, autoeficacia académica y el rendimiento escolar usando correlación de Pearson, dónde PCSA es el promedio de calificaciones del semestre pasado (rendimiento escolar), BS es bienestar social, BPS es bienestar psicológico, AE es autoeficacia académica, BEF1 es Factor 1 de bienestar eudaimónico, satisfacción intrínseca, perspectiva

y buscar retos, BEF2 es Factor 2 de bienestar eudaimónico, energía y sentido de propósito, BEF3 es Factor 3 de bienestar eudaimónico, confusión, ignorancia, falta de propósito, superficialidad, BEF4 es Factor 4 de bienestar eudaimónico, motivarse por creencias.

Tabla 9

Correlaciones entre Variables

		PCSA	BS	BPS	AE	BEF1	BEF2	BEF3	BEF4
PCSA	r	—							
	s	—							
	p	—							
	1- β	—							
BS	r	0.082	—						
	s	0.130	—						
	p	0.286	—						
	1- β	0.999	—						
BPS	r	0.075	0.582***	—					
	s	0.164	< .001	—					
	p	0.274	0.76	—					
	1- β	0.999	0.970	—					
AE	r	0.378***	0.379***	0.543***	—				
	s	< .001	< .001	< .001	—				
	p	0.61	0.62	0.74	—				
	1- β	1.00	1.00	1.00	—				
BEF1	r	0.227***	0.330***	0.367***	0.453***	—			
	S	< .001	< .001	< .001	< .001	—			
	p	0.476	0.574	0.60	0.67	—			

		PCSA	BS	BPS	AE	BEF1	BEF2	BEF3	BEF4
BEF2	1- β	1.00	1.00	1.00	1.00	—			
	r	0.076	0.303***	0.591***	0.407***	0.381***	—		
	s	0.162	< .001	< .001	< .001	< .001	—		
	p	0.275	0.55	0.768	0.637	0.617	—		
BEF3	1- β	0.99	1.00	1.00	1.00	1.00	—		
	r	0.189***	0.515***	0.736***	0.668***	0.364***	0.407***	—	
	s	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	< .001	—	
	p	0.434	0.717	0.857	0.817	0.603	0.637	—	
BEF4	1- β	0.99	1.00	1.00	1.00	1.00	1.00	—	
	r	0.064	0.165**	0.229***	0.202***	0.151**	0.270***	0.139*	—
	s	0.239	0.002	< .001	< .001	0.005	< .001	0.010	—
	p	0.252	0.406	0.478	0.449	0.388	0.519	0.372	—
	1- β	0.99	0.99	1.00	1.00	0.99	0.99	0.99	—

r =coeficiente de correlación de Pearson, s = (sig) al *p<.05*, **p<.01,*** p<.001

Encontrando relación (p<.001) de rendimiento escolar con autoeficacia académica (.001) y Bienestar eudaimónico Factor 1 y Factor 3. Bienestar social se relaciona (p<.001) con Bienestar psicológico, Autoeficacia Académica, Bienestar eudaimónico en el Factor 1, 2 y 3 y con relación (p<.01) con el Factor 4 de bienestar eudaimónico. El bienestar psicológico también se relaciona (p<.001) con autoeficacia académica y Bienestar eudaimónico en sus 4 factores. Autoeficacia además se relaciona con los 4 factores de bienestar eudaimónico. El Factor 1 de bienestar eudaimónico además se relaciona con el factor 2 y 3 (p<.01) con el factor 4, el factor 2 de bienestar eudaimónico además se relaciona (p<.001) con el factor 3 y 4, y el Factor 3 de bienestar eudaimónico presenta una relación (p<.05) con el factor 4.

Para cumplir con el objetivo tres de comparar los niveles de bienestar psicológico, bienestar social, la autoeficacia académica y el rendimiento académico de estudiantes de preparatoria agrupados en función del género se realizó una prueba T (t de student) para comparar medias entre el género masculino (n 148) y femenino (n 191), es importante aclarar que aunque se registraron 3 participantes con otro género no se pudo llevar el análisis por la cantidad mínima para análisis, obteniendo los siguientes resultados que se pueden observar (ver Tabla 10) donde el grupo 1 es el género masculino y el 2 es femenino, donde el tamaño del efecto se agrupa .20 (pequeño), .50 (mediano) y .80 (grande).

Para realizar un interpretación sencilla del índice de tamaño de efecto (ITE) asociado a una prueba estadística se basa en una convención propuesta por Cohen centrada en valores (puntos de corte) que sirvan como definiciones operacionales de los adjetivos “pequeño” 0.20, “mediano” 0.50 y “grande” 0.80 (Casado et al., 1999), los cuales se usan para la prueba t de Student, en el ITE de la diferencia entre dos medias.

Tabla 10

Comparación entre Género Masculino (Grupo 1) y Femenino (Grupo 2)

	Grupo	Media	DE	EE	p (sig)	d (Cohen)	ITE
PCSA	1	7.94	0.749	0.062	0.003	-0.326	mediano
	2	8.17	0.660	0.048			
Bienestar Social	1	22.82	5.123	0.421	0.749	0.035	insuficiente
	2	22.64	5.412	0.392			
Bienestar Psicológico	1	22.74	5.564	0.457	< .001 ^a	0.430	mediano
	2	20.03	6.845	0.495			
Autoeficacia académica	1	35.33	7.756	0.638	0.043	0.223	mediano
	2	33.59	7.899	0.572			
Bienestar Eudaimónico	1	69.97	11.076	0.910	0.356 ^a	0.101	pequeño
	2	68.74	12.812	0.927			

Cumpliendo con el objetivo cuatro de analizar el poder explicativo de un modelo acerca del bienestar psicológico, eudaimónico y social como variables independientes, autoeficacia como variable mediadora y el rendimiento escolar como variable dependiente, construimos el modelo 1 (ver Figura 5) que se estructura con el bienestar psicológico, eudaimónico y social como variables independientes, autoeficacia como variable intermedia y el rendimiento escolar como variable dependiente.

Para configurar el Modelo 1 (figura 5) con los niveles de bondad de ajustes esperados, fue necesario eliminar de la escala de Autoeficacia Académica los ítems I26 (.14), I41(.27), I11(.41) y el Ítem I38 (.48) y de la escala de Bienestar social el ítem I40 (.42). De este modo se lograron índices adecuados en los niveles de bondad de ajuste (ver Tabla 11), logrando un grado de Varianza explicada de (.39) para autoeficacia académica y (.16) en rendimiento escolar, (ver Figura 5). El bienestar eudaimónico se representa como variable observada (medida de manera directa) en el modelo 1 y 2 conservando la configuración factorial del AFC (figura 4) con sus índices de bondad de ajuste (tabla 8) pues por el número limitado de ítems en cada factor no se podrán modificar en los modelos.

Tabla 11

Modelo 1- Bienestar Social, Bienestar Psicológico y Bienestar

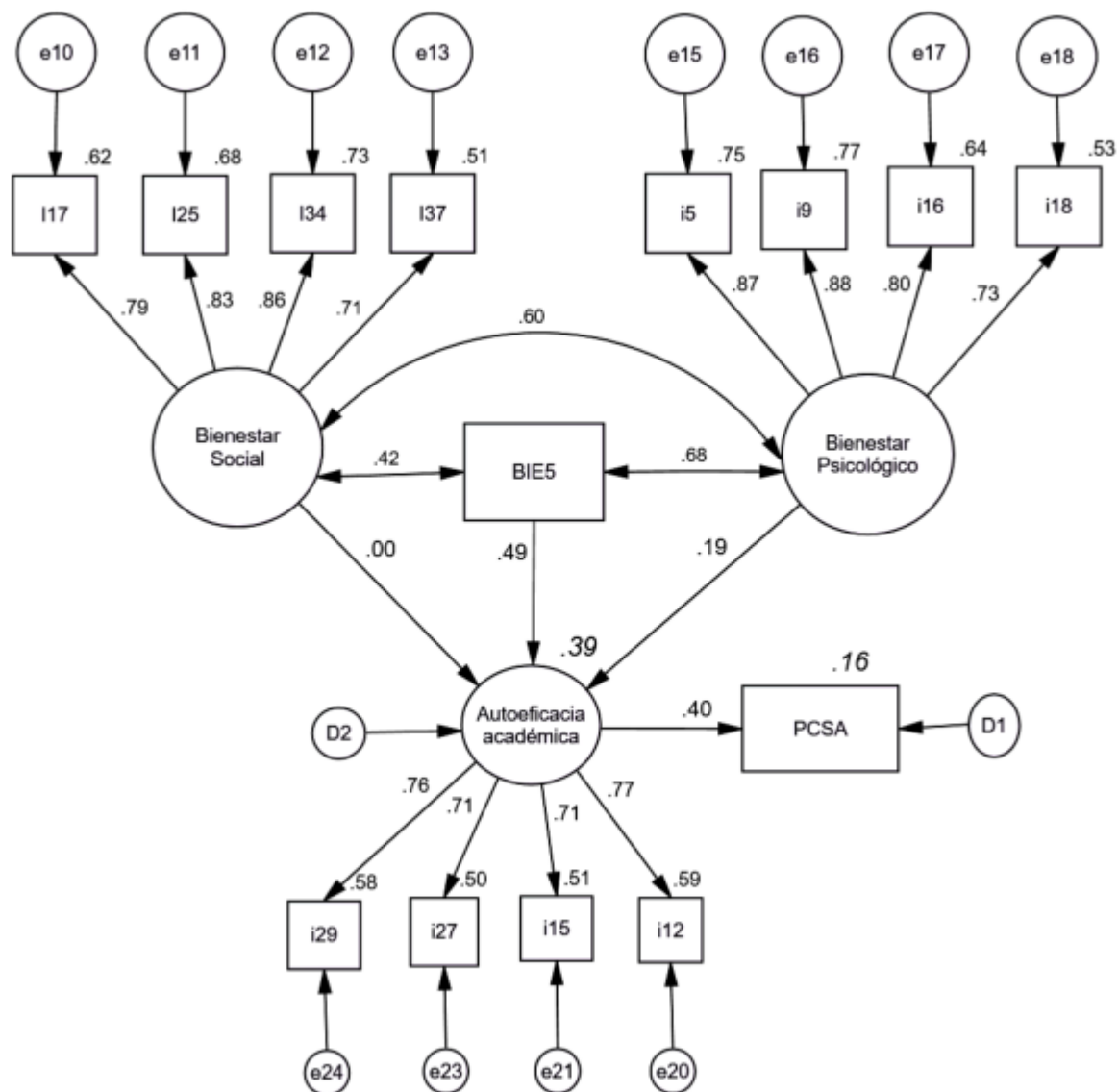
Eudaimónico (BIE5) sobre Autoeficacia y Rendimiento Escolar (PCSA)

Índice de Ajuste	Esperado	Obtenido
X ² /gl	≤ 5	2.4
CFI	≥ .95	.96
AGFI	≥ .95	.91
GFI	≥ .95	.94
NNFI	Cercano a 1	.95

Índice de Ajuste	Esperado	Obtenido
NFI	$\geq .95$	.93
RMSEA	$< .08$	.06
SRMR	Cercano a 0	.0556

Figura 5

Modelo 1. Bienestar Social, Bienestar Psicológico y Bienestar Eudaimónico (BIE5) sobre Autoeficacia y Rendimiento Escolar (PCSA).



Para cubrir con el objetivo cinco de analizar el poder explicativo de un modelo que configure el bienestar psicológico, eudaimónico y social, autoeficacia académica como variables independientes sobre el rendimiento escolar como variable dependiente, diagramamos para su análisis el modelo 2 (véase en figura 6).

Para configurar el Modelo 2 (Figura 6) con los niveles de bondad de ajustes esperados, utilizamos la estructura original del modelo 1 (figura 5) donde fue necesario eliminar de la escala de Autoeficacia Académica los ítems I26 (.14), I41(.27), I11(.41) y el Ítem I38 (.48) y de la escala de Bienestar social el ítem I40 (.42) y redireccionamos las flechas de correlaciones y covarianzas de las variables independientes (bienestar psicológico, social, eudaimónico y autoeficacia académica) a la dependiente rendimiento escolar (PCSA). De este modo se obtuvieron los índices adecuados en los niveles de bondad de ajuste (ver Tabla 12), logrando un grado de Varianza explicada de (.24) en rendimiento escolar.

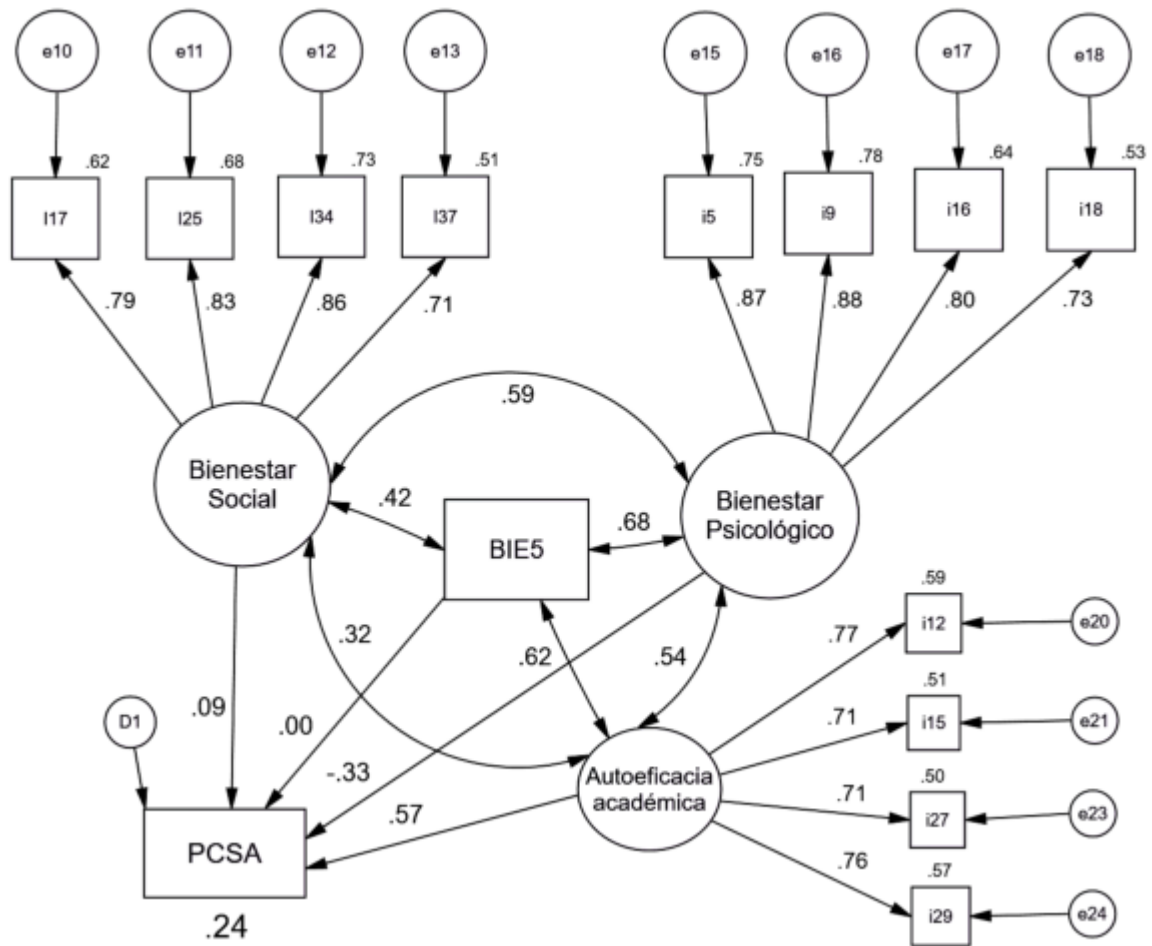
Tabla 12

Modelo 2- Bienestar Social, Bienestar Psicológico, Bienestar Eudaimónico (BIE5), Autoeficacia académica sobre Rendimiento Escolar (PCSA)

Índice de Ajuste	Esperado	Obtenido
X ² /gl	≤ 5	2.24
CFI	≥ .95	.97
AGFI	≥ .95	.91
GFI	≥ .95	.94
NNFI	Cercano a 1	.955
NFI	≥ .95	.94
RMSEA	< .08	.060
SRMR	Cercano a 0	.0473

Figura 6

Modelo 2 Bienestar Social, Bienestar Psicológico, Bienestar Eudaimónico (BIE5), Autoeficacia académica sobre Rendimiento Escolar (PCSA).



V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A continuación se presenta el análisis de los resultados del presente trabajo de investigación en contraste con la literatura, así como las conclusiones finales.

Análisis del Bienestar

Con los análisis realizados en este estudio es difícil explicar la inesperada influencia negativa del bienestar psicológico con el promedio de calificaciones (rendimiento escolar) que resultó en el modelo dos (Figura 6). Sin embargo, con la ayuda de la literatura revisada en el capítulo dos, posiblemente podríamos atribuirle parte de las diferencias a elementos psicosociales. Otro aspecto a considerar importante y posiblemente contribuya a brindar una explicación más amplia sobre la influencia negativa en el modelo dos del bienestar psicológico sobre el promedio de calificaciones recae también en el aspecto de la medición como se afirma en otro estudio (Kern et al., 2015), donde las métricas de bienestar multidimensionales pueden identificar grupos con fortalezas y debilidades específicas.

En educación, el promedio general de calificaciones indica el logro general de los estudiantes, pero oculta las áreas académicas individuales donde los estudiantes tienen dificultades. Además es importante mencionar que la media de las calificaciones fue de 8, por lo que no tuvimos la posibilidad de analizar una muestra que nos permitieran explorar los niveles de nuestras variables en estudiantes con promedios mayores a 9.

Respecto a características socioculturales podemos destacar principalmente las diferencias por género, pues en resultados de PISA en

México (2017) las variaciones en los niveles de rendimiento y algunas dimensiones del bienestar psicológico existieron diferencias por género y nivel socioeconómico además de diferencias en el ambiente escolar. Otras investigaciones también señalan diferencias por género en los niveles de bienestar (Sijtsema et al., 2014; Urzúa-Morales et al., 2017). Un estudio (Balkis & Duru, 2017) presenta como conclusión el impacto perjudicial de la procrastinación académica sobre el rendimiento académico y la satisfacción con la vida académica que varía según el género. Otro estudio reporta que los hombres tienen niveles más altos de afecto positivo que las mujeres (Cobo-Rendón et al., 2020).

Una de las dimensiones de bienestar psicológico (satisfacción con la vida) que midió PISA en su evaluación de 2015 (2017) los niños mexicanos reportan una mayor satisfacción con la vida que las niñas, al igual que en la mayoría de países, y las niñas declararon mayores niveles de ansiedad que los niños. Las niñas con alto rendimiento declararon presentaron también niveles mayores de ansiedad. Otra investigación en población de estudiantes mexicanos (Correa et al., 2016) reporta que no hay diferencias estadísticamente significativas al observarse un puntaje mayor en la percepción general de bienestar psicológico en los estudiantes de alto rendimiento.

Nuestros resultados de comparación de medias (Tabla 10) apoyan la idea de que las diferencias por género sean una potencial causa de la influencia negativa del bienestar psicológico sobre el rendimiento escolar, pues en nuestros resultados las mujeres presentan un nivel de rendimiento escolar mayor al de los hombres, pero sorpresivamente presentan menores niveles de bienestar psicológico y autoeficacia académica.

Por todo lo anterior se podría atribuir que las características socioculturales y de género de las y los estudiantes mexicanos también es un aspecto que influye en los resultados, pues a diferencia de estudios con población mexicana los resultados de la influencia positiva se encuentran

más en estudios con población diferente a la mexicana. Debido a que nuestro análisis se realizó usando la muestra que incluía a los dos grupos de género (masculino y femenino), se deberá realizar un análisis de la influencia del bienestar sobre el rendimiento con las muestras segmentadas por género para descartar o confirmar el planteamiento.

Los constructos positivos a menudo están altamente correlacionados entre sí, es claro en los modelos uno y dos, donde las correlaciones fueron positivas entre los tres tipos de bienestar (bienestar psicológico, eudaimónico y social). Solo al considerar simultáneamente múltiples dominios y tener en cuenta las inter-correlaciones de factores, podemos ver qué factores impulsan las asociaciones observadas tal y como en un estudio lo explica (Kern et al., 2015), por ello debemos considerar ampliar el análisis de los datos en próximos estudios, y por medio de una exploración minuciosa encontrar las diferencias y relaciones por factores. Lo planteado anteriormente se apoya en otro estudio (Correa et al., 2016) dónde en sus resultados encontraron una relación positiva entre la percepción alta de bienestar psicológico y los logros académicos. Es decir, de forma directa no existen diferencias, pero en componentes individuales del bienestar, como lo son algunos de los anteriores, sí hay diferencias y relaciones. Los resultados de los análisis varían en función de las especificidades de cada análisis y elemento de estudio.

Las evaluaciones del bienestar deben ir más allá de las mediciones globales, para poder proporcionar a los maestros, orientadores y directivos escolares información específica sobre los dominios en los que los estudiantes progresan o disminuyen. Algunos estudiantes pueden necesitar "marcar" su sentido del significado, mientras que otros pueden necesitar aumentar sus emociones positivas o mejorar las relaciones sociales (Kern et al., 2015). Hace algunos años se planteaba (Stiglitz et al., 2009) una sencilla pero relevante pregunta ¿qué debería medirse? Más allá de un dilema dicotómico entre lo positivo y negativo los estudios dentro del área

de la psicología positiva han sugerido que el bienestar se caracteriza mejor como un perfil de indicadores en múltiples dominios, en lugar de como un factor único (Keyes et al., 2002; Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995; Waterman, 2008).

De los mencionados beneficios de las variables positivas (bienestar psicológico, eudaimónico y en su ámbito público el bienestar social) se puede empezar a transitar a entornos de una educación positiva, donde las escuelas deben considerar construir un proceso de mejoría en el bienestar de los estudiantes. Queda claro con nuestros resultados que el bienestar es un fenómeno de estudio que no se puede definir con una sola medida, sino que se compone de varios elementos, factores o dimensiones. Las medidas unidimensionales se ven fuertemente afectadas por el estado en un determinado momento y se puede caer en ignorar otros aspectos relevantes del bienestar. Además, queda claro con la evidencia recolectada en este trabajo que reducir las medidas a una noción unidimensional oscurece información potencialmente valiosa en términos explicativos.

Critica a los indicadores de Rendimiento Escolar

El indicador práctico del nivel educativo logrado, han sido y son las calificaciones escolares o las puntuaciones obtenidas en exámenes, consideradas un reflejo y evidencia de los “conocimientos” en las distintas asignaturas que el sistema educativo considera esenciales para certificar conocimientos y competencias. Esto ha sido muy cuestionado sobre todo por investigaciones en el área de la investigación educativa y de evaluación (Dominguez-Lara, 2017; Morales-Sánchez et al., 2016; Pérez-Serrano, 1986).

Las críticas que propician el debate, cuestionan el uso del promedio final de calificaciones. La gran mayoría de las investigaciones se refieren a

esta medida como reflejo del desempeño, siendo además considerada en los requisitos de becas, promoción hacia niveles educativos superiores y obtención de empleos como el principal indicador de los resultados escolares de un alumno (Lamas, 2015; Morales-Sánchez et al., 2016).

Las boletas de calificaciones desglosan las calificaciones en las áreas temáticas, presumiblemente destacar las áreas de fortalezas y débiles. La inteligencia y las aptitudes escolares para tareas específicas son variables comúnmente consideradas como predictoras de un alto rendimiento escolar, ya que las tareas y actividades académicas exigen la utilización de procesos cognitivos complejos que los demandan. La mayoría de las investigaciones que emplean estas variables de inteligencia sobre rendimiento escolar confirman que las relaciones oscilan entre .40 y .60 en menor medida (Lamas, 2015).

Por otra parte, otro estudio (Correa et al., 2016) menciona que es importante no perder de vista que existen otros elementos que también pueden funcionar como predictores de la naturaleza multifactorial del rendimiento escolar, además de las calificaciones. Estos podrían ser la motivación escolar, el autocontrol del alumno y las habilidades sociales, ya que como lo han planteado algunos autores (AL-Baddareen et al., 2015; González-Pienda, 2003; Navarro, 2003) a fin de evaluar de forma más completa el rendimiento y anticipar el éxito escolar. Es importante considerar la dimensión motivacional del rendimiento escolar, a través del autocontrol del estudiante y considerar el desarrollo de las habilidades sociales, ya que todos ellos impactan, de manera significativa al desempeño y rendimiento escolar.

Combatir el fracaso escolar por medio de pruebas o exámenes no corrigen ni renuevan los sistemas escolares por más que se examine (inspeccione) a los estudiantes todo el tiempo. Los conceptos de fracaso y

éxito son concepciones de mercado que no se deberían considerar en el contexto educativo, y debemos evitarlos por el fuerte énfasis negativo que acarrearán implícitamente (Lamas, 2015). Se deben considerar las críticas en el campo de la investigación educativa, y buscar propuestas de medición integrales y multifactoriales del rendimiento académico, aunque existen críticas, desafortunadamente no existen suficientes propuestas completas que tengan una aplicación en la investigación.

Recomendaciones para Futuros Estudios

Dentro de la literatura revisada, la gran mayoría de los estudios consultados tenían un diseño descriptivo y correlacional, en una mínima cantidad se encontraron estudios experimentales, cuasiexperimentales, con diseños longitudinales o explicativos, se considera que las diferencias encontradas, específicamente en las relaciones e términos de influencia una para la comparación en diferencias de resultados sería conveniente. Es complicado localizar investigaciones específicas que describan, pero sobre todo, que expliquen la naturaleza de las variables relacionadas al éxito o fracaso escolar. Resulta esencial continuar enriqueciendo la literatura científica a través de la investigación del rendimiento escolar.

Analizar la influencia de las variables en función de variables sociodemográficas, especialmente de género y orientación sexual es otra recomendación para un futuro estudio. Esto ayudará a conocer necesidades específicas de atención e intervención con posibles alcances de políticas públicas en educación y salud o políticas públicas en general.

Hasta la fecha, no se han realizado suficientes investigaciones empíricas del modelo PERMA (Seligman, 2018) con estudiantes adolescentes mexicanos. Este modelo podría ser una potencial respuesta a

una óptima medición de las dimensiones separadas para el bienestar. Este modelo se ha propuesto como un marco que podría evaluar adecuadamente las dimensiones que son valoradas por los jóvenes estudiantes (por ejemplo, emociones y relaciones positivas) al mismo tiempo que se alinea con las estructuras escolares.

Conclusiones

Se encontraron relaciones significativas del promedio de calificaciones (Rendimiento escolar) con autoeficacia académica y Bienestar Eudaimónico en dos de sus factores; satisfacción intrínseca (factor 1) y confusión, ignorancia, falta de propósito, superficialidad (factor 3).

En bienestar social se encontraron relaciones significativas con los cuatro factores de bienestar eudaimónico (Satisfacción Intrínseca, energía y sentido de propósito, confusión, ignorancia, falta de propósito, superficialidad y motivarse por creencias), autoeficacia académica y con bienestar psicológico. Se encontraron relaciones significativas entre bienestar psicológico y Autoeficacia académica y los cuatro factores de Bienestar Eudaimónico.

Respecto al rendimiento escolar, no se encontraron relaciones significativas entre el promedio de calificaciones (rendimiento escolar) con el bienestar psicológico, bienestar social y dos factores del bienestar eudaimónico: energía y sentido de propósito (factor 2) y motivarse por creencias (factor 4). También se deben considerar formas integrales y multifactoriales de medir el rendimiento escolar, mientras tanto se recomienda usar el término promedio de calificaciones en lugar de rendimiento escolar o desempeño académico, si es que se utilizaron las calificaciones como único instrumento de medición.

En función del género, las mujeres obtuvieron diferencias de efecto medianos por encima de los hombres en el promedio de calificaciones (rendimiento escolar), mientras que los hombres reportan niveles medianos de efecto en Bienestar psicológico y autoeficacia académica por encima de las mujeres. En el bienestar eudaimónico se encontraron diferencias pequeñas de efecto, de los hombres por encima de las mujeres, y en el bienestar social no hubo diferencias en los niveles en función del género.

Se encontró la influencia positiva y significativa del bienestar eudaimónico y el bienestar psicológico sobre la autoeficacia académica, siendo el bienestar eudaimónico el que mayor influencia positiva reportó. La autoeficacia académica fue la variable con mayor influencia sobre el promedio de calificaciones (rendimiento escolar) tanto como variable mediadora y como variable independiente, siendo esta última la que mayor influencia mostró. La autoeficacia académica, mostró en los dos modelos la fuerte influencia sobre el promedio de calificaciones, apoyando la relación e influencia de la literatura revisada, por lo que es necesario impulsar aún más el desarrollo de esta variable, sobretodo en el rol del docente.

La relación negativa entre el bienestar psicológico y el promedio general de calificaciones se pueden explicar a través de características y fenómenos psicosocioculturales, por lo que se deben realizar más análisis estadísticos con muestras separadas en futuros estudios, y no se debe descuidar el fortalecimiento del bienestar psicológico, debido a la influencia positiva que muestra sobre la autoeficacia académica y esta a su vez muestra influencia positiva sobre el promedio de calificaciones. Los resultados respaldan y sugieren líneas de intervención para mejorar el rendimiento escolar potenciando variables socioemocionales como la autoeficacia académica que promuevan el desarrollo de recursos emocionales y cognitivos que se relacionan con un afrontamiento efectivo de las demandas escolares y sociales.

VI. REFERENCIAS

- AL-Baddareen, G., Ghaith, S., & Akour, M. (2015). Self-Efficacy, Achievement Goals, and Metacognition as Predicators of Academic Motivation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 2068–2073. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.345>
- Alhadabi, A., & Karpinski, A. C. (2020). Grit, self-efficacy, achievement orientation goals, and academic performance in University students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 519–535. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1679202>
- Andrews, F. M. (1974). Social indicators of perceived life quality. *Social Indicators Research*, 1, 279–299.
- Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). *SOCIAL INDICATORS OF WELL - BEING Americans' Perceptions of Life Quality*. <https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2255-9>
- Ayllón, S., Alsina, Á., & Colomer, J. (2019). Teachers' involvement and students' self-efficacy: Keys to achievement in higher education. *PLOS ONE*, 14(5), e0216865. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0216865>
- Balkis, M., & Duru, E. (2017). Gender differences in the relationship between academic procrastination, satisfaction with academic life and academic performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 15(1), 105–125. <https://doi.org/10.14204/ejrep.41.16042>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In *Psychological Review* (Vol. 84, Issue 2).
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122–147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. *Encyclopedia of Human Behavior*, 4(1994), 71–81.
- Bandura, A. (2000). *Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective*. www.annualreviews.org

- Bandura, A. (2006). Guide For Constructing Self-Efficacy Scales. In *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 339–367).
- Bandura, A. (2010). Self-efficacy -Bandura. *The Corsini Encyclopedia of Psychology*, 1–3.
- Bandura, A. (2012). On the functional properties of perceived self-efficacy revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bandura, A. (2015). On Deconstructing Commentaries Regarding Alternative Theories of Self-Regulation. *Journal of Management*, 41(4), 1025–1044. <https://doi.org/10.1177/0149206315572826>
- Bandura, A. (2018). Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 130–136. <https://doi.org/10.1177/1745691617699280>
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67(3), 1206–1222. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01791.x>
- Barcelata-Eguiarte, B., & Rivas-Miranda, D. (2016). Bienestar psicológico y satisfacción vital en adolescentes mexicanos tempranos y medios / Psychological well-being and life satisfaction in Mexicans at early and mid-adolescence. *Revista Costarricense de Psicología*, 35(2), 119. <https://doi.org/10.22544/rcps.v35i02.04>
- Becerra-González, C. E., & Reidl, M. L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 79–93.
- Casado, A., Prieto, L., & Alonso, J. (1999). El tamaño del efecto de la diferencia entre dos medias: ¿Estadísticamente significativo o clínicamente relevante? *Medicina Clínica*, 112(15), 584–588.
- CENEVAL. (2017). *Resultados del Examen Nacional de Ingreso a la Educación Media Superior en el año 2017* (p. 67).
- Cervantes-Arreola, D. I., Valadez-Sierra, M. D., Valdés-Cuervo, A. A., &

- Tánori-Quintana, J. (2018). Diferencias en autoeficacia académica, bienestar psicológico y motivación al logro en estudiantes universitarios con alto y bajo desempeño académico. *Psicol. Caribe*, 35(1), 7–17. <https://doi.org/10.14482/psdc.35.1.11154>
- Cervantes, V. H. (2005). Interpretaciones Del Coeficiente Alpha De Cronbach. *Avances En Medición*, 3, 9–28.
- Chavarría, M. P., & Barra, E. (2014). Satisfacción Vital en Adolescentes: Relación con la Autoeficacia y el Apoyo Social Percibido. *Terapia Psicológica*, 32(1), 41–46. <https://doi.org/10.4067/s0718-48082014000100004>
- Chow, H. P. H. (2017). Predicting Academic Success and Psychological Wellness in a Sample of Canadian Undergraduate Students. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(21), 473–496. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v8i21.1382>
- Cicognani, E., Pirini, C., Keyes, C., Joshanloo, M., Rostami, R., & Nosratabadi, M. (2008). Social participation, sense of community and social well being: A study on American, Italian and Iranian University students. *Social Indicators Research*, 89(1), 97–112. <https://doi.org/10.1007/s11205-007-9222-3>
- Cobo-Rendón, R., Pérez-Villalobos, M. V., Páez-Rovira, D., & Gracia-Leiva, M. (2020). A longitudinal study: Affective wellbeing, psychological wellbeing, self-efficacy and academic performance among first-year undergraduate students. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(4), 518–526. <https://doi.org/10.1111/sjop.12618>
- Cornejo Báe, W., Pérez Camborda, B., & Santiago Abregú, L. (2015). Bienestar psicológico, metas de estudio e identidad institucional 161 en jóvenes universitarios. *Horizonte de La Ciencia*, 5(9), 161. <https://doi.org/10.26490/uncp.horizonteciencia.2015.9.173>
- Correa, A., Cuevas, M., & Villaseor, M. (2016). Bienestar psicológico, metas y rendimiento académico. *Vertientes. Revista Especializada En Ciencias de La Salud*, 19(1), 29–34.

- <http://www.revistas.unam.mx/index.php/vertientes/article/view/58583>
- Cortina, J. M. (1993). What Is Coefficient Alpha? An Examination of Theory and Applications. *Journal of Applied Psychology, 78*(1), 98–104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Cueto, S., León, J., & Miranda, A. (2015). Características socioeconómicas y rendimiento de los estudiantes en el Perú. *Análisis y Propuestas, 28*, 1–4.
- Cupani, M. (2012). Análisis de Ecuaciones Estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Revista Tesis, 1*, 186–199.
- Demetriou, A., Makris, N., Tachmatzidis, D., Kazi, S., & Spanoudis, G. (2019). Decomposing the influence of mental processes on academic performance. *Intelligence, 77*, 101404. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2019.101404>
- Desiree, L., Zanatta, P., Ivonne, N., & Fuentes, G. L. (2014). Factores psicológicos asociados con el rendimiento escolar en estudiantes de educación básica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 16*(2), 131–149.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., & Van Dierendonck, D. (2006). Adaptación española de las escalas de bienestar psicológico de Ryff. *Psicothema, 18*(3), 572–577.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist, 55*(1), 34–43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Disabato, D. J., Goodman, F. R., Kashdan, T. B., Short, J. L., & Jarden, A. (2016). Different types of well-being? A cross-cultural examination of hedonic and eudaimonic well-being. *Psychological Assessment, 28*(5), 471–482. <https://doi.org/10.1037/pas0000209>
- Doménech-Betoret, F., Abellán-Roselló, L., & Gómez-Artiga, A. (2017). Self-efficacy, satisfaction, and academic achievement: The mediator role of students' expectancy-value beliefs. *Frontiers in Psychology, 8*(JUL), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01193>

- Dominguez-Lara, S. (2017). ¿Rendimiento en exámenes o promedio general? Algunas cuestiones sobre la medición del rendimiento académico en investigación. *Pensando Psicología*, 13(21), 33–39. <https://doi.org/10.16925/pe.v13i21.1712>
- Domínguez-Lara, S., & Merino-Soto, C. (2015). Sobre el reporte de confiabilidad del CLARP-TDAH, de Salamanca (2010). *Perfiles Latinoamericanos: Revista de La Sede Académica de México de La Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 13(2).
- Ersanlı, C. Y. (2015). The Relationship between Students' Academic Self-efficacy and Language Learning Motivation: A Study of 8th Graders. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 199, 472–478. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.534>
- Fernández Berrocal, P., & Extremadura Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones. *Revista Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 19(3), 63–93. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27411927005>
- García-Viniegras, C. R. V., & González-Benítez, I. (2000). La categoría bienestar psicológico. Su relación con otras categorías sociales. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 16(6), 586–592.
- García, C. H., Corral-Verdugo, V., & Benavides, G. (2015). Preference for trees, optimism and physical, psychological and social wellbeing among high school students. *Psychology*, 6(2), 213–228. <https://doi.org/10.1080/21711976.2015.1026082>
- González-Betanzos, F., Escoto Ponce de León, M. del C., & Chávez López, J. K. (2017). *Estadística aplicada en Psicología y Ciencias de la Salud* (G. Moreno Zarco (ed.); 1st ed.).
- González-Pienda, J. A. (2003). El rendimiento escolar: Un análisis de las variables que lo condicionan. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación: Revista de Estudos e Investigación En Psicología y Educación*, 9, 247–258.
- Grotan, K., Sund, E. R., & Bjerkeset, O. (2019). Mental health, academic

- self-efficacy and study progress among college students - The SHoT study, Norway. *Frontiers in Psychology*, 10(JAN). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00045>
- Haslam, S. A., Jetten, J., Postmes, T., & Haslam, C. (2009). Social identity, health and well-being: An emerging agenda for applied psychology. *Applied Psychology*, 58(1), 1–23. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00379.x>
- Haslam, S. A., O'Brien, A., Jetten, J., Vormedal, K., & Penna, S. (2005). Taking the strain: Social identity, social support, and the experience of stress. *British Journal of Social Psychology*, 44(3), 355–370. <https://doi.org/10.1348/014466605X37468>
- Honicke, T., & Broadbent, J. (2016). The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review. *Educational Research Review*, 17, 63–84. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.11.002>
- Huta, V., & Waterman, A. S. (2013). Eudaimonia and Its Distinction from Hedonia: Developing a Classification and Terminology for Understanding Conceptual and Operational Definitions. *Journal of Happiness Studies*, 15(6), 1425–1456. <https://doi.org/10.1007/s10902-013-9485-0>
- INEE. (2016). México en 2015. In *Mexico En Pisa* (1st ed.). INEE.
- Inoue, Y., Funk, D. C., Wann, D. L., Yoshida, M., & Nakazawa, M. (2015). Team identification and postdisaster social well-being: The mediating role of social support. *Group Dynamics*, 19(1), 31–44. <https://doi.org/10.1037/gdn0000019>
- Joshanloo, M., Capone, V., Petrillo, G., & Caso, D. (2017). Discriminant validity of hedonic, social, and psychological well-being in two Italian samples. *Personality and Individual Differences*, 109, 23–27. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.036>
- Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., & White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring well-being in students: Application of the PERMA framework. *Journal of Positive Psychology*,

- 10(3), 262–271. <https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962>
- Keyes, Corey L. M., & Annas, J. (2009). Feeling good and functioning well: Distinctive concepts in ancient philosophy and contemporary science. *Journal of Positive Psychology*, 4(3), 197–201. <https://doi.org/10.1080/17439760902844228>
- Keyes, Corey L.M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(6), 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Keyes, Corey Lee M. (1998). Social Well-Being. *American Sociological Association*, 61(2), 121–140. <https://www.jstor.org/stable/2787065>
- Kim, K., Lehning, A. J., & Sacco, P. (2015). Assessing the factor structure of well-being in older adults: findings from the National Health and Aging Trends Study. *Aging and Mental Health*, 20(8), 814–822. <https://doi.org/10.1080/13607863.2015.1037245>
- Kızıltepe, R., Irmak, T. Y., Eşlek, D., & Hecker, T. (2020). Prevalence of violence by teachers and its association to students' emotional and behavioral problems and school performance: Findings from secondary school students and teachers in Turkey. In *Child Abuse and Neglect* (Vol. 107). <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104559>
- Klainin-Yobas, P., Ramirez, D., Fernandez, Z., Sarmiento, J., Thanoi, W., Ignacio, J., & Lau, Y. (2016). Examining the predicting effect of mindfulness on psychological well-being among undergraduate students: A structural equation modelling approach. *Personality and Individual Differences*, 91, 63–68. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.11.034>
- Lamas, H. A. (2015). Sobre el rendimiento escolar. *Group Work with Children and Adolescents: Prevention and Intervention in School and Community Systems*, 3(1), 313–386. <https://doi.org/10.4135/9781483328416.n9>
- Mael, F. A., & Ashforth, B. E. (2001). Identification in Work, War, Sports, and

- Religion: Contrasting the Benefits and Risks. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 31(2).
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J. J., Saracostti, M., & de-Toro, X. (2018). Modeling the Effect of School Engagement on Attendance to Classes and School Performance. *Revista de Psicodidactica*, 23(2), 102–109. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.003>
- Montero Rojas, E., Villalobos Palma, J., & Valverde Bermúdez, A. (2007). Factores institucionales, pedagógicos, psicosociales y sociodemográficos asociados al rendimiento académico en la Universidad de Costa Rica: un análisis multinivel. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 13(2), 215–234.
- Morales-Sánchez, L. A., Morales-Sánchez, V., & Quiñones, S. H. (2016). Rendimiento Escolar. *Humanidades, Tecnología y Ciencia*.
- Navarro, R. E. (2003). El rendimiento académico: Concepto, Investigación y Desarrollo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 1(2), 1–15.
- Neugebauer, S., Traverso, M., Scheumann, R., Chang, Y. J., Wolf, K., & Finkbeiner, M. (2014). Impact pathways to address social well-being and social justice in SLCA-Fair wage and level of education. *Sustainability (Switzerland)*, 6(8), 4839–4857. <https://doi.org/10.3390/su6084839>
- Neuville, S., Frenay, M., & Bourgeois, E. (2007). Task value, self-efficacy and goal orientations: Impact on self-regulated learning, choice and performance among university students. *Psychologica Belgica*, 47(1–2), 95–117. <https://doi.org/10.5334/pb-47-1-95>
- Ortiz-Arriagada, J. B., & Castro-Salas, M. (2009). Bienestar psicológico de los adultos mayores, su relación con la autoestima y la autoeficacia. contribución de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 15(1), 25–31. <https://doi.org/10.4067/s0717-95532009000100004>
- Paciello, M., Ghezzi, V., Tramontano, C., Barbaranelli, C., & Fida, R. (2016). Self-efficacy configurations and wellbeing in the academic context: A

- person-centred approach. *Personality and Individual Differences*, 99, 16–21. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.04.083>
- Padhy, M., Rana, S., & Mishra, M. (2011). Self Esteem and Subjective Wellbeing: Correlates of Academic Achievement of Students. *TIJ's Research Journal of Social Science & Management*, 1(7), 148–156. www.theinternationaljournal.org
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pajares, F., & Miller, D. M. (1995). Mathematics Self-Efficacy Scale--Revised. *Mathematics Self-Efficacy and Mathematics Performances: The Need for Specificity of Assessment*, 42(2), 190–198.
- Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). Role of Self-Efficacy and Self-Concept Beliefs in Mathematical Problem Solving: A Path Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 193–203.
- Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21). <https://doi.org/10.33776/amc.v9i21.1649>
- Pérez-Serrano, G. (1986). Crítica al concepto de Rendimiento Académico. *Instituto Europeo de Iniciativas Educativas*, 44(194), 521–534.
- PISA-OCDE. (2016). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2015 Resultados* (p. 14). <https://www.oecd.org/pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.pdf>
- PISA-OCDE. (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) 2018 Resultados* (p. 12). http://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_MEX_Spanish.pdf
- PISA. (2017). *Resultados de PISA 2015 Bienestar de los alumnos*. <https://www.oecd.org/pisa/PISA2015-Students-Well-being-Country-note-Mexico.pdf>

- Pritchard, A., Richardson, M., Sheffield, D., & McEwan, K. (2020). The Relationship Between Nature Connectedness and Eudaimonic Well-Being: A Meta-analysis. *Journal of Happiness Studies*, 21(3), 1145–1167. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00118-6>
- Rahmati, Z. (2015). The Study of Academic Burnout in Students with High and Low Level of Self-efficacy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 171(1996), 49–55. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.087>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138(2), 353–387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Rodríguez-Hernández, C. F., Cascallar, E., & Kyndt, E. (2020). Socio-economic status and academic performance in higher education: A systematic review. In *Educational Research Review* (Vol. 29). Elsevier Ltd. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100305>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141–166. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.141>
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069–1081. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D. (2013). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. <https://doi.org/10.1159/000353263>
- Ryff, C. D. (2017). Eudaimonic well-being, inequality, and health: Recent findings and future directions. *International Review of Economics*, 64(2), 159–178. <https://doi.org/10.1007/s12232-017-0277-4>
- Ryff, C. D. (2018). Well-Being With Soul: Science in Pursuit of Human

- Potential. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 242–248.
<https://doi.org/10.1177/1745691617699836>
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The Structure of Psychological Well-Being Revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Ryff, C. D., Radler, B. T., & Friedman, E. M. (2015). Persistent psychological well-being predicts improved self-rated health over 9–10 years: Longitudinal evidence from MIDUS. *Health Psychology Open*, 2(2). <https://doi.org/10.1177/2055102915601582>
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13–39. <https://doi.org/10.1007/s10902-006-9019-0>
- Salanova-Soria, M., Martínez-Martínez, I. M., Bresó-Esteve, E., Llorens-Gumbau, S., & Grau-Gumbau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 2(1), 170–180. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16721116%0ACómo>
- Salsman, J. M., Garcia, S. F., Yanez, B., Sanford, S. D., Snyder, M. A., & Victorson, D. (2014). Physical, emotional, and social health differences between posttreatment young adults with cancer and matched healthy controls. *Cancer*, 120(15), 2247–2254. <https://doi.org/10.1002/cncr.28739>
- Samad, S., Nilashi, M., & Ibrahim, O. (2019). The impact of social networking sites on students' social wellbeing and academic performance. *Education and Information Technologies*, 24(3), 2081–2094. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09867-6>
- Sánchez-García, M. de los Á., Lucas-Molina, B., Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., & Paino, M. (2018). Emotional and behavioral difficulties in adolescence: Relationship with emotional well-being, affect, and academic performance. *Anales de Psicología*, 34(3), 482–

489. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.296631>

- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. In *Development of Achievement Motivation* (pp. 15–31). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/b978-012750053-9/50003-6>
- Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Sijtsema, J. J., Verboom, C. E., Penninx, B. W. J. H., Verhulst, F. C., & Ormel, J. (2014). Psychopathology and academic performance, social well-being, and social preference at school: The TRAILS study. *Child Psychiatry and Human Development*, 45(3), 273–284. <https://doi.org/10.1007/s10578-013-0399-1>
- Stiglitz, J. E., Sen, A., & Fitoussi, J.-P. (2009). *Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress*. www.stiglitz-sen-fitoussi.fr
- Strenze, T. (2007). Intelligence and socioeconomic success: A meta-analytic review of longitudinal research. In *Intelligence* (Vol. 35, Issue 5, pp. 401–426). JAI. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.09.004>
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>
- Urzúa-Morales, A., Delgado-Valencia, E., Rojas-Ballesteros, M., & Caqueo-Úrizar, A. (2017). Social Well-Being Among Colombian and Peruvian Immigrants in Northern Chile. *Journal of Immigrant and Minority Health*, 19(5), 1140–1147. <https://doi.org/10.1007/s10903-016-0416-0>
- Usán Supervía, P., Salavera Bordás, C., & Domper Buil, E. (2018). ¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 21(2),

141. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.311361>
- Velásquez, C., Montgomery, W., Montero, V., Pomalaya, R., Dioses, A., Velásquez, N., Araki, R., & Reynoso, D. (2008). Bienestar psicológico, asertividad y rendimiento académico en estudiantes universitarios sanmarquinos. *Revista de Investigación En Psicología*, *11*(2), 139–152.
- Ventura-León, J. L., & Caycho, T. (2017). Validity and Reliability of the De Jong Gierveld Loneliness Scale in Youth and Adult. *Psiencia-Revista Latinoamericana De Ciencia Psicológica*, *9*(1), 18. <https://doi.org/10.5872/psiencia/9.1.41>
- Verdugo-Lucero, J. C., Ponce de León-Pagaza, B. G., Guardo-Llamas, R. E., Meda-Lara, R. M., Uribe-Alvarado, J. I., & Guzmán-Muñoz, J. (2013). Estilos de afrontamiento al estrés y bienestar subjetivo en adolescentes y jóvenes. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, *11*(1), 79–91. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1114120312>
- Waterman, A. S. (2008). Reconsidering happiness: A eudaimonist's perspective. *Journal of Positive Psychology*, *3*(4), 234–252. <https://doi.org/10.1080/17439760802303002>
- Waterman, A. S., Schwartz, S. J., Zamboanga, B. L., Ravert, R. D., Williams, M. K., Bede Agocha, V., Kim, S. Y., & Brent Donnellan, M. (2010). The questionnaire for eudaimonic well-being: Psychometric properties, demographic comparisons, and evidence of validity. *Journal of Positive Psychology*, *5*(1), 41–61. <https://doi.org/10.1080/17439760903435208>
- York, T. T., Gibson, C., & Rankin, S. (2015). Defining and measuring academic success. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, *20*(5), 1–20. <https://doi.org/10.7275/hz5x-tx03>
- Young-Southward, G., Eaton, C., O'Connor, R., & Minnis, H. (2020). Investigating the causal relationship between maltreatment and cognition in children: A systematic review. *Child Abuse and Neglect*, *107*(December 2019), 104603. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104603>

- Zimmerman, B. J. (2000a). Attaining Self-Regulation. In *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13–39). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B. J. (2000b). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 82–91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>
- Zimmerman, B. J., Bandura, A., & Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), 663–676. <https://doi.org/10.3102/00028312029003663>

ANEXOS

Anexo 1 - Consentimiento informado


Multiescala Preparatorias

Las siguientes preguntas forman parte de un estudio sobre la relación entre características psicológicas en estudiantes de preparatoria realizado por la Universidad Autónoma de Nuevo León, en la inteligencia de que mis datos serán tratados de manera CONFIDENCIAL Y ANÓNIMA , respetando mi dignidad y mis derechos como ser humano estoy de acuerdo en contestar. Si tienes alguna duda o comentario comunícate al siguiente correo de contacto: angel.hernandeztrd@uanl.edu.mx

*Obligatorio

Acepto Participar *

Sí

[Siguiente](#)  Página 1 de 4

Anexo 2 - Solicitudes aprobadas de autorización de las instituciones educativas

Solicitud 1



MTRA. MARIA LETICIA SEGURA ARÉVALO
DIRECTORA DE LA PREPARATORIA #7
"Dr. Oscar Vela Cantú" de la UANL.
Presente. -

Por medio de la presente me permito presentar al Lic. Luis Ángel Herrández Tirado, con número de matrícula 1989045, alumno del tercer semestre de la Maestría en Ciencias con Orientación en Cognición y Educación, en este Posgrado de la Facultad de Psicología, de la Universidad Autónoma de Nuevo León, en el periodo Enero - Junio de 2020.

Para solicitar su autorización para llevar a cabo una investigación en la institución a su digno cargo, donde se aplicará una encuesta digital como parte de la elaboración del proyecto de tesis titulado:
y Efectos del bienestar en autoeficacia académica y rendimiento escolar

Dicho proyecto es dirigido por el Dr. Cirilo Humberto García Cadena, catedrático de nuestra facultad.


Es importante mencionar que todos los datos de los alumnos serán tratados de manera anónima y confidencial, evitando solicitar datos de carácter personal, obteniendo información solo en los apartados de bienestar, autoeficacia académica y promedio escolar en estudiantes de nivel de educación media superior, dicho estudio contribuye a generar conocimiento científico en favor de la investigación.

Sin más por el momento y agradeciendo de antemano las atenciones brindadas a la presente, me despido de Usted.

Atentamente,
"ALERE FLAMMAM VERITATIS"
Monterrey, N.L. a 20 de enero de 2020



SUBDIRECCIÓN
DE POSGRADO


DRA. MARTHA PATRICIA SÁNCHEZ MIRANDA
Subdirectora del Posgrado de la Facultad de Psicología de la UANL



Ave. Dr. Carlos Carrasco #110 y Dr. Eduardo Aguirre Pequeño Miras, Carillo
C. P. 64480, Monterrey, N. L. Tels: 8333.7859, 8333.8233 Fax.: 8333.8222
www.psicologiauanl.mx

Solicitud 2



LIC. SUSANA ROMERO CACHO

Directora
Colegio Preparatorio de Xalapa
Presente. -

Por medio de la presente me permito presentar al Lic. Luis Ángel Hernández Tirado con número de matrícula 1989045, alumno del tercer semestre de la Maestría en Ciencias con Orientación en Cognición y Educación, del Posgrado de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Nuevo León en el periodo agosto a diciembre de 2019.

Para solicitar su autorización para llevar a cabo una investigación en la institución a su digno cargo, donde se aplicará una encuesta digital como parte de la elaboración del proyecto de tesis titulado:

ψ Efectos del bienestar en autoeficacia académica y rendimiento escolar

Dicho proyecto es dirigido por el Dr. Cirilo Humberto García Cadena, catedrático e investigador de esta Facultad.

Es importante mencionar que todos los datos de los alumnos serán tratados de manera anónima y confidencial, evitando solicitar datos de carácter personal, obteniendo información solo en los apartados de bienestar, autoeficacia académica y promedio escolar en estudiantes de nivel de educación media superior, dicho estudio contribuye a generar conocimiento científico en favor de la investigación.

Sin más por el momento y agradeciendo de antemano las atenciones brindadas a la presente, me despido de Usted.

Atentamente,
"Alere Flammam Veritatis"
Monterrey, N.L., a 22 de noviembre de 2019

DR. ALVARO A. ASCARY AGUILLÓN RAMÍREZ


Director
Facultad de Psicología de la UANL



Anexo 3 - Autorización de uso de la Escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas (EAPESA).

Solicitud de uso de instrumento 1

DP David L. Palenzuela <dlp@usal.es>
Mié 07/10/2020 12:59
Para: LUIS ANGEL HERNANDEZ TIRADO

 EAPESA-10.pdf
46 KB

Estimado Luis Ángel, muchas gracias por interesarte por la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas (EAPESA). ¡Claro que puedes utilizarla! Te adjunto, una copia completa con las instrucciones y escala de respuesta, pues creo que en el artículo solo aparecen los ítems. No obstante, según sea tu propio protocolo de instrumentos de medida que vayas a utilizar en tu investigación, puedes adecuar o ajustar un poco tanto las instrucciones como la escala de respuesta. Con respecto a la escala de respuesta tipo Likert de 9 puntos, en su día (comienzos de los 80) me decanté por ella tras una exhaustiva revisión metodológica al respecto. Sin embargo, desde hace ya años en todos mis tests suelo utilizar una escala de respuesta más reducida (de 5 ó de 7 puntos).

Que te vaya bien con tu investigación.
Un cordial saludo
Palenzuela

...

[Responder](#) | [Reenviar](#)

Anexo 4 - Autorización de uso de la versión en español del cuestionario de bienestar eudaimónico validada en población mexicana.

SOLICITUD DE USO DE INSTRUMENTO 

 El remitente del mensaje ha solicitado confirmación de lectura. Para enviar una confirmación, haga clic aquí.

 María del Rocío Hernández Pozo <rochpoz@co-educar.org>     

Dom 04/10/2020 9:54
Para: LUIS ANGEL HERNANDEZ TIRADO

Estimado Luis Angel,

Buenos días,

Por este medio te autorizo a usar la versión en español del instrumento QEWB de Waterman, 2020, que validamos en población mexicana.

Atentamente

Dra. María del Rocío Hernández Pozo
Universidad Nacional Autónoma de México, CRIM.
Laboratorio de Felicidad y Bienestar Subjetivo
Cuernavaca, Morelos
tel. casa 7773179988

...

¿Las sugerencias anteriores son útiles? Sí No

Anexo 5 - Autorización de uso de la escala de Bienestar Psicológico y Bienestar Social

Lic. Luis Ángel Hernández Tirado

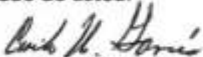
Maestría en Cognición y Educación

Facultad de Psicología

Universidad Autónoma de Nuevo León García, N. L., a los 5 días del mes de octubre del 2020

Presente

En base a su solicitud para usar nuestras escalas sobre bienestar psicológico y social, las cuales aparecieron publicadas en el 2015, me permito decirle que nos congratulamos porque serán empleadas en una investigación de tesis en México. Por tanto, está usted facultado para su uso no comercial, siempre y cuando se dé el crédito correspondiente. Deseándole éxito en su estudio, quedo de usted.


Cirilo H. Garcia Cadena

Facultad de Psicología

Universidad Autónoma de Nuevo León

Monterrey, México

Anexo 6- Escala de Autoeficacia académica (EAPESA)



EAPESA-10

© David L. Palenzuela

Instrucciones. A continuación encontrarás una serie de afirmaciones sobre algunos aspectos relevantes de tu vida académica y los modos diferentes que cada uno tiene de pensar en relación con el contexto académico. Por favor, lee cada frase y rodea con un círculo un número según estés más o menos de acuerdo con cada afirmación, utilizando la siguiente escala de respuesta:

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Estoy totalmente desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo	Estoy bastante en desacuerdo	Estoy un poco en desacuerdo	No de acuerdo ni desacuerdo	Estoy un poco de acuerdo	Estoy bastante de acuerdo	Estoy muy de acuerdo	Estoy totalmente de acuerdo

No hay una respuesta buena o mala, correcta o incorrecta, cada uno tiene su propia forma de pensar. No obstante, no emplees mucho tiempo, trata de contestar de forma espontánea nada más leer cada afirmación.

Por favor, responde a todas las afirmaciones, **no dejes ninguna sin contestar.**

1. Me considero lo suficientemente capacitado para enfrentarme con éxito a cualquier tarea académica.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
2. Pienso que tengo bastante capacidad para comprender bien y con rapidez una materia.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
3. Me siento con confianza para abordar situaciones que ponen a prueba mi capacidad académica.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
4. Tengo la convicción de que puedo hacer exámenes excelentes.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
5. Me da de lado el que los profesores sean exigentes y duros, pues confío mucho en mi propia capacidad académica.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
6. Creo que soy una persona bastante capacitada y competente en mi vida académica.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
7. Si me lo propongo, creo que tengo la suficiente capacidad para obtener un buen expediente académico.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
8. Pienso que puedo pasar los cursos con bastante facilidad, e incluso, sacar buenas notas.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
9. Soy de esas personas que no necesito estudiar mucho para aprobar una asignatura o pasar un curso completo.	1 2 3 4 5 6 7 8 9
10. Creo que estoy preparado y bastante capacitado para conseguir muchos éxitos académicos.	1 2 3 4 5 6 7 8 9

Anexo 7 – Escalas de Bienestar psicológico y bienestar social

ítems de la escala de bienestar psicológico.

Ítems

Estoy satisfecho conmigo mismo
Estoy contento con lo que soy
Me siento bien porque estoy logrando lo que quiero en mi vida
Me siento realizado en mi vida
Me gusta lo que está pasando en mi vida
Me siento feliz

ítems de la escala de bienestar social.

Ítems

Me siento bien cuando me relaciono con los demás
Me gusta ser parte de la sociedad
Estoy socialmente adaptado
Disfruto estar con los demás
Me encanta convivir con la gente
Me va bien en mi relación con los demás

Anexo 8 –Escala de Bienestar Eudaimónico

Nombre _____ Clave _____ Fecha _____ 2019

Este cuestionario contiene una serie de afirmaciones que se refieren a la forma en que uno puede sentir acerca de las cosas que le pasan en la vida. Lea cada afirmación y decida la medida en que usted está de acuerdo, o en desacuerdo con cada oración. Trate de responder en cada caso en función de sus propios sentimientos acerca de las cosas que realmente le han pasado, más que como a usted le gustaría que hubieran ocurrido las cosas. Por favor use la escala del 1 al 7 para responder.

Fuerte desacuerdo 1 2 3 4 5 6 7 Fuerte acuerdo

1. Me involucro intensamente en muchas cosas que hago cada día.	1	2	3	4	5	6	7
2. Creo que he descubierto quien soy realmente.	1	2	3	4	5	6	7
3. Pienso que sería ideal que las cosas llegaran fácilmente en mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
4. Mi vida se centra alrededor de un conjunto de creencias que le dan sentido a mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
5. Es más importante disfrutar de lo que hago, que otras personas se impresionen por ello.	1	2	3	4	5	6	7
6. Creo conocer cuáles son mis mejores cualidades y trato de desarrollarlas siempre que puedo.	1	2	3	4	5	6	7
7. Otras personas saben mejor que yo mismo/a, lo que es bueno para mí.	1	2	3	4	5	6	7
8. Me siento mejor cuando hago algo que implica hacer un gran esfuerzo de mi parte.	1	2	3	4	5	6	7
9. Puedo decir que he encontrado mi propósito en la vida	1	2	3	4	5	6	7
10. Si no encuentro que lo que hago es recompensante para mí, considero suspenderlo.	1	2	3	4	5	6	7
11. Hasta ahora, no he hallado que hacer con mi vida.	1	2	3	4	5	6	7
12. No puedo entender por qué algunas personas quieren trabajar tan duro en las cosas que hacen.	1	2	3	4	5	6	7
13. Para mí es importante saber que lo que hago encaja con propósitos que valen la pena perseguir.	1	2	3	4	5	6	7
14. Con frecuencia se qué debo hacer, simplemente porque algunas acciones se sienten bien al hacerlas.	1	2	3	4	5	6	7
15. Cuando realizo actividades que ponen en juego mis mejores cualidades, tengo la sensación de estar realmente vivo/a.	1	2	3	4	5	6	7
16. Estoy confundido/a acerca de cuáles son realmente mis habilidades.	1	2	3	4	5	6	7
17. Encuentro que muchas cosas que hago, expresan lo que soy.	1	2	3	4	5	6	7
18. Es importante para mí que me sienta muy bien por las actividades que realizo.	1	2	3	4	5	6	7
19. Si algo es verdaderamente difícil, considero que no vale la pena hacerlo.	1	2	3	4	5	6	7
20. Se me hace duro involucrarme completamente en las cosas que hago.	1	2	3	4	5	6	7
21. Creo saber lo que debo hacer en la vida.	1	2	3	4	5	6	7