

REPUBLICA ARGENTINA



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA ARGENTINA SANTA MARÍA DE LOS
BUENOS AIRES

Facultad de Psicología

**“ESTUDIO DE TRAYECTORIA DE LOS FACTORES PSICOLÓGICOS
ASOCIADOS AL COMPROMISO ACADÉMICO: NECESIDADES
PSICOLÓGICAS BÁSICAS Y CAPITAL PSICOLÓGICO”**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN PSICOLOGÍA DE
LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y PSICOPEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD
CATÓLICA ARGENTINA

DOCTORANDO: Lic. Fátima Soledad Schönfeld

DIRECTOR DE TESIS: Dra. Belén Mesurado

CO-DIRECTOR DE TESIS: Dra. María Cristina Richaud

AÑO: 2022

Resumen

El compromiso académico es considerado como un estado afectivo-cognitivo caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción que una persona presenta a la hora de realizar cierta tarea (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró & Grau, 2000). Investigaciones previas identificaron a las necesidades psicológicas básicas y al capital psicológico como predictores del compromiso principalmente en el ámbito laboral y el contexto académico universitario (Salanova, Llorens & Schaufeli 2011; Sweetman & Luthans, 2010). El presente trabajo tiene como objetivo estudiar la trayectoria y la relación entre las necesidades psicológicas básicas, el capital psicológico y el compromiso académico en estudiantes de nivel secundario, en tres momentos de su recorrido escolar. El diseño de la investigación es de tipo cuantitativo, siendo un estudio de tipo descriptivo-correlacional y causal. Es un trabajo longitudinal, ya que realiza un seguimiento de las variables a lo largo de tres tiempos. El diseño muestral fue de tipo no probabilístico intencional; la muestra se conformó por adolescentes de escuelas públicas de gestión privada de la provincia de Entre Ríos, Argentina. Se abarcó desde el primer año del Ciclo Básico Común hasta el quinto año del Ciclo Orientado, las edades comprendidas fueron desde los 12 hasta los 17 años. Para medir el compromiso de los estudiantes se utilizó la adaptación argentina realizada por Mesurado, Richaud y Mateo (2016) del Utrecht-Work Compromiso Scale en su versión para estudiantes (Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova & Bakker, 2002). Para medir el capital psicológico se utilizó la adaptación al ámbito educativo realizada en una muestra de estudiantes secundarios de Argentina (Schönfeld & Mesurado, 2019) de la versión abreviada del

Psychological Capital Questionnaire (Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2007; Luthans, Youssef & Avolio, 2007). Para evaluar las necesidades psicológicas básicas se utilizó la adaptación al contexto educativo llevada a cabo por Schönfeld y Mesurado (2020) de la Basic Psychological Needs Scale in General (Gagné, 2003; Deci & Ryan, 2000). En relación a los procedimientos, se realizaron análisis de Modelos de Curva de Crecimiento Latente, con el propósito de evaluar el cambio de las variables en tres tiempos del desarrollo de los estudiantes. Se llevaron a cabo análisis de correlación r de Pearson para conocer el nivel de asociación entre las variables. Por último, se realizaron cuatro *path* análisis estudiando la relación entre las necesidades psicológicas básicas, el capital psicológico y el compromiso académico. En primer lugar, se estudiaron los modelos transversales para cada tiempo; luego se puso a prueba un modelo longitudinal en el que se analizó la influencia de las necesidades psicológicas básicas (medidas en el Tiempo 1) y su efecto en el capital psicológico (medido en el Tiempo 2), así como también la predicción de estas variables sobre el compromiso académico (evaluado en el Tiempo 3). Los resultados respecto a la trayectoria de las variables a lo largo de los tres tiempos evidencian que la autonomía y la competencia en tanto necesidades psicológicas básicas experimentaron una disminución hacia el tercer tiempo de evaluación. En lo que respecta a la trayectoria del capital psicológico en los estudiantes evaluados, tres de los cuatro componentes del capital psicológico evidenciaron un descenso en el tercer tiempo de evaluación. Respecto a la trayectoria del compromiso académico, el vigor y la dedicación no expresaron cambios significativos a lo largo de los tres tiempos de evaluación; en cuanto a la absorción, la misma experimentó un aumento hacia el segundo tiempo para disminuir en el tercero. En lo que concierne a las correlaciones entre las variables estudiadas, la mayoría de las dimensiones de las variables mostraron correlaciones entre

sí en los tiempos 1, 2 y 3 considerados transversalmente. Las correlaciones que obtuvieron las puntuaciones más altas fueron: la competencia como necesidad psicológica básica con la esperanza en tanto componente del capital psicológico; por otro lado, la esperanza con algunos o los tres componentes del compromiso académico. Respecto a las correlaciones entre variables medidas en diferentes tiempos, pueden ser destacadas por haber obtenido los puntajes más elevados la asociación entre la autonomía en tanto necesidad psicológica y la autoeficacia como dimensión del capital psicológico. Además, puede ser distinguida la correlación de la esperanza con la competencia, así como también de la esperanza con el vigor y la dedicación. Por último, respecto al poder predictor de las necesidades psicológicas básicas y el capital psicológico sobre el compromiso académico de los estudiantes, los resultados indican que en el Tiempo 1, en el Tiempo 2 y en el Tiempo 3 las necesidades psicológicas predicen el compromiso académico con la mediación del capital psicológico. Las necesidades psicológicas no tienen un efecto directo sobre el compromiso de los estudiantes con las tareas escolares. En lo que respecta a la evaluación del modelo de ecuaciones estructurales longitudinal, la predicción de las necesidades psicológicas (Tiempo 1) sobre el compromiso académico (Tiempo 3) sólo se produce con la mediación del capital psicológico (Tiempo 2).

Palabras clave: necesidades psicológicas básicas; capital psicológico; compromiso académico; estudiantes.

Abstract

Academic engagement is considered as an affective-cognitive state characterized by the vigor, dedication and absorption that a person presents when performing a certain task (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró & Grau, 2000). Previous research identified basic psychological needs and psychological capital as predictors of engagement, mainly in the workplace and in the university academic context (Salanova, Llorens & Schaufeli 2011; Sweetman & Luthans, 2010). The present work aims to study the trajectory and the relationship between basic psychological needs, psychological capital and academic engagement in secondary school students, in three moments of their school journey. The research design is quantitative, being a descriptive-correlational and causal study. It is a longitudinal study, since it tracks the variables over three times. The sample design was of an intentional non-probabilistic type, the sample was made up of adolescents from privately managed public schools in the province of Entre Ríos, Argentina. It was covered from the first year of the Common Basic Cycle to the fifth year of the Oriented Cycle, the ages ranged from 12 to 17 years. To measure student engagement, the Argentine adaptation by Mesurado, Richaud and Mateo (2016) of the Utrecht-Work Engagement Scale in its version for students (Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova & Bakker, 2002) was obtained. To measure psychological capital, the adaptation to the educational field carried out in a sample of secondary students from Argentina (Schönfeld & Mesurado, 2019) of the abbreviated version of the Psychological Capital Questionnaire (Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2007; Luthans, Youssef & Avolio, 2007). To assess basic psychological needs, the adaptation to the educational context carried out by Schönfeld and Mesurado (2020) of the Basic Psychological Needs Scale in General (Gagné, 2003; Deci & Ryan, 2000) was used. In relation to the procedures, analyzes of Latent Growth Curve Models were carried out, with the purpose of evaluating the change

of the variables in three times of the students' development. Pearson's r correlation analyzes were carried out to determine the level of association between the variables. Finally, four path analyzes were carried out studying the relationship between basic psychological needs, psychological capital and academic engagement. First, the cross-sectional models for each time were studied; then a longitudinal model was tested in which the influence of basic psychological needs (measured at Time 1) and its effect on psychological capital (measured at Time 2) were analyzed, as well as the prediction of these variables on the academic engagement (assessed at Time 3). The results regarding the trajectory of the variables throughout the three times show that autonomy and competence as basic psychological needs experienced a decrease towards the third evaluation time. Regarding the trajectory of psychological capital in the students evaluated, three of the four components of psychological capital showed a decrease in the third evaluation time. Regarding the trajectory of academic engagement, vigor and dedication did not express significant changes throughout the three evaluation times, regarding absorption, it experienced an increase towards the second time to decrease in the third. Regarding the correlations between the variables studied, most of the dimensions of the variables showed correlations with each other at times 1, 2 and 3 considered transversally. The correlations that obtained the highest scores were: competence as a basic psychological need with hope as a component of psychological capital; on the other hand, hope with some or all three components of academic engagement. Regarding the correlations between variables measured at different times, the association between autonomy as a psychological need and self-efficacy as a dimension of psychological capital can be highlighted for having obtained the highest scores. Furthermore, the correlation of hope with competence as well as hope with vigor

and dedication can be distinguished. Finally, regarding the predictive power of basic psychological needs and psychological capital on students' academic engagement, the results indicate that at Time 1, Time 2 and Time 3 psychological needs predict academic engagement with the mediation of psychological capital. Psychological needs do not have a direct effect on students' engagement with schoolwork. Regarding the evaluation of the longitudinal structural equation model, the prediction of psychological needs (Time 1) on academic engagement (Time 3) only occurs with the mediation of psychological capital (Time 2).

Keywords: basic psychological needs; psychological capital; academic engagement; students.

Dedicatoria

A Santi, a mi familia

Agradecimientos

Mis estudios de doctorado y el presente trabajo no se hubieran podido concretar sin el respaldo y financiamiento del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Agradezco el apoyo brindado por parte del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental (CIIPME) así como también al Instituto de Filosofía de la Universidad Austral, instituciones que me han acompañado en este camino de formación.

En estos ámbitos, agradezco profundamente la ayuda y apoyo de mi directora de Tesis, la Dra. Belén Mesurado. Gracias por confiar en mí y dejarme formar parte de su grupo de trabajo, por acompañarme en cada paso y enseñarme de manera tan generosa y desinteresada.

Agradezco también a mi co-directora, la Dra. María Cristina Richaud. Gracias por depositar en mí su confianza y respaldarme en todo momento; admiro y reconozco enormemente su pasión por el trabajo y sus grandes contribuciones a la ciencia.

Al Dr. José Eduardo Moreno, por invitarme y motivarme para elegir este camino de formación, y por acompañarme a lo largo del mismo. Al Dr. Santiago Ressett, por aceptar ser mi co-director de beca y ser parte de este proceso realizado.

A las instituciones escolares que me dieron acceso para realizar el muestreo para esta tesis: El Instituto Sagrado Corazón D-5 de Crespo y el Instituto Santa María D-8 de Diamante. Agradezco a cada una de las personas que me ayudó de uno u otro modo durante los tres años de recolección de datos: equipos de conducción, preceptores,

docentes, estudiantes; cada uno de ellos se mostró interesado en este trabajo y brindó su tiempo de modo generoso.

A las personas del Centro de Investigación Interdisciplinar en Valores, Integración y Desarrollo Social de la UCA sede Paraná. Al Dr. Lucas Rodriguez, por incentivar me y por acompañarme tanto desde el punto de vista profesional como personal.

A mis grandes amigas y compañeras en este camino de cursar el doctorado: Cari y Cande. Este transitar no hubiera sido lo mismo sin ellas; gracias por ser oídos en cada crisis, por sus palabras de aliento y por sus abrazos cuando más los necesité.

A Santi, mi compañero de vida. Gracias por la paciencia en las horas difíciles, por las palabras de aliento e impulso. Gracias por ayudarme a confiar en que puedo lograr mis objetivos y por compartir muchos de ellos. A mis padres, Hilario y Mirta. Por apoyarme en cada uno de mis proyectos y caminos profesionales que he ido eligiendo. A Mary y Pablo, por ser modelos para mí. A mis amigos de la vida; gracias por escucharme, acompañarme en este proceso y alegrar mis días.

Tabla de Contenidos

Resumen.....	xi
Tabla de Contenidos.....	xi
Lista de Tablas.....	xvi
Lista de Figuras.....	xvii
Capítulo I: Introducción.....	1
1.1. Planteamiento del Problema.....	1
1.2. Objetivos.....	7
1.2.1 Objetivo general.....	7
1.2.2 Objetivos específicos.....	7
1.3 Hipótesis.....	8
Capítulo II: Revisión Bibliográfica.....	9
2.1 Psicología Positiva.....	9
2.1.1 Psicología Positiva y educación.....	10
2.2 Compromiso Académico.....	11
2.2.1 Noción tradicional de compromiso académico.....	11
<i>Indicadores del compromiso académico.....</i>	<i>14</i>
2.2.2 Conceptualización actual del compromiso académico.....	16
2.2.3 El modelo de demandas y recursos.....	20

2.2.4	Diferenciación entre el compromiso y la noción de flujo o experiencia óptima.....	21
2.2.5	El compromiso como estado opuesto al burnout.....	22
2.2.6	Burnout y compromiso en el contexto académico.....	26
2.2.7	Compromiso en estudiantes universitarios.....	27
2.2.8	Compromiso en el ámbito escolar.....	30
2.2.9	Compromiso y variables sociodemográficas.....	33
2.2.10	Medición del compromiso.....	34
2.2.11	Compromiso académico y su relación con otras variables.....	36
2.3	Necesidades Psicológicas Básicas.....	39
2.3.1	La teoría de la Autodeterminación.....	39
2.3.2	Teoría de la Autodeterminación y necesidades psicológicas básicas.....	40
	<i>Autonomía</i>	41
	<i>Competencia</i>	43
	<i>Relación o afinidad</i>	43
2.3.3	Características de las necesidades psicológicas básicas.....	44
2.3.4	Necesidades psicológicas básicas en contexto educativo.....	47
2.3.5	Medición de las necesidades psicológicas básicas.....	50
2.3.6	Asociación de las necesidades psicológicas básicas con otras variables..	52
	<i>Necesidades psicológicas básicas y rendimiento académico</i>	54
	<i>Necesidades psicológicas básicas y compromiso académico</i>	55
2.4	Capital Psicológico.....	59
2.4.1	Nacimiento del constructo.....	59
2.4.2	Conceptualización de capital psicológico.....	60

<i>Autoeficacia</i>	61
<i>Optimismo</i>	62
<i>Esperanza</i>	63
<i>Resiliencia</i>	64
2.4.3 Capital psicológico en contexto laboral.....	66
2.4.4 Capital psicológico en contexto educativo.....	67
<i>Capital psicológico y compromiso académico</i>	71
2.4.5 Medición del capital psicológico.....	73
2.5 Importancia del Estudio del Compromiso Académico y sus Facilitadores.....	75
Capítulo III: Metodología.....	79
3.1 Diseño de Investigación.....	79
3.2 Muestra.....	80
3.2.1 Diseño muestral.....	80
3.2.2 Muestra resultante.....	81
<i>Primer tiempo</i>	82
<i>Segundo tiempo</i>	83
<i>Tercer tiempo</i>	84
3.3 Instrumentos.....	86
1) <i>Escala de compromiso académico para estudiantes</i>	86
2) <i>Cuestionario de capital psicológico para el ámbito educacional</i>	88
3) <i>Escala de Necesidades Psicológicas Básicas para el contexto educacional</i> ...91	
3.4 Procedimientos de Recolección de Datos.....	93

3.5 Procedimientos de Análisis de Datos.....	96
Capítulo IV: Resultados.....	99
4.1 Análisis Descriptivo de las Variables en Estudio.....	99
<i>Tiempo 1</i>	101
<i>Tiempo 2</i>	102
<i>Tiempo 3</i>	103
4.2 Análisis de Trayectoria de las Variables en Estudio.....	104
<i>Trayectoria de las necesidades psicológicas básicas</i>	104
<i>Trayectoria del capital psicológico</i>	109
<i>Trayectoria del compromiso académico</i>	114
4.3 Relación entre las Necesidades Psicológicas Básicas, el Capital Psicológico y el Compromiso Académico.....	118
<i>Correlación de las variables en el Tiempo 1</i>	119
<i>Correlación de las variables en el Tiempo 2</i>	120
<i>Correlación de las variables en el Tiempo 3</i>	121
<i>Correlación entre necesidades psicológicas básicas (Tiempo 1), capital psicológico (Tiempo 2) y compromiso académico (Tiempo 3)</i>	122
4.4 Efecto de las Necesidades Psicológicas Básicas y el Capital Psicológico sobre el Compromiso Académico.....	124
<i>Modelo Tiempo 1</i>	124
<i>Modelo Tiempo 2</i>	125
<i>Modelo Tiempo 3</i>	126

<i>Modelo longitudinal</i>	127
Capítulo V: Discusión, Conclusiones y Recomendaciones.....	130
5.1 Discusión.....	130
5.1.1 Primer objetivo específico.....	130
<i>Trayectoria de las necesidades psicológicas básicas</i>	132
<i>Trayectoria del capital psicológico</i>	156
<i>Trayectoria del compromiso académico</i>	180
5.1.2 Segundo objetivo específico.....	193
<i>Correlación de las variables en el Tiempo 1</i>	193
<i>Correlación de las variables en el Tiempo 2</i>	196
<i>Correlación de las variables en el Tiempo 3</i>	198
<i>Correlación entre necesidades psicológicas básicas (Tiempo 1), capital psicológico (Tiempo 2) y compromiso académico (Tiempo 3)</i>	199
5.1.3 Tercer objetivo específico.....	201
<i>Modelo Tiempo 1</i>	202
<i>Modelo Tiempo 2</i>	207
<i>Modelo Tiempo 3</i>	207
<i>Modelo longitudinal</i>	207
5.2 Conclusiones.....	210
5.3 Recomendaciones.....	212
Referencias bibliográficas.....	215
Apéndice.....	304

Lista de Tablas

Tabla 1. <i>Indicadores del compromiso académico y de la desafección, en sus dimensiones comportamental y emocional</i>	15
Tabla 2. <i>Criterios básicos y asociados de las necesidades psicológicas básicas</i>	45
Tabla 3. <i>Frecuencias y porcentajes de edades Tiempo 1</i>	83
Tabla 4. <i>Frecuencias y porcentajes de edades Tiempo 2</i>	84
Tabla 5. <i>Frecuencias y porcentajes de edades Tiempo 3</i>	85
Tabla 6. <i>Análisis descriptivo de la muestra para cada variable en los tres tiempos de estudio</i>	99
Tabla 7. <i>Índices de ajustes para cada uno de los modelos comparados de la variable necesidades psicológicas básicas</i>	108
Tabla 8. <i>Índices de ajustes para cada uno de los modelos comparados de la variable capital psicológico</i>	113
Tabla 9. <i>Índices de ajustes para cada uno de los modelos comparados de la variable compromiso académico</i>	117
Tabla 10. <i>Asociación entre necesidades psicológicas básicas, capital psicológico y compromiso académico en Tiempo 1</i>	119
Tabla 11. <i>Asociación entre necesidades psicológicas básicas, capital psicológico y compromiso académico en Tiempo 2</i>	121

Tabla 12. Asociación entre necesidades psicológicas básicas, capital psicológico y compromiso académico en Tiempo 3.....	122
Tabla 13. Asociación entre necesidades psicológicas básicas (Tiempo 1), capital psicológico (Tiempo 2) y compromiso académico (Tiempo 3).....	123

Lista de Figuras

<i>Figura 1.</i> Modelo de ecuaciones estructurales propuesto.....	98
<i>Figura 2.</i> Trayectoria de la dimensión autonomía de las necesidades psicológicas básicas.....	105
<i>Figura 3.</i> Trayectoria de la dimensión competencia de las necesidades psicológicas básicas.....	107
<i>Figura 4.</i> Trayectoria de la dimensión relación de las necesidades psicológicas básicas.....	108
<i>Figura 5.</i> Trayectoria de la dimensión eficacia del capital psicológico.....	110
<i>Figura 6.</i> Trayectoria de la dimensión optimismo del capital psicológico.....	111
<i>Figura 7.</i> Trayectoria de la dimensión esperanza del capital psicológico.....	112
<i>Figura 8.</i> Trayectoria de la dimensión resiliencia del capital psicológico.....	113
<i>Figura 9.</i> Trayectoria de la dimensión vigor del compromiso académico.....	115
<i>Figura 10.</i> Trayectoria de la dimensión dedicación del compromiso académico.....	116
<i>Figura 11.</i> Trayectoria de la dimensión absorción del capital psicológico.....	117
<i>Figura 12.</i> Modelo de ecuaciones estructurales para el Tiempo 1.....	125
<i>Figura 13.</i> Modelo de ecuaciones estructurales para el Tiempo 2.....	126

Figura 14. Modelo de ecuaciones estructurales para el Tiempo 3.....127

Figura 15. Modelo de ecuaciones estructurales longitudinal.....129

Capítulo I

Capítulo I: Introducción

1.1 Planteamiento del Problema

La investigación en Psicología en las últimas décadas ha puesto énfasis en el estudio de aspectos positivos de los seres humanos, con el fundamento de que los recursos y fortalezas pueden contribuir a resultados deseables en una variedad de dominios de la vida (Lyubomirsky, King & Diener, 2005). La Psicología Positiva tiene diversas influencias en el contexto educativo, siendo considerada un complemento de la investigación tradicional, centrada en las problemáticas y las limitaciones de los estudiantes (Carmona-Halty, Villegas-Robertson & Marín-Gutiérrez, 2019; Esteban, Bernardo, Tuero, Cervero & Casanova, 2017). Sin embargo, la evidencia existente sobre los aspectos positivos de las personas es abundante en ámbitos como el trabajo y las organizaciones, siendo mucho menor en el contexto académico (Koperski, 2017).

Uno de los constructos más importantes que surge en el marco de la Psicología Positiva es el de compromiso o *engagement*. Dicho concepto nace en el ámbito del trabajo y más recientemente ha comenzado a utilizarse en el contexto educativo (Schaufeli & Bakker, 2010). De este modo, el compromiso académico es considerado como un estado afectivo-cognitivo caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción que una persona presenta a la hora de realizar cierta tarea (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró & Grau, 2000).

El compromiso con la actividad escolar es vital para el éxito y el desarrollo de la persona en tanto estudiante como así también en tanto miembro competente dentro de la sociedad (Ryan & Patrick, 2001; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). Así, investigadores, educadores y encargados de formular políticas, se centran cada vez más en el compromiso como un medio para abordar dificultades relacionadas con la educación (Maralani, Lavasani & Hejazi, 2016; Shernoff, 2013). Por otra parte, su importancia también radica en que el compromiso es considerado como un predictor del éxito académico (Schaufeli, Martínez, Marqués-Pinto, Salanova & Bakker, 2002; Siu, Bakker & Jiang, 2014). De esta manera, se evidencia que el estudio de esta variable ofrece diversos potenciales beneficios para la práctica educativa (Fredricks, Blumenfeld & Paris, 2004).

Considerando las implicancias que tiene el estudio del compromiso en la educación, es importante identificar las variables que predicen dicho estado cognitivo-afectivo. Investigaciones previas identificaron a las necesidades psicológicas básicas y al capital psicológico como predictores del compromiso principalmente en el ámbito laboral (Buenaventura, 2013; Deci, Ryan, Gagné, Leone, Usunov & Kornazheva, 2001; Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2007; Luthans, Luthans, Luthans, 2004; Sweetman & Luthans, 2010), aunque existen algunos estudios en el contexto académico los cuales se desarrollaron principalmente en población universitaria (Salanova, Llorens & Schaufeli 2011; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens & Grau, 2005; Sweetman & Luthans, 2010).

Una necesidad psicológica básica es considerada como un estado energizante; si dicho estado es satisfecho, conduce hacia la salud y el bienestar, pero si no lo es, contribuye a la patología y al malestar. También puede ser definida como un nutriente psicológico que es esencial para la adaptación, la integridad y el crecimiento de las personas (Rivera Saavedra, 2021). La Teoría de la Autodeterminación hace referencia a

tres necesidades psicológicas básicas, presentes en el transcurso de la vida de un individuo: autonomía, competencia y relación o afinidad (Ryan & Deci, 2000). Algunos estudios llevados a cabo en el contexto educativo han demostrado que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas impacta en la conducta, en el afecto y en la cognición de los estudiantes, facilitando de este modo el compromiso (Caraway, Tucker, Reinke & Hall, 2003; Maralani et al., 2016).

Por otra parte, el capital psicológico es definido como un estado de desarrollo psicológico positivo que representa la valoración positiva que la persona hace de las circunstancias y su probabilidad de éxito basada en el esfuerzo y la perseverancia (Azanza, Domínguez, Moriano & Molero, 2014; Luthans, Avolio et al., 2007). Se trata de un constructo compuesto por cuatro componentes que refieren a cuasi-estados o fortalezas psicológicas: la autoeficacia, el optimismo, la esperanza y la capacidad de resiliencia. Este concepto fue acuñado en el ámbito laboral y paulatinamente se ha ido trasladando a otros contextos de la vida de las personas. De esta manera, bajo la premisa de que trabajadores y estudiantes comparten ciertas características, se ha comenzado a examinar la relevancia que el capital psicológico posee en el contexto académico. Así, existen estudios que establecen asociaciones del capital psicológico con el compromiso de los estudiantes, la mayoría de ellos de nivel universitario (Adil, Ameer & Ghayas, 2019; Martínez, Youssef-Morgan, Chambel & Marques-Pinto, 2019; Siu et al., 2014).

Considerando lo anterior, es importante aclarar que la mayoría de los antecedentes existentes sobre las variables de estudio del presente trabajo pertenecen al contexto laboral o al ámbito educativo en muestras de estudiantes de nivel universitario. En la actualidad, es escasa la evidencia sobre el compromiso académico, el capital psicológico y las necesidades psicológicas básicas en estudiantes de nivel secundario. De este modo,

el aporte y la importancia del presente estudio radica en el hecho de que establece relaciones no estudiadas hasta el momento en la población de estudio considerada.

Otra de las contribuciones del presente trabajo radica en el estudio de las variables mencionadas en la etapa de la adolescencia. En este sentido, esta fase del ciclo vital posee peculiaridades que hacen que resulte interesante abordarla de manera diferenciada. La adolescencia es considerada como una etapa de transición entre la infancia y la vida adulta, en la cual los sujetos avanzan hacia una progresiva independencia psicológica y social. La escuela constituye uno de los escenarios en los que el adolescente ocupa gran parte de su tiempo, resultando un contexto que influye notoriamente en su desarrollo (Onrubia, 2005).

El compromiso y sus variables promotoras adquieren importancia en la adolescencia en la medida en que son factores protectores de la salud mental de los sujetos. Así, aquellos adolescentes que son capaces de experimentar compromiso hacia diferentes tareas, son menos propensos a desarrollar conductas de tipo disruptivas. La investigación sobre el tema afirma que el compromiso con la actividad escolar puede ser considerado un factor protector respecto a problemas externalizados e internalizados en los adolescentes, como el consumo problemático de sustancias, trastornos de alimentación, depresión y suicidio (Castillo Ceballos, 2016; Delgado, Raúl & Palos, 2007; Larrosa & Palomo, 2010; Zuluaga, Hoyos & De Galvis, 2012). Además, el compromiso académico se encuentra asociado de modo negativo con el embarazo adolescente (Gaete, Olivares, Rojas-Barahona, Labbé, Rengifo, Silva et al., 2014).

Por otra parte, el estudio del compromiso académico adquiere relevancia en la medida en que es considerado como la contrapartida del aburrimiento y la falta de motivación de los estudiantes, sobre todo en la etapa de la adolescencia. La

desmotivación es un fenómeno muy visible en la actualidad que preocupa a los docentes y padres (Castillo Ceballos, 2016; Puentes & Guerrero Cruz, 2019). Otra de las cuestiones consideradas como problemática vinculada a los adolescentes y el sistema educativo es la deserción escolar. Aunque los índices de deserción académica son más altos en el nivel terciario y universitario, los valores son bastante alarmantes para la escuela secundaria (Consejo General de Educación, 2021). En este sentido, hay estudios que afirman que el compromiso académico se constituye en un factor protector frente a la deserción escolar (Bernal, 2013).

Si bien se tiene conocimiento de que el compromiso se encuentra asociado al rendimiento académico (Siu et al., 2014), se puede pensar que la importancia de promover este estado positivo de conexión con la tarea va más allá del rendimiento. Así, un estudiante puede obtener buenos resultados en las evaluaciones y ser exitoso en las actividades académicas sin experimentar compromiso. Sin embargo, este estudiante corre el riesgo de no percibir una verdadera conexión con la actividad, ya que puede estar actuando por motivaciones externas (por ejemplo, por el mero hecho de aprobar, por temor al castigo, para ser reconocido por sus padres o docentes). Así, el estudiante que logre experimentar compromiso tiene más posibilidades de lograr aprendizajes significativos, que sean perdurables en el tiempo y que puedan ser luego generalizados a distintas esferas de su vida.

Por consiguiente, el estudio y la promoción de la experiencia del compromiso y sus variables asociadas en adolescentes se vuelve importante ya que se encuentra asociado a la salud mental y al bienestar de los sujetos. Pero, cabe aclarar que dicha importancia no sólo radica en la prevención de conductas disfuncionales, sino también en la promoción de actitudes y comportamientos positivos, generando un efecto de

amplificación y generalización. Esto último alude a la posibilidad de los sujetos de trasladar la experiencia del compromiso académico a otras actividades o áreas de la vida (como, por ejemplo, la realización de un deporte, actividad física, trabajo, relaciones, implicación en actividades sociales o comunitarias).

A su vez, es posible afirmar que el compromiso académico se encuentra relacionado con la elección vocacional-ocupacional de los adolescentes, teniendo de esta manera repercusiones en el futuro de los individuos (Sierra Corredor, 2016). La experiencia de vigor, dedicación y absorción respecto a una actividad permite la conexión con diferentes conocimientos, ciencias, formas de comprender la realidad, etc. Por tanto, este acercamiento puede ayudar a los adolescentes a realizar adecuadas elecciones, que se encuentren acordes con el conocimiento de sí mismos (talentos, habilidades y limitaciones) y de la realidad ocupacional. De este modo, el abordaje del compromiso es relevante en todos los niveles educativos, pero se vuelve fundamental en la adolescencia, ya que puede ayudar a las personas a afrontar desafíos posteriores, como los vinculados a la universidad y/o el trabajo (Shernoff & Hoogstra, 2001).

Para finalizar, es importante alegar que los estudios realizados en el ámbito académico desarrollaron investigaciones de tipo transversal analizando la asociación entre las necesidades psicológicas básicas, el capital psicológico y el compromiso académico. Hasta el momento, no existen antecedentes que evalúen los cambios de dichas variables a lo largo del tiempo, como así tampoco el nivel de predicción de unas sobre otras. Consecuentemente, no existe certeza de la direccionalidad de estas variables y de su potencial influencia uno o dos años después. Este trabajo, por tanto, procura estudiar de modo longitudinal la trayectoria de cada una de las variables elegidas a lo largo diferentes tiempos. Una de las razones por las cuales existe un gran interés en el estudio del

compromiso es que se lo considera como maleable, por lo que puede modificarse con el paso del tiempo y en las diferentes fases de la vida de una persona. Es así como adquiere importancia el estudio de la trayectoria de esta variable, es decir, de los cambios que la misma puede experimentar a lo largo del tiempo. A su vez, la presente investigación se propone conocer la manera en que una variable medida en un tiempo puede repercutir en otro tiempo. De esta manera, se evidencian dos aspectos de la longitudinalidad que pretenden ser tenidos en consideración.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General

Estudiar la trayectoria y la relación entre las necesidades psicológicas básicas, el capital psicológico y el compromiso académico en estudiantes de nivel secundario, en tres momentos de su recorrido escolar.

1.2.2 Objetivos Específicos

1. Estudiar la trayectoria de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación), el capital psicológico (autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia) y el compromiso académico (vigor, dedicación y absorción) en estudiantes de nivel secundario, en tres momentos de su recorrido escolar.

2. Estudiar la relación de las necesidades psicológicas básicas y el capital psicológico con el compromiso académico en estudiantes de nivel secundario, en los tres tiempos del estudio.
3. Estudiar el poder predictor de las necesidades psicológicas básicas (medidas en el tiempo 1) y el capital psicológico (medido en el tiempo 2) sobre el compromiso académico (medido en el tiempo 3) en estudiantes de nivel secundario.

1.3 Hipótesis

1. Los niveles de necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación), de capital psicológico (autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia) y de compromiso académico (vigor, dedicación y absorción) se verán modificados a lo largo de los tres momentos de evaluación en estudiantes de nivel secundario.
2. Las necesidades psicológicas básicas, el capital psicológico y el compromiso académico se asociarán de manera significativa en estudiantes de nivel secundario, en los tres tiempos del estudio.
3. Las necesidades psicológicas básicas (medidas en el tiempo 1) se constituirán en un predictor del compromiso académico (medido en el tiempo 3); el capital psicológico (medido en el tiempo 2) tendrá un papel mediador en dicha predicción en estudiantes de nivel secundario.

Capítulo II

Capítulo II: Revisión Bibliográfica

A continuación, se presenta el marco teórico desde el cual se fundamenta y desarrolla el presente trabajo. El mismo incluye una revisión bibliográfica de cada una de las variables implicadas en dicho estudio, dando cuenta de las definiciones de los constructos y del estado del arte de las mismas.

2.1 Psicología Positiva

Desde el comienzo de este siglo, la Psicología ha empezado a centrar parte de sus desarrollos en lo que se conoce como Psicología Positiva: el estudio científico de la fuerza humana y el funcionamiento óptimo (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Además, dicha disciplina estudia el modo en que el ser humano puede crecer y prosperar a lo largo de su vida (Snyder & López, 2002; Mesurado, 2017). Se considera que este enfoque complementa al paradigma tradicional de la Psicología, que a lo largo de la historia ha puesto énfasis en la enfermedad, el daño, el trastorno y la invalidez. Así, esta disciplina trata de favorecer los aspectos positivos de la vida humana, relegando a un segundo plano o restando importancia a los avatares poco afortunados que presenta el ciclo vital (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). De este modo, hasta fines de la década del 80, la mayor parte de la investigación se ha centrado en los problemas y en el lado negativo de la Psicología, poniendo el foco en temas como la depresión, el agotamiento,

la enfermedad mental, el fracaso, entre otros aspectos vinculados. En los 90 comienza a producirse un cambio al respecto y el año 2000 puede ser identificado como el momento clave en la consolidación de un nuevo paradigma: nace la Psicología Positiva.

De este modo, en los últimos años, la literatura de la Psicología ha reforzado la noción de que las fortalezas y los recursos pueden moldear las actitudes de los individuos y contribuir a resultados deseables en una variedad de dominios de la vida, incluyendo el trabajo, las relaciones interpersonales, el estudio, entre otros (Lyubomirsky et al., 2005).

2.1.1 Psicología Positiva y educación

Esta disciplina psicológica tiene diversas influencias en el ámbito de la educación. El hecho de considerar los entornos formativos como promotores del desarrollo óptimo ha generado un renovado interés por la Psicología Positiva y su aplicación en dicho contexto (Esteban et al., 2017; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Revuelta & Axpe, 2016), dejando en un segundo plano la investigación psicoeducativa tradicional centrada en las limitaciones de los estudiantes. Desde este nuevo enfoque se habla de la promoción de prácticas educativas que mejoren el ajuste psicológico de los alumnos (Freire, Ferradás, Núñez & Valle, 2017; Noble & McGrath, 2015; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Madariaga, Arrivillaga & Galende, 2016).

Introducir las aportaciones de la Psicología Positiva en la escuela requiere un esfuerzo adicional de parte de las comunidades educativas, ya que significa repensar la forma en que se enseña e introducir una serie de modificaciones en el proyecto educativo, la organización escolar, el curriculum y las metodologías docentes (Carmona-Halty et al., 2019; Martin, 2017). Sin embargo, la implementación de programas de intervención

deriva en un aumento del bienestar de los actores educativos y en la calidad de la enseñanza-aprendizaje, fomentando escuelas seguras, democráticas y participativas (Seligman, Ernst, Gillham, Reivich & Linkins, 2009; Stiglbauer, Gnambs, Gamsjäger & Batinic, 2013).

Es así como diferentes investigaciones enmarcadas en este paradigma se han interesado en variables positivas vinculadas al desarrollo de los adolescentes y de los adultos jóvenes en distintos ámbitos de su vida; de este modo, uno de los conceptos en los que se ha puesto énfasis es en el de compromiso académico (Li & Lerner, 2011; Whitley, Huebner, Hills & Valois, 2012). La aparición de dicho constructo se evidencia a partir del cambio de foco desde el burnout a su opuesto, el compromiso (Maslach, Schaufeli & Leiter, 2001).

Diferentes constructos relacionados a la Psicología Positiva han sido incorporados en diversas investigaciones enmarcadas en el contexto laboral, como por ejemplo el de compromiso (Avey, Wernsing & Luthans, 2008), desempeño (Luthans, Avolio et al., 2007), satisfacción (Larson & Luthans, 2006; Luthans, Avolio et al., 2007), bienestar (Luthans, Youssef, Sweetman & Harms, 2013). Sin embargo, hay mucha menos evidencia sobre Psicología Positiva y resultados en el ámbito académico (Koperski, 2017).

2.2 Compromiso Académico

2.2.1 Noción tradicional de compromiso académico

El engagement académico o compromiso académico tradicionalmente ha sido considerado como la participación, el compromiso y el esfuerzo de los estudiantes en sus

actividades académicas (Fredricks et al., 2004). Desde hace ya varias décadas, el concepto de compromiso escolar ha generado un creciente interés en investigación como una forma de mejorar los bajos niveles de rendimiento académico en los estudiantes, como un modo de abordar la cuestión del aburrimiento y la apatía de los mismos respecto a sus actividades vinculadas a la escuela, así como también las altas tasas de abandono escolar en las áreas urbanas (National Research Council & Institute of Medicine, 2004).

De este modo, se han llevado a cabo estudios abocados a diferentes aspectos vinculados al compromiso de los estudiantes de distintos niveles. Algunos de estos estudios examinaron la interacción entre aspectos del contexto de los individuos y su compromiso escolar (Connell, 1990; Rigo & Donolo, 2019; Sandoval-Muñoz, Mayorga-Muñoz, Elgueta-Sepúlveda, Soto-Higuera, Viveros-Lopomo & Riquelme Sandoval, 2018; Saracostti, Lara & Miranda-Zapata, 2019; Skinner & Belmont, 1993). Otros abordaron el modo en que las características del ambiente áulico y las cualidades de las tareas se relacionaban con el compromiso (Newmann, 1992; Rigo, Irusta, Bechero & Amaya, 2020). Por otro lado, algunos investigadores se centraron en la relación entre el compromiso y el abandono o la deserción escolar (Bernal, 2013; Finn & Rock, 1997).

Los primeros aportes de investigación sobre el compromiso escolar identifican tres tipos: 1) el compromiso conductual, 2) el compromiso emocional y 3) el compromiso cognitivo. El *compromiso conductual* implica un comportamiento positivo dentro del aula, como seguir las reglas y adherirse a las normas, así como también la ausencia de conductas disruptivas. Se lo relaciona además con la participación en el aprendizaje y en las tareas académicas; de este modo, incluye conductas como el esfuerzo, la persistencia, la concentración, la atención, realizar preguntas y contribuir a los debates en clase. Por otro lado, este tipo de compromiso puede expresarse a través de la participación en

actividades sociales o extracurriculares, como el deporte o el centro de estudiantes (Birch & Ladd, 1997; Fernández, Cortés & Morueta, 2019; Finn & Rock, 1997; Lara, Saracosti, Navarro, De-Toro, Miranda-Zapata, Trigger & Fuster, 2018). El *compromiso emocional* se refiere a las reacciones afectivas de los estudiantes en el aula, incluyendo interés, aburrimiento, felicidad, tristeza y ansiedad (Connell & Wellborn, 1991; Datu, Valdez & Yang, 2021; Skinner & Belmont, 1993). Algunos investigadores lo asocian con las reacciones emocionales positivas o negativas hacia los docentes y compañeros de clase (Stipek, 2002), otros lo relacionan con los lazos (identificación) que los estudiantes establecen con la escuela en tanto institución, los cuales influyen en la voluntad de hacer el trabajo. Por último, el *compromiso cognitivo* es definido como la inversión psicológica en el aprendizaje, la cual se encuentra asociada a un deseo de ir más allá de los requisitos escolares y una preferencia por el desafío. De este modo, implica la voluntad de ejercer el esfuerzo necesario para comprender ideas complejas y dominar habilidades difíciles (Connell & Wellborn, 1991; Lara et al., 2018; Newmann et al., 1992; Ochoa-Angrino, Montes-González & Rojas-Ospina, 2018). También, el compromiso cognitivo se encuentra vinculado a la utilización de estrategias en el proceso de aprendizaje. Así, los estudiantes estratégicos usan herramientas metacognitivas para planificar, monitorear y evaluar su cognición cuando realizan tareas (Pintrich & De Groot, 1990; Zimmerman, 1990). Por último, se asocia a la idea de autorregulación, la cual implica acciones de administración y control del esfuerzo dedicado a las tareas; por ejemplo, persistiendo o suprimiendo las distracciones para mantener el compromiso cognitivo (Corno, 1993; Valiente-Barroso, Suárez-Riveiro & Martínez-Vicente, 2020).

Esta conceptualización tradicional ha conllevado ciertas dificultades a la hora de entender el compromiso, así como también al momento de realizar mediciones. Dichos

problemas se relacionaban con el hecho de que la mayor parte de los estudios se han centrado en uno de los tipos de compromiso, dejando de lado ciertos aspectos relacionados con este constructo. Así, se desconocía el modo en que interactuaban en simultáneo el compromiso conductual, emocional y cognitivo (Fredricks et al., 2004; Guthrie & Wigfield, 2000). Ante las dificultades mencionadas, surge la noción de compromiso escolar como una variable multidimensional, que une los tres componentes de manera significativa. De este modo, estudios más recientes consideran al compromiso como un estado mental positivo o satisfactorio compuesto por diferentes dimensiones (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012; Salmela-Aro, 2015).

Indicadores del compromiso académico

Skinner, Furrer, Marchand & Kindermann (2008) se basaron en una conceptualización motivacional del compromiso en tanto opuesto a la desafección (compromiso negativo). De esta forma, el compromiso es definido como la actitud activa de los estudiantes en cuanto a su participación en actividades académicas en el aula (Ryan, 2000). Por otro lado, la desafección, es más que la ausencia de compromiso; se refiere a la ocurrencia de comportamientos y emociones que reflejan estados motivacionales de mala adaptación. Considerando esta conceptualización del compromiso académico como contrapartida de la desafección, los autores han delimitado los principales indicadores de dichas variables, en sus componentes emocionales y comportamentales (ver Tabla 1).

Tabla 1. *Indicadores del compromiso académico y de la desafección, en sus dimensiones comportamental y emocional.*

	Engagement	Desafección
Comportamiento	Engagement	Desafección
	comportamental	comportamental
	Iniciación de la acción	Pasividad
	Esfuerzo	Renuncia
	Persistencia	Retiro
	Intensidad	Falta de atención
	Atención	Distracción
	Concentración	Desconexión mental
	Absorción	
	Intervención	
Emoción	Engagement emocional	Desafección emocional
	Entusiasmo	Aburrimiento
	Interés	Desinterés
	Disfrute	Frustración / enfado
	Satisfacción	Tristeza
	Orgullo	Preocupación / ansiedad
	Vitalidad	Lástima
	Ánimo	Culpa

Nota: adaptado de “Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic?” por E. Skinner, C. Furrer, G. Marchand & T. Kindermann, 2008, *Journal of educational psychology*, 100, p. 765. Copyright 2008 por la American Psychological Association.

2.2.2 Conceptualización actual del compromiso académico

Teniendo como base el enfoque de la Psicología Positiva, Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau (2000) dan a conocer una nueva conceptualización del compromiso o *engagement* académico. Desde esta perspectiva, es definido como un estado afectivo-cognitivo caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción que una persona presenta a la hora de realizar cierta tarea.

El componente *vigor* se refiere a la presencia de altos niveles de energía y resistencia, a la capacidad de persistir y esforzarse en la labor que se lleva a cabo a pesar de los contratiempos. Dicho de otra manera, se encuentra asociado a la voluntad para invertir esfuerzos en la tarea a realizar, a la capacidad de fatigarse sin dejar de persistir frente a las dificultades. El vigor alude a un enfoque positivo mientras se realiza la actividad. Esta dimensión es similar al componente afectivo del engagement descrito en estudios previos (Connell & Wellborn, 1991; Carmona-Halty, Salanova, Llorens & Schaufeli, 2021).

Por otro lado, la *dedicación* hace referencia a índices elevados de implicación y compromiso con las actividades realizadas, la fuerte participación en el trabajo, acompañada de sentimientos de entusiasmo, significación e importancia que la persona experimenta. Ello suele estar acompañado de una sensación de orgullo, inspiración y reto o desafío que le proporciona la tarea desempeñada. La dedicación, a su vez, se manifiesta en una actitud cognitiva positiva hacia el estudio en general y en un interés por el trabajo académico, percibiéndolo como algo significativo. La misma puede ser relacionada con el componente cognitivo del compromiso conceptualizado en investigaciones previas (Carmona-Halty et al., 2021; Salanova et al, 2000).

Por último, el factor de *absorción* se refiere a altos niveles de concentración y de felicidad durante el desempeño de la actividad. Se trata de un estado agradable (sentirse a gusto) de total inmersión en la tarea, en el cual el individuo es incapaz de separarse de la misma aunque pase mucho tiempo; de este modo puede resultarle difícil interrumpir y posponer la conclusión de la actividad; el trabajo acapara todo el tiempo del sujeto (García, 2004). La conexión con lo que se está haciendo se prolonga debido a la sensación de disfrute y realización que se percibe durante el ejercicio de la tarea. De este modo, la persona suele estar totalmente concentrada en la labor y experimenta que el tiempo “pasa volando” o sin que se dé cuenta. La absorción se traduce en logros de comportamiento, vinculados tanto a los propios estudios como a la escuela en general. Por tanto, esta tercera dimensión se asemeja al componente conductual del compromiso, según investigaciones anteriores (Carmona-Halty et al., 2021; Maslach et al., 2001; Extremera, Durán & Rey, 2007; Salanova et al., 2000; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012; Schaufeli, Martínez et al., 2002).

Respecto a la dimensión dedicación, es importante destacar que los autores prefieren usar este último término en lugar de utilizar el de participación. Aunque ambos conceptos refieren a una identificación psicológica con la tarea, la noción de dedicación da un paso más, tanto cuantitativa como cualitativamente. En un sentido cuantitativo, la dedicación se refiere a una participación especialmente fuerte en la actividad, siendo más alta que el nivel habitual de identificación. Desde el punto de vista cualitativo, la dedicación se considera que también tiene un alcance más amplio que la mera participación, al referirse no sólo a un estado cognitivo particular, sino también a un compromiso a nivel afectivo con la tarea (Schaufeli, Martínez et al., 2002).

Los estudios más recientes acerca del compromiso académico evidencian que las tres dimensiones son construcciones separadas, aunque correlacionan altamente entre sí (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014).

Una característica fundamental del compromiso es que no se trata de un estado momentáneo, sino que, por el contrario, se lo define como un estado motivador positivo persistente en el tiempo. Además, es un estado afectivo-cognitivo que promueve una conducta motivada y generalizada no centrada exclusivamente en un objeto, persona, evento o comportamiento en particular, por lo cual el compromiso es no específico (Salanova, Bresó & Schaufeli, 2005; Salanova et al., 2011; Schaufeli, Martínez et al., 2002). Puede presentarse en las aulas o en cualquier momento en que los estudiantes estén realizando tareas académicas (Mesurado, Richaud & Mateo, 2016). El compromiso se encuentra asociado tanto a factores y recursos motivacionales personales como a aspectos contextuales, debido a que resulta de una interacción del individuo con el contexto. De esta manera, es un estado que responde a la variación en los entornos (Caraway et al., 2003; Carmona-Halty et al., 2021). Estos factores internos y externos conforman circuitos de retroalimentación influyéndose entre sí (Skinner et al., 2008). Por consiguiente, el compromiso repercute en el funcionamiento personal y social de un individuo.

Por otro lado, el compromiso ha sido estudiado e identificado tanto en el contexto laboral como en el académico (Salanova, Bresó et al., 2005). En principio, se hizo conocido en el ámbito laboral y de negocios, y más recientemente ha comenzado a utilizarse en el contexto académico (Perkmann, Salandra, Tartari, McKelvey & Hughes, 2021; Schaufeli & Bakker, 2010). El compromiso laboral es un constructo multidimensional definido como un estado mental positivo y satisfactorio relacionado con

el trabajo que se caracteriza por el vigor, la dedicación y la absorción (González-Roma, Schaufeli, Bakker, & Lloret, 2006). El origen del término “*employee engagement*” no es del todo claro, pero lo más probable es que haya sido utilizado por primera vez en la década de 1990 por la organización Gallup (Buckingham & Coffman, 1999). El primer académico que conceptualizó el compromiso en el ámbito del trabajo fue Kahn (1990), quien lo describió como el esfuerzo que las personas realizan en su trabajo, ya que se ven identificados con él. Un sujeto con altas puntuaciones en compromiso está entusiasmado y motivado por su trabajo, sintiéndose capaz de enfrentarse a cualquier reto que exija su actividad profesional (García, 2004; Salanova et al., 2000).

La evidencia sobre el tema ha sugerido que el compromiso se expresa con similares características en estudiantes y trabajadores (Wefald & Downey, 2009). El razonamiento para sostener esta idea es que, psicológicamente hablando, las actividades que realizan los estudiantes también pueden ser consideradas como trabajo, en el sentido de que se encuentran dirigidas hacia un objetivo, son estructuradas y de carácter obligatorio. De este modo, diversos estudios se basan en la literatura correspondiente al compromiso en el ámbito laboral para explicar ciertos aspectos del compromiso en el contexto académico, utilizando las dimensiones de vigor, dedicación y absorción mientras se estudia o se trabaja (Salmela-Aro & Upadaya, 2012; Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Roma & Bakker, 2002; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; Upadyaya & Salmela-Aro, 2013).

2.2.3 El modelo de demandas y recursos

El modelo de demandas-recursos, conceptualizado también inicialmente en el ámbito laboral, refiere a la interacción que las personas tienen con el ambiente que las rodea (Demerouti, Bakker, De Jonge, Janssen & Schaufeli, 2001; Schaufeli & Bakker, 2004). Dicho modelo asume que las características de los entornos pueden ser clasificadas en dos categorías: demandas y recursos (Demerouti, Bakker, Nachreiner & Schaufeli, 2001; Llorens, Bakker, Schaufeli & Salanova, 2006). Las demandas son aquellas que requieren esfuerzo físico y/o psicológico por parte del individuo y, por tanto, se encuentran asociadas a tensiones o a ciertos costos. Los recursos son características que permiten alcanzar metas de trabajo o estudio, reduciendo las demandas y los costos físicos y/o psicológicos mencionados con anterioridad. Un recurso estimula el crecimiento y el desarrollo personal de los individuos (Schaufeli & Bakker, 2004). Estudios vinculados al campo laboral han revelado el impacto positivo que poseen los recursos personales sobre el compromiso con el trabajo y el rendimiento posterior, así como también la repercusión de las demandas sobre el agotamiento laboral (Bakker & Demerouti, 2007, 2008). En estudios algo más recientes, se han incorporado al modelo de demandas y recursos las creencias de autoeficacia. Estas investigaciones han demostrado que la autoeficacia es un recurso personal que repercute en el compromiso con el trabajo (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti & Schaufeli, 2009). De este modo, el modelo ha sido estudiado en gran medida en el contexto laboral; sin embargo, se conoce menos acerca de la aplicación del mismo en el ámbito escolar. En estos entornos, los estudiantes se encuentran con diferentes demandas vinculadas a las actividades escolares; la utilización de recursos personales o la carencia de los mismos pueden manifestarse en su nivel de compromiso o

agotamiento (burnout) en la escuela, así como en su bienestar general dentro o fuera de la institución escolar (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014). En línea con el modelo, los recursos implicados en el estudio se constituirían en determinantes sólidos del compromiso con el trabajo escolar, mientras que las demandas predicen en gran medida el burnout de los estudiantes (Vasalampi, Salmela-Aro & Nurmi, 2010).

2.2.4 Diferenciación entre el compromiso y la noción de flujo o experiencia óptima

La dimensión de absorción del engagement tiene características en común con el constructo denominado “flujo” o “*flow*”. Este último refiere a un estado de experiencia óptima que se caracteriza por una atención enfocada, claridad mental, concentración en el trabajo sin esfuerzo, así como también la sensación de que mente y cuerpo se encuentran trabajando al unísono (Csikszentmihalyi, 1990). Además, dicho estado se identifica por la capacidad del sujeto de ejercer un control completo sobre la tarea, así como también por la pérdida de autoconciencia, la distorsión del tiempo y el disfrute intrínseco mientras se encuentra realizando la actividad (Csikszentmihalyi, 1988; Csikszentmihalyi, 1990). De este modo, el flujo es un estado subjetivo de participación completa, por el cual los individuos están tan involucrados en una actividad que pierden la conciencia de tiempo y espacio.

Sin embargo, existen diferencias notorias entre el estado de flow y el engagement. Mientras el flujo refiere a una experiencia “pico”, que se da a corto plazo en situaciones bastante particulares, el compromiso representa un estado mental más generalizado, penetrante y persistente en el tiempo (Schaufeli, Martínez et al., 2002).

Un estudio longitudinal realizado por Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider & Shernoff (2014) sobre el compromiso en nivel secundario mostró que los estudiantes informaron niveles más altos de engagement en la condición de flujo. Los autores afirman que la experiencia de compromiso parece ser promovida por un equilibrio entre el desafío de una tarea académica y las habilidades del estudiante para afrontar dicha actividad. Por otra parte, una investigación transcultural llevada a cabo por Mesurado, Richaud y Mateo (2016), demostró que el flow predice el compromiso académico en estudiantes universitarios de Filipinas y Argentina.

2.2.5 El compromiso como estado opuesto al burnout

El compromiso es un estado mental contrario al *burnout*. La definición clásica de burnout es la desarrollada por Maslach y Jackson (1986), como fruto de su trabajo empírico. Según ellos, se trata de un síndrome integrado por tres síntomas: 1) cansancio emocional (la persona se siente emocionalmente exhausta y agotada en sus esfuerzos por hacer frente a la situación, 2) despersonalización-cinismo (respuesta impersonal y fría hacia la actividad que se realiza, y 3) baja realización personal-eficacia (sentimientos de incompetencia y fracaso en el desarrollo de la tarea) (Maslach & Jackson, 1986).

Ampliando la perspectiva anteriormente mencionada, Schaufeli y Enzmann (1998) conceptualizaron al síndrome como un estado mental negativo persistente, relacionado con el trabajo, que se presenta en individuos normales y se caracteriza por agotamiento emocional, acompañado de distrés, sentimientos de reducida competencia, escasa motivación y actitudes disfuncionales en el trabajo.

En las últimas décadas, en relación al estudio sobre el burnout, emergieron ciertas tendencias que marcan cambios respecto al significado y alcance tradicional de dicho constructo (Maslach et al., 2001). En primer lugar, el concepto de burnout se ha expandido hacia todo tipo de profesiones y grupos ocupacionales, mientras que originalmente estaba restringido al dominio de los servicios humanos (por ejemplo: la atención médica, la educación, etc.). Así, la suposición inicial de que el burnout se presenta exclusivamente entre los empleados que realizan determinado tipo de trabajo parece no ser válida. Por otra parte, las conceptualizaciones más actuales del burnout lo consideran como un estado en el cual la fuente del agotamiento no solamente son otras personas o destinatarios de ayuda, sino también situaciones sociales o no sociales (Saborío Morales & Hidalgo Murillo, 2015).

Siguiendo estos postulados, es posible afirmar que el estado mental del burnout no sólo aparece en el ámbito laboral; de esta manera, en los últimos años se ha desarrollado en paralelo un creciente interés por el estrés que puede afectar a los estudiantes (Muñoz, 2004). Así, investigaciones más recientes han comprobado que las tareas académicas también queman y pueden llegar a ser estresantes para los estudiantes (Madigan & Curran, 2021; Martínez, Marqués Pinto, Salanova & Lopes da Silva, 2002; Martínez & Salanova, 2003; Parviainen, Aunola, Torppa, Lerkkanen, Poikkeus & Vasalampi, 2021; Salanova, Breso et al., 2005; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Teuber, Nussbeck & Wild, 2021).

Otra de las tendencias recientes de investigación que marca un cambio en el modo de entender al burnout es la redirección y focalización en su opuesto: el compromiso (Schaufeli, Martínez et al., 2002). Este fenómeno puede ser entendido como parte de un movimiento más amplio en la disciplina psicológica que busca enfocarse en las fortalezas

humanas y el funcionamiento óptimo en lugar de las debilidades y mal funcionamiento: la Psicología Positiva (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Durante mucho tiempo se ha prestado relativamente poca atención a los conceptos que podrían ser considerados antípodas del burnout. Una excepción es la noción de “presencia psicológica” o de “estar completamente allí”, un concepto que surgió de la teoría de roles y que se encuentra vinculado a comportamientos de participación personal que implican la canalización de energías personales en labores físicas, cognitivas y emocionales (Kahn, 1992). Aunque Kahn presenta un modelo teórico integral del constructo, no propone una operacionalización del mismo. Más recientemente, Maslach y Leiter (1997) asumieron que el compromiso se caracteriza por la energía, la participación y la eficacia, las cuales son consideradas los opuestos directos de las tres dimensiones del burnout: agotamiento, cinismo y falta de eficacia profesional, respectivamente. Las personas que experimentan compromiso con su tarea tienen un sentido de conexión energética y efectiva con sus actividades laborales y se sienten capaces de afrontar las demandas de su trabajo. Según estos autores, puntajes bajos en agotamiento y cinismo, así como también puntajes altos en eficacia son indicativos de compromiso. Contrario a lo que ocurre con el burnout, el compromiso es un estado positivo que se asocia a altos niveles de rendimiento, bienestar y satisfacción (Schaufeli, Martínez et al., 2002). Es decir, el compromiso se identifica por la realización, mientras que el burnout está caracterizado por la percepción de vacío de la propia vida.

A pesar de la relación entre ambos estados, desde el punto de vista de Schaufeli y Bakker (2001), el burnout y el compromiso deben ser considerados como conceptos opuestos que deben medirse independientemente con instrumentos diferenciados. Aunque conceptualmente hablando el compromiso es la antítesis positiva del agotamiento, los

autores remarcan el hecho de que la estructura y la medición de ambos constructos difieren, por lo cual el engagement debe ser operacionalizado de manera independiente (Schaufeli, Martínez et al., 2002). En este sentido, las diversas investigaciones llevadas a cabo sobre el tema han puesto de manifiesto que existe una relación inversa entre las dimensiones que determinan el burnout y las que caracterizan el engagement (Salanova, Del Líbano, Llorens, & Schaufeli, 2014; Salanova et al., 2000; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Schaufeli, Salanova et al., 2002).

Siguiendo un análisis teórico, existen dos dimensiones subyacentes al bienestar relacionado a la tarea realizada: (1) activación o energía, que va desde el agotamiento al vigor, e (2) identificación, que va desde el cinismo hasta la dedicación. De este modo, el burnout se caracteriza por una combinación de agotamiento (baja activación) y cinismo (baja identificación), mientras que el compromiso se describe por la presencia de vigor (alta activación) y dedicación (alta identificación) (González-Roma et al., 2006). Por otro lado, el burnout se encuentra asociado a una eficacia profesional reducida, mientras que el compromiso se caracteriza por la absorción. De esta manera, se considera que las dimensiones centrales del burnout o también llamadas corazón del burnout, que son el agotamiento y el cinismo, se contraponen a las dimensiones centrales del engagement, que son el vigor y la dedicación (Salanova et al., 2005; Salanova et al., 2009; Schaufeli & Bakker, 2004). En relación a esto último, es importante destacar que, a diferencia de los otros dos elementos del burnout y del compromiso que son opuestos directos (agotamiento vs. vigor y cinismo vs. dedicación), eficacia y absorción no son consideradas como opuestos directos entre sí, sino que refieren a aspectos conceptualmente distintos, no pudiendo ser entendidas como extremos de algún continuo (Maslach et al., 2001; Schaufeli, Martínez et al., 2002).

2.2.6 Burnout y compromiso en el contexto académico

El burnout en estudiantes se encuentra asociado a la experiencia de sentirse agotado debido a las demandas del estudio y de la institución escolar, tener actitud cínica y desapegada hacia las actividades académicas y percibirse incompetente para tener éxito en la escuela (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi, 2009; Schaufeli, Salanova et al., 2002). Así, el burnout académico está compuesto por dimensiones: cansancio emocional, cinismo y falta de eficacia académica. La dimensión de cansancio emocional se caracteriza por el agotamiento o fatiga físicos y el desgaste emocional. El cinismo refiere a la indiferencia o falta de interés hacia los estudios. Por último, la dimensión de eficacia académica se relaciona con la percepción de baja competencia para el desempeño de las tareas académicas (Bresó, Schaufeli & Salanova, 2011; Salanova, Bresó et al., 2005; Salanova et al., 2009; Schaufeli & Salanova, 2007).

Las experiencias de agotamiento disminuyen las probabilidades de que las personas persistan en las tareas relacionadas al aprendizaje y en las instituciones (Bask & Salmela-Aro, 2013). La evidencia muestra que muchos estudiantes de nivel secundario informan presentar estas características y sentimientos en relación a las actividades académicas (Salmela-Aro, Kiuru, Pietikäinen & Jokela, 2008). De forma general, el burnout académico se ha relacionado con altos niveles de estrés percibido (Extremera et al., 2007), con una baja percepción de autoeficacia académica (Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal & Montalbán, 2006; Salanova, Bresó et al., 2005), con un bajo rendimiento académico (Martínez & Salanova, 2003; Schaufeli, Martínez et al., 2002;

Schauffeli & Salanova, 2007) y con bajos niveles de felicidad académica (Salanova, Martínez et al., 2005).

Por el contrario, el compromiso implica que los estudiantes participen y persistan en el aprendizaje, esforzándose en la realización de determinada tarea durante largos períodos de tiempo. En este sentido, la literatura sugiere que un alto nivel de compromiso es una condición fundamental para persistir tanto en las tareas como así también en la institución educativa a la cual se pertenece (Fredricks et al., 2004; Gómez & Gundín, 2016).

2.2.7 Compromiso en estudiantes universitarios

El compromiso académico ha sido considerado en distintos trabajos, centrándose la mayoría de ellos en estudiantes de nivel universitario. Así, por ejemplo, Martínez y Salanova (2003) estudiaron los niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios españoles, abordando además su relación con el desempeño y desarrollo profesional. Los principales resultados indican que existen diferencias significativas en las dimensiones de burnout y engagement en función de la edad, el sexo y la carrera de los estudiantes. Caballero (2006) estudió el burnout, el engagement y el rendimiento académico, realizando una comparación entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. Una de las conclusiones de la investigación es que los estudiantes que trabajan se perciben más autoeficaces y dedicados que quienes no lo hacen.

Por su parte, Extremera, Durán y Rey (2007) abordaron las variables de engagement, burnout, inteligencia emocional y estrés en estudiantes universitarios

españoles. Los resultados del trabajo indican que altos niveles de inteligencia emocional se relacionan con menores niveles de agotamiento, cinismo, mayor eficacia académica, menor percepción de estrés y puntuaciones más elevadas en vigor, dedicación y absorción en el desempeño de sus tareas académicas. Un estudio longitudinal (Ouweneel, Le Blanc & Schaufeli, 2011) abordó la relación entre las emociones positivas, algunos recursos personales y el compromiso académico de estudiantes universitarios holandeses. Dicho trabajo comprobó que las emociones positivas influyen en los recursos personales futuros de los estudiantes y estos últimos predicen el compromiso académico, confirmando de este modo un circuito de ganancias.

Por otro lado, una investigación abordó la asociación entre burnout, autoeficacia y compromiso académico en estudiantes universitarios de Nigeria (Ugwu, Onyishi & Tyoyima, 2013). Los hallazgos indican que el burnout se relaciona negativamente con el compromiso académico y que la autoeficacia se asocia de manera positiva con el compromiso. Sulea, Van Beek, Sarbescu, Virga y Schaufeli (2015) evaluaron la relación entre el compromiso, el aburrimiento y el burnout con la personalidad (considerando el modelo de los cinco factores) en estudiantes universitarios. A su vez, estudiaron el papel de la satisfacción de las necesidades psicológicas en dicha asociación.

Un trabajo llevado a cabo por Vizoso y Arias (2016) estudió el compromiso, el burnout y el rendimiento académico en estudiantes universitarios españoles y su relación con la prioridad en la elección de la carrera. Los resultados obtenidos revelan que los estudiantes que cursan la carrera elegida como primera opción presentan mayores niveles de compromiso y rendimiento académico que el resto de estudiantes. Por otro lado, Chavarría, Hinestroza y Oliva (2017) analizaron las propiedades psicométricas de la versión abreviada de la escala de compromiso académico (UWES-S) en estudiantes

ecuatorianos de nivel superior. Los resultados de los análisis factoriales indican que la estructura de dos factores es la más apropiada para la medición del constructo en dicha muestra.

Snijder (2017), en un estudio de tipo transversal, afirmó que el compromiso académico puede ser considerado un mediador entre la autoeficacia académica y la intención de abandonar la carrera en estudiantes universitarios holandeses. Vallejo-Martín, Valle y Angulo (2018) analizaron el estrés percibido, el burnout y engagement en estudiantes de nivel superior. Entre otras contribuciones, los autores señalan que el agotamiento, la inadecuación, el vigor y el sexo son factores explicativos del estrés percibido de los estudiantes.

En lo que respecta a nuestro país, una investigación llevada a cabo por Mesurado, Richaud y Mateo (2016) examinó interacción de la autoeficacia, el eustress y el flow con el compromiso académico en el marco de un estudio transcultural entre Filipinas y Argentina. Los resultados muestran que el modelo teórico propuesto se ajusta bien a los datos y es invariante en ambos países. Así, la autoeficacia tiene un efecto positivo en el flow y el compromiso, mientras que el eustress se socia significativamente con el flow, pero no se encuentra directamente asociado con el compromiso. Sin embargo, el eustress tiene un efecto indirecto, a través del flujo, en el compromiso académico. Por otro lado, Mesurado, Tortul y Schönfeld (2018) estudiaron la relación entre los cinco grandes rasgos de personalidad, el flujo y el compromiso académico en estudiantes universitarios argentinos, a través de un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados evidenciaron que la responsabilidad, la apertura a la experiencia y la extraversión predicen significativamente el flujo, pero no así el compromiso académico; por otro lado, la estabilidad emocional predice de manera significativa el compromiso académico.

2.2.8 Compromiso en el ámbito escolar

El compromiso académico es considerado por diversos antecedentes de investigación un factor clave para el éxito escolar de los niños (Fredricks et al., 2004). A corto plazo, el compromiso predice el aprendizaje y el rendimiento académico; a largo plazo, promueve la asistencia a la escuela, la permanencia en la misma, la graduación y la resiliencia académica (Finn & Rock, 1997; Jimerson, Campos & Greif, 2003; Sinclair, Christenson, Lehr & Anderson, 2003; Skinner, Zimmer-Gembeck & Connell, 1998). Los estudios también han sugerido que el compromiso académico sirve como un factor de protección contra actividades de riesgo para los niños y adolescentes tales como el abuso de sustancias, los comportamientos sexuales de riesgo y la delincuencia (O'Farrell & Morrison, 2003). Por lo tanto, los estudiantes que manifiestan compromiso con sus actividades escolares tienen más probabilidades de tener éxito académico y de evitar potenciales peligros de la adolescencia.

Diferentes autores sostienen que el constructo de compromiso académico ha sido escasamente estudiado en contextos de educación secundaria (Carmona-Halty, Villegas-Robertson et al., 2019; Salmela-Aro y Upadyaya, 2012; Salmela-Aro, 2015), siendo muy pocas las contribuciones existentes sobre el mismo en la actualidad. En este sentido, es importante afirmar que, durante el siglo pasado, ha predominado en el campo de la educación una imagen negativa de la adolescencia, asociada a conductas problema y limitaciones; ello ha contribuido a una menor inversión en la investigación y en la promoción de comportamientos adaptativos y saludables (Oliva, Ríos, Antolín, Parra, Hernando & Pertegal, 2010). Sin embargo, en los últimos años, la preferencia por el

estudio de las cualidades positivas de los estudiantes frente al enfoque del déficit ha experimentado un gran auge dentro de la Psicología Educativa (Froh, Huebner, Youssef & Conte, 2011; Kristjánsson, 2012). Entre dichas cualidades, el compromiso académico posee un significado fundamental para la comprensión del desarrollo positivo durante la adolescencia (Li & Lerner, 2011), siendo identificado como un índice de adaptación en el contexto escolar (Libbey, 2004), un elemento clave para el desarrollo psicosocial y el éxito académico (Motti-Stefadini & Masten, 2013).

Respecto a los antecedentes sobre compromiso en el contexto educativo de nivel secundario, un aporte relevante fue realizado por Serrano y Andreu Vaillo (2016), quienes examinaron las asociaciones entre compromiso académico, inteligencia emocional percibida, estrés percibido, bienestar subjetivo y rendimiento en una muestra de adolescentes de España. Los resultados indican que el compromiso se asocia con la inteligencia emocional. Además, existe un efecto indirecto de la inteligencia emocional sobre el rendimiento a través del mayor compromiso con el estudio y el menor estrés percibido.

Cabe agregar que la literatura sobre el tema le ha otorgado una marcada importancia al estudio de ciertos factores contextuales que se constituyen en antecedentes del compromiso escolar. Dichos estudios sostienen que las características del medio son críticas para promover la motivación en el aula (Connell & Wellborn, 1991; Deci & Ryan, 1985; Stipek, 2002; Castro Pérez & Morales Ramírez, 2015). Así, por ejemplo, Newmann (1981) postuló que existen variables propias de la escuela que se encuentran asociadas con el compromiso en los estudiantes. De este modo, dicho autor describió ciertas características de las escuelas secundarias que pueden aumentar o favorecer el compromiso.

Aunque la motivación de los estudiantes es influenciada por múltiples interlocutores sociales, uno de los factores más estudiados es el apoyo por parte de los docentes; el mismo incluye el cuidado pedagógico, así como también el apoyo a la autonomía de los estudiantes (Guthrie & Davis, 2003). De esta manera, la calidad de las relaciones entre los estudiantes y los docentes, que se expresa en forma de alianzas solidarias y de apoyo, es un predictor clave del compromiso académico, el esfuerzo en el aula, el disfrute en la escuela y las expectativas de rendimiento (Angeles, 2020; Murray & Greenberg, 2000).

Ciertos estudios sostienen la idea de que los contextos que apoyan la autonomía del estudiante favorecen su compromiso (Connell, 1990; Rigo, 2020). Los ambientes áulicos que fomentan la autonomía de los alumnos se caracterizan por la elección y la toma de decisiones compartidas, así como también por la ausencia de controles externos, como recompensas y castigos, en tanto razones para hacer el trabajo escolar o comportarse adecuadamente (Connell, 1990; Deci & Ryan, 1985; Sánchez Godoy & Casal Madinabeitia, 2016).

Estas afirmaciones derivan de experimentos sobre motivación intrínseca, que demuestran que los entornos en los que prevalece el control disminuyen el interés, la preferencia por el desafío y la persistencia, todos estos aspectos vinculados al compromiso (Deci & Ryan, 1987; Grolnick & Ryan, 1987). De este modo, tal como lo plantean ciertos estudios, es probable que la falta de interés propia de muchos estudiantes que se encuentran atravesando la escuela secundaria se encuentre asociada a los bajos niveles de autonomía percibida (Eccles, Midgley, Wigfield, Buchanan, Reuman, Flanagan et al., 1993; Gutiérrez, Tomás, Barrica & Romero, 2017).

Cabe aclarar que en el presente trabajo no se tiene en cuenta la influencia de los factores facilitadores contextuales o ambientales en el compromiso académico. Si bien estos últimos son importantes para explicar el fenómeno, fue necesario realizar un recorte, tomando en consideración para el modelo de estudio sólo factores facilitadores personales.

2.2.9 Compromiso y variables sociodemográficas

Algunos antecedentes han estudiado las diferencias en los niveles de compromiso según variables sociodemográficas en estudiantes de nivel universitario. Así, a mayor curso académico (mayor edad), aparecían mayores niveles de cinismo, menor dedicación, menor compromiso y menor satisfacción total relacionada a los estudios. Esto podría ser interpretado como un desencanto o no cumplimiento de expectativas, que sucede a lo largo de la socialización del estudiante en la universidad (Breso et al., 2009; Salanova, Bresó et al., 2005). En contraposición a estos hallazgos, existe también evidencia que habla de una correlación positiva blanda entre la edad y los niveles de compromiso, en donde a mayor edad de los alumnos mayor es el nivel de compromiso (Benevides-Pereira, Fraiz de Camargo & Porto-Martins, 2009).

En lo que respecta a la escuela primaria y secundaria, la investigación sobre el tema ha documentado una disminución progresiva y constante en el compromiso de los estudiantes a medida que transcurren los años escolares. En algunos casos se observa abandono escolar, con pérdidas notables durante las transiciones a la escuela media y secundaria. Además, la disminución del compromiso es especialmente severa para los niños de minorías étnicas y raciales, así como también para grupos de nivel

socioeconómico bajo (Wigfield, Eccles, Schiefele, Roeser & DavisKean, 2006). En este sentido, algunos antecedentes afirman que los niños que comienzan la escuela teniendo altos niveles de motivación, suelen mantener su compromiso a lo largo del tiempo; mientras que aquellos estudiantes que empiezan con un compromiso bajo, tienden a volverse aún más desconectados y desinteresados con el transcurrir del tiempo (Skinner, Kindermann, Connell & Wellborn, 2009). Con respecto a las diferencias entre hombres y mujeres, los autores obtuvieron resultados que sugieren que las mujeres se presentan como más enérgicas, con mayor dedicación al estudio y se encuentran más absortas en sus tareas, en comparación con los hombres (Martínez & Salanova, 2003). En otros trabajos (Extremera et al., 2007) se menciona la existencia de diferencias en dedicación, siendo las mujeres las que presentan puntuaciones más elevadas en esta dimensión del compromiso. Según el estudio llevado a cabo por Vallejo-Martín, Valle y Angulo (2018), las mujeres sólo muestran mayores niveles que los hombres en dedicación y en estrés percibido, y no así en vigor y absorción, en los que los patrones son más parecidos. Sin embargo, otros autores no encuentran diferencias según sexo en el compromiso (Benevides-Pereira et al., 2009; Pérez-Fuentes, Molero Jurado, Barragán Martín, Martos Martínez, Simón Márquez & Gázquez Linares, 2018).

2.2.10 Medición del compromiso

En el estudio del compromiso académico, se han empleado diversas medidas (Fredricks et al., 2004), en función de las teorías o perspectivas que dan soporte al concepto. Teniendo como base la conceptualización teórica del compromiso mencionada en el apartado “Conceptualización actual del compromiso académico” de esta tesis, Schaufeli, Salanova,

Gonzalez-Romá y Bakker (2002) elaboraron un cuestionario de autoinforme para medir el compromiso en el ámbito laboral: la *Utrecht Work Engagement Escala* (UWES), considerando las tres dimensiones de la variable (vigor, dedicación y absorción); dicha versión original se conformó por 24 ítems. Sin embargo, luego de la evaluación psicométrica siete ítems no sólidos se eliminaron, de modo que el instrumento quedó conformado por un total de 17 ítems: seis ítems que miden el vigor, cinco ítems para evaluar la dedicación y seis ítems en tanto indicadores de la absorción.

El UWES-17 tiene características psicométricas alentadoras, con consistencias internas que generalmente oscilan entre .80 y .90 (Demerouti, Bakker, Janssen et al., 2001; Durán, Extremera & Rey, 2004; Montgomery, Peeters, Schaufeli & Den Ouden, 2003; Salanova et al., 2000; Schaufeli & Bakker, 2004). Además, los análisis factoriales confirmatorios han demostrado que la estructura hipotética de tres factores de la UWES es superior al modelo de un factor (Schaufeli, Martínez et al., 2002; Schaufeli, Salanova, et al., 2002).

A su vez, con fines pragmáticos, Schaufeli, Bakker y Salanova (2006) desarrollaron un cuestionario más breve para medir el compromiso en el ámbito laboral, acotando la escala original compuesta por 17 ítems (UWES) a 9 elementos (UWES-9). Se ha demostrado que dicha versión reducida del instrumento posee propiedades psicométricas aceptables.

Por otro lado, en un estudio transnacional Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova y Bakker (2002) desarrollaron una versión de la escala de compromiso (UWES-S) en muestras de estudiantes universitarios de tres diferentes países europeos (España, Países Bajos y Portugal) y examinaron su estructura psicométrica a través de análisis factoriales confirmatorios.

Respecto a dicha validación, los resultados evidenciaron que el modelo de tres factores de la UWES-S se ajustó a los datos de cada muestra. Sin embargo, debieron ser eliminados tres ítems poco sólidos del instrumento. En relación a la invariancia de la escala de compromiso, los resultados de la investigación muestran que entre uno y tres ítems no fueron invariantes en la comparación entre países; por tanto, se puede concluir que la UWES-S es parcialmente invariante entre muestras. Tras realizar un análisis más riguroso sobre el compromiso académico, el estudio indica que las cargas factoriales resultaron invariantes para la dimensión de absorción en todas las muestras y para el componente vigor en dos de las tres muestras.

Esta última escala de compromiso académico cuenta con abundante evidencia de validez dado que ha sido adaptada a estudiantes universitarios de distintos países como Ecuador (Chavarría et al., 2017), Chile (Parra & Pérez, 2010) y España (Casuso-Holgado, Moreno-Morales, Labajos-Manzanares & Montero-Bancalero, 2017). En lo que respecta a nuestro contexto, Mesurado, Richaud y Mateo (2016) realizaron la adaptación argentina de la escala de compromiso en su versión para estudiantes (UWES; Schaufeli, Martínez et al., 2002).

2.2.11 Compromiso académico y su relación con otras variables

La investigación ha demostrado que el compromiso académico se relaciona positivamente con la autoestima (Salmela-Aro & Upadaya, 2012), con la autoeficacia (Bresó et al., 2011; Durán et al., 2006; Salanova, Cifre, Grau, Llorens & Martínez, 2005; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014), así como también con diversos recursos personales (Siu et al., 2014). Respecto a la eficacia, tanto en el ámbito laboral como académico, se ha demostrado que

las creencias de eficacia funcionan como motor del compromiso (Salanova et al., 2011; Vera, Le Blanc, Taris & Salanova, 2014). La autoeficacia brinda a los estudiantes numerosos beneficios, como creencias y expectativas optimistas y resilientes, las cuales dinamizan y posibilitan resultados educativos positivos como el aprendizaje, el compromiso y el desempeño hábil (Bandura, 1993; Reeve & Lee, 2014).

Otros antecedentes han hecho referencia al vínculo del compromiso con el desempeño académico (Alonso, Aguado, Martínez, Presa & Provecho, 2016; Li & Lerner, 2011; Salanova, Martínez et al., 2005; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Wang, Chow, Hofkens & Salmela-Aro, 2015). Así, estudios realizados en el ámbito educativo mostraron que el compromiso se asocia positivamente con el rendimiento académico y negativamente con el embarazo adolescente y la deserción escolar o el abandono de los estudios (Caraway et al., 2003; Salanova, Martínez et al., 2005). Por otro lado, y en relación con lo dicho anteriormente, hay estudios que afirman que el compromiso académico se encuentra asociado de manera positiva con el aprendizaje (Salanova, Agut & Peiro, 2005; Salmela-Aro, Tolvanen y & Nurmi, 2009), siendo un facilitador de este proceso. Además, estudios existentes parecen apuntar a que aquellos estudiantes más comprometidos con su vida académica suelen tener mayor éxito académico, así como también una menor tendencia a la procrastinación (González-Brignardello & Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013; Svanum & Bigatti, 2009).

Uno de los antecedentes más relevantes que establece una asociación entre el compromiso y el rendimiento académico es un estudio transnacional llevado a cabo por Schaufeli y sus colaboradores (Schaufeli, Martínez et al., 2002). El mismo corrobora la hipótesis de que el compromiso se encuentra asociado de manera positiva con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. Por otra parte, los resultados del

estudio confirman también que el burnout correlaciona negativamente con el rendimiento académico de los estudiantes. De este modo, es posible afirmar que los estudiantes que se sienten eficaces y vigorosos tienen mayores probabilidades de desempeñarse adecuadamente en el ámbito educativo, en comparación con aquellos que experimentan niveles más bajos de engagement. Este fenómeno se presentó de igual modo en las distintas muestras del trabajo, con independencia del país de residencia de los estudiantes participantes.

Por otra parte, se vincula al compromiso con una mayor satisfacción con las tareas en los estudiantes y con una menor propensión al abandono de los estudios (Salanova, Martínez et al., 2005). A su vez, existe una asociación de carácter positiva entre el compromiso y la satisfacción académica (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014) como así también entre el compromiso y el desarrollo profesional (Martínez & Salanova, 2003). Además, hay antecedentes que vinculan el compromiso académico con la iniciativa personal y la innovación (Hakanen, Perhoniemi & Toppinen-Tanner, 2008).

Otra variable relacionada con el compromiso académico es el compromiso emocional de los estudiantes. Múltiples estudios han demostrado que este último tiene importantes asociaciones con múltiples indicadores académicos, así como también con el funcionamiento psicológico de los estudiantes (Li & Lerner, 2011; Salmela-Aro, 2009; Wang et al., 2015). Aunque hay algunas variaciones en el modo en que los académicos conceptualizan el compromiso emocional escolar, existe un acuerdo generalizado de que se refiere al afecto positivo y la identificación que los estudiantes manifiestan hacia la escuela (Fredricks et al., 2004; Wang et al., 2015).

Además, el compromiso se encuentra asociado a las emociones positivas (Ouweneel et al., 2011). Por ejemplo, Salanova y colaboradores (2011) en una muestra de

estudiantes universitarios españoles, reportan que las emociones positivas predicen las creencias de autoeficacia, y éstas a su vez, predicen el compromiso académico. Por su parte, Ouweneel y su equipo (2011), en una muestra de estudiantes holandeses, encontraron que las emociones positivas predicen a la autoeficacia, la esperanza y el optimismo, como así también al compromiso académico.

Por otro lado, se vincula al compromiso con el bienestar emocional (Li & Lerner, 2011; Tayama, Schaufeli, Shimazu, Tanaka & Takahama, 2018) y con la felicidad (Extremera, Durán & Rey, 2005; Tayama et al., 2018). A su vez, algunos antecedentes comprueban que puntuaciones elevadas de inteligencia emocional se asocian positivamente con altos niveles de vigor, dedicación y absorción (Durán et al., 2006; Extremera et al., 2007).

Dada la importancia que tiene el estudio de este constructo en la educación, se vuelve relevante identificar las variables que predicen dicho estado cognitivo-afectivo. Investigaciones previas identificaron a las necesidades psicológicas básicas como predictoras del compromiso.

2.3 Necesidades Psicológicas Básicas

2.3.1 La teoría de la Autodeterminación

En el ámbito de la Psicología, el inicio del siglo XXI ha venido acompañado de distintas propuestas teóricas que se basaron en el desarrollo positivo de las personas (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Una postura que se orienta a esta meta es la Teoría de la Autodeterminación (*Self Determination Theory*) desarrollada por Ryan y Deci (2000). Los autores la consideran como una teoría psicológica motivacional (Stover, Bruno, Uriel

& Fernandez Liporace, 2017), ya que explora la energía (generada en las necesidades) y la dirección (concerniente a los procesos del organismo que orientan la acción hacia la satisfacción de dichas necesidades).

Guiados por un enfoque dialéctico-orgánico, sostienen que los seres humanos son organismos activos con tendencias innatas hacia el crecimiento personal y la interacción óptima y eficaz con el medio. Si en esta relación con el ambiente la persona puede regular su conducta de forma voluntaria y volitiva, se favorecerá la calidad de la implicación y el bienestar. Por el contrario, si el individuo siente presiones por parte del medio, esta tendencia innata puede verse frustrada y desarrollarse consecuentemente el malestar (Ryan & Deci, 2000, 2002).

Así, la Teoría de la Autodeterminación es considerada una macroteoría de la motivación humana; su objetivo consiste en lograr una comprensión de los comportamientos que resulte generalizable a todos los contextos en que las personas puedan desenvolverse, haciéndola extrapolable a distintas culturas. En efecto, a través de estudios de laboratorio, Ryan y Deci (2000) dividieron su formulación en cinco subteorías dedicadas a analizar aspectos específicos del fenómeno motivacional. La teoría de las necesidades psicológicas básicas trata sobre la energización de conducta; las cuatro restantes se ocupan de los procesos que direccionan el comportamiento humano.

2.3.2 Teoría de la Autodeterminación y necesidades psicológicas básicas

La Teoría de la Autodeterminación sostiene que una necesidad psicológica básica es un estado energizante. Si dicho estado es satisfecho, conduce hacia la salud y el bienestar, pero si no lo es, contribuye a la patología y al malestar. Una necesidad psicológica básica

también puede ser definida como un nutriente psicológico que es esencial para la adaptación, la integridad y el crecimiento de las personas (Sicilia, Ferriz & Sáenz-Álvarez, 2013). Desde este punto de vista, a un deseo específico sólo se le puede asignar el estatus formal de una necesidad psicológica básica cuando su satisfacción es esencial para el bienestar de un individuo (Ryan & Deci, 2000; Vansteenkiste & Ryan, 2013; Vansteenkiste, Ryan & Soenens, 2020). Es así como esta postura hace referencia a tres necesidades psicológicas básicas, presentes en el transcurso de la vida de un individuo: autonomía, competencia y relación o afinidad (Ryan & Deci, 2000).

Autonomía

La necesidad de *autonomía* implica la posibilidad de elegir, de iniciar una acción libre y de determinar el propio comportamiento. Tiene que ver con el deseo de elección que experimenta un sujeto, así como también con el sentimiento de ser el iniciador de las propias acciones. Por tanto, esta necesidad involucra aspectos volitivos y la organización del comportamiento en actividades concordantes con el sentido integrado del sí-mismo del sujeto (Deci & Ryan, 1985). Se corresponde con una experiencia de libertad y de integración, volviéndose un aspecto esencial del funcionamiento saludable (Deci et al., 2001).

Una persona es autónoma cuando su comportamiento es representado por su propia voluntad, cuando aprueba totalmente las acciones en las cuales está comprometida y/o cuando sus valores quedan expresados en dichas acciones. DeCharms (1986) describe a la autonomía como el origen del comportamiento, ya que una persona autónoma tiene iniciativa y defiende sus acciones. Además, se considera a la autonomía como un aspecto relativamente perdurable en la personalidad de los individuos que refleja, por un lado, que

son conscientes de sus emociones y de su sentido de sí mismos; y por otro, que tienen una tendencia a elegir con respecto a su comportamiento. La Teoría de la Autodeterminación considera a la autonomía como una necesidad primordial, como el elemento esencial para la satisfacción de las otras necesidades psicológicas básicas (Deci & Ryan, 1987; Ryan, Deci & Vansteenkiste, 2016).

De acuerdo con esta teoría, lo contrario a la autonomía no es la dependencia sino la heteronomía, por la cual una acción es controlada por fuerzas extrañas al propio sujeto o contradictoria respecto a sus intereses y valores. La dependencia se define como la confianza que uno deposita en otros para obtener orientación y apoyo (Ryan & Lynch, 1989). Consecuentemente, desde este punto de vista, lo opuesto a la dependencia sería la independencia, que hace referencia a la circunstancia de no buscar en otros apoyo, ayuda o suministro. Así, un individuo puede ser dependiente de otro de forma autónoma, confiando por voluntad propia en su cuidado, especialmente si al otro se lo percibe como fuente de apoyo (La Guardia, Ryan, Couchman & Deci, 2000; Ryan & Solky, 1996). Dicho de otro modo, no debe equipararse a la autonomía con el individualismo o la independencia, ya que estos últimos aspectos no incluyen relacionarse con otros significativos. La necesidad de autonomía implica ser capaz de elegir realizar una acción, sea el sujeto dependiente o independiente, colectivista o individualista (Stover et al., 2017).

Cuando la autonomía se encuentra satisfecha, la persona experimenta una sensación de integridad; advirtiéndose que sus acciones, pensamientos y sentimientos son auténticos y respaldados por ella misma. Por el contrario, cuando esta necesidad está frustrada, el individuo percibe una sensación de presión y conflicto, sintiéndose empujado en una dirección no deseada (Vansteenkiste et al., 2020).

Competencia

La *competencia* es la capacidad de interactuar de forma eficiente con el ambiente, de obtener el resultado deseado y de experimentar eficacia en dicha interacción. Se refiere a sentimientos de efectividad que se generan cuando la persona asume desafíos óptimos, siendo hábil para generar cierto impacto sobre el ambiente. Asimismo, mientras aumenta la competencia incrementa también la autonomía (Deci et al., 2001). Esto se debe a que los individuos necesitan sentir que pueden elegir e implementar sus propias acciones para asumir cierto control sobre las consecuencias.

Cuando la competencia se encuentra satisfecha, el individuo se involucra hábilmente en actividades y experimenta oportunidades para usar y ampliar sus habilidades y experiencia. Cuando se ve frustrada, percibe una sensación de ineficacia o incluso de fracaso e impotencia (Vansteenkiste et al., 2020).

Relación o afinidad

Por último, la necesidad de *relación* o *afinidad* se define como el deseo del individuo de sentirse conectado con los otros y respetado por ellos. Es el sentimiento de importancia, cariño, respeto y conexión entre los miembros de un grupo, lo cual implica un interés por relacionarse y una satisfacción al hacerlo (Deci et al., 2001).

La relación representa la experiencia de relaciones sociales saludables. Los sujetos necesitan experimentar que están involucrados en interacciones con otros significativos, conectándose con ellos en vínculos de cuidado y de cariño mutuos (Faye & Sharpe, 2008).

Cuando la relación o afinidad se encuentra satisfecha, la persona se siente conectada con los demás e importante para ellos. Por el contrario, la frustración de esta necesidad puede venir acompañada de una sensación de alienación social, exclusión y soledad (Vansteenkiste et al., 2020).

2.3.3 Características de las necesidades psicológicas básicas

Las necesidades psicológicas básicas son innatas; su satisfacción es fundamental durante todo el ciclo vital de una persona, desde el nacimiento hasta la muerte. Por otra parte, la satisfacción de estas necesidades no implica ni requiere necesariamente un procesamiento cognitivo consciente (Vansteenkiste et al., 2020).

Las tres necesidades se encuentran asociadas; los individuos necesitan sentir que eligieron y quieren llevar adelante aquello que están realizando, que son aptos y capaces en lo que hacen y que en el proceso se relacionan y conectan con otros significativos (Stover et al., 2017). De este modo, las tres necesidades, cada una de forma única pero también de manera interactiva, son esenciales para el bienestar de las personas (Kluwer, Karremans, Riedijk & Knee, 2019).

Cabe aclarar que dichas necesidades son consideradas nutrientes universales ineludibles para un funcionamiento óptimo, independientemente del género, clase social y contexto cultural (Vansteenkiste et al., 2010) como así también de las divergencias en cuanto a valoración individual o social que se pueda hacer sobre las mismas (Chirkov, Ryan, Kim & Kaplan, 2003; Deci & Ryan, 2000). Sin embargo, sus modos de expresión pueden variar de acuerdo a las diferencias individuales o culturales (Chirkov, 2009; Ryan & Deci, 2000). Diversas investigaciones han demostrado que estas tres necesidades

juegan un papel prominente en el desarrollo, la adaptación y el bienestar en todas las culturas, mientras que su frustración constituye un riesgo de inadaptación y mal funcionamiento (Ng et al., 2012; Ryan, Deci & Vansteenkiste, 2016; Slemp, Kern, Patrick & Ryan, 2018; Van den Broeck, Ferris, Chang & Rosen, 2016; Vasquez, Patall, Fong, Corrigan & Pine, 2016; Yu, Levesque-Bristol & Maeda, 2018). A continuación (Tabla 2), se presentan las características fundamentales de las necesidades psicológicas básicas, planteadas bajo la forma de criterios básicos y asociados (Vansteenkiste et al., 2020).

Tabla 2. *Criterios básicos y asociados de las necesidades psicológicas básicas.*

Criterios básicos	
1. Psicológica	Una necesidad básica se refiere al funcionamiento psicológico y no físico de los seres humanos.
2. Esencial	La satisfacción de una necesidad básica contribuye al crecimiento, bienestar y ajuste de los individuos; su frustración predice comportamientos problemáticos, malestar y psicopatología.
3. Inherente	Una necesidad básica representa un aspecto evolucionado de nuestra naturaleza psicológica, debido a las ventajas adaptativas asociadas a su satisfacción.
4. Distintiva	Una necesidad básica concierne a un conjunto distinto de experiencias y su aparición no depende ni se deriva de la frustración de otras necesidades.
5. Universal	La satisfacción de una necesidad psicológica básica predice el bienestar de todas las personas, independientemente de las diferencias sociodemográficas, de personalidad o aspectos culturales.
Criterios asociados	
1. Generalizada	La satisfacción de una necesidad psicológica tiene repercusiones cognitivas, afectivas y conductuales; las mismas se aprecian en diferentes niveles, desde

	el psicológico hasta el neurológico o biológico.
2. Contenido específico	La satisfacción y frustración de una necesidad básica se manifiesta a través de conductas y experiencias específicas y puede ser representada a través del lenguaje.
3. Direccional	Una necesidad básica dirige y moldea el pensamiento, la acción y los sentimientos de las personas para lograr la satisfacción, mientras que promueve un comportamiento correctivo en circunstancias de frustración de dicha satisfacción.
4. Explicativa	Una necesidad básica explica las variaciones en los contextos sociales, desde los que promueven el crecimiento y el bienestar hasta los que favorecen el malestar.

Nota: adaptado de “Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions” por M. Vansteenkiste, R.M. Ryan & B. Soenens, 2020, *Motivation and Emotion*, 44, p. 4. Copyright 2020 por la American Psychological Association.

Por otra parte, así como los autores hablan de la satisfacción de estas tres necesidades básicas, refieren también a su frustración. La frustración de la autonomía implica sentirse controlado a través de la imposición externa o presiones autoimpuestas. La frustración de la competencia se asocia a sentimientos de fracaso y dudas sobre la eficacia de uno mismo. Por último, el fracaso de la necesidad de relación implica la experiencia exclusión en las relaciones y soledad (Chen, et al., 2015; Deci & Ryan, 1985). Sin embargo, aclaran que la frustración de las necesidades es más que la mera no satisfacción. En comparación con los sentimientos de insatisfacción, el estado experiencial negativo de frustración de las necesidades se asocia a los sentimientos que surgen cuando los individuos perciben que sus necesidades son activamente socavadas

por otros. Dicho estado es mucho más predisponente de resultados negativos y malestar (Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch & Thøgersen-Ntoumani, 2011; Vansteenkiste & Ryan, 2013). De este modo, los lados más oscuros del comportamiento y la experiencia humanos, como ciertos tipos de psicopatología, prejuicio y agresión, se entienden en términos de reacciones a las necesidades básicas que se han frustrado, ya sea en el desarrollo personal o en la relación con el entorno (Ryan & Deci, 2017).

Las necesidades psicológicas básicas han sido investigadas en diversos contextos y dominios de la vida como el deporte (Schüler, Sheldon & Fröhlich, 2010), el trabajo (Slemp et al., 2018; Van den Broeck et al., 2016; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte, Soenens & Lens, 2010), la salud (Williams, Patrick, Niemiec, Ryan, Deci & Lavigne, 2011), entre otros ámbitos.

2.3.4 Necesidades psicológicas básicas en contexto educativo

Siguiendo la teoría sobre el tema aplicada al contexto educativo, la necesidad de autonomía se encuentra satisfecha en un estudiante cuando percibe que puede decidir en cuanto a su participación en actividades académicas. Por otra parte, la competencia se experimenta cuando el estudiante se siente capaz de, por ejemplo, llevar a cabo una tarea solicitada en clase. Por último, necesidad de relación o afinidad se satisface cuando se percibe a sí mismo como emocionalmente cercano a sus compañeros de clase u otras personas significativas del contexto escolar (Ratelle & Duchesne, 2014).

En los últimos años se han llevado a cabo diversos estudios que se basan en la teoría de las necesidades psicológicas básicas, los cuales corresponden a nivel primario (Savitri, Setyono, Cahyadi & Srisayekti, 2018), secundario (Diseth, Breidablik & Meland,

2018; Girelli, Cavicchiolo, Lucidi, Cozzolino, Alivernini & Manganelli, 2019) y universitario (Fedesco, Bonem, Wang & Henares, 2019; Jenkins-Guarnieri, Vaughan & Wright, 2015; Johnston & Finney, 2010; Kindap-Tepe & Aktaş, 2021; Sheldon & Hilpert, 2012).

Así, Savitri y sus colaboradores (2018) estudiaron el efecto del involucramiento y participación de los padres en la actividad escolar de sus hijos y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de estos últimos. Los participantes eran estudiantes de cuarto a sexto año de nivel primario de Indonesia. Los resultados indican que la participación de los padres influyó significativamente en la satisfacción de las necesidades básicas de los niños. Por otro lado, Diseth y colegas (2018) abordaron la relación entre el apoyo a la autonomía de parte del docente y la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en estudiantes de nivel secundario, a través de un diseño longitudinal. De este modo, la investigación prueba que existen relaciones bidireccionales entre estas variables en el tiempo, es decir que ambas se influyen de modo recíproco. Otro trabajo presentó la validación de una escala breve de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas para adolescentes italianos. Los resultados indican que las propiedades psicométricas de dicha adaptación son adecuadas para la muestra de estudio (Girelli et al., 2019). Por otro lado, Laporte, Soenens, Brenning y Vansteenkiste (2021) realizaron una investigación que tuvo como objetivo desarrollar una medida de necesidades psicológicas básicas y examinar el papel de las mismas en torno a la salud mental de adolescentes flamencos; dicho estudio fue realizado mediante un modelo longitudinal.

Johnston & Finney (2010) propusieron una adaptación de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas para el contexto universitario. Después de examinar los

patrones de desajuste en tres muestras independientes, defendieron un modelo reducido de tres factores compuesto por 16 elementos. Sheldon & Hilpert (2012) describieron formalmente una medida alternativa de necesidades psicológicas básicas, la Medida Balanceada de Necesidades Psicológicas. Para ello, probaron un modelo que especifica tres factores de necesidades latentes (autonomía, competencia y relación) y dos factores de método latentes (satisfacción e insatisfacción). Los resultados sugieren que las tres variables de necesidad no deben combinarse en un factor de necesidad general y pueden tener dimensiones separadas de satisfacción e insatisfacción. Otro trabajo adaptó una medida de autodeterminación laboral para crear una Escala de Necesidades Psicológicas Básicas para el contexto universitario occidental. El análisis factorial confirmatorio apoyó el modelo de tres factores, validando la utilización del instrumento en la muestra estudiada (Jenkins-Guarnieri et al., 2015). La investigación desarrollada por Fedesco y colaboradores (2019) propone una modificación en la operacionalización de la necesidad de relación. Dicho trabajo fue llevado a cabo con estudiantes universitarios. De este modo, los ítems de relación de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en el Trabajo se modificaron para evaluar por separado los vínculos con instructores/docentes y compañeros. Los resultados de los análisis factoriales revelaron que la escala de relación o afinidad debería ser considerada como bidimensional. Kındap-Tepe & Aktaş (2021) probaron los efectos de mediación de la satisfacción de las necesidades psicológicas en las relaciones entre el apoyo a la autonomía percibida y los comportamientos prosociales en estudiantes universitarios turcos. Los resultados evidenciaron que las relaciones entre los comportamientos prosociales obedientes y anónimos y el apoyo a la autonomía percibida de los padres y docentes estaban mediados por la satisfacción de las necesidades básicas.

Sin embargo, respecto al estudio de las necesidades psicológicas en el contexto académico, son muy escasas las investigaciones que profundizan en la trayectoria de dichas necesidades a lo largo del tiempo o de los grados académicos. En este sentido, es importante destacar la investigación realizada por Marchand y Skinner (2007), quienes desarrollaron un estudio longitudinal que evaluó las necesidades psicológicas básicas en estudiantes de nivel primario a lo largo de cuatro años consecutivos. Los resultados de este trabajo dieron cuenta de una estabilidad en las tres necesidades psicológicas, con leves variaciones en función del grado. Por último, tiene relevancia el estudio llevado a cabo por Ratelle y Duchesne (2014), quienes estudiaron la trayectoria de las necesidades psicológicas en adolescentes a lo largo de seis años, desde que inician la escuela secundaria hasta su finalización. Dichos autores encontraron distintas trayectorias de desarrollo para la autonomía, la competencia y la afinidad; algunos estudiantes reportaron un aumento en la satisfacción de las necesidades con el tiempo, mientras que otros informaron estabilidad o declive en dicha satisfacción.

2.3.5 Medición de las necesidades psicológicas básicas

La Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en General (*Basic Needs Satisfaction in General Scale*, BNSG-S) es un instrumento que fue desarrollado por Gagné (2003), quien realizó una adaptación a partir de una medida de satisfacción de necesidades en el trabajo más ampliamente utilizada (Kasser, Davey & Ryan, 1992).

Dicho instrumento fue creado en el marco de una investigación que abordó aspectos vinculados al trabajo en empleados y supervisores (Kasser et al., 1992). Así, los autores elaboraron el Formulario de Motivación Laboral (WMF). El WMF evalúa tres

áreas vinculadas a la motivación que se consideran importantes en el trabajo (Deci & Ryan, 1985): competencia, relación y autonomía. Este instrumento original para el ámbito laboral ha sido utilizado en diversas investigaciones (Deci et al., 2001; Ilardi, Leone, Kasser & Ryan, 1993; Kasser et al., 1992).

La Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en General ha sido difundida y probada en diferentes muestras y contextos (Johnston & Finney, 2010), como por ejemplo en personas adultas (González-Cutre, Sierra, Montero-Carretero, Cervelló, Esteve-Salar & Alonso-Álvarez, 2015), en estudiantes de nivel universitario (Fedesco et al., 2019; Johnston & Finney, 2010; Kindap-Tepe & Aktaş, 2019; Sheldon & Hilpert, 2012), entre otros.

En relación al estudio de las necesidades psicológicas básicas en el contexto escolar, existen algunos antecedentes que utilizaron la BNSG-S para medir dicho constructo. Así, por ejemplo, Diseth, Breidablik y Meland (2018) realizaron una adaptación de la escala en el marco de un estudio llevado a cabo con estudiantes adolescentes noruegos. Para esta investigación se seleccionaron 13 elementos de los 21 originales, teniendo en cuenta las cargas factoriales débiles o inconsistentes. En este caso, se obtuvieron niveles de consistencia interna satisfactorios para cada una de las tres dimensiones.

Además, Savitri, Setyono, Cahyadi y Srisayekti (2018) adaptaron el instrumento para evaluar las necesidades psicológicas básicas en estudiantes de entre 9 y 12 años de Indonesia. En este caso, la estructura factorial de la adaptación coincide con la propuesta por los autores originales, siendo los niveles de confiabilidad aceptables.

Por otra parte, Girelli, Cavicchiolo, Lucidi, Cozzolino, Alivernini y Manganelli (2019) utilizaron la escala original para evaluar la satisfacción de las necesidades

psicológicas básicas en adolescentes italianos. Sin embargo, los autores seleccionaron un subconjunto de ítems de la versión original, administrando un instrumento de 12 ítems. Los resultados de los análisis factoriales confirmatorios apoyaron la estructura de tres factores planteada y la invariancia de medición del instrumento.

En lo que respecta a nuestro contexto, Schönfeld y Mesurado (2020) llevaron a cabo la adaptación de la Escala de Necesidades Psicológicas Básicas al contexto educativo en una muestra de adolescentes entrerrianos que cursaban la escuela secundaria.

2.3.6 Asociación de las necesidades psicológicas básicas con otras variables

Diversos estudios encontraron que la percepción de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se asocia con un mayor bienestar psicológico (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe & Ryan, 2000; Sheldon & Niemiec, 2006). De esta manera, dicha satisfacción contribuye a experimentar un sentido continuo de integridad y bienestar o de eudaimonia (Balaguer, Castillo & Duda, 2008). Según la Teoría de la Autodeterminación, el bienestar es consecuencia de un funcionamiento psicológico óptimo, lo que implica la satisfacción de las necesidades mencionadas anteriormente y además un sistema de metas congruente y coherente (Vázquez & Hervás, 2008). De este modo, en la medida en que las personas cubran estas necesidades, experimentarán un mayor bienestar psicológico, metas vitales más intrínsecas, mayor coherencia y significado personal (Castro Solano, 2009). Investigaciones más recientes advierten, sin embargo, sobre la necesidad de poner atención en los efectos recíprocos entre ambas variables, teniendo en cuenta que se trata de una asociación compleja y dinámica (Stenling, Lindwall & Hassmén, 2015).

Por otro lado, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas contribuye a mejorar la calidad de la salud física y mental de los seres humanos, como lo han encontrado diversas investigaciones (Ng et al., 2012). Además, se asocia a las necesidades psicológicas con varios resultados del desarrollo, incluidas las tendencias prosociales (Tian, Zhang & Huebner, 2018; Wray-Lake, DeHaan, Shuber & Ryan, 2019), la consolidación de la identidad (Luyckx, Vansteenkiste, Goossens & Duriez, 2009; Skhirtladze, Van Petegem, Javakhishvili, Schwartz & Luyckx, 2019), la regulación de las emociones (Roth, Vansteenkiste & Ryan, 2019) y el compromiso político (Wüttke, 2020). A su vez, correlacionan positivamente con la satisfacción con la vida (Meyer, Enstrom, Harstveit, Bowles & Beevers, 2007), las aspiraciones (Niemi, Ryan & Deci, 2009) y la autoestima (Thøgersen-Ntoumani & Ntoumanis, 2007). Por el contrario, existe una asociación negativa de las necesidades psicológicas básicas con la depresión (Wei, Philip, Shaffer, Young & Zakalik, 2005) así como también con la ansiedad (Deci et al., 2001).

Por último, algunos autores establecen asociaciones entre las necesidades psicológicas básicas y la motivación intrínseca. Así, sostienen que el incremento de la percepción de autonomía, competencia y relación con los demás crearía un estado de motivación autodeterminada, mientras que la frustración de las mismas estaría asociada a una mayor motivación extrínseca y desmotivación (motivación menos autodeterminada) (Deci & Ryan, 2000). De esta manera, la satisfacción de estas necesidades en las personas constituye el núcleo del proceso a través del cual se favorece la motivación intrínseca, la tendencia a la integración y la búsqueda de objetivos autónomos, lo cual se traduce en bienestar y desarrollo óptimo (Deci & Vansteenkiste, 2004). Por el contrario, la frustración de dichas necesidades conduce a resultados como el deterioro de la

motivación intrínseca, del bienestar, de la salud y del desempeño laboral y académico (Deci & Moller, 2007; Deci & Ryan, 2008).

Necesidades psicológicas básicas y rendimiento académico

Ciertos antecedentes han constatado de forma empírica que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en los estudiantes constituye un factor psicológico relevante para el rendimiento académico y la autorregulación del aprendizaje; por el contrario, si no están satisfechas, los alumnos no consiguen desarrollarse completamente (Reis et al., 2000; Sheldon, Elliot, Kim & Kasser, 2001). Otras investigaciones previas también han demostrado cómo la satisfacción de estas necesidades produce un efecto positivo sobre el rendimiento de los alumnos (Black & Deci, 2000).

Una investigación llevada a cabo por Zhou, Huebner y Tian (2021) examinó las relaciones recíprocas entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en la escuela, la positividad y el rendimiento académico en adolescentes chinos, utilizando un diseño longitudinal. El modelo de ecuaciones estructurales indicó que: las necesidades psicológicas básicas predijeron directamente al rendimiento académico y viceversa; las necesidades psicológicas básicas predijeron directamente a la positividad y viceversa; por último, las necesidades básicas predijeron indirectamente al rendimiento académico a través de la positividad. Los hallazgos de este trabajo son útiles para comprender cómo las necesidades psicológicas básicas se asocian con resultados académicos a lo largo del tiempo desde una perspectiva del desarrollo positivo adolescente.

Necesidades psicológicas básicas y compromiso académico

Diversos estudios afirman que las necesidades individuales son un mediador entre factores contextuales y el compromiso con las tareas académicas. En primer lugar, la necesidad de autonomía implica un deseo de llevar a cabo acciones por razones personales, en lugar de hacerlas por la influencia de un control externo (Ryan & Connell, 1989). Algunas investigaciones han encontrado una asociación positiva entre la necesidad de autonomía y el compromiso escolar, sobre todo de tipo conductual y emocional, en estudiantes de nivel primario (Connell & Wellborn, 1991; Patrick, Skinner & Connell, 1993). De manera específica, los resultados de estos estudios afirman que aquellos participantes que reportaban razones autónomas (internas) para involucrarse en el trabajo escolar (como la realización de la actividad por interés o por el placer de hacerla) tendían a ser más comprometidos con las tareas que desempeñaban que aquellos sujetos que se encontraban motivados por razones externas. En este sentido, la Teoría de la Autodeterminación (Deci & Ryan, 1985) sostiene que los individuos nacen con la necesidad de expresar sus preferencias genuinas y actuar en congruencia con su verdadero yo. De este modo, la autonomía en un dominio particular está relacionada con la calidad del compromiso de un sujeto en dicho dominio. Diversos antecedentes en el ámbito académico demuestran que los estudiantes con un mayor sentido de autonomía tienen mejores resultados académicos, como aprendizaje, rendimiento, participación en el aula y persistencia (Hardre & Reeve, 2003; Vallerand, Fortier & Guay, 1997). Muchas veces, en el ámbito educativo el estudiante se ve obligado a realizar cierta actividad que requiere de esfuerzo y atención pero, una vez internalizada, es realizada de forma autónoma por motivación intrínseca. De esta forma, se va convirtiendo en un estudiante más autónomo,

con un alto nivel de motivación intrínseca y por lo tanto con mayor nivel de aprendizaje, de desempeño, de bienestar y de compromiso académico (Bassi & DelleFave, 2011).

Por otro lado, la competencia involucra creencias sobre control, estrategias y capacidades de los sujetos (Connell & Wellborn, 1991; Skinner, Wellborn & Connell, 1990). Los individuos que tienen satisfecha su necesidad de competencia, se perciben como capaces de determinar su éxito (creencias de control), conocen lo que requieren para hacer una acción de manera correcta (creencias de estrategia) y consideran que pueden ser exitosos en aquello que emprendan (creencias de capacidad). Así, una persona al percibirse como competente, se impone a sí misma metas que le implican esfuerzo, dedicación y concentración, ya que cree que va a poder lograrlas. Varios estudios han probado el vínculo directo entre la competencia percibida y el compromiso conductual y emocional, tanto en la escuela primaria como en la secundaria (Rudolph, Lambert, Clark & Kurlakowsky, 2001; Skinner et al., 1990; Skinner et al., 1998; Valeski & Stipek, 2001). Así, las percepciones de autoeficacia, capacidad, competencia académica y control son sólidos predictores del esfuerzo y la perseverancia de los niños en la escuela y de sus respuestas al éxito y al fracaso (Bandura, 1997; Elliot & Dweck, 2005; Stipek, 2002; Weiner, 2005; Wigfield et al., 2006). Los estudiantes que confían en sus capacidades se suelen involucrar en tareas relacionadas con el aprendizaje, de manera tal que ello les conduce a tener más éxito, reforzando así su confianza y optimismo inicial. Por otro lado, los estudiantes que tienen una percepción de eficacia baja, tienden a evitar desafíos o a participar en tareas “a medias”, sin tener éxito en las mismas; ello contribuye a reforzar sus dudas iniciales sobre sí mismos y su falta de confianza en sus competencias (Schmitz & Skinner, 1993). Al respecto, existen evidencias de la relación de la auto-eficacia (percepción de competencia) con el compromiso en estudiantes universitarios. Las

mismas muestran que el mayor éxito académico pasado y la mayor auto-eficacia predicen positivamente el compromiso (Salanova, Bresó et al., 2005). De esta manera, aquellos estudiantes que se ven a sí mismos como eficaces, presentan mayores probabilidades de rendir bien y experimentar compromiso (Schaufeli, Martínez et al., 2002).

Por último, la relación promueve el compromiso académico. Desde una perspectiva motivacional, se considera que los individuos nacen con un deseo innato de conectarse con otros (Baumeister & Leary, 1995) y que el grado en el que sienten que pertenecen a determinado contexto está asociado con la calidad de su participación en las actividades del mismo. El individuo, al estar en conexión con su entorno, podrá recibir apoyo y respaldo del mismo frente a la adversidad, lo que le servirá de aliento para enfrentar con vigor, dedicación y absorción una meta. Antecedentes sobre la temática dan cuenta de un vínculo entre el sentido de pertenencia a la escuela y múltiples indicadores de motivación académica y ajuste, especialmente compromiso emocional (Kuperminc, Blatt, Shahar, Henrich, & Leadbetter, 2004). Un estudio realizado con muestras de estudiantes de nivel primario afirma que aquellos niños que tenían una mayor relación percibida, conceptualizada como la calidad emocional de los vínculos, estaban más comprometidos con sus tareas escolares (Connell & Wellborn, 1991). Además, Ryan, Stiller y Lynch (1994) descubrieron que los estudiantes de nivel secundario que se sentían más seguros con sus docentes, expresaban un mayor compromiso escolar. La investigación sobre el concepto de pertenencia, el cual es similar a la necesidad de relación, también respalda lo dicho anteriormente. La pertenencia puede ser definida como el sentimiento individual de ser aceptado, valorado, incluido y alentado por otros (Baumeister & Leary, 1995). Osterman (2000) aseveró que los sentimientos de pertenencia son favorecedores del compromiso por parte de los estudiantes. Además,

Goodenow y sus colegas han demostrado que existe una asociación positiva entre las percepciones de pertenencia a la escuela en la adolescencia y el esfuerzo, un aspecto vinculado al compromiso (Goodenow, 1993; Goodenow & Grady, 1993).

Estudios realizados en el contexto educativo han demostrado que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas impacta en la conducta, en el afecto y en la cognición de los estudiantes, facilitando el compromiso. En efecto, se observa más participación en clase, mayor asistencia y mejores hábitos de estudio (conducta); aumento del entusiasmo por la tarea a realizar acompañado de cierto nivel de ansiedad y preocupación necesarios y positivos (afecto); y mayor atención, desempeño y uso de estrategias cognitivas (cognición) (Caraway et al., 2003).

Por lo tanto, cuando las necesidades psicológicas básicas se encuentran satisfechas, se desarrolla un entorno óptimo para la internalización de aquellas conductas realizadas por motivación extrínseca. Dicha internalización, a lo largo del tiempo, hace que el individuo se vaya convirtiendo en una persona autodeterminada y autónoma (Kosmala-Anderson, Wallace & Turner, 2010). A medida que se va haciendo más autónomo también se vuelve más competente y capaz de relacionarse con otros. De esta forma, la autonomía va conduciendo a la satisfacción de las necesidades de competencia y de relación. La satisfacción de las necesidades favorecería en las personas el placer y el disfrute por la realización de una actividad, estados asociados a la experiencia del compromiso o engagement académico (Deci & Ryan, 2008). Así, con dicha satisfacción, el individuo se encuentra en condiciones de experimentar compromiso (Caraway et al., 2003; Deci et al., 2001).

Un estudio que corrobora la mencionada asociación fue llevado a cabo por Maralani, Lavasani y Hejazi (2016). El mismo examinó la relación entre las necesidades

psicológicas básicas, el compromiso académico y ansiedad ante los exámenes en estudiantes de nivel secundario, siguiendo un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados indican que existen efectos positivos de las necesidades psicológicas básicas sobre el compromiso académico y relaciones negativas de éstas con la ansiedad ante los exámenes. Según estos hallazgos, las necesidades psicológicas básicas pueden ser consideradas como el factor más importante para aumentar el compromiso académico de los estudiantes.

Otro factor asociado al compromiso académico es el capital psicológico, el cual será descrito a continuación.

2.4 Capital Psicológico

2.4.1 Nacimiento del constructo

Basándose en la literatura de la Psicología Positiva, Luthans (2002a) se propuso demostrar la efectividad y aplicabilidad de ciertos recursos psicológicos positivos en el lugar de trabajo; es así como surge el constructo de Comportamiento Organizacional Positivo (COP). El mismo es definido como el estudio y la aplicación de fortalezas y capacidades psicológicas positivas que pueden ser medidas, desarrolladas y gestionadas de manera efectiva para mejorar el rendimiento en el lugar de trabajo. Según el autor, los recursos psicológicos que mejor cumplen con los criterios del comportamiento organizacional positivo son la esperanza, la eficacia, la resiliencia y el optimismo. Desde esta teoría, y teniendo en cuenta diversas investigaciones sobre el tema, dichos recursos no sólo operan de modo individual, sino que además representan un único factor central

latente, denominado capital psicológico, o simplemente *PsyCap* (Luthans & Youssef, 2007; Luthans, Avolio et al., 2007; Luthans, Youssef & Avolio, 2007). De este modo, el capital psicológico constituye el principal desarrollo dentro del paradigma del Comportamiento Organizacional Positivo. Luthans (2002a) establece que, para que un constructo sea considerado parte del COP debe cumplir con ciertos criterios: 1) que sea medible, 2) que sea abierto al desarrollo, y 3) que esté vinculado al desempeño. En este sentido, el *PsyCap* refiere a un constructo de orden superior que cumple con la totalidad de los requisitos de inclusión.

En el ámbito de la Economía se utiliza el término capital financiero para referirse a los recursos (lo que tengo), capital humano para aludir a conocimientos (lo que conozco) y capital social para hacer referencia a las redes o relaciones (a quién conozco). En este sentido, el constructo capital psicológico agrega el quien soy y qué puedo llegar a ser en términos de desarrollo positivo; por tanto, se relaciona con el valor de las capacidades psicológicas de las personas (Gutiérrez, 2016; Luthans, Avey, Avolio & Peterson, 2010).

2.4.2 Conceptualización de capital psicológico

El capital psicológico es definido como un estado de desarrollo psicológico positivo, que representa la valoración positiva que la persona hace de las circunstancias y su probabilidad de éxito basada en el esfuerzo y la perseverancia (Azanza, Domínguez, Moriano & Molero, 2014; Luthans, Avolio et al., 2007). El capital psicológico es un fenómeno que alude al “quién soy” de una persona (Luthans et al., 2004). Es denominado por algunos autores el héroe interior (HERO, por sus siglas en inglés que refieren a sus

cuatro componentes o recursos psicológicos: hope, efficacy, resilience y optimism) (Luthans & Youssef-Morgan, 2017).

Se trata de un constructo compuesto por cuatro componentes que refieren a cuasi-estados o fortalezas psicológicas: la autoeficacia (Bandura, 1997), el optimismo (Carver & Scheier, 2002), la esperanza (Snyder, Rand & Sigmon, 2002) y la capacidad de resiliencia (Masten & Reed, 2002). Cada uno de estos componentes tiene sólidos fundamentos teóricos en Psicología clínica y organizacional. De este modo, el constructo permite comprender por qué una persona puede establecer metas desafiantes y creer que puede lograrlas (eficacia), esperar alcanzar metas desafiantes (optimismo), encontrar la voluntad y la manera de lograr dichos objetivos (esperanza) y superar los reveses que se presenten (resiliencia) (McElravy, Matkin & Hastings, 2018).

Según Luthans, Avolio y sus colaboradores (2007) los recursos psicológicos que comprenden el capital psicológico son:

Autoeficacia

Desde el enfoque cognitivo social de Bandura (1986) se define a la *autoeficacia* como la confianza que la persona experimenta en relación a sus capacidades para fomentar la motivación, los recursos cognitivos y la acción necesaria para ejecutar con éxito una tarea específica en un contexto determinado (Stajkovic & Luthans, 1998).

Según la Teoría Social Cognitiva (Bandura, 1997), las principales fuentes de autoeficacia son: 1) las experiencias de éxito, 2) la experiencia vicaria, 3) la persuasión verbal y 4) los estados emocionales. Las experiencias de éxito se refieren a que el éxito repetido en ciertas tareas aumenta las evaluaciones positivas de autoeficacia. La experiencia vicaria implica que el ver a gente con características similares a las propias

tener éxito debido a su esfuerzo, hace aumentar las creencias de los observadores de que ellos también tienen las competencias necesarias para obtener éxito. La persuasión verbal se refiere al hecho de que cuando las personas son persuadidas acerca de sus propias competencias para alcanzar con éxito determinadas acciones, tienen más probabilidad de realizar mayores esfuerzos y persistir con empeño en situaciones adversas. Por último, las personas difieren en el modo en que interpretan sus estados emocionales, los cuales influyen en los juicios sobre las propias capacidades. En este sentido, las emociones positivas aumentan la eficacia percibida, y las negativas contribuyen a su disminución.

De este modo, las personas autoeficaces eligen tareas y metas desafiantes, están motivados a esforzarse para lograr con éxito sus metas y perseveran cuando se enfrentan a obstáculos. Consideran que los desafíos son finalmente alcanzables en lugar de abrumadores o excesivamente difíciles. En lugar de centrarse en la existencia de un problema, tienden a comportarse de manera proactiva y productiva cuando se enfrentan a obstáculos y se enfocan en acciones para tener éxito en los desafíos (Luthans, 2002b; Avey, Patera & West, 2006). Por el contrario, aquellos con baja eficacia están más inclinados a evitar desafíos difíciles (Bandura, 1997) y se convencen fácilmente de que los esfuerzos para abordar los problemas son inútiles, por lo que es más probable que disminuyan el esfuerzo prematuramente (Stajkovic & Luthans, 1998; Bandura, 1997) y que experimenten síntomas de estrés negativo (Avey, Luthans & Jensen, 2009).

Optimismo

En relación al *optimismo*, Seligman y sus colaboradores enunciaron que las expectativas hacia el futuro se encuentran asociadas con la explicación que la persona hace acerca de los eventos. Los estilos explicativos pueden ser atribuidos a causas internas o externas,

explicaciones estables o inestables, globales o específicas (Seligman, Reivich, Jaycox & Gillham, 1999). El optimismo es la expectativa de que las cosas van a salir bien y está vinculado con un estilo de atribución que explica los sucesos positivos como personales, permanentes y globales y los eventos negativos como externos, temporales y específicos (Seligman, 1998); por tanto, el optimismo implica hacer atribuciones positivas sobre el éxito presente y futuro (Azanza et al., 2014; Luthans, Youssef et al., 2007). Así, los optimistas creen que son la causa de los eventos positivos y que los eventos negativos son causados por factores específicos de la situación; mientras que los pesimistas creen que son la causa de los eventos negativos y que los sucesos positivos son provocados por el azar (McElravy et al., 2018). Los optimistas están muy motivados para trabajar arduamente, establecer metas ambiciosas y perseverar hacia ellas; creen que el resultado deseado será la consecuencia de un mayor esfuerzo (Carver & Scheier, 2002). Los optimistas se reconocen a sí mismos por los eventos favorables que, a su vez, aumentan los sentimientos de confianza en sí mismos; también se distancian de los resultados desfavorables, protegiéndose de la culpa (Dawkins, 2014).

Esperanza

La *esperanza* es un estado positivo de motivación que se basa, por un lado, en contar con la energía para alcanzar un objetivo concreto, y por el otro, en la capacidad de planificar las vías para llegar al mismo; implica ser perseverante en el cumplimiento de metas y, de ser necesario, reorientar las trayectorias de las mismas (Azanza et al., 2014; Luthans, Avolio et al., 2007). De esta manera, la esperanza no sólo incluye la determinación y motivación para alcanzar algo, sino también un plan viable para llevar a cabo exitosamente la tarea en pos de alcanzar el objetivo (Luthans, Luthans & Norman, 2005).

Por consiguiente, el poder de las metas facilita la superación de desafíos y renueva la determinación ante obstáculos o adversidades. Las personas con grandes esperanzas tienen la determinación y la capacidad de motivación (fuerza de voluntad) para establecer y perseguir objetivos desafiantes y generar varios caminos alternativos para alcanzarlos (Snyder, 2002; Luthans & Church, 2002). En contraste, los individuos con poca esperanza son más débiles en sus vías de pensamiento, poseen menos metas y es menos probable que tengan el pensamiento flexible requerido para considerar rutas alternativas para el logro de las metas (Snyder, 2002). Además, las personas con niveles más altos de esperanza se inclinan a tener más éxito que aquellas con niveles más bajos de esperanza (Avey et al., 2006).

Resiliencia

Por último, la *resiliencia* alude a la capacidad de recuperarse frente a situaciones adversas y salir fortalecido de ellas (Azanza et al., 2014; Luthans, Avolio et al., 2007). Avey, Patera y West (2006) la definen como un sistema adaptativo que permite al individuo recuperarse rápidamente de un inconveniente o un fracaso. La resiliencia en tanto componente del capital psicológico amplía la conceptualización tradicional sobre este constructo (Luthans, Youssef, et al. 2007). En primer lugar, la resiliencia de PsyCap incluye no simplemente recuperarse de la adversidad, sino también de un cambio positivo (por ejemplo: eventos positivos, progreso, aumento de la responsabilidad). En segundo lugar, el PsyCap no limita la resiliencia a simplemente recuperarse a un nivel de normalidad, ya que también puede tener el impacto de ayudar a las personas a alcanzar niveles más altos de desempeño (superar los desafíos positivos y negativos puede desarrollar capacidades) (Sutcliffe & Vogus, 2003; Luthans, Vogelgesang & Lester,

2006). En relación a lo anteriormente señalado, es posible afirmar que la resiliencia se compone de un elemento proactivo y uno reactivo. Desde una perspectiva proactiva, la resiliencia reconoce que los contratiempos pueden brindar oportunidades de crecimiento y aprendizaje (Bonanno, 2004; Luthans, 2002). De manera reactiva, la resiliencia reconoce que tanto los reveses como los eventos abrumadores positivos, puede tener un efecto adverso. Se reconoce que las personas resilientes tienen la capacidad de adaptarse y hacer frente a la adversidad o el riesgo, una creencia profundamente arraigada de que la vida es significativa y una aceptación de la realidad (Avey, Luthans & Mhatre, 2008; Coutu, 2002; Masten & Reed, 2002). La investigación ha demostrado que las personas pueden aprender a ser resilientes (Youssef, 2004).

Al combinar los cuatro componentes en una construcción central de orden superior que opera sinérgicamente, es más fácil comprender cómo los individuos con mayores cantidades de recursos combinados se desempeñan a niveles más altos que aquellos con altos niveles de un solo componente (Luthans, Avolio et al., 2007). Estos cuatro componentes de PsyCap pueden "viajar juntos" e interactuar sinérgicamente para producir manifestaciones diferenciadas a lo largo del tiempo y en distintos contextos (Luthans & Youssef–Morgan, 2017).

El PsyCap representa los recursos agentes positivos que poseen los individuos, los cuales les permiten moverse hacia el florecimiento y el éxito (King & Caleon, 2021; Sweetman & Luthans 2010). Por lo tanto, va más allá de los recursos individuales relativamente estables, ya que proporciona un marco para el desarrollo individual desde el yo real al yo posible (Gardner, Avolio, Luthans, May & Walumbwa, 2005). Se ubica al capital psicológico entre un estado puro y un rasgo, debido a que no es tan cambiante

como el estado mental ni tan fijo como el rasgo (Luthans et al., 2010). En este sentido, sería un estado abierto al desarrollo, al que se puede llegar y mantener de manera relativamente estable (Luthans, Avolio et al., 2007). En relación a dicha posibilidad de desarrollo, hay evidencia preliminar de que el capital psicológico puede ser promovido a través de intervenciones cortas y focalizadas llevadas a cabo en diversos ámbitos (Luthans, Avey, Avolio, Norman & Combs, 2006; Luthans, Avey & Patera, 2008; Luthans, Avolio et al., 2007; Luthans et al., 2010).

2.4.3 Capital psicológico en contexto laboral

Desde su introducción a la literatura, el PsyCap se ha asociado con el campo del comportamiento organizacional positivo y, como resultado, se ha estudiado principalmente dentro del contexto organizacional. La investigación ha destacado la relación positiva del PsyCap con el desempeño, así como también con ciertas actitudes y comportamientos en el lugar de trabajo (Avey, Luthans & Youssef, 2009; Larson & Luthans, 2006; Luthans, Avolio et al., 2007; Norman, Avey, Nimnicht & Graber Pigeon, 2010).

Así, Avey, Reichart, Luthans y Mhatre (2011) encontraron una relación negativa fuerte entre los niveles de capital psicológico autoinformados de los trabajadores y actitudes indeseables como el cinismo ante el cambio, el estrés y la ansiedad. Además, los autores hallaron una asociación positiva entre el PsyCap y ciertas actitudes deseables de los empleados (por ejemplo: satisfacción con el trabajo, compromiso organizacional, bienestar, comportamientos de ciudadanía organizacional y desempeño).

Por otra parte, Luthans, Norman, Avolio y Avey (2008) encontraron una relación positiva entre el capital psicológico y el rendimiento en una muestra de trabajadores. Otra investigación evidenció que una persona con altos niveles de capital psicológico logra experimentar compromiso con el trabajo y que, a su vez, dicho compromiso contribuye a incrementar aún más su nivel de capital psicológico (Sweetman & Luthans, 2010). En este sentido, Luthans, Youssef, Sweetman y Harms (2013) han propuesto un circuito de positividad en el que el PsyCap, como un estado de desarrollo psicológico positivo, lleva a experimentar mejores y mayores niveles de salud y bienestar general, lo cual, a su vez, refuerza los recursos psicológicos positivos (como, por ejemplo, el capital psicológico).

Diversos estudios realizados en el ámbito laboral demostraron que aquellos empleados con un alto nivel de capital psicológico (considerado conjuntamente en sus cuatro dimensiones), presentaban una mayor satisfacción y un mejor rendimiento que aquellos que exhibían altos niveles de autoeficacia, optimismo, esperanza o resiliencia por separado (Luthans, Avolio et al., 2007).

Ciertos estudios hacen referencia a una relación negativa entre el capital psicológico y los problemas de salud mental, el abuso de sustancias, como así también los conflictos en la vida laboral y privada, teniendo el capital psicológico una función preventiva de dichos problemas (Krasikova, Lester & Harms, 2015; Karatepe & Karadas, 2015; Martinez-Corts, Demerouti, Bakker & Boz, 2015; Siu, 2015).

2.4.4 Capital psicológico en contexto educativo

Algunos autores (Carmona- Halty et al., 2018; Datu & Valdez, 2016; Datu et al., 2016; Ortega-Maldonado & Salanova, 2017), basados en la premisa de que trabajadores y

estudiantes poseen algunas características en común, han examinado la relevancia que el capital psicológico posee en el contexto académico.

El constructo capital psicológico fue ampliamente descrito y evaluado en el ámbito laboral. Sin embargo, por ser un estado psicológico caracterizado por la valoración optimista de las circunstancias y de la probabilidad de éxito fundada en el esfuerzo y la perseverancia, es que puede aplicarse a otras esferas de la vida de una persona, como por ejemplo al ámbito educacional (Salmela-Aro & Upadyaya, 2012). Sin embargo, la evidencia existente respecto al capital psicológico en el contexto académico y, sobre todo, en población de estudiantes, es mucho más escasa (King & Caleon, 2021). Al respecto, la mayoría de los estudios realizados en dicho ámbito corresponden a muestras de estudiantes de nivel universitario (Gutiérrez, 2016; Liran & Miller, 2019; Riolli, Savicki & Richards, 2012; Siu et al., 2014).

Algunas investigaciones realizadas con muestras de estudiantes universitarios consideran que el PsyCap refiere a un recurso personal importante para esta población. Los recursos personales ayudan a alcanzar las metas; de este modo, las personas que los poseen pueden hacer frente adecuadamente a las demandas y obstáculos con los que se enfrentan. En otras palabras, es posible afirmar que el capital psicológico beneficia a los estudiantes universitarios a la hora de afrontar los retos vinculados al estudio (Sweetman & Luthans, 2010).

Otros estudios empíricos han demostrado que el PsyCap contribuye a varios resultados deseables en los estudiantes, incluidos la creatividad (Tsai, Lee & Hsu, 2012), los estilos de afrontamiento positivo (Khan, Siraj & Li, 2011; Qingquan & Zongkui, 2009), así como también el bienestar físico y psicológico (Datu & Valdez, 2016; Qingquan & Zongkui, 2009; Zhong & Ren, 2009). Algunos trabajos recientes han

evaluado el PsyCap en niveles pre-profesionales (estudiantes universitarios y de nivel secundario en menor medida), encontrando asociaciones directas con la motivación intrínseca (Siu et al., 2014), el empoderamiento del aprendizaje (Liao & Liu, 2016; You, 2016), el compromiso con el estudio (Datu & Valdez, 2016; Datu et al., 2016; Luthans et al., 2012; Siu et al., 2014; You, 2016), la satisfacción vital (Riulli et al., 2012), el ajuste y la adaptación de los estudiantes (Liao & Liu, 2016). Diversos antecedentes se han centrado en la relación entre el capital psicológico y el rendimiento académico de los estudiantes (Datu et al., 2016; Jafri, 2013; Liao & Liu, 2016; Luthans, Luthans & Jensen, 2012; Luthans, Youssef-Morgan & Avolio 2015; Malone, 2010; Tjakraatmadja & Febriansyah, 2007; Vanno, Kaemkate & Wongwanich, 2014). Al respecto, han confirmado que cada uno de los constructos psicológicos individuales que conforman el PsyCap se asocia a resultados deseables relacionados a los estudios como, por ejemplo, el rendimiento académico. Del mismo modo, la investigación ha mostrado una asociación positiva entre el constructo central de orden superior de PsyCap y el rendimiento académico en estudiantes de nivel universitario (Luthans, Luthans & Avey, 2014). Es interesante destacar un estudio longitudinal llevado a cabo por Avey, Wernsing & Mhatre (2011) en muestras de estudiantes universitarios; el mismo abordó la relación entre el capital psicológico y el bienestar, así como también el modo en que dicha asociación está mediada por las emociones positivas, la ansiedad y el estrés. Un aumento de los recursos psicológicos (esperanza, autoeficacia, resiliencia y optimismo) permite que los estudiantes estén mejor preparados para el estrés y, de esta manera, puedan adoptar un enfoque más productivo cuando se enfrentan a una situación estresante (Koperski, 2017).

Un trabajo realizado por Ortega-Maldonado y Salanova (2018) encontró asociaciones entre el capital psicológico, las estrategias de afrontamiento centradas en el

significado, la satisfacción y el desempeño en estudiantes universitarios. Por su parte, Liran y Miller (2019) estudiaron la asociación entre el capital psicológico y el ajuste académico de estudiantes de nivel universitario. Por otro lado, un estudio relativamente reciente examinó la influencia del capital psicológico en la efectividad de equipos de trabajo de estudiantes universitarios de Tailandia. Los resultados corroboraron que el capital psicológico tiene efectos positivos sobre la efectividad de dichos grupos (Vanno, Kaemkate & Wongwanich, 2015). Carmona Halty (2020) examinó la aplicabilidad del constructo capital psicológico en el contexto escolar, aportando evidencia empírica sobre sus antecedentes y resultados académicos. Los resultados de sus trabajos permiten concluir que el capital psicológico es un constructo aplicable al contexto escolar y a los objetivos de la educación basada en la Psicología Positiva. Es decir, el capital psicológico resulta de utilidad para comprender los procesos que subyacen al funcionamiento óptimo de los adolescentes en contextos académicos. Un trabajo del autor anteriormente mencionado y sus colaboradores (Carmona–Halty, Salanova, Llorens & Schaufeli, 2019) exploró la relación entre las emociones positivas relacionadas con el estudio y el rendimiento académico y el papel mediador del capital psicológico en esta relación. La muestra de dicho trabajo estuvo constituida por estudiantes chilenos de nivel secundario, de entre 14 y 17 años. Mediante un modelo de ecuaciones estructurales, se encontró un efecto indirecto estadísticamente significativo de las emociones positivas en el rendimiento académico a través del capital psicológico. En otro trabajo, Carmona Halty y su equipo examinaron si el capital psicológico mediaba la asociación entre las relaciones profesor-alumno y el rendimiento académico a través de un diseño longitudinal. Los resultados evidenciaron una asociación indirecta entre el vínculo docente-estudiante y el

rendimiento académico, con la mediación del capital psicológico (Carmona-Halty, Schaufeli & Salanova, 2019).

Capital psicológico y compromiso académico

Teniendo en cuenta los aportes de diferentes investigaciones, es posible establecer asociaciones entre cada uno de los componentes del PsyCap y el compromiso o engagement académico. Los estudiantes con alta autoeficacia están más dispuestos a gastar energía y realizar esfuerzos adicionales para completar una tarea o asignación; por tanto, son más propensos a involucrarse en el estudio, con alto nivel de absorción. El optimismo es la creencia de que sucederán cosas buenas. Por ello, los individuos que tienen esta característica esperan el éxito cuando se les presenta un desafío; son predispuestos a aceptar retos y suelen tener un estilo de afrontamiento más centrado y activo (Carver & Scheiver 2002). Entonces, es posible aseverar que los optimistas están más comprometidos con sus estudios a través de una mayor dedicación y absorción. La esperanza se conceptualizó originalmente como un conjunto cognitivo que se basa en la determinación dirigida a objetivos y la planificación para alcanzar las metas. Por tanto, se trata de un antecedente del compromiso académico, ya que permite a las personas dirigir la energía o el vigor para perseguir un objetivo (Siu et al., 2014). Masten y Reed (2002) se refirieron a la resiliencia como un fenómeno caracterizado por patrones de adaptación positiva en el contexto de adversidad o riesgo significativo; ellos argumentaron que el individuo resiliente puede prosperar a través de una adaptación positiva frente a las adversidades. De este modo, cuando se enfrentan a estas situaciones, los estudiantes resilientes se basan en sus recursos, los cuales que les otorgan energía y persistencia.

El argumento de que el PsyCap es un factor predictivo del compromiso académico podría ser apoyado por el Modelo de Demandas y Recursos, por el que se cree que los recursos personales transforman las demandas del estudio en desafíos (Bakker & Demerouti, 2008). De esta manera, dichos recursos ayudan a los individuos a recuperarse de las dificultades y a volver a motivarse; por lo a tanto, concentrarse, dedicarse y absorberse en la propia tarea (Bakker, Schaufeli, Leiter & Taris, 2008). También, existen evidencias de que el capital psicológico y el compromiso académico se influyen mutuamente, por lo que existirían entre ambos constructos relaciones recíprocas (Salanova et al., 2011). Un estudio llevado a cabo por Siu, Bakker y Jiang (2014) investigó las relaciones existentes entre el capital psicológico y el compromiso en estudiantes de nivel universitario. A su vez, incorporó en este modelo a la motivación intrínseca como variable mediadora entre los dos constructos. Por otro lado, Adil, Ameer y Ghayas (2019) investigaron el papel mediador del flujo y el compromiso en la relación entre el capital psicológico y el estrés académico en una muestra de estudiantes universitarios de Pakistán. Ouweneel, Le Blanc & Schaufeli (2011), en un estudio longitudinal con estudiantes universitarios, mostraron que las emociones positivas precedían eficacia, esperanza y optimismo, y estos factores, a su vez, eran facilitadores de los componentes del compromiso académico.

Una investigación llevada a cabo por Martínez, Youssef-Morgan, Chambel & Marques-Pinto (2019) estudió al capital psicológico y al compromiso académico, en tanto posibles predictores del rendimiento académico en estudiantes universitarios de España y Portugal. Los resultados evidenciaron que el capital psicológico actúa como mediador en la relación entre el engagement y el rendimiento académico. En consecuencia, los

estudiantes comprometidos académicamente probablemente experimenten niveles más altos de capital psicológico, lo que a su vez tiene un impacto positivo en su rendimiento.

Por otro lado, una investigación llevada a cabo por Datu y Valdez (2016) abordó la relación entre el capital psicológico y el compromiso, incluyendo también otras variables vinculadas al desarrollo académico positivo, en estudiantes de nivel secundario de Filipinas. Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales revelaron que el capital psicológico predice positivamente al compromiso académico. A su vez, Datu y sus colaboradores (Datu, King & Valdez, 2016), en otro trabajo, evaluaron la relación entre el capital psicológico, la motivación académica, el compromiso y el logro en estudiantes de nivel secundario. De este modo, el capital psicológico se asoció con una mayor motivación autónoma, así como también con niveles bajos de desmotivación. Además, el capital psicológico resultó predictor del compromiso y del logro académicos.

2.4.5 Medición del capital psicológico

El cuestionario de capital psicológico (Luthans, Avolio et al., 2007) (PCQ-24) es un instrumento ampliamente reconocido en el dominio de la Psicología Positiva. Esta escala fue originalmente desarrollada para empleados en el lugar de trabajo y evalúa la esperanza, la eficacia, la resiliencia y el optimismo.

Este instrumento ha sido considerado como una medida confiable a la hora de evaluar el capital psicológico individual. Sus propiedades psicométricas se investigaron inicialmente en dos estudios diferentes (Luthans, Avolio et al., 2007), uno desarrollado en América del Norte con muestras de estudiantes de administración de empresas y otro con trabajadores del sector de servicios y tecnología industrial. La bondad de los índices de

ajuste obtenidos en los análisis factoriales confirmatorios aplicados en ambos estudios proporcionaron evidencia para el modelo de cuatro dimensiones. En lo que respecta a la confiabilidad, los índices alfa de Cronbach obtenidos para cada componente fueron apropiados.

Análisis confirmatorios desarrollados en estudios posteriores (Alessandri, Borgogni, Consiglio & Mitidieri, 2015; Azanza et al., 2014; Luthans et al., 2010; Rego, Sousa, Marques & Cunha, 2012) concluyeron que el modelo de cuatro factores reunidos en un factor general de segundo orden arroja mejores índices de bondad de ajuste de los datos. La utilización de este instrumento tiene un apoyo psicométrico considerable en múltiples muestras de investigaciones (Jensen & Luthans, 2006; Larson & Luthans, 2006; Luthans et al., 2005; Peterson & Luthans, 2003).

Por otra parte, existe una versión abreviada de la escala (PCQ-12), la cual fue elaborada por Luthans, Youssef y Avolio (2007). La misma ha sido utilizada y validada para su uso en distintos países como Brasil (Kamei, Ferreira, Valentini, Peres, Kamei & Damásio, 2018), Portugal (Viseu, Jesus, Rus, Nunes, Lobo & Cara-Linda, 2012), España (León-Pérez, Antino & Rubio, 2017) y Rumania (Rus, Băban, Jesus & Andrei, 2012). Todas estas adaptaciones fueron realizadas para muestras de personas adultas, profesionales, trabajadores de diferentes grupos ocupacionales o empleados de organizaciones. Por su parte, Schönfeld y Mesurado (2020) llevaron a cabo la adaptación al contexto educacional argentino de la versión abreviada del instrumento, estableciendo la conclusión de que dicha versión de la escala cuenta con propiedades psicométricas aceptables que avalan su utilización en nuestro contexto.

2.5 Importancia del Estudio del Compromiso Académico y sus Facilitadores

La escuela proporciona un importante contexto de desarrollo para los adolescentes (Eccles, 2004). De acuerdo con la evidencia, los estudiantes que están más comprometidos con la actividad escolar obtienen mejores calificaciones y mayor ajuste escolar, pero a su vez muestran mejores resultados a nivel personal, más allá de los aspectos académicos. Por el contrario, aquellos estudiantes que se encuentran agotados en relación a su actividad académica son más propensos a experimentar fracaso escolar, deserción, así como también otras manifestaciones negativas a nivel psicosocial (Salmela-Aro, Savolainen & Holopainen, 2009). Por consiguiente, el compromiso con la actividad escolar es vital para el éxito y el desarrollo del individuo en tanto estudiante como así también en tanto miembro competente dentro de la sociedad en la que se desenvuelve (Ryan & Patrick, 2001; Salmela-Aro & Upadyaya, 2014).

El compromiso académico puede ser entendido como el camino para conectar los estados motivacionales de los estudiantes con sus resultados educativos, el progreso académico y el grado de logro (Skinner, Kindermann & Furrer, 2009; Hughes, Wu, Kwok, Villarreal & Johnson, 2012; Reyes, Brackett, Rivers, White & Salovey, 2012). El concepto de compromiso y su estudio en el ámbito académico aporta una visión más positiva basada en la medida de la vinculación hacia los estudios (Pérez-Fuentes, Molero Jurado, Barragán Martín, Martos Martínez, Simón Márquez & Gázquez Linares, 2018; Vera et al., 2014; Vizoso & Arias, 2016). Desde este enfoque positivo, hay autores que indican que un mayor grado de compromiso perfila estudiantes con actitudes más entusiastas y optimistas hacia el aprendizaje (King, McInerney, Ganotice, & Villarosa, 2015).

El compromiso de los estudiantes juega un papel clave en la Psicología de la Educación, ya que se encuentra relacionado con el rendimiento académico y con la motivación intrínseca (Salanova, Schaufeli, Martínez & Breso, 2010). Además, es importante tener en cuenta que la cultura parece influir en la relación entre el compromiso y el desempeño de los estudiantes (Mesurado et al., 2016).

De este modo, investigadores, educadores y encargados de formular políticas públicas educativas, se centran cada vez más en el compromiso académico como un medio para abordar dificultades relacionadas al aburrimiento y la apatía, los bajos rendimientos, así como también las altas tasas de deserción escolar (Chapman, Laird, Ifill & KewalRamani, 2010; Fredricks, 2015; Wang & Holcombe, 2010; Wang & Fredricks, 2014). Además, el compromiso tiene beneficios protectores en términos de tasas más bajas de delincuencia, uso de sustancias y depresión (Wang & Fredricks, 2014; Li & Lerner, 2011).

Muchos docentes informan que la falta de compromiso de los estudiantes es el mayor desafío al cual se enfrentan en las aulas (Fredricks, 2014). De esta manera, entender qué motiva a un estudiante a luchar por la excelencia sigue siendo un tema crítico en la educación actual. La mayoría de los educadores están de acuerdo en que son diversos los factores que afectan el nivel de compromiso académico de los estudiantes (Ugwu, Onyishi & Tyoyima, 2013).

Así, se evidencia el hecho de que el estudio de esta variable ofrece diversos posibles beneficios para la práctica (Appleton, Christenson & Furlong, 2008; Fredricks et al., 2004). El compromiso tiene un enorme potencial como un objetivo clave para las intervenciones, siendo una meta explícita de muchas escuelas, especialmente en el nivel secundario. Finalmente, el engagement es atractivo porque hay evidencia de que es

maleable y responde a los cambios en los maestros y las escuelas (Appleton et al., 2008; Fredricks, Filsecker & Lawson, 2016).

Desde el punto de vista de diversos autores, una de las explicaciones sobre el declive del rendimiento académico y del ajuste de los estudiantes de nivel secundario se refiere a la disminución de oportunidades en las que ellos pueden satisfacer sus necesidades psicológicas básicas, por ejemplo, pudiendo decidir de modo autónomo sobre aspectos vinculados a sus actividades académicas (Eccles & Roeser, 2009). Siguiendo estas ideas, algunos antecedentes afirman que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se constituye en un factor protector de la capacidad de ajuste escolar. Así, algunas investigaciones comprobaron que las necesidades psicológicas predicen altos puntajes de ajuste emocional, operacionalizado como altos niveles de bienestar subjetivo y bajos niveles de malestar (Milyavskaya et al., 2009; Véronneau, Koestner & Abela, 2004). Por otro lado, diversos estudios se han centrado en el ajuste académico, asociado a perfiles motivacionales autónomos, estrategias de aprendizaje adaptativo, compromiso académico, bajos niveles de intenciones de abandono de la escuela y alto rendimiento (Betoret & Artiga, 2011; Cerasoli, Nicklin & Ford, 2014; Doménech-Betoret & Gómez-Artiga, 2014; Jang, Kim & Reeve, 2012; Sheldon & Krieger, 2007). Resultados similares fueron hallados en estudios con muestras de estudiantes realizados en nuestro país (Stover, Uriel, de la Iglesia & Fernández Liporace, 2014).

Se puede apreciar a partir de los aportes anteriormente mencionados que la Teoría de la Autodeterminación tiene fuertes implicancias tanto para la práctica cotidiana en el aula como para las políticas de reforma educativa (Niemic & Ryan, 2009). Dichas implicancias tienen que ver con la importancia que desempeña la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en los estudiantes, tanto en relación a la salud y el

bienestar general de las personas como en lo que respecta más específicamente a resultados favorables en los ambientes de aprendizaje. De este modo, se vuelve relevante conocer y poder medir los niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en los estudiantes como así también promover las mismas desde una función psicoeducativa.

Por otro lado, la importancia del estudio del capital psicológico en el contexto académico radica en la necesidad de desarrollar recursos psicológicos positivos en los estudiantes y en la consideración de las escuelas como contextos en los cuales se pueden desarrollar estos recursos (King & Caleon, 2021). En este sentido, los educadores reconocen cada vez más la necesidad de centrarse en el desarrollo y promoción de las fortalezas de los estudiantes, ampliando de esta manera los enfoques tradicionales basados en las deficiencias (Alford & White 2015; Froh et al., 2011; Terjesen, Jacofsky, Froh & DiGiuseppe, 2004).

Los hallazgos sugieren que el capital psicológico está estrechamente relacionado con el funcionamiento óptimo de las personas. Es por ello que puede ser considerado un valioso recurso psicológico positivo que puede ayudar a los estudiantes a alcanzar niveles altos de florecimiento (King & Caleon, 2021). Por último, es importante destacar que el capital psicológico es un estado abierto al desarrollo, por lo cual puede ser fomentado a través de programas de intervención (Chafouleas & Bray, 2004; Clonan, Chafouleas, McDougal & Riley-Tillman, 2004).

Capítulo III

Capítulo III: Metodología

A continuación, se especifica la metodología utilizada en el presente estudio. Específicamente, se hace referencia al diseño de investigación, a los instrumentos de evaluación utilizados para medir las variables de estudio, al diseño muestral, así como también a los participantes que conformaron la muestra del trabajo. Por último, se especifican los procedimientos estadísticos utilizados para realizar el análisis de los datos obtenidos.

3.1 Diseño de Investigación

El diseño de la presente investigación es de tipo cuantitativo. En relación a su alcance, el trabajo es de tipo descriptivo-correlacional en la descripción y análisis de las relaciones transversales entre las variables y de alcance causal en tanto se realizan inferencias en la relación longitudinal entre las variables. Por otro lado, se caracteriza por ser una investigación ex post facto, ya que no se propone manipular las variables independientes, sino que trabaja con variables asignadas. En relación al tiempo, la investigación es de tipo longitudinal, ya que realiza un seguimiento de las variables a lo largo de tres tiempos (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2014).

El estudio se propone poner a prueba un modelo teórico en el que se incluyen las necesidades psicológicas básicas y el capital psicológico como variables que influyen en el compromiso académico.

3.2 Muestra

3.2.1 Diseño muestral

El presente trabajo se caracteriza por tener un diseño muestral de tipo no probabilístico intencional. Su universo o población se encuentra conformado por adolescentes escolarizados de la provincia de Entre Ríos, Argentina. En relación al tamaño de la muestra, al tratarse de un estudio longitudinal, fue necesario tener en cuenta que a lo largo de los tiempos de evaluación se suele dar una pérdida muestral, por lo cual se partió de un número inicial de participantes que asegure posteriormente la representatividad de los resultados. En relación a la edad de los adolescentes, se abarcó desde el primer año del Ciclo Básico Común hasta el quinto año del Ciclo Orientado, por lo cual las edades comprendidas fueron desde los 12 hasta los 17 años. Respecto al sexo de los estudiantes que formaron parte de la evaluación, es importante aclarar que las proporciones de varones y mujeres no fueron equitativas en el trabajo, ya que se respetó la conformación de los cursos escolares, siendo en la mayoría de éstos mayor el número de mujeres. Al tratarse de un trabajo que buscó evaluar el comportamiento de las variables de estudio en los participantes a lo largo de tres tiempos, no fue primordial cumplir con el criterio de equidad respecto al sexo.

3.2.2 Muestra resultante

La muestra del presente trabajo se conformó por estudiantes de nivel secundario de dos escuelas públicas de gestión privada de la Provincia de Entre Ríos: el Instituto “Sagrado Corazón” D-5 de la ciudad de Crespo y el Instituto “Santa María” D-8 de la Ciudad de Diamante.

Dichas escuelas son de tipo confesionales. En ellas, se dicta nivel inicial, educación primaria, educación secundaria y carreras de nivel terciario (profesorados). Para el caso del nivel secundario, el cursado es de jornada simple (turno mañana). Cada institución se compone aproximadamente por 450 estudiantes en el nivel secundario. En el caso del Ciclo Orientado, existen diferentes modalidades que los estudiantes seleccionan: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades y/o Arte.

El nivel socio-económico general de los estudiantes de estas escuelas es medio. En este sentido, las dos instituciones educativas pertenecen a un contexto sociocultural considerado urbano según la Dirección General de Escuelas (Ley N° 9031, 2017). Los indicadores sociodemográficos evidencian que la mayoría de los estudiantes participantes pertenecían a familias en las que tanto los padres como las madres han alcanzado niveles educativos secundarios o terciarios/universitarios, estando implicados en actividades profesionales u oficios. Asimismo, la mayoría de los adolescentes convivían en núcleos pequeños. Por otra parte, las escuelas seleccionadas se encuentran ubicadas en calles principales de la ciudad de Crespo y Diamante (consideradas céntricas), con fácil acceso mediante cualquier medio de transporte.

Estas escuelas cuentan con edificios de dimensiones considerables (10.000 m² aproximadamente). En ambos casos, el nivel primario cuenta con un edificio separado, mientras que el nivel secundario y terciario funcionan en el mismo edificio, en diferentes turnos. Las dos instituciones cuentan con aulas para entre 30 y 35 estudiantes cada una aproximadamente. Asimismo, disponen de bibliotecas, salas de informática, iglesias, salones de actos y patios amplios. Por otro lado, las instituciones cuentan con equipos de Orientación y Tutoría (Gabinete) con profesionales que acompañan a los estudiantes en su trayecto escolar (sobre todo a los que cursan el Ciclo Básico de la escuela secundaria).

Primer tiempo

En un primer tiempo de evaluación (año 2016), la muestra se conformó por estudiantes que, al momento de la administración, cursaban Primero, Segundo y Tercer año del Ciclo Básico Común (CBC) de ambas instituciones escolares.

Dicha muestra quedó constituida por un total de 313 adolescentes (N = 313), de los cuales un 68% eran mujeres (n = 213) y un 32% eran varones (n = 100). Las edades se encontraban comprendidas entre los 12 y los 16 años, observándose una media de 13.46 y un desvío estándar de 1.05. La distribución de las edades según su frecuencia puede observarse en la Tabla 3.

En relación a la agrupación de los estudiantes según el curso escolar, un 33.5% de ellos se encontraba cursando 1° año (n = 105), un 32.3% atravesaba 2° año (n = 101) y un 34.2% estaba en 3° año del CBC (n = 107). Respecto a la distribución según escuela, un 52.4% de los estudiantes pertenecía al Instituto “Santa María” y un 47.6% al Instituto “Sagrado Corazón”.

Los estudiantes evaluados eran residentes en su mayoría de la Ciudad de Crespo (n = 146) y Diamante (n = 164), habiendo un número menor de adolescentes que vivían en zonas aledañas a dichas localidades: Aldea María Luisa, Villa Libertador San Martín y Seguí.

Tabla 3

Frecuencias y porcentajes de edades Tiempo 1

Edad	Frecuencia	Porcentaje
12 años	64	20.4
13 años	105	33.5
14 años	90	28.8
15 años	46	14.7
16 años	8	2.6
Totales	313	100

Segundo tiempo

En un segundo momento de evaluación (año 2017), se administraron los instrumentos a los mismos estudiantes, que se encontraban en Segundo año del CBC, Tercer año del CBC y Cuarto año del Ciclo Orientado (CO) de ambas instituciones escolares. Cabe aclarar que se tuvieron en cuenta a los estudiantes repitentes, los cuales fueron evaluados a pesar de continuar en el mismo año que en el primer tiempo.

Hubo algunos casos perdidos en comparación al Tiempo 1, los cuales correspondían a adolescentes que se habían cambiado de escuela, se encontraban libres, entre otros motivos.

De este modo, considerando los mencionados casos perdidos, la muestra del segundo momento quedó conformada por un total de 280 adolescentes ($N = 280$), registrándose un porcentaje de pérdida de muestra del 10,54%. En este segundo tiempo de evaluación, las edades de los estudiantes se encontraban comprendidas entre los 13 y los 17 años, observándose una media de 14.34 y un desvío estándar de .97. Las frecuencias para cada edad pueden observarse en la Tabla 4.

Respecto a la distribución de los estudiantes según el curso escolar, un 36.8% de ellos se encontraba cursando 2° año del CBC ($n = 103$), un 32.9% atravesaba 3° año del CBC ($n = 92$) y un 30.4% estaba en 4° año del CO ($n = 85$).

Tabla 4

Frecuencias y porcentajes de edades Tiempo 2

Edad	Frecuencia	Porcentaje
13 años	58	20.7
14 años	106	37.9
15 años	84	30
16 años	27	9.6
17 años	5	1.8
Totales	280	100

Tercer tiempo

En el tercer momento de evaluación (año 2018), se procedió a evaluar a los mismos estudiantes, que se encontraban en Tercer año del CBC, Cuarto año del CO y Quinto año del CO de ambas instituciones escolares. Al igual que en el tiempo anterior, se tuvieron en cuenta a los estudiantes que repitieron de año, los cuales fueron evaluados a pesar de continuar en el mismo año escolar.

Así, la muestra del último momento de evaluación quedó conformada por un total de 249 adolescentes ($N = 249$). Considerando los casos perdidos de este tiempo, el porcentaje de pérdida de muestra fue del 11,07%. En este tiempo, las edades de los adolescentes se encontraban comprendidas entre los 14 y los 17 años, registrándose una media de 15.22 y un desvío típico de .90. Las frecuencias correspondientes a cada edad pueden ser observadas en la Tabla 5.

En lo que concierne a la distribución de la muestra según el curso escolar, un 36.9% de los sujetos se encontraba en 3° año del CBC ($n = 92$), un 35.7% cursaba 4° año del CO ($n = 89$) y un 27.3% estaba en 5° año del CO ($n = 68$).

Tabla 5

Frecuencias y porcentajes de edades Tiempo 3

Edad	Frecuencia	Porcentaje
14 años	58	23.3
15 años	100	40.2
16 años	70	28.1
17 años	21	8.4

Totales	249	100
---------	-----	-----

3.3 Instrumentos

A continuación, se hará referencia a los instrumentos de evaluación utilizados para la medición de las variables implicadas en el presente estudio.

1) Escala de Compromiso Académico para estudiantes

Para medir el compromiso de los estudiantes con su tarea educativa se utilizó la adaptación argentina realizada por Mesurado, Richaud y Mateo (2016) de la Utrecht-Work Compromiso Scale (UWES) en su versión para estudiantes - UWES-S (Schaufeli, Martínez, Marques Pinto, Salanova & Bakker, 2002).

Esta escala incluye la evaluación de las siguientes dimensiones teóricas:

- Vigor: presencia de altos niveles de energía, persistencia y esfuerzo en la labor que se lleva a cabo a pesar de los contratiempos y dificultades.
- Dedicación: índices elevados de implicación, entusiasmo, inspiración, orgullo y reto que le proporciona la tarea a la persona.
- Absorción: altos niveles de concentración y de felicidad durante el desempeño de la actividad (Schaufeli, Martínez et al., 2002).

La escala para estudiantes nace de un instrumento originalmente creado para medir el compromiso en el contexto laboral (Schaufeli, Salanova, Gonzalez-Romá &

Bakker, 2002). Este último se encuentra compuesto por 17 ítems que evalúan las tres dimensiones del compromiso.

La versión para estudiantes surge a partir de un estudio transnacional llevado a cabo con muestras de universitarios de diferentes países europeos. Los resultados de esta validación demostraron que el modelo original de tres factores se ajustó a los datos de las muestras. Sin embargo, debieron ser eliminados tres ítems poco sólidos de la escala. Los autores de la misma reportaron los siguientes coeficientes de fiabilidad: .73 para el componente vigor, .76 para la dedicación y .70 para la absorción (Schaufeli & Bakker, 2003)

El instrumento utilizado en el presente trabajo es una adaptación realizada en el marco de un estudio transcultural compuesto por estudiantes universitarios de Argentina y Filipinas (Mesurado, Richaud & Mateo, 2016). Refiere a un auto-reporte que consta de 14 ítems, los cuales miden las tres dimensiones del compromiso: vigor (5 ítems, ej.: “cuando me levanto por la mañana tengo ganas de ir a clase”), dedicación (5 ítems, ej.: “estoy orgulloso de mis estudios”) y absorción (4 ítems, ej.: “el tiempo vuela cuando estoy estudiando”). Los autores indicaron los siguientes valores de confiabilidad para la muestra de estudiantes argentinos, medida a través del coeficiente Alfa de Cronbach: .76 para la dimensión vigor, .89 para la dedicación, .74 para la absorción y .88 para la escala global.

A través de una escala de tipo Likert, se les preguntó a los participantes cómo se sienten con respecto a sus estudios y se les solicitó que indiquen si alguna vez se han sentido de ese modo en el ámbito de estudio; si nunca han tenido ese sentimiento, debían elegir la opción “0” (cero) y si lo han experimentado, se les pidió que indiquen la frecuencia de 1 = “*casi nunca*” a 6 = “*siempre*”.

La consistencia interna del instrumento para las muestras del presente estudio fue medida a través del coeficiente Mc. Donalds Omega. Dado que la prueba de confiabilidad utilizada habitualmente (Alfa de Cronbach) se ve afectada por el número de ítems que componen una dimensión, en este estudio se utilizó el coeficiente Omega. Este último presenta tres ventajas sobre el Alfa de Cronbach: 1) Se calcula a partir de las cargas factoriales, 2) No depende del número de ítems, y 3) Es resistente al principio de equivalencia (Ventura-León & Caycho-Rodríguez, 2017). Para el presente estudio en el Tiempo 1, Tiempo 2 y Tiempo 3 los índices Omega de la escala de compromiso académico y sus dimensiones oscilaron entre .84 y .87, indicando muy buenos niveles de consistencia interna.

2) Cuestionario de Capital Psicológico para el ámbito educacional

Para medir los niveles de capital psicológico en los estudiantes que conformaron la muestra del presente trabajo, se utilizó la adaptación al ámbito educativo realizada en una muestra de estudiantes secundarios de Argentina (Schönfeld & Mesurado, 2019) de la versión abreviada del Psychological Capital Questionnaire – PCQ (Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2007; Luthans, Youssef & Avolio, 2007).

Esta escala incluye la evaluación de las siguientes dimensiones teóricas:

- Eficacia: refiere a la confianza que una persona experimenta en relación a sus capacidades para fomentar la motivación, los recursos cognitivos y la acción necesaria para ejecutar con éxito una tarea específica en un contexto determinado.
- Optimismo: es la expectativa de que las cosas van a salir bien y está vinculado con un estilo de atribución que explica los sucesos positivos como personales,

permanentes y globales y los eventos negativos como externos, temporales y específicos.

- Esperanza: es un estado positivo de motivación que se basa en contar con la energía para alcanzar un objetivo concreto y en la capacidad de planificar las vías para llegar al mismo. Implica ser perseverante en el cumplimiento de metas y, de ser necesario, reorientar las trayectorias de las mismas.
- Resiliencia: alude a la capacidad de recuperarse frente a situaciones adversas y salir fortalecido de ellas. Implica un sistema adaptativo que permite al individuo recuperarse rápidamente de un inconveniente o fracaso (Luthans, Avolio et al., 2007).

El cuestionario de capital psicológico - PCQ-24 (Luthans, Avolio et al., 2007) fue originalmente desarrollado para el contexto laboral. Los análisis factoriales confirmatorios llevados a cabo en dos estudios con diferentes muestras proporcionaron evidencia para el modelo de cuatro dimensiones, demostrando propiedades psicométricas adecuadas. En lo que respecta a la confiabilidad, los coeficientes alfa de Cronbach oscilaron entre .72 y .80 para la esperanza, entre .66 y .72 para la resiliencia, entre .75 y .85 para la autoeficacia, entre .69 y .79 para el optimismo y entre .88 y .89 para la escala total.

Existe además una versión abreviada de la escala - PCQ-12 (Luthans, Youssef & Avolio, 2007), la cual ha sido utilizada y validada en distintos países (Kamei, Ferreira, Valentini, Peres, Kamei & Damásio, 2018; León-Pérez, Antino & Rubio, 2017; Rus, Băban, Jesus & Andrei, 2012; Viseu, Jesus, Rus, Nunes, Lobo & Cara-Linda, 2012).

Schönfeld y Mesurado (2019) llevaron a cabo la adaptación al contexto educacional argentino de la versión abreviada del instrumento, ya que hasta el momento

no existía una escala que pueda ser utilizada para evaluar el capital psicológico en estudiantes de nuestro país.

Esta última versión es la que se utilizó en el presente trabajo. El instrumento consta de 12 ítems que evalúan las cuatro dimensiones del capital psicológico: *autoeficacia* (3 ítems; ej. ítem original: “Me siento seguro representando mi área de trabajo en las reuniones con la dirección o gerencia”, ej. ítem adaptado al contexto educativo: “Me siento seguro si tengo que representar a mi curso en alguna actividad de la escuela”), *esperanza* (4 ítems; ej. ítem original: “Si me encuentro con un problema en el trabajo, puedo pensar muchas maneras de salir de él”, ej. ítem adaptado al ámbito educacional: “Si me encuentro con un problema en la escuela, puedo buscar diferentes maneras de resolverlo”), *resiliencia* (3 ítems; ej. ítem original: “Puedo atravesar las situaciones difíciles en el trabajo porque he experimentado dificultades antes”, ej. ítem validado para el contexto educativo: “Puedo enfrentar situaciones complicadas en la escuela porque me han pasado cosas similares antes y pude resolverlas”) y *optimismo* (2 ítems; ej. ítem original: “Siempre miro el lado bueno de las cosas relacionadas con mi trabajo”, ej. ítem adaptado al contexto educacional: “Siempre miro el lado bueno de las cosas de la escuela”). Pensando en el modo en que se sienten respecto a los estudios, los participantes debían evaluar cada una de las afirmaciones del instrumento utilizando una escala tipo Likert que va de 1 (“*Muy en desacuerdo*”) a 6 (“*Muy de acuerdo*”) puntos.

El análisis de validez de la adaptación del Cuestionario de Capital Psicológico al ámbito educativo en lengua española ha mostrado una estructura factorial idéntica a la escala original de capital psicológico en el ámbito laboral (Luthans, Avolio, Avey & Norman, 2007). De este modo, el Análisis Factorial Confirmatorio arrojó un índice chi cuadrado de 96.70 siendo este valor estadísticamente significativo ($p \leq .001$). El puntaje

obtenido en χ^2/df fue de 2.01. Por otra parte, GFI arrojó un valor de .95, AGFI una puntuación de .92 y CFI de .93. Dado que todos los valores están por encima de .90 se concluye que se encontró un buen ajuste del modelo a los datos obtenidos (Schönfeld & Mesurado, 2019). Respecto a la medición del error, RMSEA obtuvo un valor de .05, indicando un índice de error esperado.

En lo que respecta a la consistencia interna del instrumento adaptado al ámbito educacional, considerado de manera global obtuvo un Omega de .93. La dimensión de autoeficacia arrojó un Omega de .74, la de esperanza un índice de .81, la de resiliencia de .73 y la de optimismo de .81 (Schönfeld & Mesurado, 2019). Para el presente estudio en el Tiempo 1, Tiempo 2 y Tiempo 3 los índices Omega de la escala de capital psicológico en el ámbito educacional y sus dimensiones oscilaron entre .79 y .84, indicando muy buenos niveles de consistencia interna.

3) Escala de Necesidades Psicológicas Básicas para el contexto educacional

Para evaluar las necesidades psicológicas básicas en la presente muestra, se utilizó la adaptación al contexto educativo llevada a cabo por Schönfeld y Mesurado (2020) de la Basic Psychological Needs Scale in General (Gagné, 2003; Deci & Ryan, 2000).

Los ítems del instrumento evalúan las tres necesidades psicológicas en la vida en general de un individuo:

- Autonomía: posibilidad de elegir, de iniciar una acción libre y de determinar el propio comportamiento.
- Competencia: capacidad de interactuar de forma eficiente con el ambiente, de obtener el resultado deseado y de experimentar eficacia en dicha interacción.

- Relación o afinidad: deseo de sentirse conectado con otros y respetado por ellos (Deci et al., 2001).

Las Escalas de Necesidades Psicológicas Básicas constituyen una familia de escalas: una que se refiere a la satisfacción de necesidades en general en la vida de uno mismo y otras que miden la satisfacción de dichas necesidades en dominios específicos: el ámbito laboral y el de las relaciones interpersonales. Los instrumentos originales están compuestos por 21 ítems, referidos a las tres necesidades de competencia, autonomía y afinidad. Sin embargo, algunos estudios trabajan con sólo nueve ítems, es decir, tres por subescala.

La Escala de Necesidades Psicológicas Básicas en General - BNSG-S (Gagné, 2003; Deci & Ryan, 2000) fue desarrollada a partir de la adaptación de una medida de satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en el ámbito del trabajo (Kasser et ál., 1992). Los niveles de confiabilidad del instrumento original son los siguientes: para el componente autonomía el Alfa de Cronbach fue de .69, para la dimensión competencia fue de .71 y para el componente relación fue de .86. El Alfa de Cronbach de la escala original considerada de manera global fue de .89 (Gagné, 2003).

En el presente trabajo se utilizó la versión adaptada al contexto educativo de la Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en General (15 ítems), considerando los tres componentes: *competencia* (7 ítems, tres de ellos inversos; ej. ítem original: “Usualmente no me siento muy competente”; ej. ítem modificado: “Con frecuencia no me siento muy capaz en la escuela”), *autonomía* (6 ítems; ej. ítem original: “En general me siento libre de expresar mis ideas y mis opiniones”; ej. ítem modificado: “Generalmente puedo expresar libremente mis ideas y opiniones en la escuela”) y *relaciones* (8 ítems; ej. ítem original: “La gente en general es muy amable conmigo”; ej.

ítem modificado: “Mis compañeros en general son bastante amigables conmigo”). Se les solicitó a los estudiantes que lean cada una de las afirmaciones pensando en cómo están relacionadas con su vida y que luego indiquen cuán verdaderos son dichos enunciados para ellos, siguiendo una escala de tipo Likert que va de 1 (“*para nada es verdad*”) a 7 (“*muy cierto*”) puntos.

El Análisis Factorial Confirmatorio llevado a cabo para comprobar la estructura factorial de la adaptación del instrumento al contexto educativo sugirió eliminar los ítems 3, 12 y 13 ya que presentaban complejidad factorial, es decir tenían un pesaje similar en varios factores. Además, fueron eliminados los ítems 1, 11 y 20 ya que pesaban menos de .30. Esta versión abreviada obtuvo un índice chi cuadrado de 201.71 y $gl = .87$, siendo este valor estadísticamente significativo ($p \leq .000$). El puntaje obtenido en chi/gl fue de 2.32. Por otra parte, GFI arrojó un valor de .92, AGFI una puntuación de .89 y CFI de .87. Respecto a la medición del error, RMSEA obtuvo un valor de .06. A partir de los índices obtenidos es posible afirmar que el nivel de ajuste de la adaptación de la escala al contexto educativo es adecuado (Schönfeld & Mesurado, 2020).

Para el presente estudio en el Tiempo 1, Tiempo 2 y Tiempo 3 los índices Omega de la escala de necesidades psicológicas básicas en el ámbito educacional y sus dimensiones oscilaron entre .71 y .80, indicando buenos niveles de consistencia interna.

3.4 Procedimiento de Recolección de Datos

Para localizar y conformar la muestra de la presente investigación se estableció previamente el contacto con las autoridades de las instituciones educativas. De este modo, se procedió a informar los propósitos y alcances del estudio y a entregarles un modelo del

protocolo con los instrumentos de evaluación que se administrarían a los estudiantes junto con una nota solicitando formalmente la colaboración.

A partir de la aprobación por parte de las autoridades escolares, se estableció un primer contacto con los estudiantes para comentarles de qué trataba la investigación y cuál sería la actividad con la cual ellos contribuirían al estudio. Se les comentó el modo de participación y el tiempo que insumirá la misma (entre 15 y 30 minutos); a su vez, se respondieron consultas e inquietudes. En dicha conversación se explicaron las cuestiones relacionadas a la confidencialidad de los datos, como así también a la voluntariedad en la participación. Asimismo, se les aclaró que se los volvería a contactar en dos oportunidades más (al año siguiente y el posterior) para volver a responder a los mismos cuestionarios. Posteriormente, se solicitó de manera escrita el consentimiento informado a los padres o tutores de los estudiantes que dieron su asentimiento (los consentimientos fueron gestionados por los preceptores de las instituciones). Cabe aclarar que, del total de estudiantes invitados, un 75% accedió a participar y el 25% restante declinó la invitación (no fue autorizado por los mayores, olvidó entregar el consentimiento o faltó a clases al momento de la invitación o de la administración).

Las administraciones de las pruebas fueron efectuadas en forma grupal, durante el horario de clases, solicitando previamente permiso al docente que en el momento se encontraba a cargo de los estudiantes. Antes de que ellos comiencen a responder, se les explicó cada sección del protocolo y se les solicitó que se acerquen, a medida que lo requieran, para resolver cualquier tipo de duda o inquietud.

Se tuvieron en cuenta a la hora de realizar los procedimientos de recolección de datos las correspondientes consideraciones éticas para garantizar el resguardo de la confidencialidad de los datos obtenidos. Cabe aclarar que, al tratarse de un estudio que se

propuso realizar un seguimiento de los mismos sujetos a lo largo del tiempo, fue necesario solicitar a las instituciones escolares los nombres y números de documento de identidad de los estudiantes participantes. Este aspecto fue explicado con antelación a las autoridades escolares, a los padres, así como también a los estudiantes.

En los dos tiempos siguientes, se volvieron a gestionar las correspondientes autorizaciones y se acudió a las aulas con las listas conformadas de aquellos estudiantes que aceptaron participar y habían sido autorizados por sus padres o tutores.

Por último, es fundamental remarcar que en todo momento se les aclaró a los adolescentes que su participación en la investigación era absolutamente voluntaria, teniendo la posibilidad de abandonar la misma en el momento en que así lo deseen.

Se adjunta a continuación el modelo del Consentimiento Informado utilizado:

Sres. Padres:

Soy Fátima Schönfeld, Licenciada en Psicología. Actualmente me encuentro cursando la carrera de Doctorado en Psicología y realizando mi trabajo de tesis, cuyo tema es el compromiso académico en los estudiantes. En esta etapa de mi labor, debo administrar cuestionarios de evaluación psicológica a adolescentes. Es por ello que invito a su hijo/a a participar en dicha actividad.

Se solicitará a los estudiantes colaboradores nombre, apellido y D.N.I., por una cuestión de registro y organización. Además, se les preguntará por la ocupación de los padres y el grupo con el que conviven. Cabe aclarar sin embargo que la información que suministren será absolutamente resguardada.

Su colaboración es de gran ayuda para mí.

Un saludo cordial.

Fátima Schönfeld

Autorizo a mi hijo/a.....a
participar en esta investigación.

3.5 Procedimientos de Análisis de Datos

En primer lugar, se realizaron los análisis habituales de estadística descriptiva (Media, Desviación Estándar, Asimetría, Curtosis y Percentiles). Para el procesamiento de dichos datos se utilizó el Paquete Estadístico para Ciencias Sociales (SPSS) en su versión 23.0.

Para abordar el objetivo específico N° 1, se realizaron análisis de Modelos de Curva de Crecimiento Latente (*Latent Growth Curve Models, LGCMs*), con el propósito de evaluar el cambio de las necesidades psicológicas básicas, el capital psicológico y el compromiso en tres tiempos del desarrollo de los estudiantes. Los Modelos de Curva de Crecimiento Latente son un procedimiento apropiado para identificar cómo cambia una variable a lo largo del tiempo. En el presente trabajo, no se tuvo ninguna hipótesis previa de cómo se producirá ese cambio de las variables en estudio a lo largo del tiempo. En los modelos a analizar, la intercepción fue considerada el “estado inicial” de la variable, mientras que la pendiente representó el cambio de la variable en los tiempos de estudio. Los Modelos de Curva de Crecimiento Latente fueron testeados del siguiente modo: Primero se puso a prueba un modelo que propone el no cambio de las variables a lo largo de los tres tiempos evaluados. En segundo lugar, se probó un modelo de cambio lineal en el que se conoce si las variables tienen un crecimiento de tipo lineal, ya sea ascendente o descendente, en la evaluación de los tres tiempos en estudio. Por último, se evaluó un modelo de tipo cuadrático en el que se analiza si el cambio de las variables en los tres tiempos no responde a un comportamiento lineal, sino de tipo cuadrático. Posteriormente, para comparar los modelos, se calculó una diferencia de chi cuadrado y grados de libertad entre el modelo de no cambio vs. el modelo que postula un cambio lineal. Si esa diferencia es estadísticamente significativa, indica que el modelo que postula un cambio

lineal presenta un mejor ajuste que el modelo que propone un no cambio. Por último, se comparó el modelo de cambio lineal vs. el modelo de cambio cuadrático y se lo analizó del mismo modo. En caso de que la diferencia entre el modelo de no cambio vs. cambio lineal sea no significativa, se contrasta el modelo de no cambio vs. el modelo de cambio cuadrático. Además del análisis de la diferencia entre los chi cuadrado de los modelos, también se utilizó el Índice de Ajuste Comparativo (CFI) y el Índice de Tucker-Lewis (TLI) como índices de ajuste del modelo, y la Raíz Cuadrada Media Residual Estandarizada (SRMR) como índice de error. Según Wang y Wang, el límite para CFI y TLI de .90 puede ser considerado un buen ajuste; sin embargo, Hu y Bentler sugieren índices iguales o superiores a .95. Por último, un SRMR menor que .08 indica un buen ajuste. Para realizar estos análisis se utilizó el programa estadístico MPLUS 8 (Muthén & Muthén, 2021).

Para abordar el objetivo N° 2, se llevaron a cabo análisis de correlación r de Pearson, lo cual permite estudiar el nivel de relación entre las variables de estudio. Para abordar el objetivo N° 3 de la tesis, se realizaron cuatro *path* análisis estudiando la relación entre las necesidades psicológicas básicas, el capital psicológico y el compromiso académico. En el primer modelo se analizaron estas variables utilizando las mediciones del Tiempo 1 (T1), en el segundo y tercer modelo se repitieron estos análisis utilizando los datos del Tiempo 2 (T2) y del Tiempo 3 (T3) respectivamente. Por último, en el cuarto análisis se puso a prueba un modelo longitudinal en que se analizó la influencia de las necesidades psicológicas básicas (medidas en el T1) y su efecto en el capital psicológico (medido en el T2), así como también la predicción de estas variables sobre el compromiso académico (evaluado en el T3), tal como puede observarse en la Figura 1.

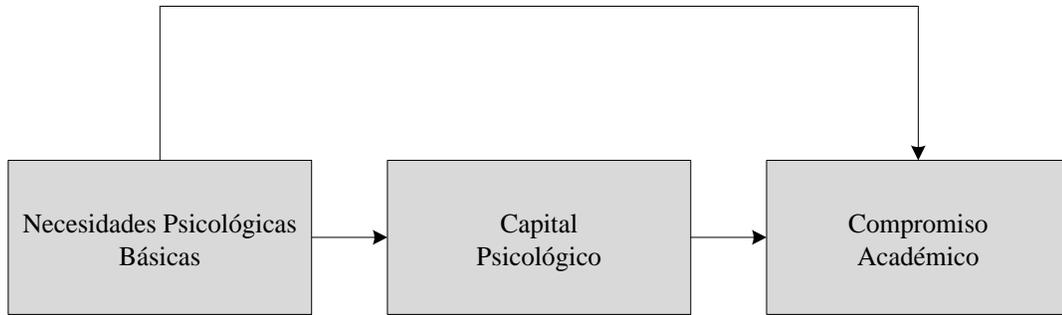


Figura 1. Modelo de ecuaciones estructurales propuesto

Se evaluó el nivel de bondad del modelo hipotetizado utilizando la prueba del chi cuadrado, los índices de ajuste: GFI (*Goodness of FitIndex*), AGFI (*Adjusted Goodness of FitIndex*) y el Índice de Ajuste Normativo Bentler-Bonett NFI (*Bentler-Bonett Normed FitIndex*). Finalmente, se calculó el grado de error del modelo con RMR (*Root Mean Square Residual*) y RMSEA (*Root Mean Standar Error*). Por otro lado, se analizó el efecto directo de las necesidades psicológicas básicas sobre el compromiso académico, así como el efecto indirecto de las necesidades psicológicas básicas sobre el compromiso académico a través del capital psicológico. Para analizar los modelos se utilizó el programa estadístico MPLUS 8.

Capítulo IV

Capítulo IV: Resultados

A continuación, se hace referencia a los resultados de los análisis estadísticos realizados para el cumplimiento de cada uno de los objetivos de la presente investigación.

4.1 Análisis Descriptivo de las Variables en Estudio

Antes de abordar los objetivos de la presente investigación, en el Tabla 6 se presentan las Medias, Devíos Típicos, Asimetría, Curtosis y Percentiles 25, 50 y 75 de todas las variables incluidas en el estudio en los tres tiempos de evaluación.

Tabla 6

Análisis descriptivo de la muestra para cada variable en los tres tiempos de estudio

		Media	Desvío Típico	Asimetría	Curtosis	Percentil 25	Percentil 50	Percentil 75
Tiempo 1	Autonomía	4.01	1.31	.01	-.65	3.00	4.00	5.00
	Competencia	4.50	1.12	-.02	-.40	3.75	4.50	5.25
	Relación	5.36	1.15	-.79	-.11	4.71	5.57	6.28
	Eficacia	4.23	1.03	-.69	.17	3.67	4.33	5.00
	Optimismo	4.07	1.26	-.45	-.33	3.50	4.00	5.00
	Esperanza	4.11	1.01	-.29	-.42	3.50	4.25	5.00

	Resiliencia	4.02	1.05	-.33	-.24	3.33	4.00	4.67
	Vigor	2.57	1.22	.41	-.37	1.60	2.50	3.40
	Dedicación	3.52	1.21	-.29	-.37	2.60	3.60	4.40
	Absorción	2.49	1.41	.18	-.78	1.50	2.50	3.50
Tiempo								
2	Autonomía	4.10	1.20	-.25	-.19	3.25	4.25	5.00
	Competencia	4.51	1.00	-.13	.13	4.00	4.50	5.25
	Relación	4.99	.88	-.77	.60	4.43	5.14	5.57
	Eficacia	4.12	1.04	-.72	.38	3.67	4.33	5.00
	Optimismo	4.19	1.17	-.55	-.14	3.50	4.50	5.00
	Esperanza	4.14	.96	-.38	-.12	3.75	4.25	4.75
	Resiliencia	4.17	1.02	-.24	-.35	3.67	4.33	5.00
	Vigor	2.64	1.14	.26	-.39	1.80	2.60	3.40
	Dedicación	3.57	1.07	-.54	-.00	3.00	3.60	4.40
	Absorción	2.76	1.29	.07	-.48	1.75	2.75	3.75
Tiempo								
3	Autonomía	3.84	1.13	-.12	-.37	3.00	3.75	4.75
	Competencia	4.34	1.03	-.41	.45	3.75	4.50	5.00
	Relación	5.13	1.22	-.82	.07	4.43	5.43	6.14
	Eficacia	4.04	1.15	-.49	-.38	3.33	4.33	5.00
	Optimismo	4.01	1.19	-.47	-.35	3.12	4.00	5.00
	Esperanza	3.98	.98	-.28	-.54	3.25	4.00	4.75
	Resiliencia	4.16	1.03	-.37	-.25	3.33	4.33	5.00
	Vigor	2.67	1.11	.23	.05	2.00	2.60	3.40
	Dedicación	3.49	1.08	-.20	-.23	2.80	3.60	4.20
	Absorción	2.69	1.27	-.03	-.53	1.75	2.75	3.75

A continuación, se describe la distribución en percentiles de los participantes del estudio para cada variable en los Tiempos 1, 2 y 3.

Tiempo 1

En primer lugar, se describen las necesidades psicológicas básicas. En lo que respecta a la autonomía, el 27,5% de la muestra se ubica por debajo del percentil 25, el 55% se encuentra por debajo del percentil 50 y el 78,9% por debajo del percentil 75. Respecto a la competencia, el 29,4% de la muestra se ubica por debajo del percentil 25, el 54,6% se encuentra por debajo del percentil 50 y el 76,7% por debajo del percentil 75. Por último, en lo que concierne a la relación o afinidad, el 27,3% de la muestra se ubica por debajo del percentil 25, el 49,8% se encuentra por debajo del percentil 50 y el 76,4% por debajo del percentil 75.

En segundo lugar, se describen las dimensiones del capital psicológico. En relación a la eficacia, el 34,6% de la muestra del primer tiempo se ubica por debajo del percentil 25, el 48,2% se encuentra por debajo del percentil 50 y el 79% por debajo del percentil 75. Respecto al optimismo, el 35,6% de los sujetos se ubica por debajo del percentil 25, el 53,8% por debajo del percentil 50 y el 80,8% por debajo del percentil 75. En cuanto a la esperanza, el 30,4% se ubica por debajo del percentil 25, el 59,7% por debajo del percentil 50 y el 82,7% por debajo del percentil 75. Por último, en cuanto a la resiliencia, el 21,4% de la muestra del primer tiempo se ubica por debajo del percentil 25, el 50,2% se encuentra por debajo del percentil 50 y el 73,3% por debajo del percentil 75.

En tercer lugar, se describen los componentes del engagement. En lo que concierne al vigor, el 27,6% de la muestra se ubica por debajo del percentil 25, el 50% se encuentra por debajo del percentil 50 y el 78,2% por debajo del percentil 75. Respecto a la dedicación, el 26,6% se ubica por debajo del percentil 25, el 55,8% por debajo del percentil 50 y el 76% por debajo del 75. En relación a la absorción, el 32,7% de los participantes se ubica por debajo del percentil 25, el 52,6% se encuentra por debajo del percentil 50 y el 77,2 % por debajo del percentil 75.

Tiempo 2

Se describen a continuación las necesidades psicológicas básicas. En lo que respecta a la autonomía, el 26,1% de la muestra se ubica por debajo del percentil 25, el 56,1% se encuentra por debajo del percentil 50 y el 80% por debajo del percentil 75. Respecto a la competencia, el 35% de la muestra se ubica bajo el percentil 25, el 56,8% se encuentra por debajo del percentil 50 y el 81,4% por debajo del percentil 75. Por último, en lo que concierne a la relación o afinidad, el 31,3% de la muestra se ubica por debajo del percentil 25, el 53,9% se encuentra por debajo del percentil 50 y el 71,6% por debajo del percentil 75.

En segundo lugar, se describen las dimensiones del capital psicológico. En relación a la eficacia, el 42,2% de la muestra del primer tiempo se ubica por debajo del percentil 25, el 53,4% se encuentra por debajo del percentil 50 y el 81,9% por debajo del percentil 75. Respecto al optimismo, el 32,6% de los sujetos se ubica por debajo del percentil 25, el 64,2% por debajo del percentil 50 y el 82,4% por debajo del percentil 75. En cuanto a la esperanza, el 36,4% se ubica por debajo del percentil 25, el 60% por debajo del percentil 50 y el 76,8% por debajo del percentil 75. Por último, en cuanto a la

resiliencia, el 39,8% de la muestra del primer tiempo se ubica por debajo del percentil 25, el 55,4% se encuentra por debajo del percentil 50 y el 78,5% por debajo del percentil 75.

En tercer lugar, se describen los componentes del engagement. En lo que concierne al vigor, el 29,6% de la muestra se ubica por debajo del percentil 25, el 52,1% se encuentra por debajo del percentil 50 y el 78,9% por debajo del percentil 75. Respecto a la dedicación, el 29,6% se ubica por debajo del percentil 25, el 52,1% por debajo del percentil 50 y el 78,9% por debajo del 75. En relación a la absorción, el 26,8% de los participantes se ubica por debajo del percentil 25, el 52,5% se encuentra por debajo del percentil 50 y el 81,1% por debajo del percentil 75.

Tiempo 3

Se describen a continuación las necesidades psicológicas básicas. En lo que respecta a la autonomía, el 26,1% de la muestra se ubica por debajo del percentil 25, el 50,2% se encuentra por debajo del percentil 50 y el 80,7% por debajo del percentil 75. Respecto a la competencia, el 30,5% de la muestra se ubica bajo el percentil 25, el 60,6% se encuentra por debajo del percentil 50 y el 79,9% por debajo del percentil 75. Por último, en lo que concierne a la relación o afinidad, el 30,2% de la muestra se ubica por debajo del percentil 25, el 54,7% se encuentra por debajo del percentil 50 y el 77,6% por debajo del percentil 75.

En segundo lugar, se describen las dimensiones del capital psicológico. En relación a la eficacia, el 29% de la muestra del primer tiempo se ubica por debajo del percentil 25, el 51% se encuentra por debajo del percentil 50 y el 80% por debajo del percentil 75. Respecto al optimismo, el 25% de los sujetos se ubica por debajo del percentil 25, el 52,4% por debajo del percentil 50 y el 87,1% por debajo del percentil 75.

En cuanto a la esperanza, el 27,4% se ubica por debajo del percentil 25, el 51,2% por debajo del percentil 50 y el 81% por debajo del percentil 75. Por último, en cuanto a la resiliencia, el 22,3% de la muestra del primer tiempo se ubica por debajo del percentil 25, el 47,9% se encuentra por debajo del percentil 50 y el 77,1% por debajo del percentil 75.

En tercer lugar, se describen los componentes del engagement. En lo que concierne al vigor, el 30,9% de la muestra se ubica por debajo del percentil 25, el 51,4% se encuentra por debajo del percentil 50 y el 78,3% por debajo del percentil 75. Respecto a la dedicación, el 27,3% se ubica por debajo del percentil 25, el 57,4% por debajo del percentil 50 y el 76,7% por debajo del 75. En relación a la absorción, el 26,9% de los participantes se ubica por debajo del percentil 25, el 52,6% se encuentra por debajo del percentil 50 y el 82,3% por debajo del percentil 75.

4.2 Análisis de Trayectoria de las Variables en Estudio

El primer objetivo específico de este trabajo consistió en estudiar la trayectoria de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación), el capital psicológico (autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia) y el compromiso académico (vigor, dedicación y absorción) en estudiantes de nivel secundario, en tres momentos de su recorrido escolar.

Trayectoria de las necesidades psicológicas básicas

En primer lugar, se estudió la evolución de la autonomía como subdimensión de las necesidades psicológicas básicas en los adolescentes que participaron de la investigación. Usando LGCM, primero se comparó el chi-cuadrado del modelo sin cambios vs. el

modelo de cambio lineal para autonomía. Debido a que esta diferencia fue significativa, se estableció una comparación entre el modelo de cambio lineal y el modelo de cambio cuadrático; esta última comparación también fue estadísticamente significativa. En consecuencia, el modelo que presentó el mejor ajuste fue el modelo de cambio cuadrático $X^2 = 13.34$, $gl = 2$, $CFI = .95$, $TLI = .92$, $SRMR = .06$ (ver modelo de comparación en la Tabla 7). De este modo, es posible afirmar que, inicialmente hay un leve aumento de autonomía del T1 ($M = 4.01$, $R^2 = .68$) al T2 ($M = 4.10$, $R^2 = .62$) y luego un leve descenso de los niveles de autonomía del T2 al T3 ($M = 3.84$, $R^2 = .60$) (media de la intercepción $I = 3.74$, $DT = .16$, $p \leq .001$, media de la pendiente $S = .35$, $DT = .14$, $p \leq .01$, media cuadrática $Q = -.08$, $DT = .03$, $p \leq .01$) (Ver Figura 2).

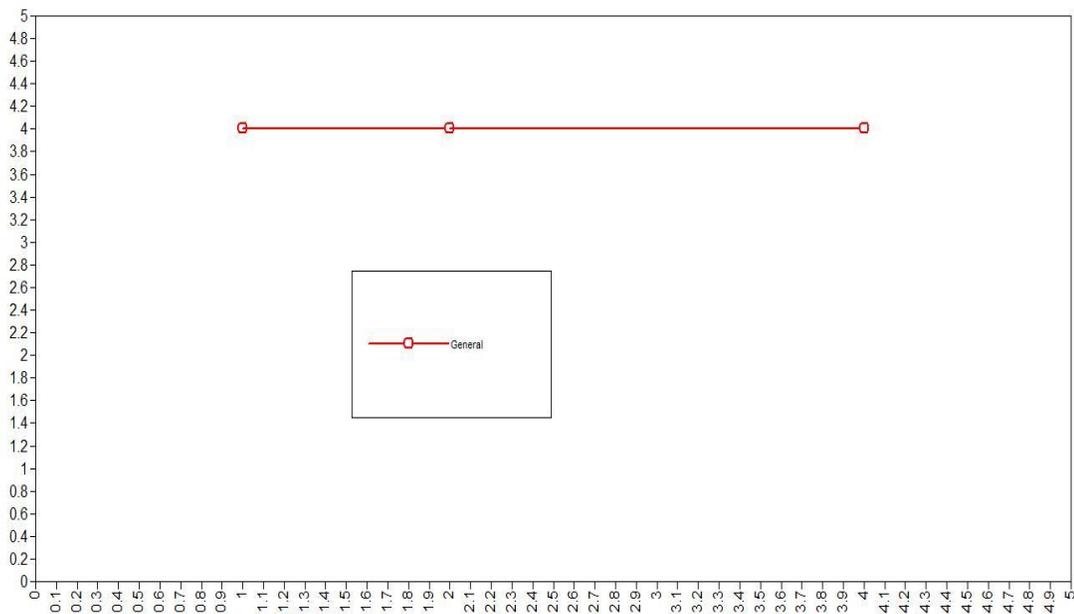


Figura 2. Trayectoria de la dimensión autonomía de las necesidades psicológicas básicas

En segundo lugar, se estudió la evolución de la percepción de competencia como subdimensión de las necesidades psicológicas básicas en los adolescentes que participaron del estudio. Utilizando LGCM, se comparó en primer término el chi-cuadrado del modelo sin cambios vs. el modelo de cambio lineal para la percepción de competencia académica. Debido a que esta diferencia fue significativa, se estableció una comparación entre el modelo de cambio lineal y el modelo de cambio cuadrático; la misma no fue significativa. Por tanto, el modelo que presentó el mejor ajuste fue el modelo de cambio lineal $X^2 = 7.57$, $gl = 3$, $CFI = .97$, $TLI = .97$, $SRMR = .06$ (ver modelo de comparación en la Tabla 7). Los resultados indican que, inicialmente, hay un descenso del T1 ($M = 4.59$, $R^2 = .62$) al T2 ($M = 4.54$, $R^2 = .56$) en la percepción de competencia y luego un descenso del T2 al T3 ($M = 4.35$, $R^2 = .57$) en los niveles de competencia (media de la intercepción $I = 4.61$, $DT = .09$, $p \leq .001$, media de la pendiente $S = -.09$, $DT = .04$, $p \leq .01$) (Ver Figura 3).

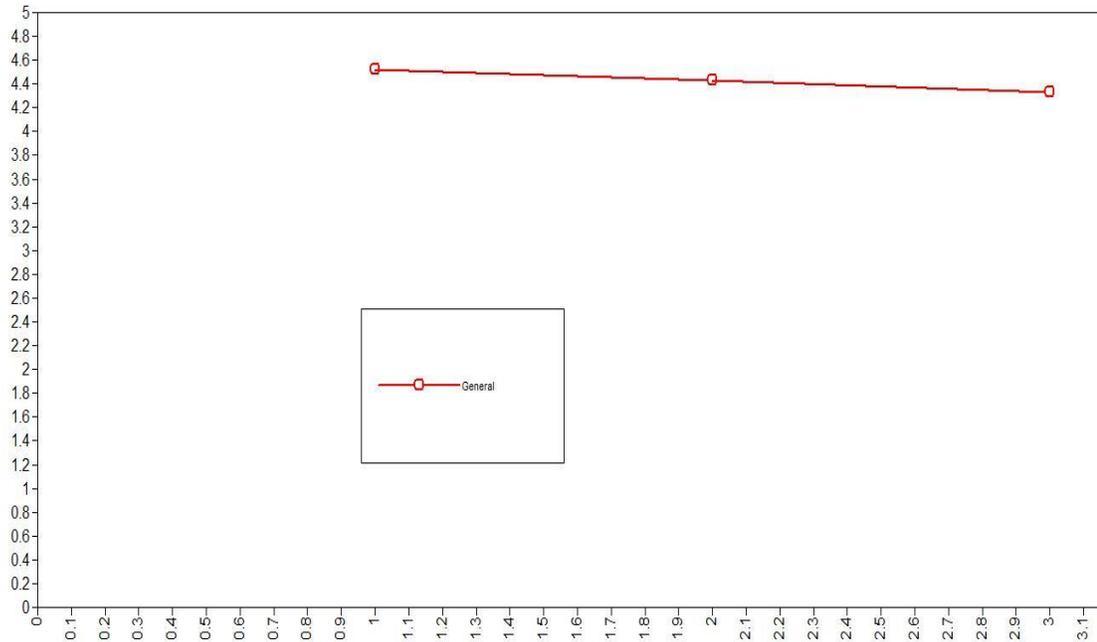


Figura 3. Trayectoria de la dimensión competencia de las necesidades psicológicas básicas

Por último, se abordó la evolución de la percepción de relaciones o afinidad como subdimensión de las necesidades psicológicas básicas en los estudiantes que constituyeron la muestra de este trabajo. Utilizando el análisis LGCM, se procedió a comparar el chi-cuadrado del modelo sin cambios vs. modelo de cambio lineal para la percepción de relaciones. Debido a que esta diferencia fue significativa, se comparó el modelo de cambio lineal con el modelo de cambio cuadrático; esta comparación también fue estadísticamente significativa. Por tanto, el modelo que presentó el mejor ajuste en la comparación de los tres modelos fue el modelo de cambio cuadrático. Sin embargo, los índices de ajustes obtenidos no fueron muy buenos $X^2 = 21.07$, $gl = 2$, $CFI = .84$, $TLI = .76$, $SRMR = .31$ (ver modelo de comparación en la Tabla 7). El modelo parece indicar que hay un descenso del T1 ($M = 5.36$. $R^2 = .56$) al T2 ($M = 4.99$. $R^2 = .52$) en las

relaciones y luego un incremento del T2 al T3 ($M = 5.13$, $R^2 = .64$) en los niveles de relaciones (media de la intercepción $I = 6.04$, $DT = .15$, $p \leq .001$, media de la pendiente $S = -.83$, $DT = .14$, $p \leq .001$, media cuadrática $Q = .15$, $DT = .03$, $p \leq .001$) (Ver Figura 4). Sin embargo, estos resultados deben ser interpretados con precaución dado que, como se mencionó, el modelo no obtuvo altos niveles de ajuste.

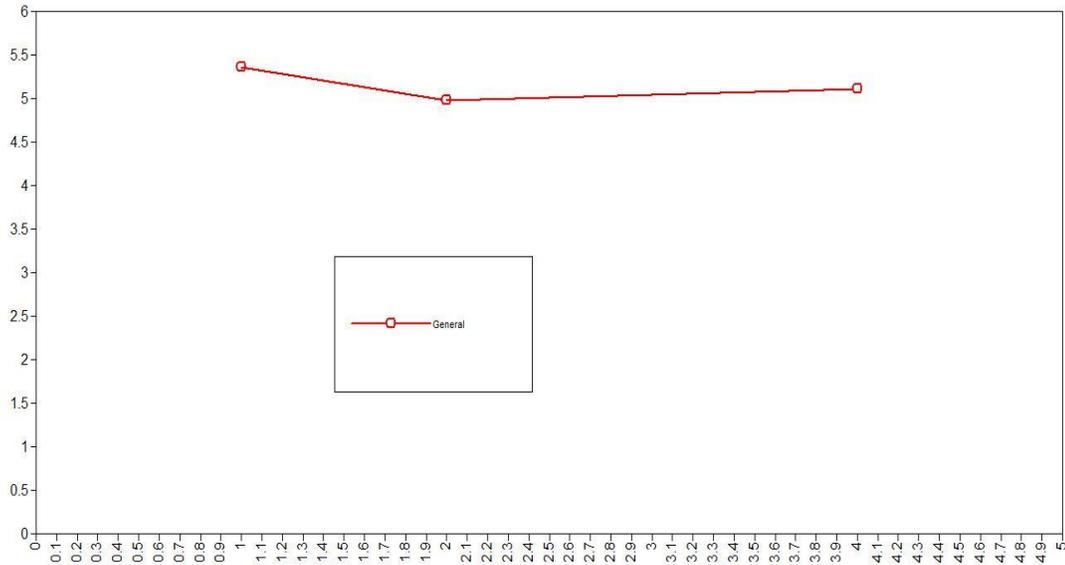


Figura 4. Trayectoria de la dimensión relación de las necesidades psicológicas básicas

Tabla 7

Índices de ajustes para cada uno de los modelos comparados de la variable necesidades psicológicas básicas

Modelos	Chi ²	gl	Comparación Modelo	Δchi ²	Δg l	p(Δ)	AIC	BIC	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Autonomía												
A. No cambio	51.41	6					2559.85	2571.09	.79	.90	.16	.13
B. Lineal	19.07	3	A vs B	32.34	3	.000	2533.51	2555.99	.93	.93	.13	.05
C. Cuadrático	13.34	2	B vs C	5.73	1	.017	2529.77	2556.00	.95	.92	.14	.06
Competencia												
A. No cambio	25.62	6					2327.88	2339.12	.89	.94	.10	.12
B. Lineal	7.57	3	A vs B	18.05	3	.000	2315.83	2338.31	.97	.97	.07	.06

C. Cuadrático	9.86	2	B vs C	2.28	1	.131	2320.00	2346.34	.96	.93	.11	.08
Relación												
A. No cambio	74.94	6					2463.25	2474.49	.42	.71	.19	.41
B. Lineal	44.88	3	A vs B	30.06	3	.000	2439.19	2461.67	.65	.65	.21	.28
C. Cuadrático	21.07	2	B vs C	23.81	1	.000	2443.61	2421.41	.84	.76	.18	.31

Trayectoria del Capital Psicológico

En primer lugar, se pretendió conocer la evolución de la percepción de eficacia como subdimensión del capital psicológico de los adolescentes que participaron del estudio. Utilizando LGCM, se comparó el chi-cuadrado del modelo sin cambios vs. modelo de cambio lineal para eficacia. Debido a que esta diferencia fue significativa, se procedió a comparar el modelo de cambio lineal con el modelo de cambio cuadrático; esta comparación no resultó estadísticamente significativa. En consecuencia, el modelo que presentó el mejor ajuste fue el modelo de cambio lineal $X^2 = .81$, $gl = 3$, $CFI = 1$, $TLI = 1$, $SRMR = .03$ (ver modelo de comparación en la Tabla 8). De este modo, se observa que inicialmente hay una disminución de la percepción de eficacia del T1 ($M = 4.23$, $R^2 = .52$) al T2 ($M = 4.12$, $R^2 = .55$) y luego otro descenso del T2 al T3 ($M = 4.04$, $R^2 = .62$) en los niveles de eficacia (media de la intercepción $I = 4.34$, $DT = .08$, $p \leq .001$, media de la pendiente $S = -.11$, $DT = .04$, $p \leq .001$) (Ver Figura 5).

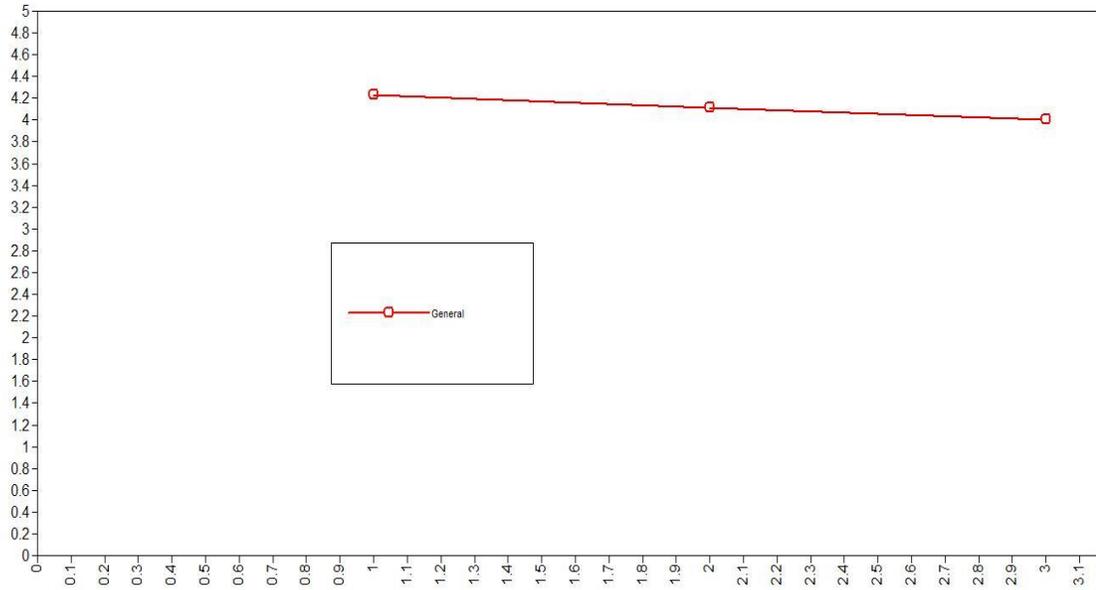


Figura 5. Trayectoria de la dimensión eficacia del capital psicológico

En segundo lugar, se estudiaron los cambios del optimismo como subdimensión del capital psicológico en los adolescentes participantes. Para comenzar, se estableció una comparación entre el chi-cuadrado del modelo sin cambios vs. el modelo de cambio lineal para optimismo. Debido a que esta diferencia fue significativa, se contrastó el modelo de cambio lineal con el modelo de cambio cuadrático; esta comparación también fue estadísticamente significativa. En efecto, el modelo que presentó el mejor ajuste fue el de cambio cuadrático $X^2 = .10$, $gl = 1$, $CFI = 1$, $TLI = 1$, $SRMR = .00$ (ver modelo de comparación en la Tabla 8). Así, es posible afirmar que en un inicio se produce un aumento en los niveles de optimismo del T1 ($M = 4.07$, $R^2 = .38$) al T2 ($M = 4.19$, $R^2 = .46$), para luego descender del T2 al T3 ($M = 4.00$, $R^2 = .00$) (media de la intercepción $I = 3.84$, $DT = .19$, $p \leq .001$, media de la pendiente $S = .31$, $DT = .17$, $p = .08$, media cuadrática $Q = -.07$, $DT = .03$, $p \leq .05$) (Ver Figura 6).

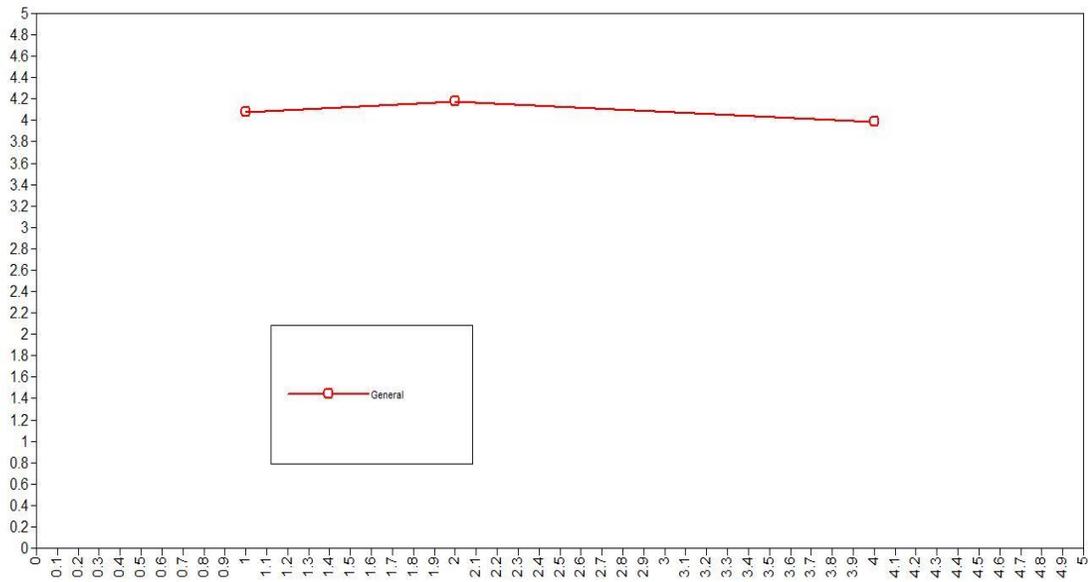


Figura 6. Trayectoria de la dimensión optimismo del capital psicológico

Seguidamente, se estudió la evolución de la esperanza en tanto componente del capital psicológico en los estudiantes que participaron de esta tesis. Usando LGCM, en primer lugar, se comparó el chi-cuadrado del modelo que propone un no cambio con el modelo que establece un cambio lineal para esperanza. Debido a que esta diferencia fue estadísticamente significativa, se procedió a comparar el modelo de cambio lineal con el modelo de cambio cuadrático; esta comparación también fue significativa pero no llegó a un nivel de significación $\leq .01$. En consecuencia, se eligió el modelo lineal, ya que se trata del modelo que presenta el mejor ajuste $X^2 = 5.476$, $gl = 3$, $CFI = .99$, $TLI = .99$, $SRMR = .05$ (ver modelo de comparación en la Tabla 8). Los resultados indican que inicialmente hay un descenso del T1 ($M = 4.27$, $R^2 = .62$) al T2 ($M = 4.23$, $R^2 = .60$) de los niveles de esperanza y luego otro descenso del T2 al T3 ($M = 3.97$, $R^2 = .62$) en dicha dimensión

(media de la intercepción $I = 4.25$, $DT = .07$, $p \leq .001$, media de la pendiente $S = -.11$, $DT = .03$, $p \leq .001$) (Ver Figura 7).

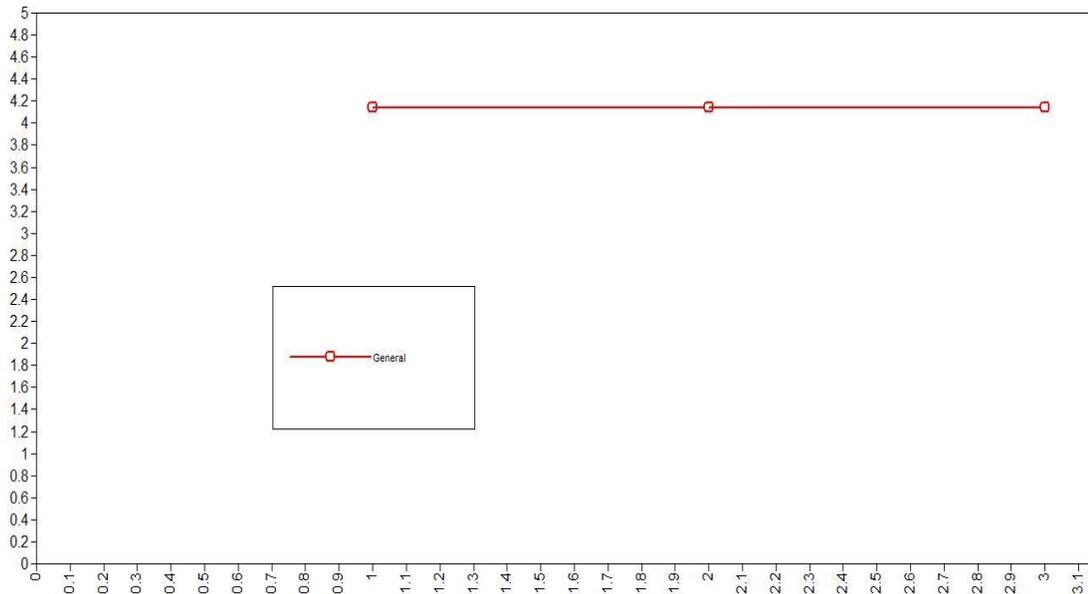


Figura 7. Trayectoria de la dimensión esperanza del capital psicológico

Por último, se estudió la evolución de la resiliencia como subdimensión del capital psicológico en los adolescentes que participaron del estudio. Se comparó el chi-cuadrado del modelo sin cambios vs. modelo de cambio lineal para resiliencia. Debido a que esta diferencia no fue significativa, se contrastó el modelo sin cambio con el modelo de cambio cuadrático; esta comparación tampoco resultó significativa. De este modo, se seleccionó el modelo de no cambio como aquel que presenta el mejor ajuste $X^2 = 7.93$, $gl = 6$, $CFI = .98$, $TLI = .99$, $SRMR = .06$ (ver modelo de comparación en la Tabla 8). Es posible afirmar entonces que en un inicio se produce un leve descenso de los niveles de resiliencia del T1 ($M = 4.02$, $R^2 = .36$) al T2 ($M = 4.17$, $R^2 = .36$) y luego otro descenso del T2 al T3 ($M = 4.16$, $R^2 = .36$) (media de la intercepción $I = 4.11$, $DT = .04$, $p \leq .001$)

(Ver Figura 8). Sin embargo, dichos cambios no son significativos, por lo que se optó por el modelo de no cambio.

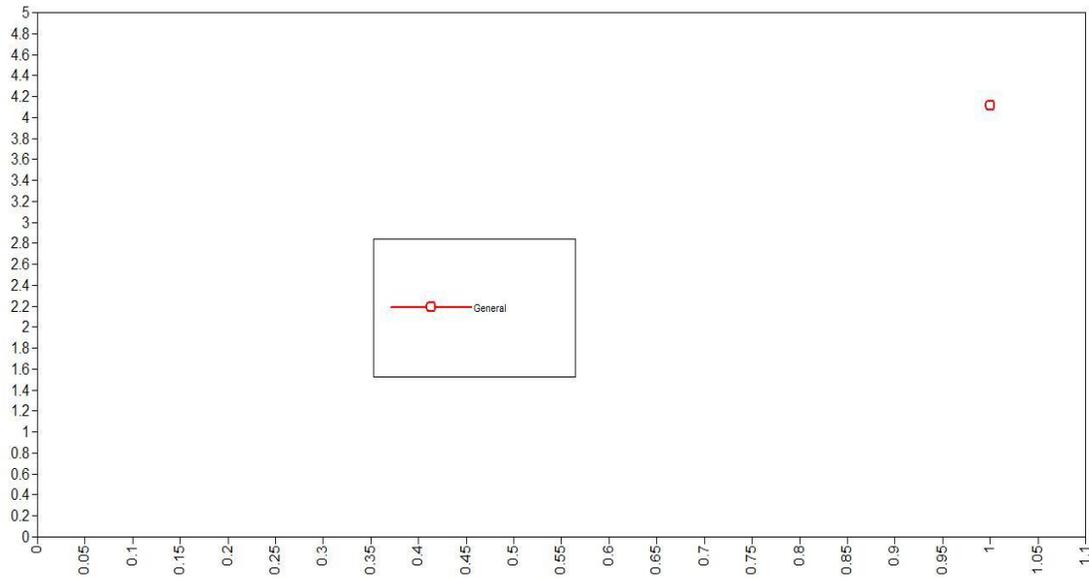


Figura 8. Trayectoria de la dimensión resiliencia del capital psicológico

Tabla 8

Índices de ajustes para cada uno de los modelos comparados de la variable capital psicológico

Modelos	Chi ²	Gl	Comparación Modelo	Δchi ²	Δgl	p(Δ)	AIC	BIC	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Eficacia												
A. No cambio	20.91	6					2343.01	2354.25	.92	.96	.09	.18
B. Lineal	.81	3	A vs B	20.10	3	.000	2328.91	2351.39	1	1	0	.03
C. Cuadrático	.03	1	B vs C	.78	2	.678	2330.13	2356.36	1	1	0	.01
Optimismo												
A. No cambio	27.51	6					2607.76	2618.99	.82	.91	.11	.11
B. Lineal	14.58	3	A vs B	12.932	3	.004	2600.82	2623.30	.90	.90	.11	.07
C. Cuadrático	.01	1	B vs C	14.573	2	.000	2590.25	2620.22	1	1	0	0
Esperanza												

A. No cambio	23.78	6					2172.02	2183.26	.92	.96	.10	.10
B. Lineal	5.48	3	A vs B	18.307	3	.000	2159.72	2182.19	.99	.99	.05	.05
C. Cuadrático	1.34	2	B vs C	4.14	1	.041	2157.58	2183.80	1	1	0	.03
Resiliencia												
A. No cambio	7.93	6					2357.10	2368.34	.98	.99	.03	.06
B. Lineal	1.93	3	A vs B	6.001	3	.112	2357.10	2379.58	1	1	0	.02
C. Cuadrático	1.08	2	A vs C	6.856	4	.144	2358.25	2384.47	1	1	0	.02

Trayectoria del Compromiso Académico

Primeramente, se estudió la evolución de la percepción de vigor como dimensión del compromiso académico de los adolescentes que colaboraron con el presente trabajo. Empleando LGCM, se contrastó el chi-cuadrado del modelo sin cambios vs. el modelo de cambio lineal para vigor. Dado que esta diferencia resultó significativa, se comparó el modelo de cambio lineal con el modelo de cambio cuadrático; esta comparación no fue significativa. En consecuencia, el modelo que presentó el mejor ajuste fue el modelo de cambio lineal $X^2 = 1.55$, $gl = 3$, $CFI = 1$, $TLI = 1$, $SRMR = .03$ (ver modelo de comparación en la Tabla 9). Sin embargo, al analizar la pendiente no se observan cambios estadísticamente significativos entre los tiempos por lo que se sostiene que no hay cambios en los niveles de vigor entre el T1 ($M = 2.57$, $R^2 = .71$) y el T2 ($M = 2.64$, $R^2 = .64$) y luego entre el T2 y el T3 ($M = 2.68$, $R^2 = .66$) (media de la intercepción $I = 2.55$, $DT = .09$, $p \leq .001$, media de la pendiente $S = .03$, $DT = .04$, $p = .41$) (Ver Figura 9).

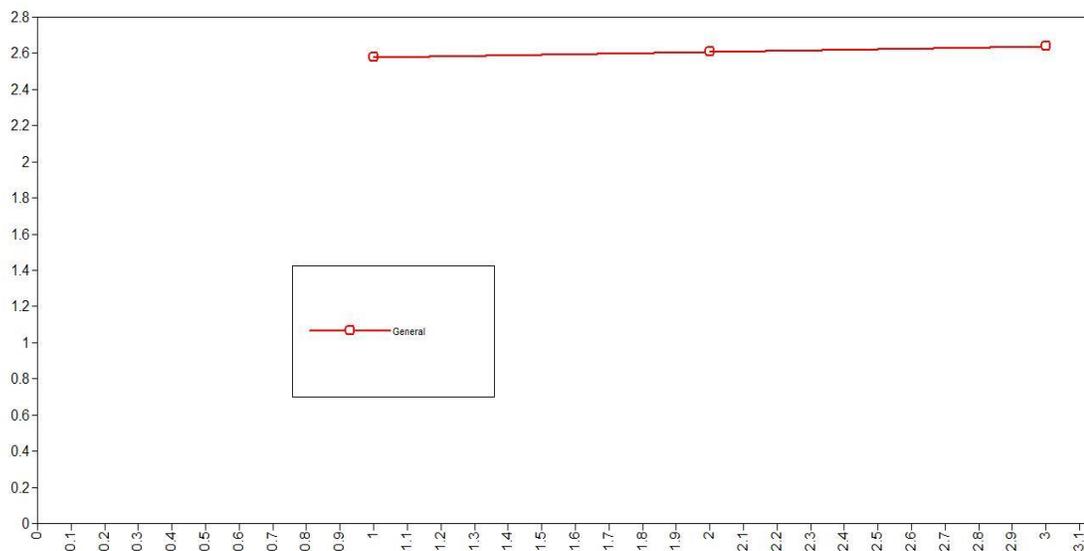


Figura 9. Trayectoria de la dimensión vigor del compromiso académico

Posteriormente, se estudiaron los cambios en la percepción de dedicación como subdimensión del compromiso académico de los estudiantes. En primer lugar, se comparó el chi-cuadrado del modelo que propone un no cambio con el modelo de cambio lineal para dedicación. Debido a que esta diferencia fue significativa, se contrastó el modelo de cambio lineal con el modelo de cambio cuadrático; esta comparación no obtuvo resultados estadísticamente significativos. De esta manera, el modelo que presentó el mejor ajuste fue el modelo de cambio lineal $X^2 = 5.15$, $gl = 3$, $CFI = .99$, $TLI = .99$, $SRMR = .04$ (ver modelo de comparación en la Tabla 9). Sin embargo, al analizar la pendiente no se observan cambios estadísticamente significativos entre los tiempos, por lo que se sostiene que no hay modificaciones en los niveles de dedicación entre el T1 ($M = 3.52$, $R^2 = .62$) y el T2 ($M = 3.57$, $R^2 = .55$) y luego entre el T2 y el T3 ($M = 3.49$, $R^2 = .56$) (media de la intercepción $I = 3.58$, $DT = .09$, $p \leq .001$, media de la pendiente $S = -.04$, $DT = .04$, $p = .28$) (Ver Figura 10).

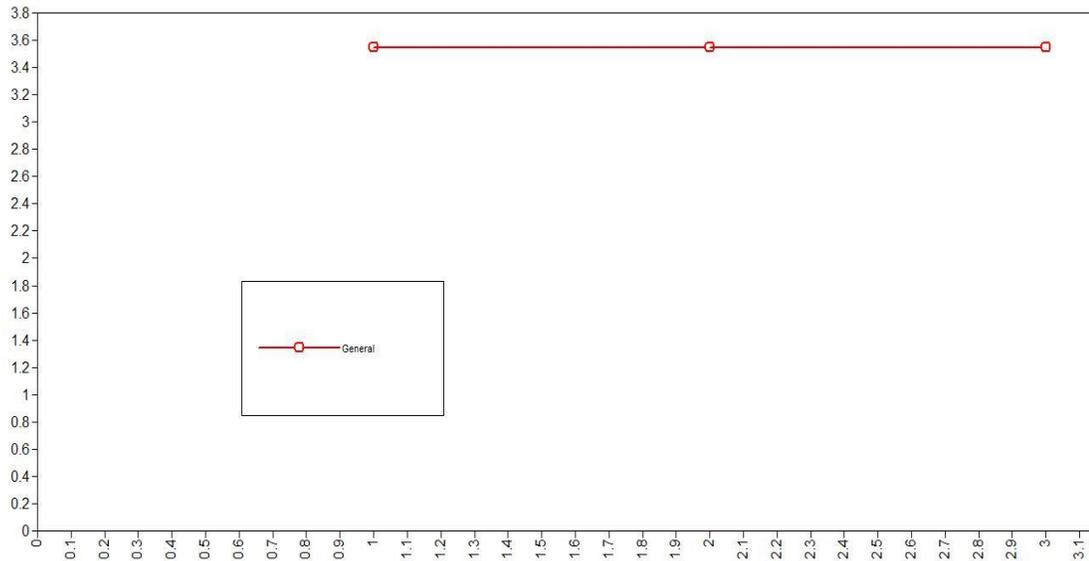


Figura 10. Trayectoria de la dimensión dedicación del compromiso académico

Por último, se consideró la evolución de la percepción de absorción en la tarea académica como subdimensión del compromiso académico de los adolescentes que participaron del estudio. Usando LGCM, en primera instancia se comparó el chi-cuadrado del modelo sin cambios vs. el modelo de cambio lineal para absorción. Debido a que esta diferencia fue estadísticamente significativa, se contrastó el modelo de cambio lineal con el modelo de cambio cuadrático; esta comparación fue no significativa. Sin embargo, dado que en los puntajes medios de los tiempos de las variables se aprecia un comportamiento cuadrático, y que las medias de la pendiente y cuadrática son significativas, se optó por conservar este modelo $X^2 = 10.10$, $gl = 2$, $CFI = .96$, $TLI = .94$, $SRMR = .05$ (ver modelo de comparación en la Tabla 9). Así, es posible afirmar que inicialmente se produce un aumento de la percepción de absorción del T1 ($M = 2.49$, $R^2 = .61$) al T2 ($M = 2.76$, $R^2 = .58$) y luego se observa un descenso del T2 al T3 ($M = 2.69$, $R^2 = .61$).

=.57) en los niveles de percepción de absorción (media de la intercepción $I = 2.06$, $DT = .18$, $p \leq .001$, media de la pendiente $S = .52$, $DT = .16$, $p \leq .01$, media cuadrática $Q = -.09$, $DT = .03$, $p \leq .01$) (Ver Figura 11).

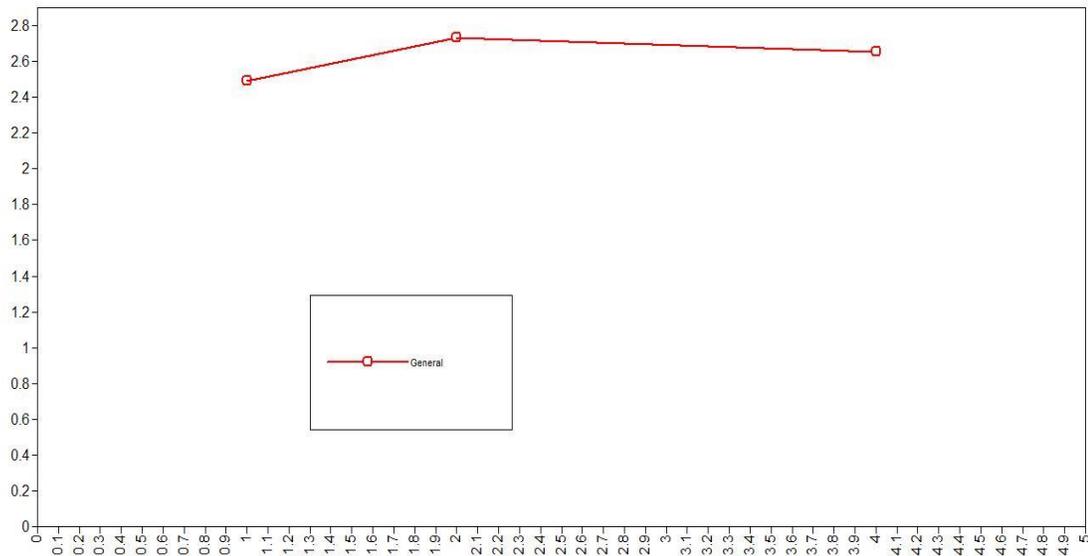


Figura 11. Trayectoria de la dimensión absorción del compromiso académico

Tabla 9

Índices de ajustes para cada uno de los modelos comparados de la variable compromiso académico

Modelos	Chi ²	Gl	Comparación Modelo	Δchi ²	Δgl	p(Δ)	AIC	BIC	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Vigor												
A. No cambio	23.28	6					2425.51	2436.75	.93	.96	.10	.09
B. Lineal	1.55	3	A vs B	21.73	3	.000	2409.79	2432.26	1	1	0	.03
C. Cuadrático	4.72	2	B vs C	3.17	1	.075	2414.95	2441.17	.99	.98	0.066	.01
Dedicación												
A. No cambio	19.78	6					2441.41	2452.64	.92	.96	0.086	.12
B. Lineal	5.15	3	A vs B	14.63	3	.002	2432.78	2455.26	.99	.99	0.048	.05
C. Cuadrático	7.94	2	B vs C	2.79	1	.095	2437.57	2463.79	.96	.95	0.097	.07

Absorción												
A. No cambio	26.72	6					2684.10	2695.34	.90	.95	0.105	.11
B. Lineal	11.49	3	A vs B	15.23	3	.002	2674.87	2697.35	.96	.96	0.095	.04
C. Cuadrático	10.1	2	B vs C	1.39	1	.237	2675.48	2701.7	.96	.94	0.11	.05

4.3 Relación entre las Necesidades Psicológicas Básicas, el Capital Psicológico y el Compromiso Académico

El segundo objetivo específico del presente trabajo consistió en estudiar la relación de las necesidades psicológicas básicas y el capital psicológico con el compromiso académico en estudiantes de nivel secundario, en los tres tiempos del estudio.

Para responder a dicho objetivo se llevaron a cabo análisis de correlaciones r de Pearson entre las variables, buscando conocer el grado de asociación entre las dimensiones que componen a cada una de ellas. Si bien se analizó la asociación de todas las variables medidas en los tres tiempos de estudio, para facilitar la lectura de las mismas se las presentará del modo que se describe a continuación. En primer lugar, se exhibirán los análisis de correlación de las variables medidas en el Tiempo 1, luego las mismas variables medidas en el Tiempo 2 y en el Tiempo 3. Finalmente, se mostrarán las asociaciones de la variable necesidades psicológicas básicas medida en el Tiempo 1 con el capital psicológico medido en el Tiempo 2 y con el compromiso académico medido en el Tiempo 3. Se propone este último análisis de correlación debido a que en el punto 4.3 de esta tesis se pondrá a prueba un modelo de ecuaciones estructurales analizando la influencia de estas variables longitudinalmente.

Correlación de las variables en el Tiempo 1

En primer lugar, se procuró conocer el grado de asociación entre las necesidades psicológicas básicas, el capital psicológico y el compromiso académico de los estudiantes que participaron del presente trabajo en el primer tiempo de evaluación. Para ello, se establecieron correlaciones entre cada una de las dimensiones o componentes de las variables mencionadas.

Los resultados de los análisis *r* de Pearson evidenciaron correlaciones con significación estadística, las cuales pueden ser apreciadas en la Tabla 10. Es posible observar que todas las asociaciones fueron significativas, menos la correlación entre la relación en tanto necesidad psicológica básica y las tres dimensiones del compromiso académico. Pueden ser destacadas en este caso, por haber obtenido los puntajes más elevados, la asociación entre la esperanza como dimensión del capital psicológico y la necesidad psicológica de competencia ($r = .61$; $p = .000$). Además, es factible destacar la relación entre la esperanza y las tres dimensiones del compromiso académico: vigor ($r = .57$; $p = .000$), dedicación ($r = .53$; $p = .000$) y absorción ($r = .50$; $p = .000$).

Tabla 10

Asociación entre necesidades psicológicas básicas, capital psicológico y compromiso académico en Tiempo 1

		Capital Psicológico				Compromiso Académico		
		Eficacia	Optimismo	Esperanza	Resiliencia	Vigor	Dedicación	Absorción
Necesidades	Autonomía	.37**	.26**	.41**	.35**	.28**	.19**	.22**
Psicológicas	Competencia	.34**	.35**	.61**	.28**	.48**	.44**	.41**
Básicas	Relación	.40**	.20**	.27**	.25**	.13*	-.00	.10

Compromiso Académico	Vigor	.36**	.45**	.57**	.29**	-	-	-
	Dedicación	.28**	.37**	.53**	.26**	-	-	-
	Absorción	.30**	.36**	.50**	.25**	-	-	-

Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$

Correlación de las variables en el Tiempo 2

En segundo lugar, se intentó conocer el nivel de asociación entre las necesidades psicológicas básicas, el capital psicológico y el compromiso académico de los adolescentes que participaron del presente trabajo en el segundo momento de evaluación. Para cumplir con dicho propósito, se establecieron correlaciones entre cada uno de los componentes de las variables mencionadas.

Los resultados de los análisis r de Pearson demostraron que existen correlaciones estadísticamente significativas, las cuales pueden ser visualizadas en la Tabla 11. Es posible observar que la mayoría de las asociaciones fueron significativas, con excepción de la correlación entre la relación en tanto necesidad psicológica básica y las tres dimensiones del compromiso académico, así como también la correlación entre la dedicación en tanto componente del compromiso académico y la resiliencia como dimensión del capital psicológico. Pueden ser acentuadas, por haber obtenido los valores más altos, la asociación entre la esperanza como dimensión del capital psicológico y la necesidad psicológica de competencia ($r = .56$; $p = .000$). Además, se puede destacar la relación entre la esperanza y el vigor ($r = .51$; $p = .000$), así como también entre la esperanza y la dedicación ($r = .54$; $p = .000$).

Tabla 11

Asociación entre necesidades psicológicas básicas, capital psicológico y compromiso académico en Tiempo 2

		Capital Psicológico				Compromiso Académico		
		Eficacia	Optimismo	Esperanza	Resiliencia	Vigor	Dedicación	Absorción
Necesidades	Autonomía	.45**	.25**	.39**	.35**	.20**	.17**	.20**
Psicológicas	Competencia	.27**	.30**	.56**	.26**	.43**	.46**	.31**
Básicas	Relación	.39**	.12*	.16**	.17**	.05	.05	.06
Compromiso	Vigor	.27**	.37**	.51**	.14*	-	-	-
Académico	Dedicación	.27**	.34**	.54**	.10	-	-	-
	Absorción	.27**	.29**	.38**	.19**	-	-	-

Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$

Correlación de las variables en el Tiempo 3

En tercer lugar, se estudió el nivel de asociación entre las necesidades psicológicas básicas, el capital psicológico y el compromiso académico de los participantes en el tercer tiempo de evaluación, valorando las correlaciones entre cada una de las subdimensiones de las variables mencionadas.

Los resultados de los análisis r de Pearson evidenciaron que existen correlaciones estadísticamente significativas (Ver Tabla 12). Es posible observar que la mayoría de las asociaciones fueron significativas, con excepción de la correlación entre la autonomía en tanto necesidad psicológica básica y la absorción como subdimensión del compromiso académico; además se evidencian algunas correlaciones con un grado de significación estadística mayor a .01. Pueden ser distinguidas, por haber obtenido los índices más

elevados, la asociación entre la esperanza como dimensión del capital psicológico y la necesidad psicológica de competencia ($r = .55$; $p = .000$). Además, se puede destacar la relación entre la esperanza y la dedicación ($r = .52$; $p = .000$).

Tabla 12

Asociación entre necesidades psicológicas básicas, capital psicológico y compromiso académico en Tiempo 3

		Capital Psicológico				Compromiso Académico		
		Eficacia	Optimismo	Esperanza	Resiliencia	Vigor	Dedicación	Absorción
Necesidades	Autonomía	.45**	.35**	.42**	.38**	.15*	.16**	.07
Psicológicas	Competencia	.38**	.35**	.55**	.25**	.40**	.36**	.29**
Básicas	Relación	.46**	.21*	.22**	.30**	.19**	.13*	.15*
Compromiso	Vigor	.38**	.45**	.45**	.31*	-	-	-
Académico	Dedicación	.37**	.38**	.52**	.26**	-	-	-
	Absorción	.27**	.38**	.39**	.21**	-	-	-

Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$

Correlación entre necesidades psicológicas básicas (Tiempo 1), capital psicológico (Tiempo 2) y compromiso académico (Tiempo 3)

Por último, siguiendo la lógica del presente trabajo (y teniendo en cuenta el objetivo que plantea poner a prueba un modelo de ecuaciones estructurales) se estudió el nivel de asociación entre las necesidades psicológicas básicas (evaluadas en el Tiempo 1), el capital psicológico (medido en el Tiempo 2) y el compromiso académico de los participantes (evaluado en el Tiempo 3).

Los resultados de los análisis r de Pearson evidenciaron que existen correlaciones estadísticamente significativas (Ver Tabla 13). Es posible observar que muchas de las asociaciones obtenidas fueron significativas; sin embargo, también se evidencian algunas correlaciones con un grado de significación estadística mayor a .01 y otras no significativas. Puede ser distinguida, por haber obtenido el índice más elevado, la asociación entre la autonomía en tanto necesidad psicológica básica y la autoeficacia en tanto componente del capital psicológico ($r = .39$; $p = .000$). Por otra parte, es posible subrayar la relación entre la esperanza como dimensión del capital psicológico y la necesidad de competencia ($r = .42$; $p = .000$). Además, se puede destacar la correlación entre la esperanza y el vigor ($r = .39$; $p = .000$), así como también entre la esperanza y la dedicación ($r = .39$; $p = .000$), ambos componentes del compromiso académico.

Tabla 13

Asociación entre necesidades psicológicas básicas (Tiempo 1), capital psicológico (Tiempo 2) y compromiso académico (Tiempo 3)

		Capital Psicológico (Tiempo 2)				Compromiso Académico (Tiempo 3)		
		Eficacia	Optimismo	Esperanza	Resiliencia	Vigor	Dedicación	Absorción
Necesidades Psicológicas Básicas (Tiempo 1)	Autonomía	.39**	.15*	.30**	.31**	.11	.13*	.05
	Competencia	.23**	.15*	.42**	.19**	.30**	.28**	.24**
	Relación	.29**	.04	.15*	.21**	.03	-.03	.02
Compromiso Académico (Tiempo 3)	Vigor	.26**	.33**	.39**	.18*	-	-	-
	Dedicación	.24**	.25**	.39**	.10	-	-	-
	Absorción	.17**	.31**	.24**	.08	-	-	-

Nota: ** $p < .01$; * $p < .05$

4.4 Efecto de las Necesidades Psicológicas Básicas y el Capital Psicológico sobre el Compromiso Académico

El tercer objetivo específico de esta tesis consistió en estudiar el poder predictor de las necesidades psicológicas básicas y el capital psicológico sobre el compromiso académico en estudiantes de nivel secundario.

Para responder a este objetivo se analizan 4 modelos, los tres primeros modelos examinan la relación entre las variables en estudio evaluadas en el Tiempo 1, 2 y 3 respectivamente; por último, se estudia la relación longitudinal entre estas variables.

Modelo Tiempo 1

Las necesidades psicológicas básicas fueron incluidas como variable exógena del modelo, el capital psicológico se estudia como variable mediadora y el compromiso académico es entendido como variable de resultado. En este modelo se incluyen todas las variables medidas en el Tiempo 1. Se utilizó el estimador de máxima verosimilitud, recurriendo a la función de *Bootstrap* = 5000. El *Bootstrap* permite el remuestreo de los datos y realiza inferencias a partir de los datos remuestreados (Kline, 2011).

Dado que el modelo propuesto es perfectamente indentificado, es decir no presenta grados de libertad, el ajuste obtenido del modelo es perfecto. Seguidamente, al analizar el efecto de las variables propuestas en el modelo, puede observarse que las necesidades psicológicas básicas tienen un efecto directo y positivo sobre el capital psicológico, mientras que no tienen ningún efecto sobre el compromiso académico. Asimismo, el capital psicológico afecta positivamente el compromiso académico de los

estudiantes evaluados en el Tiempo 1. Ya que no se observa efecto de las necesidades psicológicas básicas sobre el compromiso académico se fijó en cero el *path* generando un grado de libertad en el modelo y pudiendo así analizar su ajuste. El modelo obtenido presenta el siguiente ajuste: $X^2 = .09$, $gl = 1$, $p = .77$, $CFI = 1$, $TLI = 1$, $SRMR = .01$, $RMSEA = .00$. Los resultados indican que las necesidades psicológicas básicas predicen el capital psicológico y que el capital psicológico predice el compromiso académico. Por otro lado, si bien no hay un efecto directo entre las necesidades psicológicas básicas y el compromiso académico, sí existe un efecto indirecto, mediatizado por el capital psicológico ($\beta = .43$, $\leq .001$, Intervalo de confianza al 95% = .30 - .42). El modelo explica el $R^2 = .36$ del capital psicológico y el $R^2 = .36$ del compromiso académico. Estos resultados pueden ser observados en la Figura 12.

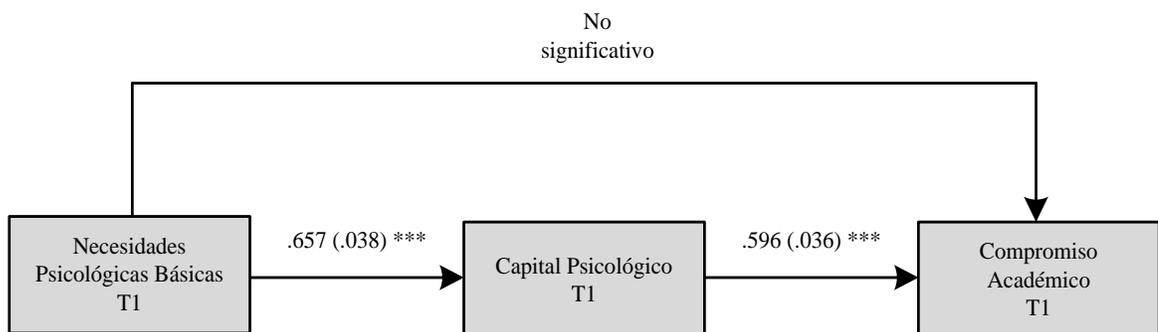


Figura 12. Modelo de ecuaciones estructurales para el Tiempo 1

Nota: *** $p < .001$; T1: Tiempo 1

Modelo tiempo 2

Se siguió el mismo procedimiento descrito en el análisis del modelo del Tiempo 1 cambiando por las variables medidas en el Tiempo 2. En este caso, se encontraron

resultados similares a los informados para el Tiempo 1. El modelo del Tiempo 2 presenta el siguiente ajuste: $X^2 = 2.79$, $gl = 1$, $p = .08$, $CFI = .99$, $TLI = .97$, $SRMR = .03$, $RMSEA = .08$. Los resultados indican que las necesidades psicológicas básicas predicen el capital psicológico y que el capital psicológico predice el compromiso académico evaluado en el Tiempo 2. Por otro lado, si bien no hay un efecto directo entre las necesidades psicológicas básicas y el compromiso académico, existe un efecto indirecto, mediatizado por el capital psicológico ($\beta = .35$, $\leq .001$, Intervalo de confianza al 95% = .28 - .44). El modelo explica el $R^2 = .25$ del capital psicológico y el $R^2 = .31$ del compromiso académico. Estos hallazgos pueden visualizarse en la Figura 13.

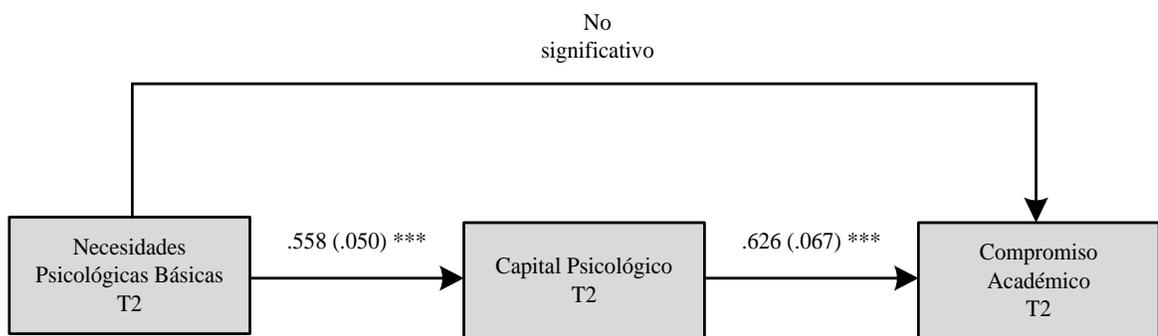


Figura 13. Modelo de ecuaciones estructurales para el Tiempo 2

Nota: *** $p < .001$; T2: Tiempo 2

Modelo tiempo 3

Se llevaron a cabo los mismos procedimientos descriptos para los Tiempos 1 y 2, utilizando sólo las variables medidas en el Tiempo 3. En este caso, se hallaron resultados análogos a los informados para el Tiempo 1 y 2. El modelo del Tiempo 3 presenta el siguiente ajuste: $X^2 = .40$, $gl = 1$, $p = .53$, $CFI = 1$, $TLI = 1$, $SRMR = .01$, $RMSEA = .00$.

Los resultados revelan que las necesidades psicológicas básicas predicen el capital psicológico y que el capital psicológico se constituye en predictor del compromiso académico evaluado en este tercer tiempo. Por otra parte, si bien no se observa un efecto directo de las necesidades psicológicas básicas sobre el compromiso académico, sí existe un efecto indirecto, mediatizado por el capital psicológico ($\beta = .38, \leq .001$, Intervalo de confianza al 95% = .54 - .76). El modelo explica el $R^2 = .37$ del capital psicológico y el $R^2 = .30$ del compromiso académico (Ver Figura 14).

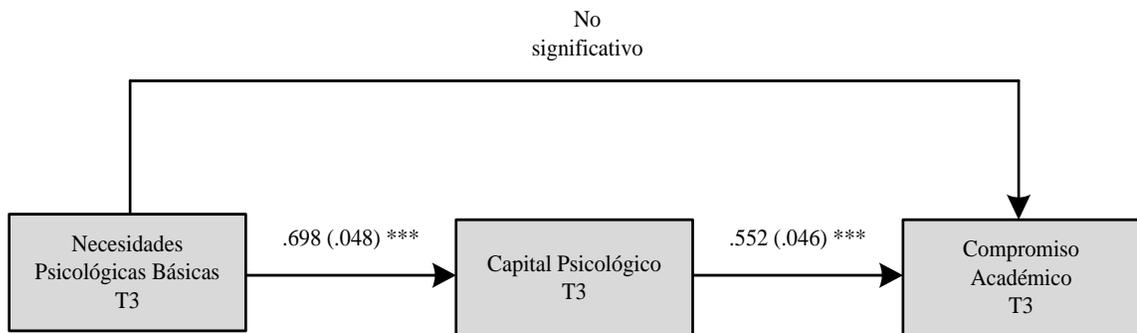


Figura 14. Modelo de ecuaciones estructurales para el Tiempo 3

Nota: *** $p < .001$; T3: Tiempo 3

Modelo longitudinal

Para el análisis del modelo de ecuaciones estructurales longitudinal, las necesidades psicológicas básicas fueron incluidas como variable exógena del modelo (medidas en el Tiempo 1), el capital psicológico es entendido como variable mediadora (evaluado en el Tiempo 2) y el compromiso académico como variable de resultado (medido en el Tiempo 3). Se utilizó como estimador el de máxima verosimilitud, considerando la función *Bootstrap* = 5000. Como se explicó con anterioridad, el *Bootstrap* permite el remuestreo de los datos y realiza inferencias a partir de los datos remuestreados.

Dado que el modelo propuesto es perfectamente identificado (no presenta grados de libertad), el ajuste obtenido del modelo es perfecto. Al analizar el efecto de las variables propuestas en dicho modelo, puede observarse que las necesidades psicológicas básicas (T1) tienen un efecto significativo sobre el capital psicológico (T2), mientras que las necesidades psicológicas básicas no tienen ningún efecto sobre el compromiso académico (T3). De este modo, el capital psicológico (T2) afecta positivamente el compromiso académico de los estudiantes en el Tiempo 3. Por tanto, se fijó en cero el *path* que analiza el efecto de las necesidades psicológicas básicas sobre compromiso académico, generando un grado de libertad en el modelo y pudiendo así analizar su ajuste. El modelo obtenido presenta el siguiente ajuste: $\chi^2 = .28$, $gl = 1$, $p = .58$, $CFI = 1$, $TLI = 1$, $SRMR = .01$, $RMSEA = .00$. Los resultados indican que las necesidades psicológicas básicas predicen el capital psicológico medido un año después y que el capital psicológico predice el compromiso académico medido un año más tarde. Por otro lado, si bien no se aprecia un efecto directo entre las necesidades psicológicas básicas (T1) y el compromiso académico (T3), sí existe una influencia indirecta, mediatizada por el capital psicológico ($\beta = .184$, $\leq .001$, Intervalo de confianza al 95% = .12 - .26). De esta manera, el modelo explica el $R^2 = .18$ del capital psicológico y el $R^2 = .16$ del compromiso académico. Estos resultados pueden ser observados en la Figura 15.

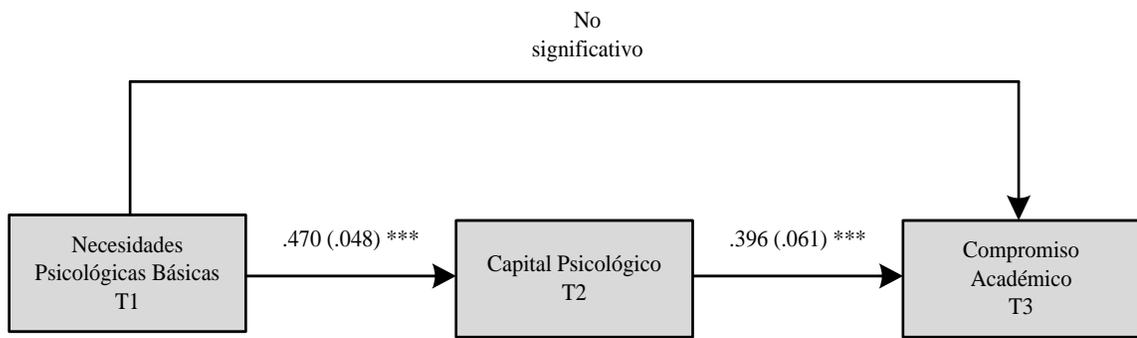


Figura 15. Modelo de ecuaciones estructurales longitudinal

Nota: *** $p < .001$; T1: Tiempo 1, T2: Tiempo 2, T3: Tiempo 3

Capítulo V

Capítulo V: Discusión, Conclusiones y Recomendaciones

En el presente capítulo se presenta la discusión de los resultados obtenidos, a la luz de las teorías desarrolladas y de las investigaciones actuales sobre la temática estudiada. Luego se realiza una síntesis de los resultados para arribar a las conclusiones del presente estudio. Por último, se detallan las limitaciones del trabajo, así como también recomendaciones que pueden ser consideradas para futuras investigaciones.

5.1 Discusión

5.1.1 Primer objetivo específico

El primer objetivo específico de este trabajo consistió en estudiar la trayectoria de las necesidades psicológicas básicas (autonomía, competencia y relación), el capital psicológico (autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia) y el compromiso académico (vigor, dedicación y absorción) en estudiantes de nivel secundario, en tres momentos de su recorrido escolar. A continuación, se discutirán los resultados obtenidos en relación a la trayectoria de cada una de las variables y sus dimensiones a lo largo de los tres tiempos de evaluación; presentando diferentes interpretaciones acerca de los hallazgos, hipotetizando sobre los datos y estableciendo vinculaciones con antecedentes y teorías sobre el tema.

En primer lugar, se considera importante para comenzar y contextualizar esta discusión, hacer mención a ciertos aspectos teóricos correspondientes a la Psicología del Desarrollo. En este sentido, adquiere relevancia aludir a las edades de los adolescentes que participaron del trabajo en cada uno de los tiempos de evaluación y las fases de la adolescencia en las cuales dichos adolescentes se ubicarían. En el primer momento de evaluación (primero, segundo y tercer año del Ciclo Básico Común de la escuela secundaria), los participantes tenían entre 12 y 16 años de edad; la mayoría de ellos tenía entre 12 y 14 años (media cercana a 13 años), siendo mucho menores los porcentajes de las edades restantes (Ver Tabla 1, Capítulo III, apartado: muestra resultante). Ello indica que la mayoría de los participantes se encontraba atravesando el final la etapa de la adolescencia temprana y/o el comienzo de la adolescencia media o propiamente dicha. En el segundo momento de evaluación (segundo y tercer año del Ciclo Básico, cuarto año del Ciclo Orientado), los participantes tenían entre 13 y 17 años de edad; la mayoría de ellos tenía 14 o 15 años (media cercana a 14 años), siendo mucho menores los porcentajes de las edades restantes (Ver Tabla 2, Capítulo III, apartado: muestra resultante). En el tercer tiempo de muestreo (tercer año del Ciclo Básico, cuarto y quinto año del Ciclo Orientado), los participantes tenían entre 14 y 17 años de edad; la mayoría de ellos tenía 15 o 16 años (media cercana a 15 años), siendo mucho menores los porcentajes de las edades restantes (Ver Tabla 3, Capítulo III, apartado: muestra resultante). Ello indica que dichos sujetos (Tiempo 2 y 3) se encontraban atravesando la etapa de la adolescencia media o propiamente dicha.

Siguiendo la teoría de la Psicología del Desarrollo, la adolescencia inicial, temprana o baja adolescencia se encuentra estrictamente vinculada a los cambios corporales propios de la pubertad, lo cual demanda una reorganización de la personalidad.

En este sentido, la atención del adolescente se encuentra puesta en la reestructuración del esquema corporal y el logro de la identidad. Un aspecto a destacar en esta subetapa es el hecho de que la familia prosigue aún como centro de su vida, aunque vaya iniciando de manera progresiva la tarea de desprenderse de ella. Además, en lo que respecta a los vínculos de pares, el otro sexo suele ser vivido como temido, por lo cual predominan los grupos de pares unisexuales. En cuanto a la adolescencia media o propiamente dicha, en esta etapa el desarrollo corporal ha reducido su ritmo y el cuerpo va adquiriendo de modo gradual las proporciones adultas. Se trata del estadio en el que se produce el mayor auge en lo que respecta a la construcción de la identidad personal y sexual. Se produce paulatinamente el distanciamiento afectivo de la familia, que va dejando de ser considerada el centro de la existencia del adolescente. En estos intentos de lograr la autonomía, son frecuentes y esperables ciertas conductas de rebeldía, tanto frente a los padres, como a la autoridad en general. Por el contrario, se vinculan fervientemente con sus pares, mostrando conformidad con las normas y costumbres que el grupo impone. Dichos grupos suelen ser en este caso heterosexuales (Arnett, 2008; Griffa & Moreno, 2005).

Trayectoria de las necesidades psicológicas básicas

A continuación, se hará referencia y se discutirá acerca de los cambios que han experimentado cada una de las necesidades psicológicas básicas a lo largo de los diferentes tiempos de evaluación de este trabajo.

Autonomía

La necesidad de autonomía implica para un adolescente la posibilidad de elegir, de iniciar una acción libre y de determinar su propio comportamiento; se relaciona con el deseo de elección, así como también con el sentimiento de ser el iniciador de las propias acciones. De este modo, un adolescente se percibe autónomo cuando su comportamiento es representado por su propia voluntad, cuando aprueba totalmente las acciones en las cuales está comprometido y/o cuando sus valores quedan expresados en dichas acciones (Ryan et al., 2016). Existe consenso en la literatura sobre el progresivo aumento de la autonomía durante la adolescencia, siendo considerada como un aspecto normativo de esta etapa (De la Torre, 2011; Parra & Oliva, 2001; Stuyck & Abad, 2017). De este modo, se puede entender la autonomía adolescente como un aspecto de la madurez psicológica que, partiendo de la toma de conciencia de sí mismo, se manifiesta en un modo personal de pensar, de sentir y de actuar (Alonso-Stuyck, 2006; Cea D'Ancona, 2007). En el caso del contexto educativo, la necesidad de autonomía se encuentra satisfecha en un estudiante cuando percibe que puede decidir en cuanto a su participación en diferentes actividades académicas. De esta manera, resulta interesante reflexionar sobre los cambios que los adolescentes participantes experimentaron en relación a dichas cualidades e hipotetizar explicaciones teóricas acerca de dichos cambios.

Respecto a la percepción de autonomía, los hallazgos del presente trabajo indican que la trayectoria de esta necesidad psicológica puede ser explicada a través de un modelo de cambio cuadrático. De este modo, inicialmente hay un leve aumento de autonomía desde el primer tiempo al segundo tiempo, y luego un leve descenso de los niveles de autonomía desde el segundo tiempo al tercer tiempo. Si se tiene como base la teoría del desarrollo antes mencionada, se puede afirmar que los adolescentes experimentaron un

ligero aumento de su autonomía percibida en relación a sus actividades escolares y respecto a su vida en la escuela en la adolescencia media o propiamente dicha, para disminuir levemente hacia finales de esta etapa.

Pueden ser diversas las variables que contribuyen a que la autonomía marque la mencionada trayectoria. Es posible hipotetizar que existen aspectos personales (o del desarrollo psicológico) de los adolescentes y aspectos contextuales que ejercen influencia en este sentido. En cuanto a estos últimos, se considera que tiene gran relevancia la familia (padres) y la escuela (sobre todo la figura de los docentes).

En primer lugar, se hará referencia al aumento de autonomía que experimentaron los adolescentes entre el primer y el segundo tiempo de evaluación. En relación a los aspectos personales, se considera que una de las características primordiales de la adolescencia, que marca un cambio radical en relación a la infancia, es el logro del pensamiento formal. Esta evolución a nivel del pensamiento, podría ser considerada una de las condiciones que favorece el aumento de la autonomía percibida en la adolescencia. En este sentido, el desarrollo cognitivo del adolescente, incorpora una serie de destrezas, las operaciones formales de pensamiento, las cuales desempeñan un papel decisivo en el modo de afrontar las demandas crecientemente complejas del ciclo vital (Alonso Stuyck, 2005; Arnett, 2008; Piaget, 1978; Yuni & Urbano, 2016). Alonso Stuyck (2005) distingue cuatro aspectos importantes del pensamiento formal: la introspección, la abstracción, el pensamiento hipotético-deductivo y la capacidad lógica. Adquiere relevancia en esta ocasión la descripción acerca de la introspección, en tanto capacidad para reflexionar críticamente acerca del propio pensamiento. Esta cualidad le permite al adolescente el descubrimiento de su propia intimidad, su espacio interior. Así, al darse cuenta de que existe un lugar en el que no depende de sus padres, ni de sus profesores, ni de lo que

piensen los demás, donde es libre, se adentra en su exploración, fomentando de este modo el pensamiento egocéntrico. En este sentido, es posible pensar que la capacidad de introspección se encuentra estrechamente relacionada con la autonomía y la fomenta. Por otro lado, tiene relación con el presente trabajo la adquisición de la capacidad de abstracción, de pensar acerca de afirmaciones que no guardan relación con objetos reales del mundo. Muchas cuestiones de la vida del adolescente se encuentran relacionadas al nivel de abstracción conseguido: el tipo de relación con los padres, el planteamiento de las futuras metas educativas y vocacionales, la creciente preocupación por los valores sociales, políticos y personales, la identidad personal, e incluso el sentido de la propia existencia (Siegler, 1991). La capacidad de abstracción permite al adolescente adquirir un sistema de valores, desarrollar nuevos intereses y comprender las complejas situaciones que plantea la vida, constituyendo todo ello la base de su propia cosmovisión o forma de entenderse a sí mismo y al mundo. Este atributo del pensamiento faculta el desarrollo de la autonomía (sobre todo de tipo cognitiva). La bibliografía sobre el tema afirma que estas capacidades cognitivas suelen aparecer en la pubertad y se van desarrollando de manera progresiva, pudiendo emerger también más tardíamente (Alonso Stuyck, 2005; Arnett, 2008; Piaget, 1978; Yuni & Urbano, 2016).

En cuanto a los aspectos contextuales, una de las figuras que tiene gran importancia para el desarrollo de la autonomía adolescente es la de los padres (Bernal Romero, Melendro, Charry & Goig Martínez, 2020). En este sentido, es posible explicar el aumento de autonomía en los estudiantes participantes teniendo en consideración la influencia de sus padres, sobre todo considerando la función paterna del control. Los niños transitan un largo periodo de su desarrollo en el cual suelen preponderar las relaciones apacibles con las figuras paternas (Sánchez, Gutiérrez, Rodríguez & Casado,

2008). En este periodo, los padres suelen involucrarse en gran medida en los diferentes ámbitos de la vida de sus hijos. Uno de estos ámbitos es la escuela, con la cual los padres suelen tener una relación estrecha durante el periodo de la educación primaria. Es posible pensar que dicha cercanía se sostiene y puede permanecer en los primeros años de la educación secundaria, sobre todo en el primer año del ciclo básico común. Es así como los progenitores suelen ejercer una función de monitoreo y de control respecto a la trayectoria académica de sus hijos: verifican si realizan las tareas escolares, les ayudan a llevar a cabo las mismas, controlan el cuaderno de comunicaciones, se comunican con los docentes, preceptores o equipo directivo de la institución, entre otras actitudes y comportamientos.

Puede pensarse también que dicha actitud de control y de cercanía puede ser observada, sobre todo en el primer año de la educación secundaria, en los docentes. Esto se evidencia en el trato de estos últimos hacia los estudiantes, el cual suele ser más personalizado (con mayor cercanía emocional) que en los años posteriores. Los docentes del primer año suelen monitorear “más de cerca” la trayectoria de cada uno de los estudiantes, en parte, debido a que muchas dinámicas, actividades y hábitos escolares son diferentes respecto a la educación primaria (contribuyen de este modo a que los estudiantes se habitúen a las nuevas formas). Por otro lado, cabe aclarar que, en muchos casos, en el primer año del Ciclo Básico los docentes son maestros y no profesores, por lo cual un mismo docente dicta varios de los espacios curriculares. De esta manera, los estudiantes comparten las horas cátedras con una menor cantidad de docentes que en los años venideros y pasan más tiempo con el mismo docente. Esto contribuye de algún modo a ese trabajo personalizado mencionado con anterioridad.

Sin embargo, la bibliografía sobre el tema afirma que en la adolescencia estos vínculos (con padres, docentes, mundo adulto) entran en crisis debido, en parte, a la búsqueda de la autonomía frente a dichas figuras (Sánchez et al., 2008). De este modo, los adolescentes comienzan a confrontar con sus padres y docentes, intentando contraponerse a los intentos de imposición por parte de ellos. Esto puede dar lugar a una actitud crítica y a una visión más realista respecto a sus padres y adultos en general. La nueva percepción de los padres, unida a la autonomía emergente de los adolescentes, puede estimularlos a desafiar las opiniones y decisiones parentales que antes se acataban sin discusión (Alonso Stuyck, 2005; Rodrigo, García, Márquez & Triana, 2005; Sánchez et al., 2008).

De este modo, progresivamente los padres pueden ir otorgando más autonomía a sus hijos en lo que respecta a la toma de decisiones sobre cuestiones de la escuela. Algunos antecedentes sobre el tema afirman que los padres suelen estar influidos por el modo en que sus hijos aprovechan las oportunidades: cuanto más competencia demuestran los adolescentes para controlar sus propios asuntos, más se inclinan los padres a otorgarles superiores cotas de autonomía; y, a la inversa, cuanto más infantiles e irresponsables sean, mayor es la resistencia de los padres a ofrecerles autonomía (Sánchez et al., 2008). En este sentido, uno de los fenómenos que puede presentarse en la relación entre padres e hijos en esta etapa tiene que ver con un posible desajuste de expectativas entre padres e hijos (Bernal, 2008; Casas, Figuer, González & Alsinet, 2002; Darling, 2000). Este hecho, denominado *fenómeno del retardo*, refleja la tendencia de los padres a percibir a sus hijos menos capaces y autónomos de lo que realmente son, es decir, se trata de la resistencia a considerarlos mayores (Stuyck & Abad, 2017). Este puede ser uno de los motivos por los cuales los padres intentan sostener el control y monitoreo de la vida

escolar de sus hijos, influyendo de algún modo en la búsqueda y logro de la autonomía de estos últimos. Cabe aclarar que los aspectos contextuales recientemente desarrollados, si bien contribuyen a explicar el fenómeno estudiado en el presente trabajo, exceden los objetivos del mismo; por tanto, sólo se realiza un breve desarrollo sobre ellos. De esta manera, se enfatiza la discusión en torno a aspectos evolutivos de los estudiantes.

Así, el paso del pensamiento operacional concreto al operacional formal, el cambio en las relaciones familiares y la conquista de la autonomía adolescente son fenómenos que se encuentran estrechamente relacionados y entrelazados entre sí, resultando difícil establecer causas y efectos entre ellos (Alonso Stuyck, 2005; Sánchez et al., 2008).

A continuación, se hará referencia al leve descenso de autonomía experimentado por los adolescentes participantes entre el segundo y el tercer tiempo de evaluación, es decir, hacia finales de la adolescencia media (3°, 4° y 5° año de la escuela secundaria). En este sentido, una de las posibles interpretaciones de estos resultados, es que hacia finales de la adolescencia media y comienzos de la adolescencia final o tardía, los adolescentes ya han realizado un recorrido importante (varios años) en lo que respecta a su educación y su paso por la escuela. Es posible suponer, a riesgo de que se trate de una conjetura algo arriesgada, que los estudiantes perciben en este momento que existen diversos aspectos de la vida en la escuela (ya sean contenidos de los espacios curriculares, ya se trate de dinámicas escolares, hábitos o costumbres, forma de ser o de enseñar de los docentes, normas y exigencias) que no son posibles de ser cuestionados o modificados, por lo cual los deben respetar, a pesar de que ellos desearían cambiarlos. Este aspecto podría contribuir a que su percepción de autonomía se vea descendida.

Por otra parte, se puede llegar a suponer que los adolescentes, en esta etapa de su ciclo vital, se encuentran comenzando a pensar y planificar respecto a su futuro (sobre todo en lo que concierne a lo profesional o laboral), por lo cual sus energías psíquicas pueden empezar a encauzarse hacia esos ámbitos, teniendo de este modo una visión más orientada hacia el futuro que hacia aspectos presentes de su vida en la escuela. Por tanto, quizás no se sienten interesados en gran medida en las decisiones respecto a actividades escolares del momento, sino que se encuentran más preocupados por su porvenir. En este sentido, diversos antecedentes hacen referencia a la importancia de las exploraciones de los propios intereses y habilidades, así como también de las oportunidades que brinda el mundo laboral en la etapa de la adolescencia y la escuela secundaria (Resett, Moreno & Mesurado, 2021; Super, Savickas & Super, 1996)

Por último, es posible pensar que el proceso hacia el logro de la autonomía puede ser inestable y sufrir diversas fluctuaciones a lo largo de distintos momentos de la vida del adolescente. Este aspecto puede contribuir a explicar, de alguna forma, los cambios en la trayectoria de la autonomía que se observan en la muestra del presente trabajo. Así lo afirman algunas investigaciones, las cuales aseveran que la autonomía por parte de los adolescentes se logra mediante el empeño en tomar decisiones de modo personal, lo cual implica también asumir el riesgo de equivocarse. A la indefinición provisional que le aqueja, unida a la falta de costumbre en elaborar sus propias decisiones, se le añade la contradicción interna que se genera entre el deseo de pertenecer a la familia y la necesidad de distanciarse de la misma. Todo ello puede explicar la inestabilidad que vivencia en su interior y los resultados tan contradictorios que puede provocar el proceso de autonomía (Alonso Stuyck, 2005).

Respecto a los antecedentes sobre el tema, son muy escasos los trabajos que han abordado la trayectoria de la autonomía en estudiantes adolescentes. Una de las pocas investigaciones que estudió este aspecto a través de un diseño verdaderamente longitudinal, fue la llevada a cabo por Isakson y Jarvis (1999). La muestra de la misma estuvo conformada por 41 estudiantes de secundaria, con una edad media de 13.7, quienes completaron medidas de autonomía percibida tres veces en el transcurso de un año. En relación a los resultados del trabajo, la autonomía percibida de los estudiantes se mantuvo estable durante el período evaluado.

Competencia

La competencia hace referencia a la capacidad de interactuar de forma eficiente con el ambiente, de conquistar el resultado deseado y de percibir eficacia en dicha interacción. Se relaciona con sentimientos de efectividad que se generan cuando la persona asume desafíos óptimos, siendo hábil para generar cierto impacto sobre el entorno (Deci et al., 2001). Cuando la competencia se encuentra satisfecha, el individuo se involucra hábilmente en actividades y experimenta oportunidades para utilizar y ampliar sus capacidades y experiencia (Vansteenkiste et al., 2020). De esta manera, en el ámbito educativo, la competencia se experimenta cuando el estudiante se siente capaz de, por ejemplo, llevar a cabo eficientemente una tarea o actividad escolar solicitada (Ratelle & Duchesne, 2014).

Respecto a la percepción de competencia, los hallazgos del presente trabajo revelan que la trayectoria de esta necesidad psicológica puede ser explicada a través de un modelo de cambio lineal. De esta manera, inicialmente hay un descenso del nivel de

competencia en los adolescentes desde el primer tiempo al segundo tiempo, y luego otro descenso desde el segundo tiempo al tercer tiempo. Si se tiene como base la teoría del desarrollo descrita con anterioridad, se puede afirmar que los participantes experimentaron una disminución de su competencia percibida en relación a sus actividades escolares y respecto a su vida en la escuela en la adolescencia media o propiamente dicha, para continuar disminuyendo luego, hacia finales de esta etapa.

Con respecto a los antecedentes sobre competencia y conceptos afines en el contexto escolar, diversas investigaciones han documentado una tendencia decreciente a lo largo de los años de la escuela primaria y secundaria en dominios específicos como matemáticas, lectura y deportes (Durik, Vida & Eccles, 2006; Fredricks & Eccles, 2002; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles & Wigfield, 2002; Linnenbrink-García & Fredricks, 2008; Wigfield, Byrnes & Eccles, 2006).

Al igual que para el caso de la necesidad psicológica de autonomía, es posible creer que son diversas las variables que contribuyen a que la competencia siga la mencionada trayectoria. Se puede afirmar que existen aspectos personales/evolutivos de los adolescentes y aspectos contextuales o ambientales que ejercen influencia en este sentido (los cuales, como se dijo anteriormente, sólo serán brevemente desarrollados ya que escapan a los límites de esta tesis).

Respecto a los factores personales que pueden estar relacionados a la percepción de competencia académica, es posible pensar que algunos de los cambios mencionados en el apartado anterior (autonomía) que los adolescentes atraviesan, como las modificaciones a nivel cognitivo, también resultan relevantes para explicar u ofrecer algunas interpretaciones sobre la competencia. Así, el logro del nivel de pensamiento formal, al encontrarse acompañado de un nivel de abstracción más alto, influye en el modo en que el

adolescente se ve a sí mismo. Los especialistas sobre el tema afirman que el concepto personal de los adolescentes se vuelve más abstracto y complejo. Esto se ve reflejado, por ejemplo, en el hecho de que se describen a sí mismos en términos menos concretos y más en términos de sus rasgos, de características de personalidad intangibles, a diferencia de los niños. A su vez, se puede apreciar la complejidad en el autoconcepto adolescente, ya que ellos pueden distinguir entre un yo real y yo posibles (Arnett, 2008).

Es viable pensar que esta capacidad de verse a sí mismo y al mundo en términos más complejos y abstractos puede contribuir a elevar la percepción de competencia por parte del adolescente ya que, justamente, comienzan a entrar en juego nuevas habilidades y capacidades, que pueden contribuir a que se sienta competente y eficiente en nuevos contextos o situaciones. Sin embargo, para el caso de la muestra estudiada, los niveles de competencia académica percibida disminuyeron a lo largo de los diferentes tiempos de evaluación. En este sentido, continuando con la idea de los cambios en relación al concepto personal del adolescente, es posible conjeturar que la inestabilidad en esta dimensión de su vida, puede contribuir a dudar en cuanto a sus capacidades y habilidades para afrontar determinadas demandas de la vida, específicamente relacionadas a la escuela. Esta idea tiene aspectos en común con lo que afirma Susan Harter (1999), quien sostiene que los adolescentes pueden experimentar ciertas contradicciones para describirse a sí mismos. Para ellos puede resultar confuso reconocer dichas contradicciones en su personalidad y en su conducta y, de este modo, intentan separar “el verdadero yo” de los distintos aspectos de sí mismos que puede mostrarse en diferentes situaciones de su vida. Además, según la autora, los adolescentes reconocen que sus sentimientos y su conducta pueden variar de un día a otro y de una situación a otra. Las nuevas habilidades cognitivas le permiten darse cuenta de las inconsistencias en los

distintos dominios del autoconcepto y en las opiniones de los otros significativos hacia sí mismo, llegando a dudar acerca de cuál es su verdadero yo. Harter agrega que los conceptos personales se vuelven más complejos sobretodo de la adolescencia temprana a la adolescencia media, siendo esta última la etapa en la que más se suele evidenciar el cambio (Arnett, 2008). Este fenómeno de inestabilidad y confusión puede, en algún sentido, explicar la disminución progresiva en los niveles de competencia de los adolescentes participantes.

Por otro lado, continuando con el tema del autoconcepto adolescente, es importante mencionar que, la mayoría de los autores que estudiaron este tema, consideraron que la competencia académica es uno de los aspectos que constituyen el autoconcepto, junto a otras dimensiones. Es decir que la percepción de capacidad o eficacia en relación a la vida en la escuela se constituye en un pilar de suma importancia que un adolescente considera a la hora de consolidar una visión sobre su persona (Cazalla & Molero, 2013).

En este sentido, en un trabajo de revisión sobre el efecto de la edad y el género en el autoconcepto y la autoestima durante la adolescencia, Marsh (1989) concluye que la edad mantiene una relación curvilínea con el autoconcepto durante el periodo adolescente. Así, se observa un descenso en el autoconcepto durante la preadolescencia (entre los 8 y los 10 años), suele llegar a su punto inferior y mantenerse así estable en la adolescencia media, y aumenta progresivamente durante la adolescencia tardía y la adultez. Esta tendencia se contempla en ambos sexos en las diferentes dimensiones del autoconcepto y también ha sido observada en la autoestima global. Si bien este trabajo no es muy reciente, de algún modo puede traer información valiosa que coincide con los resultados del presente trabajo. Por otro lado, una investigación llevada a cabo en

adolescentes españoles coincide en parte con los resultados de la presente tesis. La misma encontró que los estudiantes de 3º año de secundaria presentaban puntuaciones significativamente menores que sus compañeros de 1º y 2º en la subescala Autoconcepto Académico General. Los autores de este trabajo administraron la adaptación española del Self-Description Questionnaire (SDQ-II; Marsh, 1992), realizada por García Fernández y sus colaboradores (2006) (Inglés, Pastor, Torregrosa, Redondo & García-Fernández, 2009). Es importante afirmar que pocos estudios se han abocado a analizar el autoconcepto durante la adolescencia media, precisamente el periodo de mayor confusión e inestabilidad a nivel evolutivo (Pastor, Balaguer & García-Merita, 2003).

Por otra parte, siguiendo con los aspectos intrapersonales que pueden contribuir a la interpretación de los resultados de este trabajo, es posible que los adolescentes participantes (o algunos de ellos) no hayan adquirido aun ciertas habilidades propias del nivel de pensamiento formal. Ello podría conllevar a que experimenten ciertas dificultades a la hora de encarar desafíos escolares que requieren habilidades de introspección, abstracción, pensamiento de tipo hipotético-deductivo, entre otras. Estas dificultades podrían llegar a traducirse en una disminución de su percepción de competencia a nivel académico. En este sentido, algunos especialistas consideran que el logro de este nivel de pensamiento no refiere a un cambio estructural, sino que contiene desfasajes y una gran variabilidad entre los sujetos (Castillo Ceballos, 2016; García Madruga & Carriedo López, 2002).

Por otro lado, una posible explicación sobre la disminución en la percepción de competencia de los estudiantes participantes puede darse a partir de cambios en los intereses de los adolescentes. En este sentido, puede ocurrir que dichos intereses comiencen a diversificarse en esta etapa y se alejen de manera paulatina de lo

estrictamente académico. De esta manera, es probable que se aboquen más hacia cuestiones sociales, de relaciones con sus pares, de diversión, etc. Ello puede contribuir al hecho de que su dedicación a la escuela disminuya y, por tanto, lo haga también su rendimiento; estos aspectos pueden llegar a reducir su percepción de competencia académica.

A continuación, se hará referencia a los aspectos ambientales o contextuales que podrían estar ejerciendo algún tipo de influencia en el descenso que marcó la percepción de competencia en los estudiantes participantes. En cuanto a los padres, las investigaciones sobre el tema afirman que el afecto por parte de los padres se relaciona estrechamente con la competencia académica percibida de sus hijos estudiantes (Grolnick, Ryan & Deci, 1991; Grolnick & Slowiaczek, 1994). Algunos autores, considerando los estilos educativos de los padres, han constatado que los hijos de padres democráticos son los que presentan mayores niveles de competencia percibida, seguidos por los hijos de padres permisivos, los de padres autoritarios y en último lugar, los hijos de padres indiferentes (Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbusch, 1991). Por otro lado, continuando con la figura paterna en tanto influyente en la competencia académica, el *fenómeno del retardo* (que ha sido explicado anteriormente) podría otorgar una posible explicación para la disminución de la competencia en los adolescentes a lo largo del tiempo. En este sentido, se puede hipotetizar la idea de que se genera un círculo vicioso en la relación entre padres e hijos, producto de un posible desajuste de expectativas entre ellos: los padres tienden a percibir a sus hijos menos capaces de lo que realmente son y fomentan de este modo el descenso en la percepción de competencia de los adolescentes (Bernal, 2008; Stuyck & Abad, 2017).

Por último, se considera importante hacer mención a otro factor contextual que puede ejercer influencia en la percepción de competencia de los estudiantes: la figura del docente. En este sentido, como se ha mencionado en el apartado anterior, los docentes suelen acompañar de modo personalizado a los estudiantes en los primeros años de la educación secundaria (sobre todo en el primer año), ejerciendo cierto monitoreo de las tareas y actividades que los adolescentes llevan a cabo en el contexto escolar. A medida que van transcurriendo los años, se considera que los docentes van otorgando progresivamente más autonomía a los estudiantes en la toma de decisiones relacionadas a la escuela. Se puede pensar que dicha autonomía tiene efectos positivos para el desarrollo adolescente, pero podría influir de modo diferente en la satisfacción de la necesidad de competencia. Con ello se quiere decir que, tal vez, el aumento de autonomía contribuya a cierta inseguridad en los adolescentes a la hora de tomar decisiones o de dar cuenta de su punto de vista personal; en este sentido, pueden sentirse “poco competentes” o “poco capaces”. Esto puede verse acrecentado, sobre todo, al terminar el Ciclo Básico Común y comenzar el Ciclo Orientado, debido a que son muchos los contenidos, espacios curriculares, docentes, formas de trabajo, habilidades cognitivas requeridas, etc. que le resultan totalmente novedosos a los estudiantes.

Para finalizar, es importante hacer referencia al hecho de que, en el presente trabajo, las necesidades de autonomía y competencia no siguieron trayectorias sincrónicas a lo largo del tiempo; mientras que la autonomía aumentó y luego descendió, la competencia descendió en ambos tiempos. Este fenómeno se contradice con lo que propone la Teoría de la Autodeterminación, la cual considera a la autonomía como una necesidad primordial, como el elemento esencial para la satisfacción de las otras necesidades psicológicas básicas. De este modo, la satisfacción de la necesidad de

autonomía favorecería o propiciaría la satisfacción de las demás necesidades (Deci & Ryan, 1987; Ryan, Deci & Vansteenkiste, 2016). Así lo afirman Deci y sus colaboradores, quienes sostienen que al aumentar la competencia asciende también la autonomía; esto se debe a que los individuos necesitan sentir que pueden elegir e implementar sus propias acciones para asumir cierto control sobre las consecuencias (Deci et al., 2001).

Relación

La necesidad de relación o afinidad hace referencia al deseo del individuo de sentirse conectado con los otros y respetado por ellos. Es el sentimiento de importancia, cariño y conexión entre los miembros de un grupo, lo cual involucra un interés por relacionarse y una satisfacción al hacerlo (Deci et al., 2001). Cuando la relación o afinidad se encuentra satisfecha, la persona se siente conectada con los demás e importante para ellos (Faye & Sharpe, 2008; Vansteenkiste et al., 2020). En lo que refiere al contexto educativo, la satisfacción de la necesidad psicológica básica de relación implica que el estudiante se perciba a sí mismo como emocionalmente cercano a sus compañeros de clase u otras personas significativas del contexto escolar (Ratelle & Duchesne, 2014).

Respecto a la percepción de relaciones, los hallazgos del presente estudio revelan que la trayectoria de esta necesidad psicológica puede ser explicada a través de un modelo de cambio cuadrático. Así, inicialmente habría un declive en la percepción de relaciones desde el primer tiempo al segundo tiempo, y luego un aumento de los niveles de relación o afinidad desde el segundo tiempo al tercer tiempo. Si se tiene como base la teoría del desarrollo antes mencionada, se puede afirmar que los adolescentes experimentaron una disminución en su percepción de relaciones en el marco de su vida en la escuela en la

adolescencia media o propiamente dicha, para aumentar hacia finales de esta etapa. Sin embargo, tal como se mencionó en los resultados de este trabajo, se deben considerar con precaución estos datos, debido a que los índices de ajuste del modelo no son buenos. Por tanto, las interpretaciones que se realicen en torno a estos hallazgos pueden ser discutidas y refutadas.

Algunos antecedentes sobre el tema afirman que la adolescencia media es la etapa por excelencia del grupo de pares y los amigos, observándose un intenso involucramiento del sujeto en dicha subcultura grupal. Es en la adolescencia media cuando este desarrollo alcanzaría su punto máximo, no existiendo otra etapa en la que el grupo de pares sea más poderoso e influyente (Gaete, 2015). En este periodo, adquiere valor el grupo de pares como el espacio que encuentra el adolescente para mirarse en otro semejante a él, lo cual le brinda seguridad y contención, y afirma su necesidad de independizarse de sus padres de la infancia. Cuando el adolescente integra un grupo, toda su vida afectiva gira en torno a él; a través del grupo canaliza toda su energía y sus sensaciones. Le importa mucho cómo piensen de él/ella, lo que diga u opine el grupo. La tendencia grupal se apoya en la identificación que circula entre los adolescentes pertenecientes a un grupo; dicha identificación se sustenta en la adhesión consciente y voluntaria al conjunto de normas, roles y valores que provee el grupo como unificador de identidades. La pertenencia a un grupo le da la posibilidad de referenciarse en oposición a las figuras parentales, constituyendo un intento de buscar una identidad diferenciada del medio familiar (Yuni & Urbano, 2016). El adolescente necesita realizar diversos aprendizajes relacionados con su nuevo estatus psicológico y social. Para lograrlo centra su atención en modelos que están viviendo su misma experiencia vital y que, por ello, le merecen más confianza que los modelos adultos, incluidos sus padres (Castillo Ceballos, 2016).

Además, en esta fase, se otorga mayor importancia a la calidad de la amistad, lo cual se evidencia en una mayor intimidad en las relaciones. En consecuencia, las amistades se tornan más intensas y los adolescentes ven en sus amigos una fuente de seguridad, intimidad y confianza, por lo que se acrecienta la necesidad de comunicarse y compartir vivencias y sentimientos. Bajo la seguridad del grupo se empiezan a establecer amistades con características diferentes, aunque complementarias. También, en esta etapa, se inician las relaciones con personas de ambos sexos, aunque manteniéndose la unión con grupos del mismo género. Por otra parte, dentro del grupo de pares, pueden comenzar a aparecer las primeras relaciones amorosas, aunque todavía no se pueda hablar de vínculos de pareja en los que esté presente el compromiso. Este tipo de relaciones amorosas se encuentran supeditadas en esta fase a la vivencia en grupo (Martínez, 2013).

En estrecha relación con la necesidad básica de relación o afinidad respecto a los compañeros se encuentra el constructo de necesidad de pertenencia. Baumeister y Leary (1995) definen a la pertenencia como una motivación universal para las personas. Esta condición implica la necesidad de tener interacciones afectivamente positivas en un contexto estable; se la asocia a sentimientos positivos así como también al miedo que produce el rechazo o la no aceptación por parte del grupo de pares (Leibovich, Schmidt & Calero, 2018). Se considera que gran parte de los pensamientos, emociones y conductas de las personas son causados por esta motivación interpersonal fundamental. Así, durante la adolescencia ocurre un aumento de la necesidad de aceptación por parte del grupo de pares y del temor a ser rechazado por ellos (Coleman & Hendry, 2003). En el grupo los adolescentes tienen la oportunidad de validar emociones, pensamientos y comportamientos que son característicos en esta etapa (Orcasita Pineda & Uribe

Rodríguez, 2010); además, se constituye en un modelo de referencia fundamental para este periodo (Pardo, Sandoval & Umbarila, 2004; Vargas & Barrera, 2002).

Sin embargo, es importante establecer una diferenciación entre términos que se encuentran relacionados pero, considerados de manera específica, resultan diferentes: el concepto de compañeros de clase, de grupo de pares y de amigos. En el presente trabajo se evaluó la necesidad de afinidad considerando las relaciones de los adolescentes con las personas con las que comparten su vida en la escuela. El grupo de pares refiere al grupo conformado por personas de edades similares, con intereses y necesidades semejantes, cuyos miembros disfrutan pasar tiempo juntos (Fonseca, 2002). En cambio, la relación de amistad implica un vínculo más estrecho. Surge a partir de grupos más amplios, y se suele dar con aquellas personas con las que existe una mayor afinidad o semejanza (Martínez, 2013). La amistad sale de los confines de la clase, y se considera una fuente de autoexploración, autorrevelación y empatía para el adolescente (Delgado Egido, 2009). Por tanto, el grupo de compañeros puede ser considerado como un grupo de pares, en el sentido de que es probable que los adolescentes, al pasar muchas horas del día y compartir diferentes actividades con sus compañeros, desarrollen cierta relación de afinidad con, al menos, algunos de ellos. Además, en muchos casos, dichas relaciones se profundizan y constituyen una amistad.

Al respecto, algunos especialistas afirman que las relaciones sociales que tienen lugar en el contexto del aula, surgen a partir de las agrupaciones formales impuestas por la institución y de las agrupaciones informales reguladas por las normas establecidas en el seno del grupo. En la escuela, los estudiantes no pueden elegir a sus compañeros. Y, aunque tengan amistades en la escuela, no pueden evitar la situación de grupo. Estas relaciones y agrupamientos se configuran en función de metas y normas propias de la

cultura a la que pertenecen los adolescentes y en función de reglas específicas del grupo. Así, se pueden apreciar estudiantes que perciben la relación con sus compañeros como poco satisfactoria e incluso algunos que aseveran encontrarse aislados e impotentes ante la posibilidad de hacer y mantener amigos. En estos grupos, existen diversas relaciones de poder y posiciones: los miembros más aceptados ocupan roles más centrales, mientras que los menos aceptados se sitúan en posiciones más periféricas respecto del grupo (Delgado Egido, 2009; Martínez, 2013).

A pesar del amplio consenso entre los investigadores acerca de la importancia de las relaciones entre pares durante la segunda década de la vida, no existe evidencia empírica clara sobre la trayectoria que sigue este vínculo durante estos años. Los pocos estudios existentes coinciden en que, conforme los adolescentes aumentan en edad, establecen vínculos más estrechos y fuertes; transitan desde tener simples relaciones de juego hasta lograr vínculos más profundos. Gradualmente, también, hacen una mayor selectividad y discriminación entre tipos de amistades y niveles de intimidad, y se experimenta una especie de explosión de la amistad (Delval, 2011; Fuertes, Martínez & Hernández, 2001; Ibarra-Aguirre & Jacobo-García, 2017; Moreno, 2007). En relación con esto, un estudio longitudinal coincide de algún modo con la tendencia mencionada. Este trabajo analizó la evolución del apego a los iguales en la adolescencia en función del sexo y del recuerdo de la relación afectiva establecida en la infancia con los padres. Evaluó a 90 adolescentes españoles cuando tenían 13, 15, 18 y 22 años. Los resultados mostraron un aumento en el apego a iguales asociado al paso del tiempo (Gallego, Delgado & Queija, 2011).

Las características mencionadas hasta el momento sobre la importancia del grupo de pares y los amigos difieren en cierto punto de las de la adolescencia temprana, en la

cual las relaciones se centran sobre todo en las actividades escolares y extraescolares. Los adolescentes amplían las actividades sociales, en comparación con la infancia y, en consecuencia, se incrementa la frecuencia y variedad de interacciones con otros adolescentes con características similares. En paralelo, se suelen mantener las amistades más afines de la infancia. En la adolescencia temprana, se conforman grupos jerarquizados integrados principalmente por personas del mismo sexo; en este sentido, la fuente principal de apoyo reside en los grupos de pertenencia del mismo género (Martínez, 2013).

En lo que respecta al declive en los niveles de relación visualizado en el segundo tiempo de evaluación, el mismo podría ser explicado, de algún modo, por la presencia de ciertos conflictos entre miembros de los grupos de pares, ocasionados por diversos motivos. Si bien, como se dijo con anterioridad, la adolescencia media se suele caracterizar por la gran importancia de la amistad y el grupo de pares, ello no necesariamente implica la ausencia de diferencias y desacuerdos relacionales. Justamente, la intensidad de dichas interacciones propia de esta etapa, podría contribuir de algún modo a ciertos conflictos, los cuales se expresarían en una disminución de la percepción de relación o afinidad en tanto necesidad psicológica básica.

Por otra parte, continuando con posibles interpretaciones en relación al descenso de los niveles de afinidad, es posible conjeturar que una variable que puede influir en ello es la timidez de los adolescentes. Castillo Ceballos (2016) afirma que timidez es un estado de bloqueo emocional que impide actuar en presencia de otras personas. Refiere al miedo crónico a obrar derivado de la falta de confianza en sí mismo y en los demás. Aunque puede iniciarse en la tercera infancia, en la adolescencia se hace mucho más consciente; en este sentido, el autor afirma que la adolescencia es la edad normal de la

timidez, el adolescente es tímido por naturaleza. Para que se produzca un comportamiento de timidez es necesaria la presencia del otro; no hay timidez en la soledad. En relación a lo que dicho autor sostiene, es posible pensar que la timidez es un fenómeno que se presentó en los adolescentes que constituyeron la muestra y, de este modo, influyó en la percepción que los mismos tuvieron respecto a las relaciones con las personas de la escuela. Respecto a esto, la subescala relación del instrumento administrado consta de un ítem que evalúa dicha necesidad de manera invertida diciendo: “soy muy reservado y no tengo muchos compañeros”. Dicho ítem y otros (de manera menos directa), podrían estar relacionados con la timidez.

En lo que concierne al aumento en la percepción de la relación o afinidad observado en la muestra hacia el tercer tiempo de evaluación, es posible interpretar estos resultados por la ganancia de seguridad emocional en los adolescentes, el conocimiento progresivo de los compañeros y la posible consolidación de vínculos de amistad más estrechos, lo cual podría traducirse en relaciones más armoniosas, menos conflictivas y tumultuosas (a diferencia de los primeros años de la adolescencia media o propiamente dicha).

Para finalizar, cabe aclarar que, en lo que respecta al estudio de las relaciones en la etapa de la adolescencia, no existe acuerdo completo en distintos puntos del tema. Ello se debe en parte a que los investigadores han prestado atención a diferentes aspectos o facetas de la relación con los iguales; además, no existe una teoría unitaria que dé coherencia a los innumerables trabajos llevados a cabo sobre las relaciones con los pares durante la adolescencia (Kerr, Stattin, Biesecker & Ferrer-Wreder, 2003, Steinberg & Morris 2001). Es por ello que las interpretaciones realizadas y las hipótesis que explican los resultados obtenidos en este trabajo deben ser consideradas con precaución. Además,

como se dijo en un inicio, los análisis llevados a cabo para conocer la trayectoria de la dimensión relación o afinidad no arrojaron buenos niveles de ajuste, por lo que dichos hallazgos pueden ser discutidos.

Por último, se considera de relevancia mencionar el hecho de el instrumento utilizado pretende medir la percepción acerca de las relaciones con diferentes personas con las que los estudiantes comparten el tiempo en la escuela. A pesar de ello, la escala hace referencia de manera específica a los compañeros o se refiere a “personas” en general; no nombra directamente a docentes, personal de la escuela, etc.

Finalizando con este apartado sobre la trayectoria de las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación, es importante recordar que son muy escasas las investigaciones que profundizan en los cambios de dichas necesidades en el contexto educativo, considerando diversos momentos a lo largo del tiempo o de los diferentes grados académicos.

Una de las pocas contribuciones sobre el tema fue llevada a cabo por Ratelle y Duchesne (2014), quienes estudiaron los cambios en las necesidades psicológicas en adolescentes canadienses a lo largo de seis años, desde que iniciaron la escuela secundaria hasta su finalización. Dichos autores encontraron distintos grupos que marcaron trayectorias heterogéneas en cuanto al desarrollo de la autonomía, la competencia y la afinidad. Así, para cada necesidad, se identificaron cuatro patrones de desarrollo distintos, variando los mismos en forma, composición y magnitud. De este modo, algunos estudiantes reportaron un aumento en la satisfacción de las necesidades con el tiempo, mientras que otros informaron estabilidad o declive en dicha satisfacción.

Trayectoria del capital psicológico

Seguidamente, se hará referencia y se discutirá sobre los cambios que han experimentado cada una de las dimensiones de la variable capital psicológico a lo largo de los diferentes tiempos de evaluación de esta tesis.

Eficacia

La autoeficacia se encuentra relacionada a la confianza que una persona experimenta en relación a sus capacidades para fomentar la motivación, los recursos cognitivos y la acción necesaria para ejecutar con éxito una tarea específica en un contexto determinado (Stajkovic & Luthans, 1998). En el caso del ámbito educativo, tiene que ver con la confianza que un estudiante experimenta en relación con sus propias capacidades para afrontar las diversas demandas y desafíos relacionados con la escuela.

Respecto a la eficacia percibida, los hallazgos del presente trabajo revelan que la trayectoria de este componente del capital psicológico puede ser explicada a través de un modelo de cambio lineal. De esta manera, inicialmente hay un descenso del nivel de eficacia en los adolescentes desde el primer tiempo al segundo tiempo, y luego otro descenso desde el segundo tiempo al tercer tiempo. Si se tiene en cuenta la teoría del desarrollo descripta, se puede afirmar que los participantes experimentaron una disminución de su eficacia percibida en relación a las actividades escolares en la adolescencia media o propiamente dicha, para continuar disminuyendo luego, hacia finales de esta etapa.

Considerando estos resultados, es posible realizar ciertas interpretaciones que explican la trayectoria de este recurso personal que constituye el capital psicológico de los estudiantes. En primer lugar, se puede establecer una relación entre la eficacia en tanto

componente del capital psicológico y la competencia como necesidad psicológica básica. Si bien se trata de constructos que se encuentran sustentados en teorías diferenciadas, tienen algunos aspectos en común. Así, ambos conceptos hacen referencia a la percepción de capacidad y confianza en las propias habilidades por parte de los estudiantes para afrontar los desafíos relacionados a la escuela. De este modo, tiene sentido que ambas subdimensiones hayan evidenciado trayectorias similares en la muestra del presente trabajo: en los dos casos, se observa un descenso desde un tiempo al siguiente. Así, algunas de las interpretaciones que se hicieron para la competencia, como es el caso de los factores personales y contextuales que podrían estar relacionados con la variable, pueden ser considerados para comprender la evolución de la autoeficacia (no se hablará de estos aspectos en esta sección para evitar redundancia).

La bibliografía sobre el tema coincide con lo dicho anteriormente. Así, por ejemplo Pajares (2002) indica que el papel mediacional de la autoeficacia en la conducta de los estudiantes se desarrolla a partir de la experiencia de dominio (los estudiantes que obtienen calificaciones altas desarrollan un sentido fuerte de confianza en sus capacidades en dicha área), la experiencia delegada (efectos producidos por los comportamientos de otras personas), las persuasiones sociales (mensajes que se reciben de otros favoreciendo las creencias de autoeficacia), y estados fisiológicos relacionados con la ansiedad, tensión, fatiga y estados de ánimo (los sujetos valoran su confianza por el estado emocional que perciben cuando realizan una acción). Así, las creencias de autoeficacia influyen en la percepción de los estudiantes sobre su capacidad para llevar a cabo las tareas solicitadas en la elección y metas propuestas, y en el esfuerzo y persistencia de las acciones para lograr dicho objetivo, fomentando pensamientos y reacciones emocionales favorables (Bandura, 2000). La autoeficacia incide a su vez en la motivación para

comprometerse en aquellas tareas en las que los estudiantes se sienten más competentes y seguros; ello, a su vez, depende de sus propios juicios acerca de lo que consideran que pueden lograr. De este modo, se puede afirmar que a más alta sensación de competencia, mayores exigencias, aspiraciones y dedicación (Bong, 2001; Contreras, Espinosa, Esguerra, Haikal, Polanía & Rodríguez, 2005).

Si bien competencia y autoeficacia resultan constructos relacionados, el concepto de autoeficacia es más amplio; involucra la percepción de competencia como así también la valoración de otros aspectos. Así, Schunk (1995) afirma que, para estimar su autoeficacia, un estudiante aprecia y combina las percepciones que tiene acerca de sus capacidades (competencias), la dificultad de la tarea, la cantidad de esfuerzo requerido para llevar a cabo la misma, la ayuda externa recibida, el número y las características de las experiencias de éxito o de fracaso pasadas.

En este sentido, en relación a lo anteriormente dicho, es posible agregar nuevas interpretaciones sobre los resultados del presente trabajo. Respecto a la dificultad de la tarea, se puede conjeturar que, a medida que avanzan los grados académicos, las diferentes tareas escolares y habilidades cognitivas implicadas en ellas se vuelven más complejas. Si bien se espera que los estudiantes, como se dijo en apartados anteriores, vayan adquiriendo progresivamente capacidades de abstracción, reflexión, etc., puede que dichas habilidades aún no se encuentren desarrolladas o estén en proceso de transición; de este modo, las demandas escolares pueden superar las habilidades de los estudiantes, produciéndose un desfase entre desafío y capacidad. Ello puede contribuir a que los adolescentes tengan que realizar grandes esfuerzos para comprender un tema o para poder llevar a cabo determinadas actividades, a riesgo de abandonarlas, justamente por sentir que no disponen de las habilidades necesarias para ejecutarlas.

Por otro lado, respecto a la ayuda externa recibida, adquiere importancia la figura del docente en tanto orientador del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Una de las posibles interpretaciones en este caso puede ser que el docente intenta otorgar autonomía a los estudiantes pero, quizás, ellos requieren de un acompañamiento y ayuda más cercanos y personalizados (ver apartado de trayectoria de competencia). Además, es posible hipotetizar que los docentes pueden verse dificultados de ofrecer dicho acompañamiento personalizado debido, en parte, al hecho de que tienen muchos estudiantes a su cargo, siendo los cursos muy numerosos (más de 30 estudiantes cada uno).

En relación a las experiencias de éxito o fracaso pasadas, es necesario considerar y analizar de manera particular las trayectorias escolares de cada uno de los estudiantes. En este sentido, se puede pensar que ciertas experiencias de fracaso anteriores pueden generar un círculo vicioso que contribuye a que los estudiantes realicen evaluaciones negativas de diferentes experiencias que se les van presentando. Respecto a esto último, Zeldin (2000) considera que las creencias de eficacia actúan a modo de filtro entre los logros anteriores y los comportamientos posteriores. Por esto el autor recomienda evitar de manera continua las actividades en las cuales los individuos se consideran incapaces, ya que les dificulta la adquisición de habilidades para alcanzar el dominio; por el contrario, las experiencias en tareas en las cuales los sujetos se juzgan capaces, producen un creciente nivel de competencia. En este sentido, el éxito reiterado en determinadas tareas amplifica las evaluaciones positivas de autoeficacia, mientras que los fracasos repetidos las disminuyen (de manera especial cuando los fracasos no pueden atribuirse a un esfuerzo insuficiente o a circunstancias externas). De este modo, se puede considerar

la posibilidad de que los participantes de esta investigación hayan percibido una disminución en su autoeficacia académica asociada a los factores recién desarrollados.

En relación a los antecedentes sobre el tema, respecto a la variable autoeficacia académica, la mayoría de los trabajos más recientes refieren al contexto universitario (Delgado, Martínez-Monteaquedo, Rodríguez & Escortell Sánchez, 2019; Gómez Tello, 2021; González Hernández, 2022; Gutiérrez-García & Landeros-Velázquez, 2018; Méndez, 2016; Salazar Quispe, 2020; Yupanqui-Lorenzo, Mollinedo Flores & Montealegre Echaiz, 2021); en proporción, es mucho menor la cantidad de investigaciones que hacen referencia a los estudiantes de nivel secundario. Respecto a esto último, varios de los trabajos encontrados establecen asociaciones entre la autoeficacia académica y la motivación (Becerra-González & Reidl Martínez, 2015; Ortiz Oñate, 2020), el rendimiento y desempeño académico (Contreras et al., 2005; Mejía Carbonel, 2020; Moyeda, Velasco & Ojeda, 2013; Navarro & Espinoza, 2019) o síntomas/manifestaciones patológicas (Álvarez, Soler & Cobo-Rendón, 2019; Lazo Campos, 2017; Méndez & Ledesma, 2020; Moyeda et al., 2013).

Por otro lado, son escasos los estudios que hacen referencia de algún modo a la trayectoria de la autoeficacia a lo largo de los diferentes grados académicos o edades de los estudiantes de nivel secundario. Uno de los pocos antecedentes que realiza un aporte en este sentido es el llevado a cabo por Flores y Gómez (2010), el cual abordó de modo longitudinal diferentes aspectos relacionados a la motivación escolar en estudiantes de nivel secundario de México; una de dichas variables motivacionales fue la percepción de autoeficacia. Los resultados de este trabajo aseveran que los estudiantes cambian su percepción de la motivación en el transcurso de su vida escolar. Si bien esta investigación no reporta de manera específica una disminución de la autoeficacia a lo largo del tiempo,

afirma que, de primero a tercer año, se observa un incremento del interés por las calificaciones (meta de desempeño); igualmente, se aprecia una mayor tendencia por parte de los estudiantes a atribuir éxitos y fracasos a causas externas, como son la dificultad de la tarea o características del docente. Ambos aspectos pueden relacionarse con ciertas dificultades en las estrategias de aprendizaje, escaso interés por las actividades escolares, lo cual se hace más notorio conforme se avanza de grado y aumenta la presión social por concluir la escuela secundaria. De este modo, los autores sostienen que la escuela puede caer en el riesgo de promover una motivación que orienta a los estudiantes hacia la dependencia y los distancia de la posibilidad de estar motivados a aprender de manera autónoma y sentirse capaces de lograr las metas académicas. Suelen lograr dichos objetivos, sobre todo, aquellos estudiantes que experimentan altos niveles de rendimiento académico. Así, los investigadores atribuyen la motivación orientada hacia la dependencia y el desinterés por las actividades a distintos factores: se establecen estándares de éxito que sólo un porcentaje de los estudiantes alcanza apropiadamente, de modo que se reduce su autoeficacia o no se modifica; se privilegian prácticas educativas y formas de evaluación que no despiertan el interés por aprender en el estudiante (Smith, 2004); predomina la preocupación por desarrollar el programa de los espacios curriculares y que los estudiantes aprueben (Otis, Grouzet & Pelletier, 2005), circunstancia que lleva a que aprendan de manera superficial. Así, para concluir, se puede afirmar que los resultados del trabajo citado coinciden en gran parte con los hallazgos de la presente investigación.

Optimismo

El optimismo es la expectativa de que las cosas van a salir bien y está vinculado con un estilo de atribución que explica los sucesos positivos como personales, permanentes y globales y los eventos negativos como externos, temporales y específicos (Azanza et al., 2014; Luthans, Youssef et al., 2007; Seligman, 1998). En relación al contexto académico, el optimismo implica hacer atribuciones positivas sobre el éxito presente y futuro respecto a las demandas, desafíos y situaciones escolares.

Respecto a la percepción de optimismo, los hallazgos del presente trabajo indican que la trayectoria de esta dimensión del capital psicológico puede ser explicada a través de un modelo de cambio cuadrático. De este modo, inicialmente hay un leve aumento de optimismo desde el primer tiempo al segundo tiempo, y luego un leve descenso de los niveles de optimismo desde el segundo tiempo al tercer tiempo. Si se tiene como base la teoría del desarrollo antes mencionada, se puede afirmar que los adolescentes experimentaron un ligero aumento de su percepción de optimismo en relación a las actividades escolares y respecto a su vida en la escuela en la adolescencia media o propiamente dicha, para disminuir levemente hacia finales de esta etapa.

De este modo, se comenzará haciendo referencia al acrecentamiento en los niveles de optimismo percibido en los adolescentes participantes, desde el primer al segundo tiempo de evaluación. Es posible afirmar entonces que dichos estudiantes experimentaron un aumento en su tendencia a explicar posibles sucesos negativos relacionados a la escuela a través de atribuciones externas a sí mismo, causas inestables en el tiempo y/o específicas de una situación particular (Seligman, 2003). Por el contrario, tendieron a atribuir como causa de los hechos positivos su perseverancia, el esfuerzo o sus aptitudes personales (Seligman, 2004). Así, esto puede observarse en la conducta de “mirar el lado

bueno” de las situaciones relacionadas a la vida escolar, como así también en pensar que “les va a ir bien” en el futuro en la escuela.

En relación a ello es posible realizar algunas interpretaciones. Por un lado, es interesante reflexionar acerca de la perspectiva positiva en relación al futuro que manifestaron en este momento los adolescentes. La orientación hacia el futuro, o también denominada perspectiva de futuro, ha sido definida como las actitudes y expectativas individuales acerca de la construcción de eventos futuros (Omar, 2007; Nuttin, 1985), o como la habilidad para conectar la educación que se está recibiendo con los objetivos y ambiciones futuros (Nurmi, 1991). De acuerdo con Nurmi, Poole y Kalakoski (1994), las expectativas de los adolescentes acerca de su futuro influyen en sus comportamientos presentes y se vinculan con las decisiones acerca de su propia familia, educación y carrera. De acuerdo a algunos estudios, esta variable se encuentra estrechamente relacionada con el optimismo (Kazarian & Martín, 2004). Otros trabajos afirman que a partir de los 12 años aproximadamente las personas comienzan a adquirir un claro sentido del futuro y crece su preocupación por la toma de decisiones relacionadas al porvenir (Jiménez, 2011). Las expectativas son una base para el establecimiento de metas, exploración, planificación y toma de decisiones (Seginer, 2000), siendo consideradas como una vía positiva hacia la edad adulta (Snyder, 2002). Así, durante la adolescencia se atribuye una gran importancia al futuro con respecto al cumplimiento de las aspiraciones y proyectos (Laghi, Pallini, D'Alessio & Baiocco, 2011).

Por otra parte, se considera relevante establecer una asociación entre el comportamiento de la variable optimismo y el de la autonomía en tanto necesidad psicológica básica; ambas variables tuvieron trayectorias similares a lo largo del tiempo en la presente muestra. En este sentido, se puede pensar que la posibilidad de tomar

decisiones relacionadas a la escuela de forma autónoma o personal contribuye o se encuentra relacionada de algún modo con el hecho de tener una visión más optimista respecto a la vida en la escuela (revisar apartado que desarrolla la autonomía).

Respecto a factores contextuales que podrían contribuir a explicar el incremento de los niveles de optimismo en el segundo momento de evaluación, se puede hacer mención nuevamente a las relaciones con los padres, docentes y grupo de pares; en este sentido adquiere relevancia la variable apoyo social. Diversas investigaciones afirman que el optimismo se encuentra claramente asociado con las relaciones de los adolescentes con sus familiares, sus pares o profesores (Ben-Zur, 2003; Chong, Huan, Yeo & Ang, 2006; Deptula, Cohen, Phillipsen & Ey, 2006). Tanto el optimismo como el apoyo social se plantean además como aspectos promotores del ajuste social en la escuela (Hernández & Melero, 2009). Así, actitudes y conductas de apoyo por parte de estas personas podrían haber contribuido a que los adolescentes acrecienten su visión positiva en relación a los acontecimientos relacionados a la escuela y su futuro en dicha institución. De modo específico, los estilos educativos asumidos por los padres son considerados como especialmente relevantes en cuanto a que pueden contribuir al optimismo de sus hijos en el contexto escolar. En este sentido, un estudio afirma que dichos estilos parentales son capaces de predecir, a través del optimismo, el ajuste posterior que sus hijos van a tener a futuro, por ejemplo, al finalizar la escuela secundaria o en la universidad (Jackson, Pratt, Hunsberger & Pancer, 2005). Por otro lado, respecto al grupo de pares o compañeros, las relaciones con los iguales se han considerado como un factor importante y determinante del optimismo en la adolescencia. En este sentido, Cassidy y Taylor (2005) encuentran que ser objeto de bullying explica hasta el 20% de la varianza del optimismo, siendo los niños o adolescentes agredidos los que generan más tendencias pesimistas.

Pero, como se dijo anteriormente, hacia el tercer tiempo de evaluación, los adolescentes experimentaron un descenso en su percepción de optimismo en relación a su vida escolar. Respecto a ello, se puede decir que los participantes decayeron en cuanto a “mirar el lado bueno” de las situaciones relacionadas a la vida escolar y en pensar que “les va a ir bien” en el futuro escolar; se observó entonces una visión más pesimista respecto al contexto educativo. El estilo explicativo pesimista hace referencia a una tendencia a atribuir causas internas a los sucesos negativos; siendo las mismas estables en el tiempo y generalizadas a diferentes áreas de la vida del individuo (Seligman, 2003). Estos resultados coinciden en parte con una investigación llevada a cabo por Salgado Lévano (2009) en estudiantes de nivel secundario de Perú. Los resultados de la misma reportan una correlación inversa entre optimismo y edad, es decir que los estudiantes se vuelven menos optimistas a medida que avanzan en edad.

En este punto, es viable realizar algunas posibles interpretaciones e hipótesis. Por un lado, se puede pensar que los adolescentes de modo progresivo sufrieron cierto “desencanto” en relación a la escuela y lo que esperaban de ella. Puede que anteriormente hayan depositado sobre la institución escolar y sus representantes ciertas expectativas que luego no fueron cumplidas; estas expectativas pueden tener que ver con la adquisición de ciertos conocimientos, con la toma de decisiones, con conductas o actitudes esperadas de los docentes, entre otras cuestiones. Por otra parte, pero relacionado a lo dicho, se encuentra el hecho de que los estudiantes (sobre todo de los últimos grados académicos), suelen expresar que no se sienten preparados para el futuro profesional/laboral, lo cual se traduce en cierta falta de credibilidad en relación a la escuela (esperan que la institución les otorgue ciertas herramientas para su futuro y caen en un pesimismo al no verse satisfechos esos aspectos). Asimismo, este desencanto puede provenir o encontrarse

asociado, en algunos casos, al hecho de que en esta etapa de su trayectoria, hay adolescentes que concurren a la escuela “obligados” y desearían abandonar sus estudios (Criado, 2009).

A su vez, la bibliografía sobre el tema afirma que ciertos problemas sociales que los adolescentes aprecian, como altos niveles de desempleo, a menudo los desaniman en cuanto a su futuro profesional y personal. De esta manera, en algunos casos, restringen las perspectivas de futuro, limitando su planificación al momento presente o a la consecución de objetivos inmediatos (Omar, Delgado, de Souza & Formiga, 2005). Dicha ausencia de objetivos a largo plazo puede encontrarse relacionada con la disminución del optimismo y con una interpretación más bien pesimista sobre los sucesos presentes o futuros. Ello se relaciona con lo que proponen otras investigaciones, las cuales sostienen que el optimismo y las expectativas de éxito incrementan la construcción de planes para alcanzar las metas y para imprimir un mayor grado de esfuerzo, mientras que el pesimismo se asocia a considerar la tarea como irrelevante y a generar conductas de evitación (Hernández & Melero, 2009; Nurmi, Toivonen, Salmela-Aro & Eronen, 1996).

Respecto a los antecedentes sobre el optimismo en tanto recurso personal en el ámbito educativo, la mayoría de los antecedentes registrados refieren al contexto universitario (Besa-Gutiérrez, Rafael, Gil-Flores & García-González, 2019; Gómez & Gundín, 2018; González, Hernández & Torres, 2015; Gutiérrez-Carmona, Mondaca, Urzúa & Włodarczyk, 2020; Muchotrigo, 2004; Quevedo, Villalobos & Abella, 2014; Revuelta, 2006; Vásquez & Santos, 2016; Vizoso Gómez, 2019).

Respecto al ámbito escolar, son escasas las investigaciones que hacen referencia al optimismo en estudiantes de nivel secundario. Entre esas pocas contribuciones, algunos trabajos refieren de modo indirecto al optimismo abordando la inteligencia emocional de

los estudiantes. La dimensión “estado de ánimo” del constructo de inteligencia emocional incluye la felicidad y el optimismo, tener una apreciación positiva sobre las cosas o eventos (Bar-On, 1997). Así, por ejemplo, Díaz Chistama (2021) estudió la asociación entre la inteligencia emocional (utilizando el inventario de Bar-On) y el coeficiente intelectual en estudiantes de nivel secundario de Perú; este trabajo no encontró correlaciones directas y significativas entre el cociente intelectual y la inteligencia emocional. A su vez, Arias Martínez y Escobari Cardozo (2017) estudiaron la relación entre inteligencia emocional (utilizando también el inventario de Bar-On) y rendimiento académico en estudiantes secundarios de Bolivia; los resultados de esta investigación reportan asociaciones significativas entre los componentes de la inteligencia emocional (incluyendo el optimismo) y el rendimiento académico de los estudiantes. En este sentido, Extremera, Durán y Rey (2007), comprobaron que el optimismo y la inteligencia emocional contribuyen de manera conjunta a predecir el ajuste y el bienestar personal de una muestra de adolescentes españoles, considerando que ambos constructos pueden tener elementos comunes y constituirse en aproximaciones complementarias al desarrollo adolescente, a pesar de basarse en teorías diferenciadas. Por otro lado, Martín Gregorio (2019) abordó las relaciones entre optimismo, autoestima y valores personales en adolescentes españoles de primer año de bachillerato. El optimismo fue evaluado en este caso a través de la escala de Evaluación del Optimismo (EQ-i: YV). Los resultados del trabajo muestran una relación inversa o negativa entre el estrés y el optimismo de los participantes. Para finalizar, es importante mencionar que es escasa la información científica existente sobre los niveles de optimismo en la etapa adolescente (Gonzales, 2019).

Esperanza

La esperanza es un estado positivo de motivación que se basa, por un lado, en contar con la energía para alcanzar un objetivo concreto, y por el otro, en la capacidad de planificar las vías para llegar al mismo. Implica ser perseverante en el cumplimiento de metas y, de ser necesario, reorientar las trayectorias de las mismas (Azanza et al., 2014; Luthans, Avolio et al., 2007). De esta manera, en el contexto educativo, la esperanza se relaciona con la determinación y la capacidad de motivación para establecer y perseguir objetivos desafiantes relacionados a la vida en la escuela, así como también con la habilidad de generar caminos alternativos para alcanzarlos.

Respecto a la esperanza en tanto componente del capital psicológico, los resultados de la presente investigación revelan que la trayectoria de esta dimensión puede ser explicada a través de un modelo de cambio lineal. De esta manera, inicialmente hay un descenso del nivel de esperanza en los estudiantes desde el primer tiempo al segundo tiempo, y luego otro descenso desde el segundo tiempo al tercer tiempo. Si se tiene en cuenta la teoría del desarrollo inicialmente descrita, se puede aseverar que los participantes experimentaron una disminución de su esperanza percibida en relación a sus actividades escolares en la adolescencia media o propiamente dicha, para continuar disminuyendo después, hacia finales de dicho periodo.

Antes de realizar interpretaciones acerca de la trayectoria de la esperanza respecto a los estudiantes participantes de este trabajo, se vuelve relevante desarrollar más detalladamente la teoría acerca de este constructo y sus componentes. Desde el enfoque de la Psicología Positiva, la esperanza es tanto una característica de personalidad como así también un estado temporal con repercusiones favorables para las personas, como por ejemplo la satisfacción con la vida (Bailey & Snyder, 2007; Bailey, Eng, Frisch &

Snyder, 2007). En la teoría cognitiva de la esperanza, el constructo es definido como la capacidad percibida de las personas para fijarse metas, encontrar vías adecuadas para llegar a dichas metas trazadas (vías), y motivarse a sí mismas para alcanzarlas pensando que son agentes de cambio y capaces de lograr los objetivos propuestos (agencia). Para ello es importante, en primer lugar, tener una orientación hacia el futuro (la persona debe ser capaz de visualizar hacia dónde desea llegar). Luego, es necesario hacer ese futuro realidad, encontrando caminos factibles y la motivación necesaria para llegar hasta ese porvenir imaginado y deseado (Snyder, 2002; Lopez, 2013).

Por un lado, la agencia permite a los sujetos hacerse cargo y conducir, “tomar el volante de sus vidas”; implica conocer lo que hay que hacer para que algo suceda o no suceda, así como también motivarse para alcanzar los objetivos propuestos. Por otra parte, las vías son los caminos que llevan a las metas. Una persona esperanzada puede identificar una variedad de vías que desembocan en la misma meta, elegir las más convenientes en términos de obstáculos y controlar su proceso periódicamente. Si una vía demuestra en algún momento no ser la más adecuada, el individuo con esperanza es capaz de modificar el rumbo y encontrar un camino alternativo (López, 2013). Este ciclo hace que la persona cada vez sepa fijarse mejores metas, se encuentre más motivada progresivamente y se vuelva más creativa para hallar mejores caminos.

Así, estableciendo una relación entre la teoría recién explicada y los resultados obtenidos en la presente tesis, se puede decir que los estudiantes que conformaron la muestra percibieron un descenso a lo largo del tiempo en lo que tiene que ver con su capacidad de encontrar las vías para llegar a las metas propuestas. Así, es posible pensar que, por ejemplo, ante fracasos relacionados a los desafíos o actividades escolares, tuvieron dificultades para buscar caminos alternativos de resolución. También se puede

considerar el hecho de que no hayan poseído la motivación necesaria para ir por esas metas o superar los desafíos. Así, se puede creer que los estudiantes experimentaron un descenso en su posibilidad de esfuerzo a pesar de las dificultades, de perseverancia o de persistencia (agencia).

Es importante hacer mención sobre la diferencia entre esperanza y optimismo, ya que estos términos tienen algunos puntos en común y pueden ser confundidos. En el optimismo, las personas esperan que el futuro sea bueno. Sin embargo, la esperanza implica también autoeficacia, la creencia de que uno es capaz de hacer que ese buen futuro suceda (Bailey et al., 2007). Por otro lado, la esperanza es realista y contempla la existencia de obstáculos en el camino hacia los objetivos (López, 2013). De este modo, queda en evidencia la estrecha relación (pero, a su vez, la diferencia) entre los distintos componentes o subdimensiones del capital psicológico (eficacia, optimismo, esperanza). En este sentido, en lo que respecta al presente trabajo, cabe destacar que la eficacia y la esperanza siguieron trayectorias similares (lineales, descendentes); sin embargo, como ya se ha explicado, el optimismo tuvo un comportamiento de tipo cuadrático a lo largo del tiempo, evidenciando un leve aumento y luego una disminución. De este modo, este último componente se diferenció ligeramente de los demás. Se podría pensar (como posible hipótesis), que los estudiantes participantes podían visualizar su futuro, pero quizás tenían metas algo “idealistas” o “poco reales”, y escasos recursos para alcanzar esos objetivos, lo cual podría explicar el aumento del optimismo, pero el descenso de la eficacia y de la esperanza.

En cuanto a la asociación con otras variables, la esperanza es considerada un camino hacia la autorrealización, tal como fue contemplada en la teoría de Maslow (1980). Según una investigación realizada por Sumerlin (1997); la agencia y las vías de la

esperanza se relacionaban con la autorealización y parecían impulsar a la persona a llegar a realizarse completamente. Por otro lado, la esperanza y la satisfacción con la vida aparentemente guardan relación entre ellas. Un estudio realizado por Bailey y Snyder (2007) encontró correlaciones positivas moderadas entre agencia, vías y satisfacción con la vida en población adulta. Además, la esperanza y el optimismo demostraron tener relación con la satisfacción con la vida y calidad de vida (Bailey et al., 2007). Asimismo, se ha encontrado que la esperanza está inversamente asociada con sintomatología depresiva (Arnau, Rosen, Finch, Rhudy & Fortunato, 2007; Chen & Chen, 2008), con ideación suicida (Vincent, Boddana & MacLeod, 2004) y con problemas de ansiedad (Arnau et al, 2007). A su vez, se ha vinculado a la esperanza con los logros académicos (Day, Hanson, Maltby, Proctor & Wood, 2010).

En relación a los antecedentes sobre esta variable, se han encontrado varias investigaciones que se basan en la esperanza en el contexto universitario (Bravo Monteverde, 2021; Pereyra & Bruno, 2001; Uribe, Bardales & Herth, 2012; Vuyk, 2013). En este ámbito adquiere relevancia, por hacer mención a la trayectoria de la esperanza, el estudio llevado a cabo por Caycho, Castilla y Ventura-León (2016). El mismo describe las características diferenciales de la esperanza en jóvenes y adultos universitarios según el sexo y la edad a partir de las puntuaciones del Herth Hope Index, en su adaptación peruana (Castilla, Urrutia, Shimabukuro & Caycho, 2014). Para ello se contó con la participación de personas con edades comprendidas entre los 16 y 38 años. Los resultados muestran que, a medida que los años transcurren, mayor es el nivel de esperanza. Si bien las muestras son diferentes, es posible afirmar que estos hallazgos no coinciden con los resultados del presente trabajo, el cual registró un descenso en la esperanza a lo largo del tiempo. Por otra parte, son mucho más escasos los estudios que hacen referencia a este

constructo en niños o adolescentes en edad escolar (Martinek, Holanda & Seo, 2019; San Martín Vera, 2011).

Resiliencia

La resiliencia alude a la capacidad de recuperarse frente a situaciones adversas y salir fortalecido de ellas (Azanza et al., 2014; Luthans, Avolio et al., 2007), es un sistema adaptativo que permite al individuo recuperarse rápidamente de un inconveniente o un fracaso (Patera & West, 2006). En el contexto educativo, refiere a la capacidad de un estudiante de reponerse frente a los fracasos o situaciones difíciles relacionadas a la vida en la escuela, así como también a la posibilidad de generar cambios positivos a partir de dichas adversidades (posibilidad de crecimiento, aprendizaje, significado, etc.).

En lo que respecta a la percepción de resiliencia, los hallazgos del presente trabajo indican que la trayectoria de esta dimensión del capital psicológico puede ser explicada a través de un modelo de no cambio. De este modo, no habría cambios significativos en la trayectoria de este componente a lo largo de los tres tiempos de evaluación sino que, más bien, se podría hablar de cierta estabilidad. Si se tiene como base la teoría del desarrollo antes mencionada, se puede afirmar que los adolescentes experimentaron cierta permanencia en la percepción de optimismo en relación a sus actividades escolares y respecto a su vida en la escuela entre finales de la adolescencia temprana-comienzos de la adolescencia media y finales de la adolescencia media.

A continuación, se hablará de las características personales de un adolescente resiliente para luego realizar una interpretación de los resultados obtenidos en este trabajo. Melillo, Soriano, Méndez y Pinto (2004), encontraron como característica de los adolescentes resilientes el optimismo. El optimismo del resiliente, tiene que ver con no

estar demasiado inmerso en la realidad y cargado en exceso de los aspectos trágicos de la sociedad; esta cualidad ayuda a las personas a creer que son capaces de superar los problemas. En este sentido, una investigación llevada a cabo por Salgado Lévano (2009) corrobora esta relación. El objetivo general del estudio fue conocer la asociación que existe entre la felicidad, la resiliencia y el optimismo en estudiantes peruanos de entre 15 y 18 años. Entre los principales hallazgos se encontró que existe una relación altamente significativa de tipo positivo entre las mencionadas variables. Además, los autores vinculan estos aspectos con la esperanza. De este modo, nuevamente, es posible observar cómo las diferentes dimensiones del capital psicológico se encuentran en estrecha relación.

Otras características comunes a los adolescentes resilientes son la autoestima elevada (al juzgarse a ellos mismos, se sienten valiosos y merecedores de atención), la autoconfianza (poseen la convicción de que sus acciones pueden lograr cambios y cosas buenas), el sentido del humor (a través de éste y riéndose de ellos mismos, logran desdramatizar hasta las peores situaciones), la creatividad (se realiza a través del pensamiento divergente, que permite descubrir respuestas nuevas y originales a un problema), la autonomía, la curiosidad, el compromiso en las tareas que emprenden y la flexibilidad ante los cambios. Además, el niño o adolescente resiliente se caracteriza por la competencia social (responder al contacto con otros seres humanos y generar respuestas positivas en las otras personas) y por la prosocialidad. Otra peculiaridad de la resiliencia adolescente viene de la mano de las adquisiciones a nivel cognitivo que se dan en esta etapa. Estas habilidades se pueden evidenciar en su capacidad para resolver problemas (incluye la habilidad para pensar en abstracto reflexiva y flexiblemente, y la posibilidad de intentar soluciones nuevas para problemas tanto cognitivos como sociales)

como así también en la introspección (reconocen tanto sus propios errores como sus aciertos) (Panez, 2000).

De este modo, relacionando lo dicho anteriormente con los hallazgos del presente trabajo, se puede afirmar que los adolescentes participantes mantuvieron sus niveles de resiliencia a lo largo del tiempo. Así, las características recién mencionadas probablemente se expresaron en ellos de manera similar a medida que transcurrió el tiempo. Además, se puede reflexionar sobre el hecho de que, al parecer, los cambios propios de la adolescencia, las transiciones experimentadas a nivel cognitivo, emocional, social, educacional, no influyeron de modo negativo en la expresión de las cualidades resilientes de los participantes. Estos hallazgos no son coincidentes con lo que reportó Masten (2007), quien afirmó que es frecuente que se produzca una disminución de los niveles de resiliencia a lo largo de las diferentes etapas de la adolescencia. Si bien este antecedente no es reciente, fue el único hallado que hace referencia a los cambios en esta variable a lo largo del tiempo en adolescentes.

Los adolescentes afrontan diversos sucesos de vida considerados negativos, algunos de los cuales pueden resultar muy estresantes y convertirse en factores de riesgo. Así, de acuerdo a la evidencia, es la población adolescente la que suele reportar una mayor cantidad de sucesos de vida estresantes, los cuales se relacionan directamente con la depresión y con otros problemas conductuales y familiares (Heredia, Lucio & Suárez, 2011; Veytia, González-Arratia, Andrade & Oudhof, 2012). Dichas situaciones estresantes pueden ser observadas en el contexto escolar, ya que se trata de un ambiente en el que el adolescente transita gran parte de su tiempo y vivencias. De esta manera, durante esta etapa del desarrollo, los adolescentes deberán desplegar una serie de comportamientos resilientes para hacer frente a diversos desafíos y tareas evolutivas

dentro del entorno escolar, tales como el incremento de las expectativas académicas y el aprendizaje de comportamientos sociales (Mahatmya, Lohman, Matjasko, & Farb, 2012). El valor del enfoque de la resiliencia en el sistema educativo está asociado precisamente a la construcción de factores protectores que preparan a los estudiantes para una vida adulta sana y productiva a pesar de los factores de riesgo. Uno de los peligros más preocupantes relacionados al contexto educativo es el abandono escolar. De esta manera, adquiere importancia la promoción del desarrollo de la resiliencia en tanto factor protector que contribuye al afrontamiento de una etapa de alto riesgo de abandono escolar, como lo es la escuela secundaria.

Por otro lado, además de los factores personales, algunos autores hacen referencia a cuestiones contextuales o sociales que influyen y explican la resiliencia de los niños y adolescentes en edad escolar. Así, muchos estudios sobre la resiliencia relacionados con la institución educativa ponen el acento en el carácter protector de la misma ante conductas de riesgo a través de elementos como el buen clima emocional y las relaciones interpersonales en el establecimiento educativo (Anthony, 2008; Jadue, 2003; Jadue, Galindo & Navarro, 2005). De este modo, la experiencia escolar es el espacio social para la prevención y promoción de la salud mental integral, operando como un factor protector frente a diversos riesgos propios de la adolescencia como, por ejemplo, la deserción escolar.

Cabe aclarar que la resiliencia en el contexto académico suele ser considerada y medida como la permanencia en la escuela a pesar de las adversidades y los factores de riesgo, es decir, la posibilidad de los estudiantes de atravesar y superar las diversas instancias formativas. Se realiza esta explicación debido a que, en la muestra de este trabajo, en cada uno de los tiempos de evaluación se fueron perdiendo casos, lo cual

conllevó a que dicha muestra vaya disminuyendo. Estos casos perdidos pueden haber correspondido a adolescentes que cambiaron de institución escolar como así también a adolescentes que hayan abandonado sus estudios (sí se pudo evaluar la trayectoria de los estudiantes repitentes). De este modo, es posible afirmar que los resultados de esta investigación correspondientes a la trayectoria de la resiliencia escolar no son del todo representativos ya que, justamente, se evaluó sólo a los adolescentes que pudieron permanecer en la escuela.

Por otra parte, hay antecedentes que se enfocan en aspectos familiares en tanto promotores o favorecedores de la resiliencia en los adolescentes. Así, por ejemplo, un trabajo reciente llevado a cabo por Lozano y Aranzábal (2019) corroboró la relación entre el clima social familiar y la resiliencia en estudiantes de tercero, cuarto y quinto año del nivel secundario de una institución educativa de Perú. De este modo, como ya se ha hecho mención en apartados anteriores, los resultados del presente trabajo en torno a la resiliencia pueden ser entendidos en parte por ciertas cualidades de la familia, sobre todo de los padres, las cuales pudieron haber contribuido a que los estudiantes permanezcan en el sistema educativo y puedan superar las diversas dificultades de dicho ambiente. No se ahondará en este aspecto debido a que va más allá de los objetivos de presente trabajo.

Por otro lado, se ha reportado que el apoyo social en los adolescentes es un factor primordial para que puedan adaptarse a las situaciones de vulnerabilidad (Leiva, Pineda & Encina, 2013). Los estudios acerca del apoyo social se fundamentan en investigaciones experimentales cuyos resultados muestran que, al exponerse sin ese apoyo a los estímulos estresantes, los adolescentes pueden experimentar efectos adversos que no ocurren cuando se está en compañía de otras personas significativas (Orcasita & Uribe, 2010). Así, las redes de apoyo incorporan sistemas funcionalmente delimitados acordes a su

significancia, los cuales pueden estar constituidos por ambientes tales como la familia, la escuela, los amigos, los vecinos y otros muy diversos miembros de la comunidad. Los mismos representan elementos indispensables para la salud, así como también para el ajuste y el bienestar de los individuos (Barquero, Leandro & Sotela 2013; Orcasita & Uribe, 2010) en cuanto que funcionan como agentes de protección al proporcionar apoyo emocional e informacional que contribuye a afrontar adecuadamente las situaciones de riesgo en las que se ve inmerso el adolescente (Aguillón, 2011). Por consiguiente, la falta de apoyo social o un bajo nivel del mismo, repercuten negativamente en el estado de salud de las personas (Aranda & Pando, 2013). Estos antecedentes pueden ser relacionados con los resultados obtenidos en la presente investigación sobre los niveles de relación o afinidad en tanto necesidad psicológica básica. Los adolescentes participantes percibieron en el segundo momento de evaluación un aumento en los niveles de relaciones, lo cual podría encontrarse estrechamente vinculado con la percepción de apoyo social por parte de sus compañeros, grupo de pares u otros miembros de la institución escolar.

En cuanto a los antecedentes sobre la resiliencia en el contexto educativo, se encontró una gran cantidad de evidencia de los últimos años que refiere a los estudiantes de nivel universitario (Atencia, Plaza & Hernández, 2020; Benítez-Corona & Barrón-Tirado, 2018; Caldera Montes, Aceves Lupercio & Reynoso González, 2016; Cejudo, Holguin Alvarez & Rodríguez Castillo, 2020; García-Rojas, Salazar-Salvatierra & Barja-Ore, 2021; López-Delgado & Rubio, 2016; Medina, Lujano, Aza & Sucari, 2020; Montes-Hidalgo & Tomás-Sábado, 2016; Riskey, García & Tebar, 2012; Vizoso Gómez, 2019). También es bastante abundante la información sobre resiliencia en el contexto de la educación primaria o secundaria (Aguirre, 2016; Peña Flores, 2009; Rodríguez

Fernández, Ramos Díaz, Ros Martínez de Lahidalga & Zuazagoitia Rey-Baltar, 2018; Silva & Astorga, 2015).

Así, por ejemplo, Flores Crispín (2008) llevó a cabo un trabajo con el objetivo de conocer la relación entre la resiliencia y el proyecto de vida en adolescentes. La muestra de esta investigación se conformó por estudiantes de tercer año de nivel secundario de Perú. Los resultados permiten llegar a la conclusión de que existe relación altamente significativa entre el nivel de resiliencia y el grado de definición del proyecto de vida en la muestra evaluada. Otro trabajo estudió la influencia de las variables autorregulación, resiliencia y metas educativas en el rendimiento académico de estudiantes de bachillerato mexicanos, ante la percepción del comportamiento de riesgo de los amigos y la percepción del ambiente escolar de riesgo. Los resultados indican que las variables estudiadas protegen a los estudiantes de los efectos negativos de la percepción del contexto escolar de riesgo y las amistades de riesgo (Romero, Lugo & Villa, 2013). Otro antecedente buscó evaluar el papel del apoyo social y las disposiciones a la resiliencia sobre el bienestar psicológico de adolescentes mexicanos con sucesos de vida estresantes. Entre otros resultados, el estudio comprobó que la resiliencia tiene un papel modulador en el bienestar psicológico de los adolescentes (Lugo, Romero & Hernández, 2018). Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, Fernández-Zabala y Revuelta (2016) analizaron las relaciones entre la resiliencia y la implicación escolar en estudiantes secundarios del País Vasco. Los resultados indican que los adolescentes resilientes presentan puntuaciones significativamente más altas que sus iguales no resilientes en implicación conductual, emocional y cognitiva. Por otro lado, son diversas las investigaciones que se han centrado en el estudio de factores resilientes en población de niños o jóvenes en comunidades marginales o contextos de vulnerabilidad (Gracida Martínez, 2012; Morales

& González, 2014; Silas, 2008; Villalta Páucar, 2010), los cuales no coinciden precisamente con la muestra de este trabajo. Sin embargo, como se mencionó anteriormente, son muy escasos los trabajos que refieren a la trayectoria de esta variable o a los cambios que la misma puede sufrir a través del tiempo.

Finalizando con este apartado sobre la trayectoria de la autoeficacia, el optimismo, la esperanza y la resiliencia en tanto componentes del capital psicológico, es significativo remarcar que son muy escasas las investigaciones que hacen referencia a los cambios de esta variable en el contexto educativo, considerando diferentes momentos a lo largo del tiempo o de los grados académicos que atraviesan los estudiantes. Una de las escasas contribuciones al respecto fue la llevada a cabo por Carmona-Halty y su equipo, quienes desarrollaron estudios de tipo longitudinal en el contexto escolar, estableciendo asociaciones entre el capital psicológico y otras variables psicológicas y académicas (Carmona-Halty, Salanova & Schaufeli, 2020; Carmona-Halty, Schaufeli & Salanova, 2019; Carmona-Halty, Schaufeli, Llorens & Salanova, 2019). Sin embargo, en dichos trabajos no se hace referencia directa a la trayectoria del capital psicológico a lo largo del tiempo en los estudiantes.

Trayectoria del compromiso académico

A continuación, se discutirá acerca de los cambios que han experimentado cada uno de los componentes del compromiso académico o engagement a lo largo de los diferentes tiempos de evaluación de este trabajo.

Vigor

El vigor refiere a la presencia de altos niveles de energía y resistencia, a la capacidad de persistir y esforzarse en la labor que se lleva a cabo a pesar de los contratiempos. Se encuentra asociado a la voluntad del estudiante para invertir esfuerzos en la tarea a realizar, a la capacidad de fatigarse sin dejar de persistir frente a las dificultades (Connell & Wellborn, 1991; Carmona-Halty et al., 2021).

En lo que respecta a la percepción de vigor, los hallazgos de este trabajo indican que la trayectoria de esta dimensión del compromiso académico puede ser explicada a través de un modelo de no cambio. De este modo, no habría modificaciones significativas en la trayectoria de este componente a lo largo de los tres tiempos de evaluación sino que, más bien, se podría hablar de cierta estabilidad. Si se tiene como base la teoría del desarrollo antes mencionada, se puede afirmar que los adolescentes experimentaron cierta permanencia en la percepción de vigor en relación a sus actividades escolares entre finales de la adolescencia temprana-comienzos de la adolescencia media y finales de la adolescencia media.

No se ha encontrado evidencia que refiera de modo directo al vigor en estudiantes de nivel secundario, por tanto, se tomará el aporte de investigaciones que estudiaron constructos similares o que tengan aspectos en común con dicha dimensión del compromiso. Uno de los conceptos provenientes de la Psicología Positiva que puede ser relacionado de algún modo con el vigor es el de fortalezas del carácter, propuesto por Peterson y Seligman (2004). Así, la virtud del coraje se corresponde con diferentes fortalezas del carácter, una de las cuales puede ser vinculada con el vigor: la persistencia. La misma implica, entre otras acciones, concluir las tareas a pesar de los obstáculos, sentirse vivo y efectivo. Los autores también la asocian con el sentimiento de satisfacción

que la persona experimenta al finalizar la tarea y alcanzar la meta (López, Muñoz, Luna & Sánchez, 2018).

El instrumento utilizado para medir el compromiso académico en los estudiantes participantes del presente trabajo está compuesto por los siguientes ítems que evalúan el componente vigor: “Cuando estoy estudiando me siento capaz”; “Puedo pasar mucho tiempo estudiando”; “Cuando estudio, me siento lleno de energía”; “Al estudiar me siento fuerte”; “Cuando me levanto por la mañana, me dan ganas de ir a clase”. Como indica la bibliografía sobre el tema, estos indicadores se encuentran relacionados, sobre todo, con los aspectos emocionales que experimenta y manifiesta un estudiante al llevar a cabo tareas académicas (Connell & Wellborn, 1991; Carmona-Halty et al., 2021). De este modo, es posible afirmar que los adolescentes que participaron de este trabajo mantuvieron relativamente estable a lo largo del tiempo su percepción en cuanto a los niveles de energía a la hora de llevar a cabo tareas escolares, lo cual se expresa en el tiempo que son capaces de pasar estudiando o haciendo actividades sin abandonar o sin distraerse. Dicha energía contribuye a que los estudiantes se sientan fuertes y con deseos de afrontar desafíos académicos.

Sin embargo, a pesar de que los niveles de vigor se mantuvieron más o menos constantes a lo largo de los tres tiempos de evaluación, es posible pensar que dichos puntajes fueron relativamente bajos en los estudiantes evaluados. De este modo, en una escala Likert que va desde 0 a 6, las medias puntuaron entre 2.57 y 2.67, los cuales pueden ser considerados índices bajos. Estos resultados permiten afirmar que los estudiantes podrían haber experimentado cansancio emocional en relación a las actividades escolares. El cansancio emocional es una de las dimensiones del burnout (la que se contrapone al vigor, propio del compromiso). Este estado se caracteriza por el

agotamiento o fatiga físicos y el desgaste emocional de los estudiantes (Salanova, Bresó et al., 2005).

En relación a ello, diversos antecedentes muestran que muchos estudiantes de nivel secundario suelen presentar estas características y emociones en relación a las actividades académicas (Salmela-Aro et al., 2008). Dichas manifestaciones se asocian con altos niveles de estrés percibido (Extremera et al., 2007), con una baja percepción de autoeficacia académica (Durán et al., 2006; Salanova, Bresó et al., 2005), así como también con un bajo rendimiento académico (Martínez & Salanova, 2003; Schaufeli, Martínez et al., 2002; Schaufeli & Salanova, 2007). Algunos de estos hallazgos son compatibles con los resultados del presente trabajo. Así, por ejemplo, se puede establecer una relación entre los bajos puntajes de vigor y los niveles de autoeficacia (en tanto dimensión del capital psicológico), los cuales sufrieron un descenso a lo largo del tiempo en la muestra estudiada.

Respecto a posibles interpretaciones sobre estos resultados, se puede considerar que podría existir una influencia de variables contextuales o escolares. Así, Salmela-Aro y su equipo (2008) afirmaron que el clima escolar negativo se relaciona positivamente con el burnout en el contexto de la escuela secundaria. Por otra parte, encontraron que el apoyo y la motivación otorgada por el docente se asocian de manera negativa con el burnout académico.

En relación a los antecedentes sobre el vigor en el contexto académico, la mayoría de los estudios llevados a cabo pertenecen al contexto universitario (Cruz García, 2021; De la Rosa Blanca, 2019; De Lomo Ossorio García, 2017; Descalzo-Jiménez, 2020; Moreno Ruiz, 2020; Sánchez Díaz, 2016). Como ya se ha dicho en este trabajo, el

constructo de compromiso académico ha sido mucho más estudiado en el contexto universitario que en otros ambientes educativos.

Dedicación

La dedicación hace referencia a índices elevados de implicación y compromiso con las actividades realizadas, la fuerte participación en las tareas escolares, acompañada de sentimientos de entusiasmo, significación e importancia que el estudiante experimenta. Ello suele estar acompañado de una sensación de orgullo, inspiración y desafío que le proporciona la tarea desempeñada. Además, se manifiesta en una actitud cognitiva positiva hacia el estudio en general y en un interés por el trabajo académico, experimentándolo como algo significativo (Carmona-Halty et al., 2021; Salanova et al, 2000).

En lo que respecta a la percepción de dedicación, los hallazgos de la presente investigación indican que la trayectoria de esta dimensión del compromiso académico puede ser explicada a través de un modelo de no cambio. De esta manera, no habría modificaciones significativas en la trayectoria de este componente a lo largo de los tres tiempos de evaluación sino que, más bien, se podría hablar de cierta estabilidad. Si se tiene como base la teoría del desarrollo antes señalada, se puede aseverar que los adolescentes experimentaron cierta permanencia en la percepción de dedicación en relación a sus actividades escolares entre finales de la adolescencia temprana-comienzos de la adolescencia media y finales de la adolescencia media.

Cabe aclarar que la dimensión dedicación del compromiso académico hace referencia a los aspectos cognitivos que manifiestan los estudiantes a la hora de vincularse con sus tareas escolares. De este modo, el instrumento de evaluación utilizado,

mide dicha dimensión del compromiso a través de los siguientes ítems: “Mi estudio tiene mucho sentido para mí (es muy importante)”; “El estudio me inspira (ejemplo: hace que me surjan ideas nuevas, proyectos)”; “Estoy entusiasmado/contento con mis estudios”; “Estoy orgulloso de mis estudios”; “Estudiar es un desafío para mí (desafío es algo difícil y que tengo que esforzarme para lograrlo)”. Así, es posible afirmar que los adolescentes que participaron de este trabajo mantuvieron relativamente estable a lo largo del tiempo su percepción en cuanto a los niveles de dedicación hacia el estudio y las actividades implicadas en él. En cuanto a los puntajes, los mismos fueron algo más elevados que los de vigor, evidenciando medias de entre 3.49 y 3.57 (en una escala Likert que va de 0 a 6). Considerando la operacionalización de la dimensión dedicación y su manera de evaluarla a través del instrumento, es posible establecer una relación entre el constructo dedicación y otros conceptos relacionados al contexto académico, que guardan asociación con el primero.

Así, se puede pensar que existe una asociación entre la dedicación y el significado o sentido relacionado a los estudios y al proceso de aprendizaje. Un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el estudiante ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del estudiante. Esto quiere decir que, en el proceso educativo, es importante considerar lo que el individuo ya sabe de tal manera que establezca una relación con aquello que debe aprender. Por otro lado, el aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información se conecta con un concepto relevante pre-existente en la estructura cognitiva. Por último, la característica más importante del aprendizaje significativo es que produce una interacción entre los

conocimientos más relevantes de la estructura cognitiva y las nuevas informaciones (no es una simple asociación), de tal modo que éstas adquieren un significado y son integradas a la estructura cognitiva, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de toda la estructura (Ausubel, 1983). En este sentido, se puede conjeturar que los adolescentes participantes mantuvieron sus niveles de dedicación en cuanto a la importancia, sentido o significado de sus estudios, debido a que fueron encontrando aprendizajes significativos, que podían ser aplicados en la vida cotidiana, y que les sirvieron para su futuro académico o laboral. En cuanto a esto último, se puede pensar que la preocupación por el futuro ocupacional pudo haber sido uno de los grandes motores de dedicación de los estudiantes de nivel secundario, sobre todo para aquellos que se encontraban cursando los últimos años (el pensar en el porvenir los motivó a comprometerse y dedicarse a los estudios).

Por otra parte, la dedicación puede encontrarse relacionada con la inspiración a la hora de estudiar o realizar tareas escolares. Dicha idea de inspiración se encuentra asociada al concepto de creatividad en el aprendizaje. De este modo, la capacidad creativa se relaciona con la búsqueda de un resultado o producto nuevo y valioso, así como la resolución novedosa y válida de los problemas y las necesidades (Avellaneda & Talledo, 2013). Así, la creatividad en el contexto de la escuela implica generar nuevas ideas, nuevas perspectivas o formas de interpretar la realidad o resolver los problemas; implica concebir nuevas vías de resolución cuando las utilizadas fracasan (lo cual puede ser relacionado con una cualidad de la esperanza).

Por otro lado, se considera importante establecer una asociación entre dedicación y desafío. La dedicación se encuentra relacionada a un entusiasmo por los desafíos y una búsqueda y atracción por los mismos. Un desafío es algo difícil de lograr para el estudiante, algo que implica esfuerzo y la puesta en marcha de diferentes habilidades. Sin

embargo, es condición para que se dé la experiencia del compromiso académico que exista un equilibrio entre desafío/exigencias y habilidades (Schaufeli, Taris, Le Blanc, Peeters, Bakker & De Jonge, 2001). De este modo, se puede afirmar que los estudiantes participantes experimentaron dedicación hacia sus estudios en la medida en que disponían de las habilidades necesarias para afrontar las demandas y las mismas no tenían un nivel de dificultad mayor a sus competencias.

Por último, es posible establecer una relación entre el constructo dedicación y la idea de esfuerzo. Como se dijo anteriormente, la dedicación implica desafíos o retos y estos últimos requieren de esfuerzo para ser alcanzados. En este sentido, se puede pensar que la dedicación es, de los componentes del compromiso académico, el que más se encuentra sujeto a la voluntariedad de los estudiantes. De algún modo, esto podría explicar, por un lado, el hecho de que los niveles de dedicación hayan sido más elevados que los de vigor y, por el otro, que hayan podido ser mantenidos a lo largo del tiempo (es decir, los estudiantes realizaron esfuerzos conscientes por dedicarse a sus estudios).

En relación a los antecedentes sobre la dedicación en el contexto académico, la mayoría de las investigaciones registradas pertenecen al nivel universitario (Artola, Rodríguez & Reyes, 2020; Barrera Hernández, Vales García, Sotelo-Castillo, Ramos-Estrada & Ocaña-Zúñiga, 2020; Martos, del Carmen Pérez-Fuentes, del Mar Molero, Gázquez, del Mar Simón & Barragán, 2018). Se hallaron algunos antecedentes en el contexto de la escuela secundaria; sin embargo, se puede decir que el enfoque de estos trabajos es más bien clásico, el cual coincide parcialmente con la propuesta de la Psicología Positiva. Dicho enfoque clásico asocia la dedicación exclusivamente con el tiempo que los estudiantes invierten en sus estudios y actividades escolares. En relación a ello, se encontró un trabajo que aborda el tiempo que los estudiantes le dedican al estudio

regular en el hogar en relación a los aprendizajes y/o exigencias escolares. Dicha investigación se llevó a cabo en estudiantes de sexto año del secundario de Córdoba, Argentina. Los resultados indican que la dedicación al estudio cotidiano de manera regular en dichos adolescentes resulta minoritaria. Ello evidencia que esta práctica va desapareciendo, o va siendo postergada para etapas más avanzadas (Grasso, Paladini & Robledo, 2010). Por otra parte, no se encontraron investigaciones que hagan referencia de manera directa a la trayectoria de la dedicación en el nivel secundario.

Absorción

La absorción alude a altos niveles de concentración y de felicidad durante el desempeño de la actividad. Se trata de un estado agradable de total inmersión en la tarea, en el cual el estudiante es incapaz de separarse de la misma aunque pase mucho tiempo (García, 2004). La conexión con lo que se está haciendo se prolonga debido a la sensación de disfrute y realización que se percibe durante el ejercicio de la tarea. La absorción se traduce en logros de comportamiento, vinculados tanto a los propios estudios como a la escuela en general (Carmona-Halty et al., 2021; Maslach et al., 2001; Extremera et al., 2007; Salanova et al., 2000; Salmela-Aro & Upadyaya, 2012; Schaufeli, Martínez et al., 2002).

Respecto a la percepción de absorción, los hallazgos del presente trabajo indican que la trayectoria de esta dimensión del compromiso académico puede ser explicada a través de un modelo de cambio cuadrático. De este modo, inicialmente hay un leve aumento de los niveles de absorción desde el primer tiempo al segundo tiempo, y luego un leve descenso desde el segundo tiempo al tercer tiempo. Si se considera la teoría del desarrollo antes mencionada, se puede afirmar que los adolescentes experimentaron un

ligero aumento de su percepción de absorción en relación a sus actividades escolares en la adolescencia media, para disminuir levemente hacia finales de esta etapa. Si bien en este caso los resultados son algo contradictorios, considerando los diferentes factores actuantes, se optó por elegir el modelo de cambio cuadrático para explicar el comportamiento de la absorción; por tanto, se intentará defender dichos resultados para la muestra de esta tesis.

La dimensión absorción del compromiso académico se encuentra relacionada sobre todo con los aspectos comportamentales que manifiestan los estudiantes a la hora de vincularse con sus tareas escolares. De este modo, el instrumento de evaluación utilizado, mide dicho componente del compromiso a través de los siguientes ítems: “Siento que el tiempo pasa rápido cuando estoy estudiando”; “Cuando estoy estudiando me olvido de todo lo que hay a mi alrededor”; “Me siento feliz/contento cuando estoy estudiando intensamente”; “Me concentro mucho cuando estoy estudiando”. Así, se puede decir que la absorción tiene que ver con un estado de inmersión en la tarea que satisface y colma las expectativas de los estudiantes (Schaufeli & Bakker, 2004).

En este sentido, los participantes manifestaron un ligero aumento en los niveles de absorción en el segundo tiempo. Es decir, hubo un leve acrecentamiento en la percepción de su capacidad de concentrarse en alguna actividad escolar, sumergirse en la misma y sentirse feliz al realizar esa tarea. Esto podría encontrarse asociado a los aumentos que también experimentaron las variables autonomía (en tanto necesidad psicológica básica) y optimismo (en tanto componente del capital psicológico). En relación a la necesidad de autonomía, las investigaciones afirman que la satisfacción de las necesidades favorecería en las personas el placer y el disfrute por la realización de una tarea, estados asociados a la experiencia del compromiso académico. También sostienen que aquellos estudiantes

que reportan razones autónomas para involucrarse en las actividades escolares tienden a ser más comprometidos que aquellos sujetos que se encuentran motivados por razones externas (Deci & Ryan, 2008). En relación al optimismo, los individuos que tienen esta característica esperan obtener éxito cuando se les presenta un desafío; son predispuestos a aceptar retos y suelen tener un estilo de afrontamiento centrado y activo (Carver & Scheiver 2002). Así, los estudiantes optimistas tienden a estar más comprometidos con sus estudios a través de una mayor dedicación y absorción que aquellos que no poseen esta cualidad. Sin embargo, hacia el tercer tiempo de evaluación, los índices de absorción disminuyeron. Ello podría estar relacionado, entre otras cuestiones, con el descenso que, de la misma manera, experimentaron las variables anteriormente mencionadas: la autonomía y el optimismo.

Cabe aclarar que, a pesar de haber experimentado un leve aumento y luego una disminución, se puede decir que la percepción de absorción por parte de los estudiantes manifestó puntajes relativamente bajos, con medias que oscilaron entre 2.49 y 2.76 (en una escala Likert de 0 a 6 puntos). De este modo, es posible afirmar que las características propias de esta dimensión del compromiso académico se evidenciaron escasamente en los estudiantes que conformaron la muestra de este trabajo. Así, vigor y absorción obtuvieron las medias más bajas, siendo el componente dedicación el que puntuó valores más elevados.

Teniendo en cuenta las características de la absorción, se vuelve relevante tomar el aporte de otros constructos que se relacionan con esta dimensión del compromiso académico. Así, la absorción implica sentirse feliz al llevar a cabo tareas escolares. Respecto a la felicidad, los científicos la definen como un estado de bienestar subjetivo o como sentir satisfacción con la vida (Alarcón, 2000; Cuadra & Florenzano, 2003). En

general, se considera que la felicidad tiene una dimensión básica y general que es subjetiva, que a su vez tiene dos componentes: uno centrado en los aspectos afectivos-emocionales (referidos a la frecuencia e intensidad de emociones positivas y negativas, con una preponderancia de las primeras) y otro centrado en los aspectos cognitivos (referidos a la evaluación de la satisfacción que hace la persona de su propia vida) (Diener & Suh, 2000; Cuadra & Florenzano, 2003). Hay autores que en este contexto hablan de felicidad académica, para referirse a la experiencia subjetiva que puede percibir un estudiante; sin embargo, dichos estudios se han llevado a cabo sobre todo en el nivel universitario (Martínez, Esteve, Gumbau & Gumbau, 2005). De este modo, los estudiantes que alcanzan la absorción al llevar a cabo tareas escolares, suelen experimentar un estado de bienestar o satisfacción, con una preponderancia de emociones positivas.

Por otra parte, la absorción implica un estado de caracterizado por altos niveles de atención y concentración al llevar a cabo tareas académicas. Respecto a ello, Ojeda (2014) expresa que prestar atención involucra centralizar selectivamente el conocimiento hacia algún estímulo y apartarlo de otros. Es así que la atención desempeña dos funciones principales: la regulación del periodo de alerta de la cognición y la clasificación de estímulos principales. Estas son habilidades que logran aquellos estudiantes que se encuentran en estado de absorción respecto a la actividad que llevan a cabo. Cabe aclarar que no se han encontrado antecedentes que hagan referencia a la absorción en tanto constructo diferenciado que explique aspectos del contexto educativo.

Finalizando este apartado sobre la trayectoria del vigor, la dedicación y la absorción en tanto componentes del compromiso académico, es significativo remarcar

que son muy escasas las investigaciones que hacen referencia a los cambios de esta variable en el contexto educativo de nivel secundario, considerando distintos momentos a lo largo del tiempo o de los diferentes grados académicos que atraviesan los estudiantes.

Al respecto, Datu y sus colaboradores llevaron a cabo algunos estudios de tipo longitudinal enfocados en el compromiso académico en el contexto de la escuela secundaria. Sin embargo, los autores no se basan en el paradigma de la Psicología Positiva y el modelo de compromiso cuyos componentes son el vigor, la dedicación y la absorción; sino que se rigen por la perspectiva clásica del compromiso (entendiendo al mismo en sus tipos conductual, emocional y cognitivo) (Datu & King, 2018; Datu, King & Valdez, 2016; Datu & Valdez, 2016; Datu, Valdez & Yang, 2021).

Por otro lado, estudios previos encontraron un patrón en el desarrollo del compromiso en estudiantes de nivel primario y comienzos del secundario. Dicho patrón indica que el compromiso suele disminuir a medida que los estudiantes avanzan de año escolar y aumenta su edad, experimentando los estudiantes más pequeños niveles más elevados de compromiso. Aquellos que cursan años más avanzados tienden a percibir pérdidas en el compromiso y aumentos en la desafección, lo cual coincide con la transición a la escuela secundaria (Fredricks et al., 2004; Wigfield et al., 2006; Skinner et al., 2008). Dichos trabajos se basaron también en el enfoque clásico del compromiso académico y no en la concepción actual. A pesar de ello, habría coincidencia parcial con el presente estudio en el sentido de que los resultados indican que el compromiso académico disminuye con la edad (a pesar de trabajar con poblaciones diferentes).

Si se realiza una síntesis de las trayectorias de las variables de estudio se puede decir lo siguiente:

- Dos de las tres necesidades psicológicas básicas experimentaron una disminución hacia el tercer tiempo de evaluación.
- Tres de los cuatro componentes del capital psicológico evidenciaron un descenso en el tercer tiempo de evaluación.
- Dos de tres componentes del compromiso académico no experimentaron cambios significativos a lo largo del tiempo.
- Los niveles (puntajes medios) generales de compromiso académico fueron bajos en los tres tiempos de evaluación.

5.1.2 Segundo objetivo específico

El segundo objetivo específico de esta investigación fue estudiar la relación de las necesidades psicológicas básicas y el capital psicológico con el compromiso académico en estudiantes de nivel secundario, en los tres tiempos del estudio. A continuación, se discutirán los resultados obtenidos sobre las asociaciones entre las variables y sus dimensiones a lo largo de los tres tiempos de evaluación; presentando diversas interpretaciones e hipótesis acerca de los hallazgos, así como también estableciendo vinculaciones con antecedentes sobre el tema.

Como criterio organizativo, y para evitar redundancias, se decidió en primer lugar discutir sobre las correlaciones significativas que pueden destacarse entre las dimensiones de cada una de las variables para cada tiempo. Luego de desarrollar dichos aspectos de los tres tiempos, se mencionarán los antecedentes que estudiaron las asociaciones entre las variables en general (necesidades psicológicas, capital psicológico y compromiso académico). Por último, se discutirán los resultados de las correlaciones entre las

variables medidas en los diferentes tiempos (necesidades psicológicas en tiempo 1, capital psicológica en tiempo 2 y compromiso académico en tiempo 3).

Correlación de las variables en el Tiempo 1

En primer lugar, se buscó conocer el nivel de asociación entre las necesidades psicológicas básicas, el capital psicológico y el compromiso académico de los estudiantes que participaron del presente trabajo en el primer tiempo de evaluación. Los resultados evidenciaron que todas las asociaciones fueron significativas, menos la correlación entre la relación en tanto necesidad psicológica básica y las tres dimensiones del compromiso académico.

Puede ser destacada la asociación entre la esperanza como dimensión del capital psicológico y la necesidad psicológica de competencia. Al respecto, por un lado, tiene sentido que exista una asociación entre estos constructos debido a que la competencia tiene que ver con una percepción de eficacia por parte de las personas y, justamente, la autoeficacia es un componente o dimensión del capital psicológico. Por otra parte, es posible afirmar que aquellos estudiantes que son capaces de interactuar de forma eficiente con el entorno escolar, de conquistar los resultados deseados y de generar cierto impacto sobre dicho ambiente, es probable que, a su vez, experimenten energía para alcanzar los objetivos, así como también la capacidad de planificar diferentes vías para llegar a los mismos (Azanza et al., 2014; Deci et al., 2001; Ratelle & Duchesne, 2014). De este modo, la percepción de competencia se encuentra asociada a la perseverancia para alcanzar el cumplimiento de metas (Luthans, Avolio et al., 2007). Además, la esperanza implica habilidad de generar caminos alternativos, es decir, la posibilidad de, en el caso

de que se vuelva necesario, reorientar las trayectorias para llegar a las metas deseadas; para ello se requiere competencia y confianza en las propias capacidades personales.

Por otro lado, como se explicó en secciones anteriores, uno de los componentes de la esperanza es la agencia. Dicho componente implica que el sujeto pueda motivarse a sí mismo para alcanzar un resultado pensando que es agente de cambio y capaz de lograr los objetivos propuestos (Snyder, 2002; Lopez, 2013). Así, en este aspecto de la esperanza queda implícita la noción de competencia; este es otro indicador de la asociación entre los conceptos. Un estudio que coincide con esta idea es el de Bailey y su equipo (2007), quienes afirman que la esperanza implica autoeficacia, es decir, la creencia de que uno es capaz de hacer que un buen futuro ocurra.

Además, en este primer tiempo de evaluación, se puede destacar la relación entre la esperanza y las tres dimensiones del compromiso académico: vigor, dedicación y absorción. En este sentido, es posible afirmar que aquellos estudiantes que poseen el recurso de la esperanza, son más propensos a experimentar el estado afectivo-cognitivo caracterizado por el vigor, la dedicación y la absorción a la hora de realizar ciertas tareas escolares (Salanova et al., 2000). En relación a esto, algunos estudios se han centrado en las emociones positivas en el contexto escolar y consideran a la esperanza, justamente, como una emoción académica positiva (Pekrun, 2006, 2009; Oriol-Granado et al., 2017). Estos trabajos han mostrado que experimentar emociones positivas como la alegría, la esperanza o el orgullo favorecen el desarrollo de estrategias de autocontrol del aprendizaje, un mayor esfuerzo por parte de los estudiantes y mayores logros académicos (Pekrun, Goetz, Titz & Perry, 2002). Efectivamente, la experiencia de emociones positivas en el aula permite a los estudiantes disfrutar del proceso de aprendizaje y centrar su atención en él (Campos, Frankel & Camras, 2004; Davey, Day & Howells, 2005;

Paoloni, 2014), sensaciones y conductas asociadas a la experiencia del compromiso académico.

Respecto a las excepciones (correlaciones que no resultaron de carácter significativo), es interesante mencionar el hecho de que la relación en tanto necesidad psicológica no se asoció con ninguna de las tres dimensiones del compromiso académico. En este sentido, se puede pensar que los vínculos con los compañeros o demás personas con las que los adolescentes compartían el tiempo en la escuela, no tuvieron una relación directa con el compromiso experimentado en relación a las actividades escolares, la energía puesta en dichas tareas, la dedicación a las mismas y el estado de absorción propio de esta experiencia. Esto no coincide con investigaciones precedentes, las cuales indican que existe asociación entre las tres necesidades psicológicas y el compromiso académico. Así, por ejemplo, Baumeister & Leary (1995) afirmaron que el grado en que los estudiantes sienten que pertenecen al contexto escolar se relaciona con la calidad de su compromiso e implicación en las actividades del mismo. Así, el individuo, al estar en conexión con el ambiente, puede recibir apoyo y contención frente a las adversidades, lo que contribuirá a enfrentar con vigor, dedicación y absorción un desafío. Otras investigaciones aseveraron que los sentimientos de pertenencia en la etapa de la adolescencia son favorecedores del esfuerzo, así como también del compromiso con las actividades escolares (Goodenow & Grady, 1993; Osterman, 2000). Otros estudios han demostrado que la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas impacta en la conducta, en el afecto y en la cognición de los estudiantes, facilitando el compromiso (Caraway et al., 2003; Deci & Ryan, 2008; Kosmala-Anderson, Wallace & Turner, 2010). Por último, Maralani, Lavasani y Hejazi (2016) comprobaron que existen efectos

positivos de las necesidades psicológicas básicas sobre el compromiso académico en estudiantes de nivel secundario.

Correlación de las variables en el Tiempo 2

En segundo lugar, se intentó conocer el nivel de asociación entre las necesidades psicológicas básicas, el capital psicológico y el compromiso académico de los adolescentes participantes en el segundo momento de evaluación. Los resultados demostraron que la mayoría de las asociaciones fueron significativas, con excepción de la correlación entre la relación en tanto necesidad psicológica básica y las tres dimensiones del compromiso académico, así como también la correlación entre la dedicación en tanto componente del compromiso académico y la resiliencia como dimensión del capital psicológico.

Al igual que para el tiempo 1, puede ser subrayada la asociación entre la esperanza como dimensión del capital psicológico y la necesidad psicológica de competencia. Además, se puede destacar la relación entre la esperanza y el vigor, así como también entre la esperanza y la dedicación (dichas asociaciones fueron explicadas e interpretadas en el apartado anterior).

Respecto a las correlaciones que no resultaron de carácter significativo, al igual que para el primer tiempo, la relación en tanto necesidad psicológica no se asoció con ninguna de las tres dimensiones del compromiso académico. Por otra parte, no se encontró asociación entre la resiliencia (capital psicológico) y la dedicación (compromiso académico). De este modo, es posible pensar que, en la muestra evaluada en este tiempo, la capacidad de los adolescentes de recuperarse frente a sucesos adversos relacionados a la escuela y de salir fortalecidos de ellos no se asoció con sentimientos de importancia,

entusiasmo, inspiración u orgullo respecto a los estudios. Estos hallazgos no coinciden con algunos trabajos previos, los cuales establecen que existe relación entre las dimensiones del capital psicológico (la resiliencia inclusive) y los componentes del compromiso académico (dedicación). Así, Datu y su equipo afirmaron que existe asociación entre el capital psicológico y el compromiso en estudiantes de nivel secundario, siendo el primero un factor predictor del segundo (Datu, King & Valdez, 2016; Datu & Valdez; 2016).

Correlación de las variables en el Tiempo 3

En tercer lugar, se estudió el nivel de asociación entre las necesidades psicológicas básicas, el capital psicológico y el compromiso académico de los participantes en el tercer tiempo de evaluación. Los resultados evidenciaron que la mayoría de las asociaciones fueron significativas, con excepción de la correlación entre la autonomía en tanto necesidad psicológica básica y la absorción como subdimensión del compromiso académico.

Al igual que en los tiempos 1 y 2, se distinguen las asociaciones entre la esperanza como dimensión del capital psicológico y la necesidad psicológica de competencia; además, se puede destacar la relación entre la esperanza y la dedicación (ambas ya han sido desarrolladas, por lo cual no se retoman en este apartado).

En relación a las correlaciones que no resultaron estadísticamente significativas, en este caso, la autonomía en tanto necesidad psicológica no se asoció con la absorción en tanto componente del compromiso académico. En este sentido, es posible afirmar que, en la muestra evaluada en este tiempo, la capacidad de los adolescentes de tomar sus propias decisiones respecto a las cuestiones escolares y ser los iniciadores de las mismas no se

asoció con el estado de concentración y felicidad propio del compromiso académico. Ello no coincide con resultados de investigaciones previas, las cuales establecen relaciones entre la autonomía y el compromiso académico (Bassi & DelleFave, 2011; Caraway et al., 2003; Deci & Ryan, 2008; Hardre & Reeve, 2003).

Correlación entre necesidades psicológicas básicas (Tiempo 1), capital psicológico (Tiempo 2) y compromiso académico (Tiempo 3)

Por último, se estudió el nivel de asociación entre las necesidades psicológicas básicas (evaluadas en el tiempo 1), el capital psicológico (medido en el tiempo 2) y el compromiso académico de los participantes (evaluado en el tiempo 3). Los resultados revelaron que muchas de las asociaciones obtenidas fueron significativas.

Puede ser remarcada la asociación entre la autonomía en tanto necesidad psicológica básica y la autoeficacia en tanto componente del capital psicológico. Dicha asociación es lógicamente comprensible debido al hecho de que la autoeficacia refiere a la percepción de competencia de un individuo; y la competencia es una necesidad psicológica básica. Se sabe teóricamente que las necesidades básicas están interrelacionadas y guardan estrecha relación entre sí. Así, por ejemplo, la Teoría de la Autodeterminación considera a la autonomía como una necesidad primordial, como el elemento esencial para la satisfacción de las otras dos necesidades psicológicas básicas: la competencia y la afinidad (Ryan, Deci & Vansteenkiste, 2016; Stover et al., 2017). Por otro lado, algunos especialistas refieren también a la relación inversa, afirmando que mientras aumenta la competencia, se incrementa también la autonomía. Esto se debe a que los individuos necesitan sentir que pueden elegir e implementar sus propias acciones

para asumir cierto control sobre las consecuencias de las mismas (Deci et al., 2001). De este modo, se puede hipotetizar que la posibilidad de elegir, de iniciar una acción libre y de determinar el propio comportamiento, así como también con el sentimiento de los estudiantes de ser los iniciadores de sus propias acciones en el contexto escolar (características evaluadas en el tiempo 1), se asociaron con confianza que dichos estudiantes experimentaron en relación a sus capacidades para fomentar la motivación, los recursos cognitivos y las conductas necesarias para llevar a cabo con éxito las tareas escolares (características evaluadas en el tiempo 2).

En este sentido, algunos autores afirman que existen relaciones entre la autonomía y la competencia o autoeficacia en estudiantes. Por ejemplo, Oriol-Granado y su equipo encontraron que el clima de autonomía se constituye en un predictor de la autoeficacia en estudiantes de nivel universitario (Oriol-Granado et al., 2017). Además, otros estudios han encontrado asociaciones directas entre la motivación intrínseca (estrechamente relacionada con la autonomía) y el capital psicológico (incluyendo la autoeficacia) en estudiantes universitarios (Siu et al., 2014).

Por otra parte, es posible subrayar la relación entre la necesidad de competencia y la esperanza como dimensión del capital psicológico. Además, se puede destacar la correlación entre la esperanza y el vigor, así como también entre la esperanza y la dedicación, ambos componentes del compromiso académico. Dichas asociaciones ya fueron explicadas en apartados anteriores; sin embargo, es importante destacar que, considerando los resultados, estas variables no sólo se encontrarían relacionadas en un mismo tiempo de evaluación sino que también se asocian al ser medidas en tiempos diferentes (la competencia en el tiempo 1, la esperanza en el tiempo 2; la esperanza en el tiempo 2, el vigor y la dedicación en el tiempo 3). Ello daría cuenta de una relación causal

entre las variables, dado que permite identificar el efecto de una sobre la otra variable un año después.

Finalizando con este apartado, se considera importante aclarar que lo que se hizo hasta ahora fue desarrollar las asociaciones entre las dimensiones de las variables contempladas en el presente trabajo. Las vinculaciones entre las variables en general serán explicadas en la siguiente sección, en lo que corresponde al objetivo que pretende poner a prueba un modelo de ecuaciones estructurales relacionando los distintos constructos.

Realizando una síntesis sobre las correlaciones entre las variables, se puede afirmar lo siguiente:

- La mayoría de las dimensiones de las variables mostraron correlaciones entre sí en los tiempos 1, 2 y 3.
- Las dimensiones que no correlacionaron de manera significativa, en la mayoría de los casos fueron: relación en tanto necesidad psicológica con las tres dimensiones del compromiso académico.
- Las correlaciones que obtuvieron, en la mayoría de los casos, las puntuaciones más altas fueron: competencia como necesidad psicológica básica con esperanza en tanto componente del capital psicológico; esperanza con algunos o todos los componentes del compromiso académico.

5.1.3 Tercer objetivo específico

El tercer objetivo específico de este trabajo consistió en estudiar el poder predictor de las necesidades psicológicas básicas (medidas en el tiempo 1) y el capital psicológico (medido en el tiempo 2) sobre el compromiso académico (medido en el tiempo 3) en estudiantes de nivel secundario. A continuación, se discutirán los resultados correspondientes a la puesta a prueba de modelos de ecuaciones estructurales para cada uno de los tiempos como así también longitudinal.

Modelo Tiempo 1

Al analizar el efecto de las variables propuestas en el modelo, puede observarse que las necesidades psicológicas básicas tienen un efecto directo y positivo sobre el capital psicológico, mientras que no tienen ningún efecto sobre el compromiso académico. Asimismo, el capital psicológico afecta positivamente el compromiso académico de los estudiantes evaluados en el tiempo 1. De este modo, los resultados correspondientes a la relación entre las variables en el tiempo 1 indican que las necesidades psicológicas básicas predicen el capital psicológico y que el capital psicológico predice el compromiso académico. Si bien no hay un efecto directo de las necesidades psicológicas básicas sobre el compromiso académico, se observa un efecto indirecto, con la mediación del capital psicológico.

De esta manera, se puede afirmar que la satisfacción percibida por los estudiantes de las tres necesidades psicológicas básicas en el primer tiempo de evaluación, es decir, la posibilidad de elegir y de determinar el propio comportamiento, de interactuar de forma eficiente con el ambiente escolar y el sentimiento de importancia, cariño, respeto y

conexión entre los miembros del grupo predice los recursos psicológicos de autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia percibidos por los estudiantes en este primer tiempo de evaluación. Por otro lado, la valoración positiva que los estudiantes realizaron acerca de las circunstancias y su probabilidad de éxito basada en el esfuerzo y la perseverancia predice el estado afectivo-cognitivo de vigor, de dedicación y de absorción en torno a las actividades relacionadas con los estudios en el tiempo 1.

En este sentido, existen investigaciones que establecieron relaciones entre las necesidades psicológicas básicas y el capital psicológico en el contexto del trabajo y las organizaciones. Así, por ejemplo, Verleysen, Lambrechts y Van Acker (2015) investigaron la asociación entre la indagación apreciativa y el capital psicológico de los trabajadores, a través de la mediación del cumplimiento de las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y relación. Los resultados de este trabajo indican relaciones estrechas entre las necesidades básicas de los individuos y el capital psicológico. Además, hay antecedentes que estudiaron el vínculo entre estas variables en estudiantes de nivel universitario. Un aporte en este sentido es el de Paloş Sava & Vîrgă (2020), el cual tuvo como objetivo conocer la relación entre el capital psicológico, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, el apoyo del docente y el aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios rumanos. Los hallazgos afirman que la necesidad que más predice al capital psicológico en esta muestra es la de competencia. Por último, existen algunas investigaciones que refieren a la relación entre las necesidades básicas y el capital psicológico en estudiantes de nivel secundario; sin embargo, este tipo de evidencia es mucho menor. Una contribución importante es la de Carmona-Halty y su equipo, la cual será explicitada al desarrollar el modelo longitudinal (Carmona-Halty, Schaufeli et al., 2019).

Por otra parte, hay antecedentes que establecen asociaciones entre el capital psicológico y el compromiso académico. En este sentido, es bastante abundante la evidencia existente para el contexto universitario (Barratt & Durán, 2021; Kim, Oja, Kim & Chin, 2020; Wang, Bu, Li, Song & Li, 2021). Por ejemplo, Martínez y colaboradores (2019) investigaron la relación entre el compromiso académico, el capital psicológico y el rendimiento académico en estudiantes universitarios de España y Portugal. Los resultados indicaron que el capital psicológico se constituye en un mediador completo en la relación entre el compromiso académico y el rendimiento académico. En lo que respecta al contexto escolar de nivel secundario, son más escasas las contribuciones. Una investigación que cobra relevancia es la llevada a cabo por Carmona-Halty y colaboradores (2021); ellos examinaron la relación entre las emociones positivas y el rendimiento académico, considerando al capital psicológico y al compromiso académico como mediadores en esta relación. La muestra del trabajo estuvo conformada por adolescentes chilenos de entre 14 y 17 años. Los hallazgos confirman la mediación propuesta en el modelo hipotético. Por otra parte, Datu y Valdéz (2016) estudiaron el papel predictor del capital psicológico sobre el compromiso académico y variables vinculadas al bienestar en estudiantes de nivel secundario filipinos. Los resultados del modelo de ecuaciones estructurales revelaron que el capital psicológico predice positivamente al compromiso académico.

En lo que respecta a la relación entre las necesidades psicológicas básicas y el compromiso académico, pueden ser referidos diversos antecedentes que dan cuenta de dicha asociación. Así, por ejemplo, Skinner y colaboradores (2008) establecieron una relación entre cada una de las necesidades psicológicas básicas y el compromiso académico (sin embargo, estos autores se basaron en la perspectiva clásica del

compromiso). Los autores afirman que la necesidad psicológica básica que más contribuye al compromiso académico es la autonomía, siendo un fuerte predictor particularmente del componente emocional del compromiso. Por otra parte, la competencia contribuye sobre todo al compromiso en su dimensión conductual. Así, los estudiantes que evidencian altos niveles de eficacia, probablemente presenten incrementos en su esfuerzo, disfrute e interés en actividades relacionadas al aprendizaje escolar. Por último, la necesidad de relación juega un papel importante en la predicción de los componentes emocional y conductual del compromiso. Al respecto, aquellos estudiantes que se perciben seguros en sus relaciones con compañeros y docentes, suelen experimentar aumento en su nivel de compromiso con las actividades escolares. Además, existen otros antecedentes que establecen asociaciones entre la autonomía y el compromiso académico (Bassi & DelleFave, 2011; Deci & Ryan, 2008; Patrick et al., 1993), la competencia y el compromiso (Elliot & Dweck, 2005; Escobar & Botero, 2021; Rudolph, Lambert, Clark & Kurlakowsky, 2001; Skinner et al., 1998; Stipek, 2002; Valeski & Stipek, 2001; Weiner, 2005; Wigfield et al., 2006) y la relación y el compromiso (Maralani et al., 2016), en distintos niveles académicos (primario, secundario y universitario).

Un estudio relevante que corrobora la asociación entre las necesidades psicológicas y el compromiso es el llevado a cabo por Maralani, Lavasani y Hejazi (2016). El mismo examinó la relación entre las necesidades, el compromiso académico y la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de nivel secundario, siguiendo un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados indican que existen efectos positivos de las necesidades básicas sobre el compromiso académico y relaciones negativas de éstas con la ansiedad ante los exámenes. Por otro lado, Ratelle y Duchesne (2014) consideran que

la percepción de los estudiantes respecto a la satisfacción de sus necesidades psicológicas puede predecir el compromiso y otros índices de ajuste escolar. De este modo, se considera que las necesidades psicológicas constituyen un factor motivacional imprescindible que ayuda al individuo a participar activamente en su desarrollo académico (Talley, Kocum, Schlegel, Molix & Bettencourt, 2012).

Sin embargo, el presente trabajo no coincide con dichas investigaciones ya que, como se dijo con anterioridad, no existe en los adolescentes participantes un efecto directo de las necesidades sobre el compromiso académico. Más bien, se requiere de la mediación del capital psicológico para que la relación entre las variables se produzca. De este modo, es posible afirmar que, en la muestra del presente trabajo, la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación favorece y predice el estado cognitivo-afectivo de vigor, dedicación y absorción respecto a las actividades escolares; pero dicha asociación sólo se produce con la presencia de los recursos psicológicos de eficacia, optimismo, esperanza y resiliencia.

En este sentido, es posible conjeturar que, para que exista una influencia de las necesidades psicológicas básicas sobre el compromiso académico es necesaria la presencia de los recursos personales que constituyen el capital psicológico. Esto coincide con lo que plantean algunos estudios, los cuales hablan de la importancia de dichos recursos personales para los estudiantes. Así, Reeve y Lee (2014) afirman que la autoeficacia brinda a los estudiantes numerosos beneficios, como creencias y expectativas optimistas y resilientes, las cuales dinamizan y posibilitan resultados educativos positivos como el aprendizaje, el compromiso y el desempeño hábil. Por otro lado, algunas investigaciones realizadas con muestras en nivel universitario consideran que el PsyCap refiere a un recurso personal importante para los estudiantes. Los recursos personales

ayudan a alcanzar las metas; de esta manera, las personas que los desarrollan tienen más posibilidades de hacer frente adecuadamente a las demandas y obstáculos con los que se enfrentan en el ambiente académico. En otras palabras, es posible afirmar que el capital psicológico beneficia a los estudiantes a la hora de afrontar los retos vinculados al estudio (Sweetman & Luthans, 2010).

Modelo tiempo 2

Al analizar el efecto de las variables propuestas en el modelo, puede observarse el mismo fenómeno que en el primer tiempo. Así, los resultados correspondientes a la relación entre las variables en el tiempo 2 indican que las necesidades psicológicas básicas predicen el capital psicológico y que el capital psicológico predice el compromiso académico. Si bien no hay un efecto directo de las necesidades psicológicas básicas sobre el compromiso académico, se observa un efecto indirecto, con la mediación del capital psicológico. De este modo, la discusión desarrollada para el tiempo 1 puede ser considerada para el modelo de este segundo momento.

Modelo tiempo 3

En este caso, pueden observarse resultados similares a los de los tiempos 1 y 2. De esta manera, los hallazgos correspondientes a la relación entre las variables en el tercer tiempo indican que las necesidades psicológicas básicas predicen el capital psicológico y que el capital psicológico predice el compromiso académico de los estudiantes participantes. Si bien no hay un efecto directo de las necesidades psicológicas básicas sobre el compromiso académico, se observa un efecto indirecto, con la mediación del capital

psicológico. Por tanto, la discusión desarrollada para los tiempos anteriores puede ser considerada para el modelo de este tercer tiempo.

Modelo longitudinal

Los resultados del presente trabajo, al evaluar el modelo longitudinal, indican que las necesidades psicológicas básicas (evaluadas en el primer tiempo) tienen un efecto significativo sobre el capital psicológico (medido en el segundo tiempo), mientras que las necesidades psicológicas básicas no tienen efecto sobre el compromiso académico (evaluado en el tercer tiempo). Por otro lado, el capital psicológico (segundo tiempo) afecta positivamente el compromiso académico de los estudiantes (tercer tiempo). De este modo, es posible afirmar que las necesidades psicológicas básicas predicen el capital psicológico de los adolescentes medido un año después y que el capital psicológico predice el compromiso académico evaluado un año más tarde. Por otro lado, si bien no se aprecia un efecto directo de las necesidades psicológicas básicas sobre el compromiso académico, existe una influencia indirecta, mediatizada por el capital psicológico.

De este modo, se puede considerar que la satisfacción percibida por los estudiantes de las tres necesidades psicológicas básicas en el primer tiempo de evaluación, es decir, la posibilidad de elegir y de sentirse iniciadores del propio comportamiento, de interactuar de manera eficaz con el ambiente escolar y el sentimiento de cariño, respeto y conexión con el grupo predice los recursos psicológicos de autoeficacia, optimismo, esperanza y resiliencia percibidos por los estudiantes en el segundo tiempo de evaluación. Por otra parte, la valoración positiva que los estudiantes realizaron acerca de las circunstancias y su probabilidad de éxito basada en el esfuerzo y

la perseverancia (percibida en el segundo tiempo) predice el estado afectivo-cognitivo de vigor, de dedicación y de absorción respecto a las tareas escolares.

En lo que respecta a los antecedentes sobre el tema, cabe aclarar que son muy escasas las contribuciones que estudian la vinculación de las variables a lo largo del tiempo, es decir, consideradas de manera longitudinal. Respecto a la asociación entre las necesidades básicas y el capital psicológico, uno de los pocos trabajos que puede ser considerado es el llevado a cabo por Carmona-Halty y su equipo de trabajo. Los autores propusieron un modelo en el que el capital psicológico académico es un mediador entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas de los estudiantes y su rendimiento académico. Los participantes de dicha investigación fueron adolescentes chilenos de entre 12 a 18 años. Los resultados de los análisis de modelos de ecuaciones estructurales muestran que el capital psicológico (evaluado en el momento 2) media completamente la relación entre la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (evaluadas en el momento 1) y el rendimiento académico (evaluado en el momento 3). Dichos hallazgos indican que los estudiantes cuyas necesidades psicológicas básicas son satisfechas en la escuela experimentan más esperanza, eficacia, resiliencia y optimismo, lo que, a su vez, contribuye a un mayor rendimiento académico (Carmona-Halty, Schaufeli et al., 2019). Esta investigación mencionada coincide en sus aportes con el presente trabajo.

Por otro lado, en lo que respecta a la asociación entre el capital psicológico y el compromiso académico, existe un antecedente que estudia dicha relación. Así, Datu, King y Valdez (2016) examinaron la asociación entre capital psicológico, motivación académica, compromiso y logro a través de un estudio longitudinal. Los resultados indican que el capital psicológico es un predictor tanto concurrente como prospectivo del compromiso académico. Los análisis de mediación indicaron que los efectos del capital

psicológico (medido en el tiempo 1) en el compromiso (medido en el tiempo 2) fueron mediados por la motivación autónoma (evaluada en el tiempo 2). Los resultados de este trabajo son coincidentes con la presente investigación.

En lo que respecta a la asociación entre necesidades psicológicas básicas y compromiso académico, no se han registrado antecedentes que vinculen dichas variables de modo longitudinal en estudiantes de nivel secundario considerando la concepción actual de compromiso académico. Por otra parte, tampoco existen estudios previos que estudien el poder mediador del capital psicológico en la asociación entre estas variables.

Así, se puede conjeturar que, en la muestra del presente trabajo, la satisfacción de las necesidades de autonomía, competencia y relación (medida en el tiempo 1) favorece y predice el estado cognitivo-afectivo de vigor, dedicación y absorción respecto a las actividades escolares (evaluado en el tiempo 3); sin embargo, dicha asociación sólo se produce con la intervención de los recursos psicológicos de eficacia, optimismo, esperanza y resiliencia (medidos en el tiempo 2).

De esta manera, para finalizar, es posible decir que el mismo fenómeno que se produjo en cada tiempo (1, 2 y 3 independientemente), se evidenció también longitudinalmente.

5.2 Conclusiones

Para finalizar este trabajo, se presentan a continuación las principales conclusiones a las que se arribaron a partir de los resultados obtenidos.

En primer lugar, respecto a la trayectoria que siguieron las diferentes variables de estudio a lo largo de los tres tiempos de evaluación en estudiantes de nivel secundario de Entre Ríos, se puede afirmar que la autonomía y la competencia en tanto necesidades psicológicas básicas experimentaron una disminución hacia el tercer tiempo de evaluación. La autonomía aumentó en el segundo tiempo para bajar en el tercer momento; los niveles de competencia descendieron en el segundo tiempo y experimentaron una nueva disminución en el tercero. En cuanto a la percepción de relación o afinidad, la misma declinó en el segundo tiempo y aumentó hacia el tercer tiempo. Sin embargo, el ajuste obtenido en el modelo correspondiente a esta dimensión no fue bueno, por lo que dichos resultados deben ser considerados con precaución.

En lo que respecta a la trayectoria del capital psicológico en los estudiantes evaluados, tres de los cuatro componentes del capital psicológico evidenciaron un descenso en el tercer tiempo de evaluación. La percepción de eficacia marcó un descenso en el segundo tiempo para volver a descender en el tercer tiempo; el optimismo aumentó en el segundo tiempo y descendió en el tercero; la esperanza descendió tanto en el segundo tiempo como en el tercero; por último, la percepción de resiliencia no manifestó cambios significativos a lo largo del tiempo.

En lo que tiene que ver con la trayectoria del compromiso académico, dos de tres componentes de la variable no experimentaron cambios significativos a lo largo del tiempo. De este modo, el vigor y la dedicación no expresaron cambios significativos a lo largo de los tres tiempos de evaluación; en cuanto a la absorción, la misma experimentó un aumento hacia el segundo tiempo para disminuir en el tercero.

En lo que concierne a las correlaciones entre las variables estudiadas, se puede decir que la mayoría de las dimensiones de las variables mostraron correlaciones entre sí

en los tiempos 1, 2 y 3 considerados transversalmente. Las correlaciones que obtuvieron, en la mayoría de los casos, las puntuaciones más altas fueron: la competencia como necesidad psicológica básica con la esperanza en tanto componente del capital psicológico; por otro lado, la esperanza con algunos o los tres componentes del compromiso académico. Las dimensiones que no correlacionaron de manera significativa, en la mayoría de los casos fueron la relación en tanto necesidad psicológica con las tres dimensiones del compromiso académico. Respecto a las correlaciones entre variables medidas en diferentes tiempos, el número de correlaciones estadísticamente significativas disminuyó levemente en relación a los modelos transversales. Pueden ser destacadas en este caso por haber obtenido los puntajes más elevados, la asociación entre la autonomía en tanto necesidad psicológica y la autoeficacia como dimensión del capital psicológico. Además, puede ser distinguida la correlación de la esperanza con la competencia, así como también de la esperanza con el vigor y la dedicación.

Por último, respecto al poder predictor de las necesidades psicológicas básicas y el capital psicológico sobre el compromiso académico en estudiantes de nivel secundario de Entre Ríos, es posible afirmar que en el Tiempo 1, en el Tiempo 2 y en el Tiempo 3 las necesidades psicológicas predicen el compromiso académico con la mediación del capital psicológico. Es decir, para que exista un efecto de las necesidades básicas sobre el compromiso de los estudiantes es necesaria la presencia o mediación del capital psicológico. Las necesidades psicológicas no tienen un efecto directo sobre el compromiso de los estudiantes con las tareas escolares. En lo que respecta a la evaluación del modelo de ecuaciones estructurales longitudinal, ocurre el mismo fenómeno que en los modelos transversales: la predicción de las necesidades psicológicas (Tiempo 1) sobre

el compromiso académico (Tiempo 3) sólo se produce con la mediación del capital psicológico (Tiempo 2).

5.3 Recomendaciones

Considerando las características del estudio realizado, se explicitarán a continuación las limitaciones que pueden encontrarse en el mismo, a partir de las cuales se pueden sugerir recomendaciones para futuros trabajos que aborden temáticas afines.

Una limitación de la presente investigación se encuentra relacionada con el tipo de instrumento de evaluación utilizado para medir las variables psicológicas seleccionadas. Así, dado que se utilizaron medidas de auto-reporte, los resultados pueden verse afectados por el sesgo de varianza común. Otra limitación de este trabajo puede radicar en el hecho de que se evaluó a los estudiantes durante tres años de su trayectoria escolar. Si bien llevar a cabo un estudio longitudinal ya resulta un aporte importante (debido a la poca evidencia existente de este tipo), hubiese sido interesante poder seguir a los estudiantes evaluados durante todos los años de la escuela secundaria, hasta su finalización, para poder tener una visión más amplia.

Además, una limitación de este estudio puede encontrarse en el hecho de que las muestras para cada uno de los tiempos de evaluación fueron heterogéneas en cuanto a las edades y cursos escolares. Esto puede asociarse a ciertas dificultades para establecer generalizaciones respecto a cuestiones evolutivas de los participantes. Sin embargo, cabe aclarar que este aspecto es poco evitable en el caso de los estudios longitudinales con características como las del presente trabajo. De esta manera, las muestras por cada

tiempo debieron conformarse agrupando diferentes cursos y edades (por ejemplo, el Tiempo 1 abarcó primero, segundo y tercer año) debido a que, de lo contrario, cada muestra iba a ser muy pequeña. A esto debe agregarse el hecho de que en los estudios de tipo longitudinal suele haber un porcentaje de pérdida muestral importante entre cada tiempo.

Por otro lado, una limitación importante de este trabajo puede radicar en que dejó de lado el estudio de factores ambientales que intervienen en el desarrollo del compromiso académico de los estudiantes, como así también en las demás variables implicadas (necesidades básicas y capital psicológico). Si bien los factores contextuales han sido bastante estudiados y existe evidencia abundante sobre los mismos, sería interesante generar trabajos en los que factores psicológicos personales y aspectos contextuales sean evaluados en simultáneo. Así, adquiere relevancia el estudio de variables parentales (como, por ejemplo, los estilos educativos), de características de los compañeros o del grupo de pares (profundizar en el estudio de las relaciones entre pares, la amistad, entre otros) y, sobre todo, de aspectos vinculados al docente.

Teniendo en cuenta lo dicho, la incorporación de algunas variables del profesor como antecedentes en el modelo propuesto puede resultar interesante de analizar. Por ejemplo, el constructo “trabajo significativo” (Steger et al., 2012) podría tener un rol relevante en la predicción de consecuencias académicas positivas en los estudiantes. Esto es, en la medida en que un docente percibe que su trabajo es significativo, motivador y que contribuye a su crecimiento personal, es probable que esté más implicado en las tareas que lleva a cabo con los estudiantes y, por tanto, favorezca la experimentación de compromiso académico en ellos, entre otras consecuencias positivas. Otra posibilidad sería, tomando como referencia la Teoría de Autodeterminación (2002), analizar en qué

medida el apoyo por parte del profesor de las necesidades de autonomía, competencia y relación de sus estudiantes, contribuye a fomentar el compromiso académico.

Por último, considerando la importancia que tienen las variables de estudio para el contexto educativo, se desea recomendar para futuros aportes el desarrollo de programas de intervención que contribuyan a fomentar estas experiencias y recursos personales. Se considera importante la promoción, sobre todo, del capital psicológico en los estudiantes, considerando que se trata de un recurso personal importante que actúa como medidor entre las necesidades psicológicas y el compromiso académico.

Referencias Bibliográficas

- Adil, A., Ameer, S., & Ghayas, S. (2019). Mediating role of flow and study engagement between academic psychological capital and perceived academic stress among university students. *Pakistan Journal of Social and Clinical Psychology*, 17(2), 12-18.
- Aguillón, E. (2011). *Caracterización de bullying y redes de apoyo social en adolescentes de una institución educativa pública de Florida blanca Santander* (Tesis inédita de licenciatura: Universidad Pontificia Bolivariana).
- Aguirre, M. S. (2016). *Resiliencia y estrategias de afrontamiento en estudiantes del nivel secundario de una institución educativa pública de Trujillo* (Tesis de licenciatura). Repositorio de la Universidad Privada del Norte. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11537/10708>
- Alarcón, R. (2000). Variables psicológicas asociadas a la felicidad. *Revista Persona*, 3, 147-157.
- Alessandri, G., Borgogni, L., Consiglio, C., & Mitidieri, G. (2015). Psychometric properties of the Italian version of the Psychological Capital Questionnaire. *International Journal of Selection and Assessment*, 23(2), 149-159. <http://dx.doi.org/10.1111/ijsa.12103>

- Alford, Z., & White, M. A. (2015). Positive school psychology. In M. A. White & A. S. Murray (Eds.), *Evidence-based approaches in positive education: Implementing a strategic framework for well-being in schools* (pp. 93–109). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Alonso Stuyck, P. (2005). *Discrepancia entre padres e hijos en la percepción del funcionamiento familiar y desarrollo de la autonomía adolescente*. Tesis doctoral. Universidad de Valencia.
- Alonso, A. I. L., Aguado, M. L., Martínez, M. E. F., Presa, C. L., & Provecho, M. L. G. (2016). Los enfoques de aprendizaje, el "engagement", el ocio y el rendimiento anterior. Propuesta de un modelo. *Bordón. Revista de pedagogía*, 68(4), 67-88.
- Álvarez, D. G., Soler, M. J., & Cobo-Rendón, R. C. (2019). Bienestar psicológico en adolescentes: relaciones con autoestima, autoeficacia, malestar psicológico y síntomas depresivos. *Revista de orientación educacional*, 33(63), 23-43.
- Angeles, K. J. H. (2020). *Estilo motivacional docente, necesidades psicológicas básicas, estilos de regulación emocional y compromiso académico en escolares y universitarios* (Doctoral dissertation, Pontificia Universidad Católica del Perú).
- Anthony, E. (2008). Cluster profiles of youths living in urban poverty: factors affecting risk and resilience. *Social Work Research*, 32, 1, 6, (ERIC Document Reproduction Service).

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386. <https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Aranda, C., & Pando, M. (2013). Conceptualización del apoyo social y las redes de apoyo social. *Revista de Investigación en Psicología, 16*(1), 223-245.
- Arias Martínez, S. M., & Escobari Cardozo, M. T. (2017). *Relación entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico*. (Tesis para optar por título de grado: Universidad Mayor de San Andrés).
- Arnau, R., Martínez, P., Niño de Guzman, I., Herth, K., & Yoshiyuki, C. (2010). A Spanish-language version of the Herth Hope Scale. *Educational and Psychological Measurement, 70*(5), 808-824.
- Arnett, J. J. (2008). *Adolescencia y adultez emergente: un enfoque cultural*. México: Pearson.
- Artola, A. E., Rodríguez, C. M. M., & Reyes, C. E. M. (2020). Dedicación al estudio en jóvenes universitarios: Responsabilidad compartida entre docentes y estudiantes. *REFCalE: Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa, 234-247*.
- Atencia, D. J., Plaza, M. T., & Hernández, H. E. (2020). Resiliencia, burnout y fracaso académico en estudiantes de Ingeniería. *Revista Espacios, 41*(11).
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF, 1*, 1-10.

- Avellaneda, J. D. M., & Talledo, S. R. S. (2013). La creatividad en los estudiantes de Educación Básica y Superior de Huancayo. *Horizonte de la Ciencia*, 3(5), 75-82.
- Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (2009). Capital psicológico: un recurso positivo para combatir el estrés y la rotación de los empleados. *Gestión de recursos humanos*, 48(5), 677-693. <https://doi.org/10.1002/hrm.20294>
- Avey, J. B., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2008). A call for longitudinal research in positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior. The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior*, 29(5), 705-711. <https://doi.org/10.1002/job.517>
- Avey, J. B., Luthans, F., & Youssef, C. M. (2009). El valor aditivo del capital psicológico positivo en la predicción de actitudes y comportamientos laborales. *Revista de gestión*, 36(2), 430-452. <https://doi.org/10.1177/0149206308329961>
- Avey, J. B., Patera, J. L., & West, B. J. (2006). The Implications of Positive Psychological Capital on Employee Absenteeism. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13, 42-60.
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (2011). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviours, and performance, *Human Resource Development Quarterly*, 22(2), 127-152. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20070>
- Avey, J. B., Wernsing, T. S., & Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant

attitudes and behaviors. *The journal of applied behavioral science*, 44(1), 48-70.
<https://doi.org/10.1177/0021886307311470>

Avey, J. B., Wernsing, T. S., & Mhatre, K. H. (2011). A longitudinal analysis of positive psychological constructs and emotions on stress, anxiety, and well-being. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 18, 216–228.
<https://doi.org/10.1177/1548051810397368>

Azanza, G., Domínguez, A. J., Moriano, J. A., & Molero, F. J. (2014). Capital psicológico positivo: Validación del cuestionario PCQ en España. *Anales de Psicología*, 30(1), 294-301. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.1.153631>

Bailey, T. C., & Snyder, C. R. (2007). Satisfaction with life and hope: A look at age and marital status. *The Psychological Record*, 57, 233-240.

Bailey, T. C., Eng, W., Frisch, M. B., & Snyder, C. R. (2007). Hope and optimism as related to life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2, 168–175.
<https://doi.org/10.1080/17439760701409546>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309–328.
<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13, 209–223.
<https://doi.org/10.1108/13620430810870476>

- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. & Taris, T. W. (2008). Work engagement: an emerging concept in occupational health psychology. *Work and Stress*, 22, 187–200. <https://doi.org/10.1080/02678370802393649>
- Balaguer, I., Castillo, I., & Duda, J. L. (2008). Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: un análisis de la teoría de la Autodeterminación. *Revista de Psicología del Deporte*, 17(1), 123-139.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice- Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Macmillan.
- Bar-On, R. (1997). *Bar On: Inventario de Inteligencia Emocional*. México: Selecta.
- Barquero, P., Leandro, M., & Sotela, G. (2013). Determinantes socioambientales de la salud mental. En Grupo de Investigación en Salud Mental y Bienestar (Ed.): *Estado del arte de la investigación en salud mental en Costa Rica* (pp. 26-40). San José: Editor.
- Barratt, J. M., & Durán, F. (2021). ¿El capital psicológico y el apoyo social afectan el compromiso y el agotamiento en los estudiantes de educación a distancia en línea? *Internet y Educación Superior*, 51.

- Barrera Hernández, L. F., Vales García, J. J., Sotelo-Castillo, M. A., Ramos-Estrada, D. Y., & Ocaña-Zúñiga, J. (2020). Variables cognitivas de los estudiantes universitarios: su relación con dedicación al estudio y rendimiento académico. *Psicumex*, *10*(1), 61-74.
- Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., & Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: The role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *37*(11), 1459-1473.
<https://doi.org/10.1177/0146167211413125>
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European journal of psychology of education*, *28*(2), 511-528. <https://doi.org/10.1007/s10212-012-0126-5>
- Bassi, M., & DelleFave, A. (2011). Optimal experience and self-determination at school: joining perspectives. *Motivation and Emotion*, *36*, 425-438.
<https://doi.org/10.1007/s11031-011-9268-z>
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*, 497-529.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, *117*(3), 497- 529. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.117.3.497>

- Becerra-González, C. E., & Reidl Martínez, L. M. (2015). Motivación, autoeficacia, estilo atribucional y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. *Revista electrónica de investigación educativa, 17*(3), 79-93.
- Benevides-Pereira, A. M. T., Fraiz de Camargo, D., & Porto-Martins, P. C. (2009). *Utrecht work engagement scale, manual en español*.
- Benítez-Corona, L., & Barrón-Tirado, M. C. (2018). Análisis cualitativo de resiliencia en estudiantes de posgrado. *Revista Electrónica Educare, 22*(1), 125-145.
- Ben-Zur, H. (2003). Happy adolescents: The link between subjective well-being, internal resources, and parental factors. *Journal of Youth and Adolescence, 32*, 67-79.
- Bernal Romero, T., Melendro, M., Charry, C., & Goig Martínez, R. (2020). La influencia de la familia y la educación en la autonomía de los jóvenes: una revisión sistemática. Bordón. *Revista de Pedagogía, 72*(2), 29-44.
- Bernal, A. (2008). Autoridad y educación familiar: aportaciones desde la Psicología aplicada a la familia. *Psicología y Relaciones interpersonales, 4*(1) 13-22.
- Bernal, D. M. M. (2013). La deserción escolar: un problema de carácter social. *Vestigium Ire, 6*(1).
- Besa-Gutiérrez, D., Rafael, M., Gil-Flores, J., & García-González, A. J. (2019). Variables psicosociales y rendimiento académico asociados al optimismo en estudiantes universitarios españoles de nuevo ingreso. *Acta Colombiana de Psicología, 22*(1), 152-163.

- Betoret, F. D., & Artiga, A. G. (2011). The relationship among student basic need satisfaction, approaches to learning, reporting of avoidance strategies and achievement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 463–496.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology*, 35, 61–79. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(96\)00029-5](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(96)00029-5)
- Black, A. E., & Deci, E. L. (2000). The effects of instructors' autonomy support and students' autonomous motivation on learning organic chemistry: A self-determination theory perspective. *Science education*, 84(6), 740-756. [https://doi.org/10.1002/1098237X\(200011\)84:6%3C740::AIDSCE4%3E3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098237X(200011)84:6%3C740::AIDSCE4%3E3.0.CO;2-3)
- Bonanno, G. A. (2004). Pérdida, trauma y resiliencia humana: ¿hemos subestimado la capacidad humana para prosperar después de eventos extremadamente aversivos? *Psicólogo estadounidense*, 59(1), 20. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20>
- Bong, M. (2001). Role of self-efficacy and taskvalue in predicting college students course performance and future enrollment intentions. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 553-570.

- Bravo Monteverde, G. H. (2021). *Esperanza y actitud emprendedora en estudiantes de una universidad de Lima* (Tesis para acceder a la Licenciatura en Psicología. Universidad Señor de Sipán).
- Bresó, E., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education, 61*, 339-355. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9334-6>
- Buckingham, M., & Coffman, C. (1999). *First, break all the rules: What the world's greatest managers do differently*. New York: Simon & Schuster.
- Buenaventura, G. (2013). Relaciones entre características del líder y del grupo de trabajo en colegios en Colombia. *International Review of Business Research Papers, 9*(2), 152-169.
- Caballero, C. (2006). Burnout, engagement y rendimiento académico entre estudiantes universitarios que trabajan y aquellos que no trabajan. *Psicogente, 9*(16).
- Caldera Montes, J. F., Aceves Lupercio, B. I., & Reynoso González, Ó. U. (2016). Resiliencia en estudiantes universitarios. Un estudio comparado entre carreras. *Psicogente, 19*(36), 227-239.
- Calero, A. D., Barreyro, J. P., Formoso, J., & Injoque-Ricle, I. (2018). Inteligencia emocional y necesidad de pertenencia al grupo de pares durante la adolescencia. *Subjetividad y procesos cognitivos, 22*(2).

- Campos, J. J., Frankel, C. B., & Camras, L. (2004). On the nature of emotion regulation. *Child Development, 75*(2), 377-394. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00681.x
- Caraway, K., Tucker, C., Reinke, W., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation and fear of failure, as predictors of school compromise in high school students. *Psychology in the Schools, 40*(4), 417-427. <https://doi.org/10.1002/pits.10092>
- Carmona Halty, M. (2020). *Psychological Capital in Schools* (Doctoral dissertation, Universitat Jaume I).
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2020). El fortalecimiento comienza en el hogar: relaciones entre padres e hijos, capital psicológico y rendimiento académico: un análisis de mediación longitudinal. *Psycología Actual, 1*-9. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00898-8>
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2021). Linking positive emotions and academic performance: The mediated role of academic psychological capital and academic engagement. *Current Psychology, 40*(6), 2938-2947. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00227-8>
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2019). How psychological capital mediates between study-related positive emotions and academic performance. *Journal of Happiness Studies, 20*(2), 605-617. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9963-5>
- Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2019). Good relationships, good performance: the mediating role of psychological capital—a three-wave study

among students. *Frontiers in Psychology*, 10, 306.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00306>

Carmona-Halty, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., & Salanova, M. (2019). La satisfacción de las necesidades psicológicas básicas conduce a un mejor rendimiento académico a través de un mayor capital psicológico: un estudio longitudinal de tres olas entre estudiantes de secundaria. *Fronteras en Psicología*, 2113. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02113>

Carmona-Halty, M., Villegas-Robertson, J. M., & Marín-Gutiérrez, M. (2019). El rol de las emociones positivas en el capital psicológico, engagement y desempeño académico: un estudio en el contexto escolar chileno. *Cadernos EBAPE. BR*, 17, 586-592.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2002). Optimism. In C. R. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology*, 231- 243. Oxford, England: Oxford University Press.

Casas, F., Figuer, C., González, M., & Alsinet, C. (2002). ¿Qué coincidencias y discrepancias tienen los jóvenes y sus padres ante los medios? *Comunicar*, 18, 47-52.

Cassidy, T., & Taylor, L. (2005). Coping and psychological distress as a function of the bully victim dichotomy in older children. *Social Psychology of Education*, 8, 249-262.

- Castilla, H., Urrutia, C.M., Shimabukuro, M., & Caycho, T. (2014). Análisis psicométrico del Índice de Esperanza de Herth en una muestra no clínica peruana. *Psicología desde el Caribe*, 31(2), 187-206. <https://doi.org/10.14482/psdc.31.2.5974>.
- Castillo Ceballos, G. (2016). *Adolescencia: mitos y enigmas*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Castillo Ceballos, G. (2016). *Adolescencia: mitos y enigmas*. Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Castro Pérez, M., & Morales Ramírez, M. E. (2015). Los ambientes de aula que promueven el aprendizaje, desde la perspectiva de los niños y niñas escolares. *Revista electrónica educare*, 19(3), 132-163. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.19-3.11>
- Castro Solano, A. (2009). El bienestar psicológico: cuatro décadas de progreso. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 66(23), 43-72.
- Casuso-Holgado, M. J., Moreno-Morales, N., Labajos-Manzanares, M. T., & Montero-Bancalero, F. J. (2017). Características psicométricas de la versión española de la escala UWES-S en estudiantes universitarios de Fisioterapia. *Fisioterapia*, 39(1), 4-9. <https://doi.org/10.1016/j.ft.2016.02.003>
- Caycho, T., Castilla, H., & Ventura-León, J. L. (2016). Esperanza en adolescentes y jóvenes peruanos: diferencias según el sexo y la edad. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 10(2), 33-41.

- Cazalla, L., & Molero., D. (2013). Revisión teórica sobre el autoconcepto y su importancia en la adolescencia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 10(1), 43-64.
- Cea D'Ancona, M. A. (2007). *La deriva del cambio familiar: hacia formas de convivencia más abiertas y democráticas*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cejudo, J., López-Delgado, M. L., & Rubio, M. J. (2016). Inteligencia emocional y resiliencia: su influencia en la satisfacción con la vida en estudiantes universitarios. *Anuario de Psicología*, 46(2), 51-57.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980-1008. <https://doi.org/10.1037/a0035661>
- Cerezo, M. T., Casanova, P. F., Manuel, J., & de la Villa Carpio, M. (2015). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1).
- Chafouleas, S. M., & Bray, M. A. (2004). Introducing positive psychology: Finding a place within school psychology. *Psychology in the Schools*, 41, 1-5. <https://doi.org/10.1002/pits.10133>.
- Chapman, C., Laird, J., Ifill, N., & KewalRamani, A. (2011). Trends in High School Dropout and Completion Rates in the United States: 1972-2009. Compendium Report. NCES 2012-006. *National Center for Education Statistics*.

- Chavarría, C. A. P., Hinestroza, M. P. G., & Oliva, E. J. D. (2017). Propiedades de la Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S 9): análisis exploratorio con estudiantes en Ecuador. *Innovar: Revista de ciencias administrativas y sociales*, 27(64), 145-155.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., ... & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and emotion*, 39(2), 216-236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Chirkov, V. (2009). Un análisis transcultural de la autonomía en la educación: una perspectiva de la teoría de la autodeterminación. *Teoría e Investigación en Educación*, 7(2), 253-262. <https://doi.org/10.1177/1477878509104330>
- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y., & Kaplan, U. (2003). Diferenciar la autonomía del individualismo y la independencia: una perspectiva de la teoría de la autodeterminación sobre la internalización de las orientaciones culturales y el bienestar. *Revista de Personalidad y Psicología Social*, 84(1), 97. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.1.97>
- Chong, W. H., Huan, V. S., Yeo, L. S., & Ang, R. (2006). Asian adolescents' perceptions of parent, peer, and school support and psychological adjustment: The mediating role of dispositional optimism. *Current Psychology: Developmental, Learning, Personality, Social*, 25, 212-228.

- Clonan, S. M., Chafouleas, S. M., McDougal, J. L., & Riley-Tillman, T. C. (2004). Positive psychology goes to school: Are we there yet? *Psychology in the Schools, 41*, 101–110. <https://doi.org/10.1002/pits.10142>.
- Coleman, J. C., & Hendry, L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Ediciones Morata.
- Connell, J. P. & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Minnesota Symposium on Child Psychology: Vol. 23. Self processes in development* (pp. 43–77). Chicago: University of Chicago Press.
- Connell, J. P. (1990). Context, self and action: A motivational analysis of self-system process across the life span. En D. Cicchetti & M. Beeghly (Eds.), *The self in transition: Infancy to childhood* (pp.61-97). Chicago: University of Chicago Press.
- Consejo General de Educación (2021). *Acontecer: hacia la reconfiguración de la escuela secundaria entrerriana*.
- Contreras, F., Espinosa, J. C., Esguerra, G., Haikal, A., Polanía, A., & Rodríguez, A. (2005). Autoeficacia, ansiedad y rendimiento académico en adolescentes. *Diversitas: perspectivas en psicología, 1*(2), 183-194.
- Corno, L. (1993). The best-laid plans: Modern conceptions of volition and educational research. *Educational Researcher, 22*, 14–22. <https://doi.org/10.3102/0013189X022002014>

- Coutu, D. L. (2002). Cómo funciona la resiliencia. *Harvard Business Review*, 80(5), 46-56.
- Criado, E. M. (2009). Del entusiasmo al desencanto. In *XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires*. Asociación Latinoamericana de Sociología.
- Cruz García, T. (2021). *Actividad física y rasgos de personalidad en la explicación de los niveles de vigor en estudiantes universitarios* (Tesis para acceder al título de Máster Universitario Investigación y Docencia en Ciencias de la Actividad Física y Salud: Universidad de Jaen).
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi y I. S. Csikszentmihalyi (Eds.), *Optimal experience* (pp. 15–35). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Cuadra, H., & Florenzano, R. (2003). El Bienestar Subjetivo: Hacia una Psicología Positiva. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, 12(1), 83-96.
- Darling, N. (2000). *Monitoring, disclosure and trust: Mother's and adolescent's perspectives*. State College: Pennsylvania University.
- Datu, J. A. D., & King, R. B. (2018). El bienestar subjetivo se asocia recíprocamente con el compromiso académico: un estudio longitudinal de dos ondas. *Revista de Psicología escolar*, 69, 100-110.

- Datu, J. A. D., & Valdez, J. P. M. (2016). Psychological capital predicts academic engagement and well-being in Filipino high school students. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 25(3), 399-405. <https://doi.org/10.1007/s40299-015-0254-1>
- Datu, J. A. D., King, R. B., & Valdez, J. P. M. (2016). Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies. *The Journal of Positive Psychology*, 13(3), 260-270. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1257056>
- Datu, J. A. D., Valdez, J. P. M., & Yang, W. (2021). La vida comprometida académicamente de los estudiantes orientados al dominio: orden causal entre emociones positivas, metas de dominio y compromiso académico. *Revista de Psicodidáctica*. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2021.02.001>
- Davey, L., Day, A., & Howells, K. (2005). Anger, over-control and serious violent offending. *Aggression and Violent Behavior*, 10(5), 624-635. doi: 10.1016/j.avb.2004.12.002
- Dawkins, S. L. (2014). *New directions in Psychological Capital research: A critical analysis and theoretical and empirical extensions to individual- and team- level, Measurement*, Submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, <http://eprints.utas.edu.au/18223/>.

- Day, L., Hanson, K., Maltby, J., Proctor, C., & Wood, A. (2010). Hope uniquely predicts objective academic achievement above intelligence, personality, and previous academic achievement. *Journal of Research in Personality, 44*(4), 550-553.
- De la Rosa Blanca, J. J. (2019). *Adaptación y validación de una escala de vigor a población estudiantil universitaria* (Tesis para acceder al título de Máster Universitario en Psicología Positiva: Universidad de Jaen).
- De la Torre, J. (2011). *Adolescencia, menor maduro y bioética*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.
- De Lomo Ossorio García, M. D. C. (2017). *Vigor e inteligencia emocional en estudiantes universitarios: factores beneficiosos para la salud* (Tesis para acceder al título de Licenciado en Psicología: Universidad de Jaen).
- DeCharms, R. (1986). *Personal causation*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L., & Moller, A. C. (2007). *The concept of competence*. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 579–597). New York: Guilford Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 1024–1037.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 1*, 227-268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2004). Self-determination theory and basic need satisfaction: Understanding human development in positive psychology. *Ricerche di Psicologia, 27*, 17-34.
- Deci, E., & Ryan, R. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology, 49*(3), 182-185.
<https://doi.org/10.1037/a0012801>
- Deci, E., Ryan, R., Gagné, M., Leone, D., Usunov, J., & Kornazheva, B. (2001). Need Satisfaction, Motivation, and Well-Being in the Work Organizations of a Former Eastern Bloc Country: A Cross-Cultural Study of Self-Determination. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(8), 930-942.
<https://doi.org/10.1177/0146167201278002>
- Delgado Egido, B. (2009). *Psicología del Desarrollo desde la infancia a la vejez*. España: Mc Graw Hill.
- Delgado, B., Martínez-Monteagudo, M. C., Rodríguez, J. R., & Escortell Sánchez, R. (2019). La autoeficacia académica y la inteligencia emocional como factores asociados al éxito académico de los estudiantes universitarios. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología, 12*(35), 46-60

- Delgado, P., Raúl, J., & Palos, P. A. (2007). Desempeño académico y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de educación y desarrollo*, 7(1), 5-16.
- Delval, J. (2011). *El mono inmaduro. El desarrollo psicológico humano*. México: Siglo XXI Editores.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., De Jonge, J., Janssen, P. P., & Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian journal of work, environment & health*, 279-286.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Deptula, D., Cohen, R., Phillipsen, L., & Ey, S. (2006). Expecting the best: The relation between peer optimism and social competence. *Journal of Positive Psychology*, 1, 130-141.
- Descalzo Jiménez, M. (2020). *¿Qué factores podrían ser claves para obtener mejores resultados académicos?: Vigor y autoconcepto* (Tesis para acceder al título de Licenciado en Psicología: Universidad de Jaen).
- Díaz Chistama, E. D. (2021). *Coeficiente intelectual e inteligencia emocional en estudiantes del nivel secundario de la Institución Educativa Particular San Lucas*. (Tesis para obtener el título profesional de psicólogo. Universidad Peruana Unión).
- Diener, E., & Suh, E. (2000). *Culture and Subjective wellbeing*. Cambridge: MIT Press.

- Diseth, A., Breidablik, H. J., & Meland, E. (2018). Relaciones longitudinales entre el apoyo a la autonomía percibida y la satisfacción de necesidades básicas en dos cohortes de estudiantes. *Psicología de la educación*, 38 (1), 99-115.
- Domenech-Betoret, F., & Gomez-Artiga, A. (2014). The relationship among students' and teachers' thinking styles, psychological needs and motivation. *Learning and Individual Differences*, 29, 89–97. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.10.002>.
- Durán, A., Extremera, N., & Rey, L. (2004). Inteligencia emocional autoinformada, agotamiento y compromiso del personal en los servicios para personas con discapacidad intelectual. *Informes psicológicos*, 95 (2), 386-390. <https://doi.org/10.2466/pr0.95.2.386-390>
- Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., & Montalbán, M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: Assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18, 158-164.
- Durik, A. M., Vida, M., & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: a developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382.
- Eccles, J. S. & Roeser, R. W. (2009). *Schools, academic motivation, and stageenvironment fit*. In R. M. Lerner & L. Steinber (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd ed., pp. 404–434). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

- Eccles, J. S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R. M. Lerner y L. D. Steinberg (Eds.), *Handbook of adolescent Psychology* (pp. 125–153). Hoboken, NJ: Wiley
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C. et al. (1993). Development during adolescence: The impact of stage–environment fit on young adolescents’ experience in school and in families. *American Psychologist*, *48*, 90–101. <https://doi.org/10.1037/10254-034>
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (Eds.). (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.
- Escobar, G. A. T., & Botero, L. (2021). Factores asociados al compromiso académico en universitarios de carreras virtuales: Revisión de las principales teorías e instrumentos. *Panorama*, *15*(28), 54-76.
- Esteban, M., Bernardo, A., Tuero, E., Cervero, A., & Casanova, J. (2017). Variables influyentes en progreso académico y permanencia en la universidad. *European Journal of Education and Psychology*, *10*(2), 75-81.
- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y estrés*, *11*(1).

- Extremera, N., Durán, A., & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de Educación, 342*, 239-256.
- Faye, C., & Sharpe, D. (2008). Academic motivation in university: The role of basic psychological needs and identity formation. *Canadian Journal of Behavioral Science, 50*(4), 189-199. <http://dx.doi.org/10.1037/a0012858>
- Fedesco, H. N., Bonem, E. M., Wang, C., & Henares, R. (2019). Conexiones en el aula: Separar los efectos de la relación entre el instructor y los compañeros en la escala de satisfacción de necesidades básicas. *Motivación y emoción, 43* (5), 758-770. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09765-x>
- Fernández, C. C., Cortés, C. M. A. C., & Morueta, R. T. (2019). Influencia del apoyo familiar y escolar en el compromiso conductual de los estudiantes. Análisis multinivel en un IES de compensación educativa. *Revista Complutense De Educación, 30*(2), 65. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.57883>
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82*, 221-234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Flores Crispín, M. S. (2008). *Resiliencia y proyecto de vida en estudiantes del tercer año de secundaria de la UGEL 03*. (Tesis para optar por el grado académico de magíster en Psicología. Universidad Nacional Mayor de San Marcos).

- Flores, R., & Gómez, J. (2010). Un estudio sobre la motivación hacia la escuela secundaria en estudiantes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 12(1).
- Fonseca, H. (2002). *Comprender os adolescentes: Um desafio para pais e educadores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Fredricks, J. A. (2014). *The eight myths of student disengagement: Creating classrooms of deep learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fredricks, J. A. (2015). Academic engagement. In J. Wright (Ed.), *The international encyclopedia of social and behavioral sciences* (2nd ed., Vol. 2, pp. 31e36). Oxford: Elsevier.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2002). La competencia de los niños y las creencias de valor desde la infancia hasta la adolescencia: trayectorias de crecimiento en dos dominios de tipo masculino. *Psicología del Desarrollo*, 38(4), 519.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). *Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues*. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>

- Freire, C., Ferradás, M. M., Núñez, J. C., & Valle, A. (2017). Estructura factorial de las Escalas de Bienestar Psicológico de Ryff en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, 10(1), 1-8.
- Froh, J. J., Huebner, E. S., Youssef, A., & Conte, V. (2011). Acknowledging and appreciating the full spectrum of the human condition: School psychology's (limited) focus on positive psychological functioning. *Psychology in the Schools*, 48(2), 110-123. <https://doi.org/10.1002/pits.20530>
- Fuertes, A. Martínez, J., & Hernández, A. (2001). Relaciones de amistad y competencia en las relaciones con los iguales en la adolescencia. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 54(3), 531-546
- Gaete, J., Olivares, E., Rojas-Barahona, C. A., Labbé, N., Rengifo, M., Silva, M., ... & Chen, M. Y. (2014). Factores asociados a conductas promotoras de salud en adolescentes chilenos. *Revista médica de Chile*, 142(4), 418-427.
- Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443.
- Gagné, M. (2003). The role of autonomy support and autonomy orientation in prosocial behaviour engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-223. <https://doi.org/10.1023/A:1025007614869>
- Gallego, I. D., Delgado, A. O., & Queija, I. S. (2011). Apego a los iguales durante la adolescencia y la adultez emergente. *Anales de Psicología*, 27(1), 155-163.

- García Madruga, J., & Carriedo López, N. (2002). La adquisición del pensamiento formal. *Desarrollo cognitivo y lingüístico - UNED*, 2, 261-265.
- García, G. M. (2004). Perfil de los estudiantes comprometidos con sus estudios: influencia del burnout y el engagement. *Anuario de psicología/The UB Journal of psychology*, 399-416.
- García-Fernández, J. M., Torregrosa, M. S., Inglés, C. J., Ruiz-Esteban, C., Pastor, Y., Martínez-Zaragoza, F., Espada, J. P., & Delgado, B. (2006). *Analysis of the self-concept dimensionality in a Spanish sample of Secondary School students*. Trabajo presentado en el 26th Congress of Applied Psychology, Julio, Atenas.
- García-Rojas, K., Salazar-Salvatierra, E., & Barja-Ore, J. (2021). Resiliencia y estrés percibido en estudiantes de Obstetricia de una universidad pública de Lima, Perú. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 24(2), 95-99.
- Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. (2005). "¿Puedes ver mi yo real?" Un modelo basado en uno mismo de auténtico desarrollo de líderes y seguidores. *El liderazgo trimestral*, 16(3), 343-372. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.003>
- Girelli, L., Cavicchiolo, E., Lucidi, F., Cozzolino, M., Alivernini, F., & Manganelli, S. (2019). Psychometric properties and validity of a brief scale measuring basic psychological needs satisfaction in adolescents. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies (ECPS Journal)*, (20), 215-229. <https://doi.org/10.7358/ecps-2019-020-gire>

- Gomez Tello, R. M. (2021). *Autoeficacia académica y ansiedad ante exámenes en estudiantes de la facultad de ingeniería de una universidad privada de Trujillo* (Tesis de pregrado. Universidad Privada Antenor Orrego).
- Gómez, C. M. V., & Gundín, O. A. (2016). *Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera*. Asociación Científica de Psicología y Educación (ACIPE) / Consejo General de la Psicología de España.
- Gómez, C. M. V., & Gundín, O. A. (2018). Resiliencia, optimismo y burnout académico en estudiantes universitarios. *European Journal of Education and Psychology*, *11*(1), 47-59.
- Gonzales, N. P. S. (2019). Optimismo en el Adolescente. *Temática Psicológica*, *15*(1), 7-14.
- González Hernández, M. (2022). *Autoeficacia y rendimiento académico en estudiantes universitarios: una revisión narrativa* (Doctoral dissertation, Universidad Central “Marta Abreu” de Las Villas. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología).
- González, L. F., Hernández, A. G., & Torres, M. T. (2015). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, *13*(35), 111-130.

- González-Brignardello, M. P., & Sánchez-Elvira-Paniagua, Á. (2013). ¿Puede amortiguar el Engagement los efectos nocivos de la Procrastinación Académica? *Acción psicológica*, 10(1), 115-134. <https://dx.doi.org/10.5944/ap.10.1.7039>
- González-Cutre, D., Sierra, A. C., Montero-Carretero, C., Cervelló, E., Esteve-Salar, J., & Alonso-Álvarez, J. (2015). Evaluación de las propiedades psicométricas de la Escala de Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas en General con adultos españoles. *Terapia psicológica*, 33(2), 81-92. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082015000200003>
- González-Roma, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of vocational behavior*, 68(1), 165-174. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.01.003>
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students: Relationship to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescence*, 13, 21-43. <https://doi.org/10.1177/0272431693013001002>
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education*, 62, 60-71. <https://doi.org/10.1080/00220973.1993.9943831>
- Gracida Martínez, G. (2012). *Nuestras historias: la resiliencia en trayectorias escolares vulnerables: voces de estudiantes indígenas* (Master's thesis, Universidad Iberoamericana Ciudad de México. Departamento de Educación).

- Grasso, L., Paladini, M. A., & Robledo, A. (2010). La dedicación al estudio en el sexto año del secundario. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, 21.
- Griffa, M. C., & Moreno, J. E. (2005). *Claves para una psicología del desarrollo: adolescencia, adultez y vejez*. Lugar.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890–898.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parent's involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner Resources for school achievement: motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508-517.
- Guthrie, J. T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. Kamil & P. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 403–422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 59–85. <https://doi.org/10.1080/10573560308203>
- Gutiérrez, J. C. P. (2016). Evaluación de una práctica para el desarrollo del Capital Psicológico. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 12(34), 4-25.

- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Barrica, J. M., & Romero, I. (2017). Influencia del clima motivacional en clase sobre el compromiso escolar de los adolescentes y su logro académico. *Enseñanza & Teaching*, 35(1), 21-37.
- Gutiérrez-Carmona, A., Mondaca, C. A., Urzúa, A., & Włodarczyk, A. (2020). ¿ Puede el optimismo mediar el efecto negativo de la ansiedad rasgo sobre el bienestar psicológico?. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 54(2), 916-916.
- Gutiérrez-García, A. G., & Landeros-Velázquez, M. G. (2018). Autoeficacia académica y ansiedad, como incidente crítico, en mujeres y hombres universitarios. *Revista Costarricense de psicología*, 37(1), 1-25.
- Hagborg, W. J. (1993). Gender differences on Harter's Self-Perception Profile for Adolescents. *Journal of Social Behavior and Personality*, 8(1), 141-148.
- Hakanen, J. J., Perhoniemi, R., & Toppinen-Tanner, S. (2008). Positive gain spirals at work: From job resources to work engagement, personal initiative and work-unit innovativeness. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 78-91. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.01.003>
- Hardre, P. L., & Reeve, J. (2003). A motivational model of students' intentions to persist in, versus drop out of, high school. *Journal of Educational Psychology*, 95, 347-356. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.2.347>
- Harter, S. (1988). *Manual for the Self-Perception Profile for Adolescents*. Denver: University of Denver.

- Harter, S. (1999). *The construction of the self. A developmental perspective*. Nueva York: The Guilford Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación. Sexta Edición*. México: McGraw Hill.
- Hernández, S. O., & Melero, M. P. T. (2009). Una mirada evolutiva al optimismo en la edad escolar: Algunas reflexiones para padres, educadores e investigadores. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 66, 129-158.
- Holguin Alvarez, J. A., & Rodríguez Castillo, M. F. (2020). Proactividad y resiliencia en estudiantes emprendedores de Lima. *Propósitos y Representaciones*, 8(2).
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1998). Fit indices in covariance structure modeling: Sensitivity to underparameterized model misspecification. *Psychological methods*, 3(4), 424–453. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.3.4.424>
- Hughes, J. N., Wu, J. Y., Kwok, O. M., Villarreal, V., & Johnson, A. Y. (2012). Indirect effects of child reports of teacher–student relationship on achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104, 350–365. <https://doi.org/10.1037/a0026339>
- Ibarra-Aguirre, E., & Jacobo-García, H. M. (2017). La evolución de la concepción de amistad a través del concepto de compañero y amigo y la trayectoria del autoconcepto social durante la adolescencia. *Revista de Educación y Diversidad*, 42, 13-23.

- Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting 1. *Journal of applied social psychology, 23*(21), 1789-1805. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.1993.tb01066.x>
- Inglés, C. J., Pastor, Y., Torregrosa, M. S., Redondo, J., & García-Fernández, J. M. (2009). Diferencias en función del género y el curso académico en dimensiones del autoconcepto: estudio con una muestra de adolescentes españoles. *Anuario de Psicología, 40*(2), 271-288.
- Isakson, K., & Jarvis, P. (1999). The adjustment of adolescents during the transition into high school: A short-term longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence, 28*(1), 1-26.
- Jackson, L. M., Pratt, M. W., Hunsberger, B., & Pancer, S. M. (2005). Optimism as a mediator of the relation between perceived parental authoritativeness and adjustment among adolescents: Finding the sunny side of the street. *Social Development, 14*, 273-304.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's Self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child development, 73*(2), 509-527.

- Jadue, G. (2003). Transformaciones familiares en Chile: Riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. *Estudios Pedagógicos*, 29, 115-126.
- Jadue, G.; Galindo, A., & Navarro, L. (2005). Factores protectores y factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia encontrados en una comunidad educativa en riesgo social. *Estudios Pedagógicos*. *Valdivia*, 31, 43-55.
- Jafri, M. H. (2013). A study of the relationship of psychological capital and students' performance. *Business Perspectives and Research*, 1(2), 9-16.
<https://doi.org/10.1177/2278533720130202>
- Jang, H., Kim, E. J., & Reeve, J. (2012). Longitudinal test of selfdetermination theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1175–1188. <https://doi.org/10.1037/a0028089>
- Jenkins-Guarnieri, M. A., Vaughan, A. L., & Wright, S. L. (2015). Development of a self-determination measure for college students: Validity evidence for the basic needs satisfaction at college scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 48(4), 266-284. <https://doi.org/10.1177/0748175615578737>
- Jensen, S. M., & Luthans, F. (2006). Relación entre el capital psicológico de los emprendedores y su auténtico liderazgo. *Revista de cuestiones de gestión*, 254-273.

- Jiménez, T. I. (2011). Autoestima de riesgo y protección: Una mediación entre el clima familiar y el consumo de sustancias en adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 20(1), 53-61. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n1a6>
- Jimerson, S. R., Campos, E., & Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8, 7–27. <https://doi.org/10.1007/BF03340893>
- Johnston, M. M., & Finney, S. J. (2010). Medición de la satisfacción de necesidades básicas: Evaluación de investigaciones previas y realización de nuevas evaluaciones psicométricas de la Satisfacción de Necesidades Básicas en Escala General. *Psicología de la educación contemporánea*, 35(4), 280-296. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2010.04.003>
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33, 692–724. <https://doi.org/10.5465/256287>
- Kahn, W. A. (1992). To be fully there: Psychological presence at work. *Human Relations* 45, 321–349. <https://doi.org/10.1177/001872679204500402>
- Kamei, H., Ferreira, M. C., Valentini, F., Peres, M. F. P., Kamei, P. T., & Damásio, B. F. (2018). Psychological capital questionnaire-short version (PCQ-12): Evidence of validity of the Brazilian version. *Psico-USF*, 23, 203-214. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230202>

- Karatepe, O. M., & Karadas, G. (2015). Do psychological capital and work engagement foster frontline employees' satisfaction? A study in the hotel industry. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 27, 1254–1278. <https://doi.org/10.1108/IJCHM-01-2014-0028>
- Kasser, T., Davey, J., & Ryan, R. M. (1992). Motivation and employee-supervisor discrepancies in a psychiatric vocational rehabilitation setting. *Rehabilitation Psychology*, 37(3), 175. <https://doi.org/10.1037/h0079104>
- Kazarian, S. S., & Martin, R. A. (2004). Humour styles, personality, and well-being among Lebanese university students. *European Journal of Personality*, 18, 209-219.
- Kerr, M., Stattin, H., Biesecker, G., & Ferrer-Wreder, L. (2003). Relationships with parents and peers in adolescence. En R. Lerner, M. A. Easter-brooks & J. Mistry (Eds.), *Developmental Psychology*. Nueva York: Wiley.
- Khan, A., Siraj, S., & Li, L.P. (2011). Role of positive psychological strengths and big five personality traits in coping mechanism of university students. *International Conference on Humanities, Society and Culture*, 20, 210-215.
- Kim, M., Oja, B. D., Kim, H. S., & Chin, J. H. (2020). Desarrollo de la satisfacción escolar y el bienestar psicológico de los estudiantes atletas: los efectos del capital psicológico académico y el compromiso. *Revista de Gestión Deportiva*, 34 (4), 378-390.

- Kindap-Tepe, Y., & Aktaş, V. (2021). The mediating role of needs satisfaction for prosocial behavior and autonomy support. *Current Psychology, 40*(10), 5212-5224.
- King, R. B., & Caleon, I. S. (2021). School psychological capital: Instrument development, validation, and prediction. *Child Indicators Research, 14*(1), 341-367. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09757-1>
- King, R., McInerney, D., Ganotice, F., & Villarosa, J. (2015). Positive affect catalyzes academic engagement: Cross-sectional, longitudinal, and experimental evidence. *Learning and Individual Differences, 39*, 64-72.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling. Third Edition*. The Guilford Press.
- Kluwer, E. S., Karremans, J. C., Riedijk, L., & Knee, C. R. (2019). Autonomy in relatedness: How need fulfillment interacts in close relationships. *Personality and Social Psychology Bulletin. https://doi.org/10.1177/0146167219867964*.
- Koperski, L. G. (2017). *The moderating effects of psychological capital on the relationship between work-school facilitation and work-school conflict and student study engagement and performance*. Recuperado de: <https://repository.stcloudstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article>
- Kosmala-Anderson, J. P., Wallace, L. M., & Turner, A. (2010). Confidence matters: A self-Determination Theory study of factors determining compromise in self-

management support of UK clinicians. *Psychology, Health & Medicine*, 15(4), 478-491. <http://dx.doi.org/10.1080/13548506.2010.487104>

Krasikova, D. V., Lester, P. B., & Harms, P. D. (2015). Effects of psychological capital on mental health and substance abuse. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 22, 280–291. <http://dx.doi.org/10.1177/1548051815585853>

Kristjánsson, K. (2012). Positive psychology and positive education: Old wine in new bottles? *Educational Psychologist*, 47(2), 86-105. <http://dx.doi.org/10.10080/00461520.2011.610678>

Kuperminc, G. P., Blatt, S. J., Shahar, G., Henrich, C., & Leadbetter, B. J. (2004). Cultural equivalence and cultural variance in longitudinal associations of young adolescent self-definition and interpersonal relatedness to psychological and school adjustment. *Journal of Youth and Adolescence*, 33, 13–30. <https://doi.org/10.1023/A:1027378129042>

La Guardia, J. G., Ryan, R. M., Couchman, C., & Deci, E. L. (2000). Within-person variations in attachment style and their relations to psychological need satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 367–384. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.3.367>

Laghi, F., Pallini, S., D'Alessio, M., & Baiocco, R. (2011). Development and validation of the efficacious self-presentation scale. *Journal of Genetic Psychology*, 172(2), 209–219. <https://doi.org/10.1080/00221325.2010.526975>

- Lamborn, S. D., Mounts, N., Steinberg, L., & Dornbusch, S. M. (1991). Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent and neglectful families. *Child Development*, 62, 1049-1065.
- Laporte, N., Soenens, B., Brenning, K., & Vansteenkiste, M. (2021). Adolescents as active managers of their own psychological needs: The role of psychological need crafting in adolescents' mental health. *Journal of Adolescence*, 88, 67-83. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.02.004>
- Lara, L., Saracostti, M., Navarro, J. J., De-Toro, X., Miranda-Zapata, E., Trigger, J. M., & Fuster, J. (2018). Compromiso escolar: Desarrollo y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(1), 52-62.
- Larrosa, S. L., & Palomo, J. L. R. A. (2010). Factores de riesgo y de protección en el consumo de drogas en adolescentes y diferencias según edad y sexo. *Psicothema*, 568-573.
- Larson, M., & Luthans, F. (2006). Potential Added Value of Psychological Capital in Predicting Work Attitudes. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 13(1) 45-62. <https://doi.org/10.1177/10717919070130020601>
- Lazo Campos, C. Z. (2017). Violencia escolar y autoeficacia académica en alumnos de educación secundaria de El Tambo-Huancayo (Tesis de Posgrado. Universidad Nacional del Centro de Perú).

- Leary, M. R., Kelly, K. M., Cottrell, C. A., & Schreindorfer, L. S. (2013). Construct validity of the need to belong scale: Mapping the nomological network. *Journal of personality assessment, 95*(6), 610-624.
- Leibovich, N., Schmidt, V., & Calero, A. D. (2018). La Necesidad de Pertenencia en la adolescencia. Adaptación de una escala para su evaluación. *Psychology and Behavioral Science International Journal, 8*.
- Leiva, L., Pineda, M., & Encina, Y. (2013). Autoestima y apoyo social como predictores de la resiliencia en un grupo de adolescentes en vulnerabilidad social. *Revista de Psicología, 22*(2), 111-123. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2013.30859>.
- León-Pérez, J. M., Antino, M., & Rubio, J. M. L. (2017). Adaptación al español de la versión reducida del Cuestionario de Capital Psicológico (PCQ-12). *International Journal of Social Psychology, 32*(1), 196-213.
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology, 47*(1), 233-247. <https://doi.org/10.1037/a0021307>
- Liao, R. X., & Liu, Y. H. (2016). The impact of structural empowerment and psychological capital on competence among Chinese baccalaureate nursing students: A questionnaire survey. *Nurse Education Today, 36*, 31-36. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.07.003>

- Libbey, H. P. (2004). Measuring students' relationship to school: Attachment, bonding, connectedness, and engagement. *Journal of School Health, 74*, 274-283. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2004.tb08284.x>
- Linnenbrink-Garcia, L., & Fredricks, J. A. (2008). Developmental perspectives on achievement motivation. *Handbook of motivation science*, 449-464.
- Liran, B. H., & Miller, P. (2019). The role of psychological capital in academic adjustment among university students. *Journal of Happiness Studies, 20*(1), 51-65. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9933-3>
- Llorens, S., Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2006). Testing the robustness of the Job Demands-Resources model. *International Journal of Stress Management, 13*, 378-391. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.224>
- López, M. Á. M., Muñoz, F. O., Luna, E. J. C., & Sánchez, D. M. E. (2018). La Persistencia como fortaleza de carácter presente en estudiantes de licenciatura del centro de actualización del magisterio de Durango, México. *INNOVA Research Journal, 3*(6), 136-142.
- Lopez, S. J. (2013). *Making hope happen: Create the future you want for yourself and others*. New York: Atria Books.
- Lozano, M. E. M., & Aranzábal, D. F. C. (2019). Clima social familiar y resiliencia en estudiantes de 3, 4 y 5 año de secundaria. Apuntes Universitarios. *Revista de Investigación, 9*(2), 73-82.

- Lugo, S. G., Romero, J. C. G., & Hernández, E. R. V. (2018). Apoyo social y resiliencia: predictores de bienestar psicológico en adolescentes con suceso de vida estresante. *Psicología y Salud*, 28(2), 167-176. <https://doi.org/10.25009/pys.v28i2.2553>
- Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Avey, J. B. (2014). Building the leaders of tomorrow: The development of academic psychological capital. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(2), 191-199. <https://doi.org/10.1177/1548051813517003>
- Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Jensen, S. M. (2012). The impact of business school students' psychological on academic performance. *Journal of Education for Business*, 87, 253-259. <https://doi.org/10.1080/08832323.2011.609844>
- Luthans, B., Luthans, K., & Norman, S. (2005). The proposed contagion effect of hopeful leaders on the resiliency of employees and organizations. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 12, 55 – 64. <https://doi.org/10.1177/107179190501200205>
- Luthans, F. (2002a). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695–706. <https://doi.org/10.1002/job.165>
- Luthans, F. (2002b). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive* 16(1), 57-72. <https://doi.org/10.5465/ame.2002.6640181>

- Luthans, F., & Church, A. H. (2002) Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths, *Academy of Management Executive*, 16(1) 57-72.
- Luthans, F., & Youssef, CM (2007). Comportamiento organizacional positivo emergente. *Revista de Gestión*, 33(3), 321-349.
<https://doi.org/10.1177/0149206307300814>
- Luthans, F., & Youssef–Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence–based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behaviour*. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (2010). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 41–67. <http://dx.doi.org/10.1002/hrdq.20034>
- Luthans, F., Avey, J., & Patera, J. (2008). Experimental analysis of a web-based training intervention to develop positive psychological capital. *Academy of Management Learning and Education*, 7(2), 209–221.
<https://doi.org/10.5465/amle.2008.32712618>
- Luthans, F., Avey, J., Avolio, B., Norman, S., & Combs, G. (2006). Psychological capital development: toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 387–393. <https://doi.org/10.1002/job.373>

- Luthans, F., Avolio, B., Avey, J., & Norman, S. (2007). Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology, 60*, 541-572.
- Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C (2004). Positive psychological capital: beyond human and social capital. *Business Horizons, 47*(1), 45-50.
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J., & Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate—employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior: The International Journal of Industrial, Occupational and Organizational Psychology and Behavior, 29*(2), 219-238. <https://doi.org/10.1002/job.507>
- Luthans, F., Vogelgesang, G. R., & Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review, 5*(1), 25-44. <https://doi.org/10.1177/1534484305285335>
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge* (Vol. 198). Oxford: Oxford University Press.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2015). *Capital psicológico y más allá*. Estados Unidos: Oxford University Press.
- Luthans, F., Youssef, C. M., Sweetman, D. S., & Harms, P. D. (2013). Meeting the leadership challenge of employee well-being through relationship PsyCap and health PsyCap. *Journal of Leadership and Organizational Studies, 20*, 118–133. <https://doi.org/10.1177/1548051812465893>

- Luyckx, K., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Duriez, B. (2009). Basic need satisfaction and identity formation: Bridging Self- Determination Theory and process-oriented identity research. *Journal of Counseling Psychology, 56*, 276–288. <https://doi.org/10.1037/a0015349>
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological bulletin, 131*(6), 803.
- Madigan, D. J., & Curran, T. (2021). Does burnout affect academic achievement? A meta-analysis of over 100,000 students. *Educational Psychology Review, 33*, 387–405. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09533-1>
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Farb, A. (2012). Engagement across developmental periods. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 45–63). New York, NY US: Springer Science Business Media. http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_3
- Malone, L. D. (2010). *Individual differences and stress reactions as predictors of performance in pilot trainees* (Master thesis). Available from ProQuest Dissertations and Theses database.
- Maralani, F. M., Lavasani, M. G., & Hejazi, E. (2016). Structural modeling on the relationship between basic psychological needs, academic engagement, and test anxiety. *Journal of Education and Learning, 5*(4), 44-52.

- Maralani, F. M., Lavasani, M. G., & Hejazi, E. (2016). Structural modeling on the relationship between basic psychological needs, academic engagement, and test anxiety. *Journal of Education and Learning*, 5(4), 44-52.
- Marchand, G., & Skinner, E. A. (2007). Motivational dynamics of children's academic help-seeking and concealment. *Journal of Educational Psychology*, 99, 65–82. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.65>
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W. (1992). *Self Description Questionnaire (SDQ) II: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of adolescent self-concept*. Penrith, New South Wales, Australia: University of Western Sydney, SELF Research Centre.
- Martín Gregorio, M. (2019). *Estrés, optimismo, autoestima y valores personales en adolescentes*. (Tesis para optar por el título de Máster. Comillas Universidad Pontificia).
- Martín, R. P. (2017). Psicología positiva en la escuela: Un cambio con raíces profundas. *Papeles del psicólogo*, 38(1), 66-71.
- Martinek, T., Holanda, B., & Seo, G. (2019). Comprender la participación en la actividad física de los estudiantes: habilidades, valores y esperanza. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 15(55). <https://doi.org/10.5232/ricyde2019.05506>

- Martínez, B. (2013). El mundo social del adolescente: amistades y pareja. *Los problemas en la adolescencia: respuestas y sugerencias para padres y educadores*, 71-96.
- Martínez, I. M. M., Esteve, E. B., Gumbau, S. L., & Gumbau, R. G. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales De Psicología*, 21(1), 170-180.
- Martínez, I. M., Marques Pinto, A., Salanova, M., & Lopes Da Silva, A. (2002). Burnout en estudiantes universitarios de España y Portugal, un estudio transcultural. *Ansiedad y Estrés*, 8, 13–23.
- Martínez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedents of academic performance of university students: Academic engagement and psychological capital resources. *Educational Psychology*, 39(8), 1047-1067.
- Martínez, I. M., Youssef-Morgan, C. M., Chambel, M. J., & Marques-Pinto, A. (2019). Antecedentes del rendimiento académico de estudiantes universitarios: compromiso académico y recursos de capital psicológico. *Psicología Educativa*, 39 (8), 1047-1067.
- Martínez, I., & Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios. Relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330, 361-384.

- Martinez-Corts, I., Demerouti, E., Bakker, A. B., & Boz, M. (2015). Spillover of interpersonal conflicts from work into nonwork: A daily diary study. *Journal of Occupational Health Psychology, 20*, 326–337. <https://doi.org/10.1037/a0038661>
- Martos, Á., del Carmen Pérez-Fuentes, M., del Mar Molero, M., Gázquez, J. J., del Mar Simón, M., & Barragán, A. B. (2018). Burnout y engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 8*(1), 23-36.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists (2ª edic.).
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maslow, A. (1980). Psicología Existencial – o que há nela para nós?. Em R. May (Org.), *Psicologia Existencial* (p. 57-66). Porto Alegre: Globo. (Originalmente publicado em 1960).
- Masten, A. S. (2007). Competence, resilience, and development in adolescence: Clues for prevention science. En D. Romer & E. F. Walker (Eds.), *Adolescent psychopathology and the developing brain: Integrating brain prevention science* (pp. 31–52). New York, NY US: Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195306255.003.0002>

- Masten, A. S., & Reed, M. G. J. (2002). Resilience in development. In Snyder, C. R., & Lopez, S. J. (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74–88). Oxford, UK: Oxford University Press.
- McElhaney, K. B., Allen, J. P., Stephenson, C., & Hare, A. L. (2009). Attachment and autonomy during adolescence. En R. Lerner y L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology (3rd. Edition). Volume I: Individual bases of adolescent development* (pp. 358-403). Hoboken, New Jersey: Wiley.
- McElravy, L. J., Matkin, G., & Hastings, L. J. (2018). How Can Service-Learning Prepare Students for the Workforce? Exploring the Potential of Positive Psychological Capital. *Journal of Leadership Education*, 17(1).
<https://doi.org/10.12806/V17/I1/T1>
- McNeish, D. (2017). Thanks coefficient alpha, we'll take it from here. *Psychological Methods*. <http://dx.doi.org/10.1037/met0000144>.
- Medina, G., Lujano, Y., Aza, P., & Sucari, W. (2020). Resiliencia y engagement en estudiantes universitarios durante el contexto del COVID 19. *Revista Innova Educación*, 2(4), 658-667.
- Mejía Carbonel, E. M. (2020). *Autoeficacia académica, autoeficacia de aprendizaje autorregulado, sexo, estrato socioeconómico y rendimiento académico en alumnos de centros educativos de Lima Metropolitana* (Tesis de maestría. Universidad Nacional Mayor de San Marcos).

- Melillo, A., Soriano, R. H., Méndez, J., & Pinto, P. (2004). Salud comunitaria, salud mental y resiliencia. In *Resiliencia y subjetividad: Los ciclos de la vida* (pp. 287-301).
- Méndez, J. (2016). Autoconcepto académico y rendimiento académico en estudiantes de la Universidad de la Frontera. Análisis comparativo por facultad. *Investigaciones en Educación, 16*(1), 169-188.
- Méndez, R. M. G., & Ledesma, A. R. (2020). Autoeficacia en la vida académica y rasgos psicopatológicos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC), 12*(3), 41-58.
- Mesurado, B. (2017). Psicología positiva. En A. Vanney, I. Silva, y J. F. Franck (Eds.), *Diccionario Interdisciplinar Austral*. Buenos Aires: Universidad Austral. Disponible en http://dia.austral.edu.ar/Psicología_positiva
- Mesurado, B., Richaud, M. C., & Mateo, J. N. (2016). Engagement, flow, self-efficacy, and eustress of university students: a cross-national comparison between the Philippines and Argentina. *The Journal of Psychology, 150*(3), 281-299. <https://doi.org/10.1080/00223980.2015.1024595>
- Mesurado, B., Tortul, M. C., & Schönfeld, F. S. (2018). Cinco grandes rasgos de personalidad: su relación con el flujo y el compromiso académico. *Contextos de educación, 25*, 150-158.
- Meyer, B., Enstrom, M. K., Harstveit, M., Bowles, D. P., & Beevers, C. G. (2007). Happiness and despair on the catwalk: Need satisfaction, well-being, and

- personality adjustment among fashion models. *The Journal of Positive Psychology*, 2, 2–17. <https://doi.org/10.1080/17439760601076635>
- Milyavskaya, M., Gingras, I., Mageau, G. A., Koestner, R., Gagnon, H., Fang, J., et al. (2009). Balance across contexts: Importance of balanced need satisfaction across various life domains. *Personality and Social Psychology*, 38, 1031–1045.
- Montes-Hidalgo, J., & Tomás-Sábado, J. (2016). Autoestima, resiliencia, locus de control y riesgo suicida en estudiantes de enfermería. *Enfermería clinica*, 26(3), 188-193.
- Montgomery, A. J., Peeters, M. C. W., Schaufeli, W. B., & Ouden, M. D. (2003). Work-home interference among newspaper managers: Its relationship with burnout and engagement. *Anxiety, Stress, and Coping*, 16(2), 195-211. <https://doi.org/10.1080/10615806.2003.10382973>
- Morales, M., & González, A. (2014). Resiliencia-Autoestima-Bienestar psicológico y Capacidad intelectual de estudiantes de cuarto medio de buen rendimiento de liceos vulnerables. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(1), 215-228.
- Moreno Ruiz, J. (2020). *Relación entre vigor, inteligencia emocional y satisfacción con la vida en estudiantes universitarios* (Tesis para acceder al título de Licenciado en Psicología: Universidad de Jaen).
- Motti-Stefanidi, F., & Masten, A. S. (2013). School success and school engagement of immigrant children and adolescents: A risk and resilience developmental perspective. *European Psychologist*, 18(2), 126-135. <http://dx.doi.org/10.1027/1016-9040/a000139>

- Moyeda, I. X. G., Velasco, A. S., & Ojeda, F. R. (2013). Autoeficacia en escolares adolescentes: su relación con la depresión, el rendimiento académico y las relaciones familiares. *Anales de Psicología*, 29(2), 491-500.
- Muchotrigo, M. P. G. (2004). Niveles de optimismo en un grupo de estudiantes de una universidad particular de la ciudad de Lima. *Liberabit. Revista Peruana de Psicología*, (10), 96-106.
- Muñoz, F. J. (2004). *El estrés académico: problemas y soluciones desde una perspectiva psicosocial*. España: Universidad de Huelva publicaciones.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school. *Journal of School Psychology*, 38, 423-445.
[https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00034-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00034-0)
- Muthén, L., & Muthén, B. (2021). Mplus. *The comprehensive modelling program for applied researchers: user's guide*, 8.5.
- National Research Council & Institute of Medicine. (2004). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington, DC: National Academy Press.
- Navarro, M. M., & Espinoza, M. M. (2019). Adolescentes de buen rendimiento escolar de colegios vulnerables y la resignificación de su experiencia escolar. *Integración Académica en Psicología*, 7(20).

- Newmann, F. (1981). Reducing student alienation in high schools: Implications of theory. *Harvard Educational Review*, *51*, 546–564.
<https://doi.org/10.17763/haer.51.4.xj67887u87l5t66t>
- Newmann, F. (1992). Higher-order thinking and prospects for classroom thoughtfulness. In F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 62–91). New York: Teachers College Press.
- Ng, J. Y. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L. & Williams, G. C. (2012). Self-determination theory applied to health contexts: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, *7*, 325-340.
<https://doi.org/10.1177/1745691612447309>
- Niemec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to de educational practice. *Theory and Research in Education*, *7*(2), 133-144.
<https://doi.org/177/1477878509104318>.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of Research in Personality*, *43*, 291–306. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.09.001>
- Noble, T., & McGrath, H. (2015). PROSPER: A new framework for positive education. *Psychology of Well-Being*, *5*(1), 1-17.
- Norman, S. M., Avey, J. B., Nimmicht, J. L., & Graber Pigeon, N. (2010). The Interactive Effects of Psychological Capital and Organizational Identity on Employee

- Organizational Citizenship and Deviance Behaviors. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 17, 380-391. <https://doi.org/10.1177/1548051809353764>
- Nurmi, J. E, Poole, M., & Kalakoski, V. (1994). Age differences in adolescent future oriented goals, concerns, and related temporal extension in different sociocultural contexts. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 471-487.
- Nurmi, J. E. (1991). How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning?. *Developmental Review*, 11, 1-59
- Nurmi, J. T., Toivonen, S., Salmela-Aro, K., & Eronen, S. (1996). Optimistic, approach-oriented, and avoidance strategies in social situations: Three studies on loneliness and peer relationships. *European Journal of Personality*, 10, 201-219.
- Nuttin, J.E. (1985). *Future time perspective and motivation: Theory and research method*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- O'Farrell, S. L., & Morrison, G. M. (2003). A factor analysis exploring school bonding and related constructs among upper elementary students. *California School Psychologist*, 8, 53–72. <https://doi.org/10.1007/BF03340896>
- Ochoa-Angrino, S., Montes-González, J. A., & Rojas-Ospina, T. (2018). Percepción de habilidad, reto y relevancia como predictores de compromiso cognitivo y afectivo en estudiantes de secundaria. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-18. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.phrr>

- Ojeda, D. (2014). *Influencia de la atención y las estrategias de aprendizaje en el rendimiento académico* (Tesis inédita de maestría. Universidad internacional de la Rioja, Bogotá).
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á. & Pertegal, M. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223-234. <http://dx.doi.org/10.1174/021037010791114562>
- Omar, A. G. (2007). Las perspectivas de futuro y sus vinculaciones con el bienestar y la resiliencia en adolescentes. *Psicodebate. Psicología, cultura y sociedad*, (7), 141-154.
- Omar, A., Delgado, H. U., de Souza, M. A., & Formiga, N. S. (2005). Perspectivas de futuro y búsqueda de sensaciones en jóvenes estudiantes. Un estudio entre Argentina y Brasil. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 35(1-2), 165-180.
- Onrubia, J. (2005). *Psicología del Desarrollo: el mundo del adolescente*. Barcelona: Horsori.
- Orcasita Pineda, L. T., & Uribe Rodríguez, A. F. (2010). La importancia del apoyo social en el bienestar de los adolescentes. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 4(2), 69-82.
- Organización Panamericana de la Salud, Organización Mundial de la Salud (1995). *Salud del Adolescente*. Washington.

- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., & Molina-López, V. M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, 22(1), 45-53.
- Ortega-Maldonado, A., & Salanova, M. (2017). Psychological capital and performance among undergraduate students: the role of meaning-focused coping and satisfaction. *Teaching in Higher Education*, 23(3), 390-402. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1391199>
- Ortiz Oñate, S. M. (2020). *La motivación y su influencia en la autoeficacia de los adolescentes del Proyecto Salesiano La Granja Don Bosco* (Bachelor's thesis, Ambato: Universidad Tecnológica Indoamérica).
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research*, 70, 323–367. <https://doi.org/10.3102/00346543070003323>
- Otis, N., Grouzet, F., & Pelletier, L. (2005). Latent Motivational Change in an Academic Setting: A 3-Year Longitudinal Study. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 170-183.
- Ouweneel, E., Le Blanc, P. M., & Schaufeli, W. B. (2011). Flourishing students: A longitudinal study on positive emotions, personal resources and study engagement. *The Journal of Positive Psychology*, 6(2), 142–153. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2011.558847>.

- Pajares, F. (2002). Self-efficacy beliefs in academia context: an outline. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/efftalk.html> (2005, 4 de junio).
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence. En F. Pajares, y T. Urdan, (Eds.), *Adolescence and education. Self-efficacy beliefs of adolescents* (Vol. 5, pp. 339-367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Paloş, R., Sava, S. L., & Vîrgă, D. (2020). The role of teacher support, students' need satisfaction, and their psychological capital in enhancing students' self-regulated learning. *Studia Psychologica*, 62(1), 44-57.
- Panez, R. (2000). *Resiliencia en el Ande*. Lima: Fundación Bernard Van Leer.
- Paoloni, P. V. (2014). Emociones en contextos académicos. Perspectivas teóricas e implicaciones para la práctica educativa en la universidad. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 567-596. doi: 10.14204/ejrep.34.14082
- Pardo, G., Sandoval, A., & Umbarila, D. (2004). Adolescencia y depresión. *Revista colombiana de Psicología*, 13, 13-28.
- Parra, A., & Oliva, A. (2001). Autonomía emocional durante la adolescencia. *Infancia y Aprendizaje*, 24(2), 181-196. <https://doi.org/10.1174/021037001316920726>
- Parra, P., & Pérez, C. (2010). Propiedades psicométricas de la escala de compromiso académico, UWES-S (versión abreviada), en estudiantes de psicología. *Revista de Educación de Ciencias de la Salud*, 7(1), 128-133.

- Parviainen, M., Aunola, K., Torppa, M., Lerkkanen, M. K., Poikkeus, A. M., & Vasalampi, K. (2021). Early antecedents of school burnout in upper secondary education: a five-year longitudinal study. *Journal of Youth and Adolescence*, *50*(2), 231-245. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01331-w>
- Pastor, Y., Balaguer, I., & García-Merita, M. L. (2003). El autoconcepto y la autoestima en la adolescencia media: análisis diferencial por curso y género. *Revista de psicología social*, *18*(2), 141-159.
- Patrick, B. C., Skinner, E. A., & Connell, J. P. (1993). What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain. *Journal of Personality and Social Psychology*, *65*, 781–791. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.65.4.781>
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, *18*(4), 315-341. doi: 10.1007/s10648-006-9029-9
- Pekrun, R. (2009). Global and local perspectives on human affect: Implications of the control-value theory of achievement emotions. En M. Wosnitza, S. A. Karabenick, A. Efklides, y P. Nenniger (Eds.), *Contemporary motivation research: From global to local perspectives* (pp. 97-115). Ashland, OH, US: Hogrefe & Huber Publishers.
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative

research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. doi:
10.1207/S15326985EP3702_4

Peña Flores, N. E. (2009). Fuentes de resiliencia en estudiantes de Lima y Arequipa. *Liberabit*, 15(1), 59-64.

Pereyra, M., & Bruno, J. (2001). La esperanza-desesperanza y el manejo de la agresividad en estudiantes universitarios de Puerto Rico y de Argentina: un estudio transcultural. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 1(2), 99-111.

Pérez-Fuentes, M., Molero Jurado, M., Barragán Martín, A., Martos Martínez, Á., Simón Márquez, M., & Gázquez Linares, J. (2018). Autoeficacia y Engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud y su relación con la autoestima. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, 48(1), 193-210.
<https://doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7323>

Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. *Research Policy*, 50(1), 104114. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104114>

Peterson, C., & Seligman, M. E. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification (Vol. 1)*. Oxford University Press.

Peterson, S. J., & Luthans, F. (2003). El impacto positivo y el desarrollo de líderes esperanzados. *Revista de desarrollo organizacional y de liderazgo*.

Piaget, J. (1978). La evolución intelectual entre la adolescencia y la edad adulta. En Deval J.A (Ed.) *Lecturas de psicología del niño*. Alianza Editorial.

- Pintrich, P. R., & De Groot, E. (1990). Motivated and self-regulated learning components of academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33–40.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.33>
- Puentes, A. E. & Guerrero Cruz, E. (2019). *Factores que intervienen en la motivación durante la adolescencia y su influencia en el ámbito escolar*. Recuperado de:
<http://hdl.handle.net/10823/1276>
- Qingquan, P., & Zongkui, Z. (2009). *Psychological capital, coping style and psychological health: An empirical study from college students*. Retrieved from
<http://doi.ieeecomputersociety.org/10.1109/ICISE.2009.860>
- Quevedo, R. J. M., Villalobos, J. Á. G., & Abella, M. C. (2014). Relación entre bienestar subjetivo, optimismo y variables sociodemográficas en estudiantes universitarios de la Universidad de San Luis Potosí en México. *Universitas Psychologica*, 13(3).
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Revuelta, L., & Axpe, I. (2016). El rol mediador de la implicación escolar sobre el apoyo del profesorado y la satisfacción con la vida. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6(3), 177-191.
- Ratelle, C. F., & Duchesne, S. (2014). Trajectories of psychological need satisfaction from early to late adolescence as a predictor of adjustment in school. *Contemporary Educational Psychology*, 39(4), 400- 388.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.09.003>

- Reeve, J., & Lee, W. (2014). Students' classroom engagement produces longitudinal changes in classroom motivation. *Journal of Educational Psychology*, 106(2), 527.
- Rego, A., Sousa, F., Marques, C., & Cunha, M. P. (2012). Authentic leadership promoting employees' psychological capital and creativity. *Journal of Business Research*, 65, 429–437. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jbusres.2011.10.003>
- Reis, H. T., Sheldon, K. M., Gable, S. L., Roscoe, R., & Ryan, R. M. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26, 419–435. <http://dx.doi.org/10.1177/0146167200266002>
- Resett, S., Moreno, J. E., & Mesurado, B. (2021). Dependencia parental, motivaciones ocupacionales y relación con padres y pares en adolescentes. *Perspectivas en Psicología*, 18(1), 56-69.
- Revuelta, Ó. A. (2006). Inteligencia emocional percibida y optimismo disposicional en estudiantes universitarios. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 9(1), 2.
- Reyes, M. R., Brackett, M. A., Rivers, S. E., White, M., & Salovey, P. (2012). Classroom emotional climate, student engagement, and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 104, 700–712. <https://doi.org/10.1037/a0027268>
- Rigo, D. Y. (2020). Compromiso hacia las tareas escolares. Apoyo a la autonomía y estructura como dimensiones de la clase de nivel primario en educación. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (31), 8-27. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i31.2699>

- Rigo, D. Y., & Donolo, D. (2019). Análisis de un modelo integrador del compromiso escolar: relaciones entre variables situacionales, escolares, sociales y personales en alumnos de nivel primario de educación. *Propósitos y Representaciones*, 7(SPE), e316-316.
- Rigo, D., Irusta, M., Bechero, G., & Amaya, S. (2020). Motivos para comprometerse, desvincularse y revincularse con los estudios superiores. *Investigación en la Escuela*, 100, 71-87. <https://doi.org/10.12795/IE.2020.i100.06>
- Riolli, L., Savicki, V., & Richards, J. (2012). Psychological capital as a buffer to student stress. *Psychology*, 3(12), 1202. <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2012.312A17>
- Risquez, M. I. R., García, C. C., & Tebar, E. D. L. Á. S. (2012). Resiliencia y Síndrome de Burnout en estudiantes de enfermería y su relación con variables sociodemográficas y de relación interpersonal. *International Journal of Psychological Research*, 5(1), 88-95.
- Rivera Saavedra, D. A. (2021). *Adaptación y análisis de las propiedades psicométricas de las escalas satisfacción de las necesidades psicológicas básicas y frustración de las necesidades psicológicas básicas en el contexto educativo* [Tesis de maestría, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional. <https://doi.org/10.30827/Digibug.68913>
- Rodrigo, M. J., García, M., Máiquez, M. L., & Triana, B. (2005). Discrepancias entre padres e hijos adolescentes en la frecuencia percibida e intensidad emocional en los conflictos familiares. *Estudios de Psicología*, 26(1), 21-34.

- Rodríguez Fernández, A., Ramos Díaz, E., Ros Martínez de Lahidalga, I., & Zuazagoitia Rey-Baltar, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: La influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XXI: revista de la Facultad de Educación*.
- Rodriguez, L. M., Oñate, M. E., & Mesurado, B. (2017). Revisión del Cuestionario de Emociones Positivas para adolescentes. Propiedades psicométricas de la nueva versión abreviada. *Universitas Psychologica*, 16(3), 210-222.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Madariaga, J. M., Arrivillaga, A., & Galende, N. (2016). Steps in the construction and verification of an explanatory model of psychosocial adjustment. *European Journal of Education and Psychology*, 9(1), 20-28.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., Fernández-Zabala, A., & Revuelta, L. (2016). Resiliencia e implicación escolar en función del sexo y del nivel educativo en educación secundaria. *Aula abierta*, 44(2), 77-82.
- Romero, J. G., Lugo, S. G., & Villa, E. G. (2013). Autorregulación, resiliencia y metas educativas: variables protectoras del rendimiento académico de bachilleres. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 241-252.
- Roth, G., Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2019). Integrative emotion regulation: Process and development from a self-determination theory perspective. *Development and Psychopathology*, 31, 944–956.
<https://doi.org/10.1017/S0954579419000403>

- Rubin, K. H., Coplan, R. J., Nelson, L. J., & Lagace-Seguin, D. G. (1999). Peer relationships in childhood. En M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Eds.), *Developmental psychology. An advanced textbook*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates.
- Rudolph, K. D., Lambert, S. F., Clark, A. G., & Kurlakowsky, K. D. (2001). Negotiating the transition to middle school: The role of self-regulatory processes. *Child Development*, 72, 929–946. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00325>
- Rus, C. L., Băban, A., Jesus, S. N. D., & Andrei, D. (2012). An analysis of the psychometric properties of the Psychological Capital Questionnaire-12. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, 2(1).
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35, 101–111. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3502_4
- Ryan, A. M., & Patrick, H. (2001). The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. *American educational research journal*, 38(2), 437-460.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 749–761. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.5.749>

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and wellbeing. *American Psychologist*, 55, 68-78. <https://doi.org/10.1037/110003-066X.55.1.68>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An organismic dialectical perspective. En E. L. Deci, y R. M. Ryan, (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: The University of Rochester Press, 3-33.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Teoría de la autodeterminación: Necesidades psicológicas básicas en motivación, desarrollo y bienestar*. Nueva York: Guilford Publishing.
- Ryan, R. M., & Lynch, J. (1989). Emotional autonomy versus detachment: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood. *Child Development*, 60, 340–356. <https://doi.org/10.2307/1130981>
- Ryan, R. M., & Solky, J. (1996). What is supportive about social-support? On the psychological needs for autonomy and relatedness. En G. R. Pierce, B. K. Sarason y I. G. Sarason (Eds.), *Handbook of social support and the family*. New York: Plenum, 249–267.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2016). Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: Research on motivation, attachment, and clinical process. *Developmental psychopathology*, 1, 385-438.

- Ryan, R. M., Deci, E. L., & Vansteenkiste, M. (2016). Autonomy and autonomy disturbances in self-development and psychopathology: Research on motivation, attachment, and clinical process. *Developmental Psychopathology, 1*, 385-438.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations and relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 14*, 226–249.
<https://doi.org/10.1177/027243169401400207>
- Saborío Morales, L., & Hidalgo Murillo, L. F. (2015). Síndrome de burnout. *Medicina Legal de Costa Rica, 32*(1), 119-124.
- Salanova, M., Agut, S., & Peiro, J. M. (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: The mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology, 90*, 1217–1227.
<https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1217>
- Salanova, M., Bresó, E., & Schaufeli, W. B. (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del burnout y del engagement. *Ansiedad y estrés, 11*, 215-231.
- Salanova, M., Cifre, E., Grau, R., Llorens, S., & Martínez, I. M. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: Un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones, 21*(1-2).

- Salanova, M., Del Líbano, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2014). Engaged, workaholic, burned-out or just 9-to-5? Toward a typology of employee well-being. *Stress and Health, 30*(1), 71-81. <https://doi.org/10.1002/smi.2499>
- Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2011). “Yes, I can, I feel good, and I just do it!” On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology, 60*(2), 255-285. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2010.00435.x>
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S., & Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología, 21*, 170–180.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Llorens, S., Peiró, J. M., & Grau, R. (2000). Desde el burnout al engagement: ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones, 16*, 117–134.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress and Coping, 23*, 53-70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Salazar Quispe, S. A. (2020). *Análisis de la ansiedad y la autoeficacia académica en estudiantes universitarios: una revisión de la literatura científica en los últimos 10 años (Trabajo de investigación)*. Repositorio de la Universidad Privada del Norte. Recuperado de <https://hdl.handle.net/11537/27442>

- Salgado Lévano, A. C. (2009). Felicidad, resiliencia y optimismo en estudiantes de colegios nacionales de la ciudad de Lima. *Liberabit*, 15(2), 133-141.
- Salmela-Aro, K. (2009). Personal goals and well-being during critical life transitions: The four C's—Channelling, choice, co-agency and compensation. *Advances in Life Course Research*, 14(1/2), 63–73. <https://doi.org/10.1016/j.alcr.2009.03.003>
- Salmela-Aro, K. (2015). Toward a new science of academic engagement. *Research in Human Development*, 12(3-4), 304-311. <https://doi.org/10.1080/15427609.2015.1068038>
- Salmela-Aro, K., & Upadaya, K. (2012). The schoolwork engagement inventory. *European Journal of Psychological Assessment*, 28, 60-67. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000091>
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137-151. <https://doi.org/10.1111/bjep.12018>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Leskinen, E., & Nurmi, J.-E. (2009). School Burnout Inventory: Reliability and validity. *European Journal of Psychological Assessment*, 25, 48–57. <https://doi.org/10.1027/1015-5759.25.1.48>
- Salmela-Aro, K., Kiuru, N., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). Does school matter? The role of school context in adolescents' school-related burnout. *European Psychologist*, 13(1), 12. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.13.1.12>

- Salmela-Aro, K., Savolainen, H., & Holopainen, L. (2009). Depressive symptoms and school burnout during adolescence: Evidence from two cross-lagged longitudinal studies. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1316–1327. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9334-3>
- Salmela-Aro, K., Tolvanen, A., & Nurmi, J. E. (2009). Achievement strategies during university studies predict early career burnout and engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 162–172. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2009.03.009>
- San Martín Vera, J. L. (2011). *Bienestar subjetivo en adolescentes: relación entre satisfacción vital, autoestima, esperanza y apoyo social* (Tesis para optar al grado de Magister en Investigación y Desarrollo. Universidad de Concepción).
- Sánchez Díaz, P. (2016). *Relación entre vigor y satisfacción con la vida en estudiantes universitarios* (Tesis para acceder al título de Licenciado en Psicología: Universidad de Jaen).
- Sánchez Godoy, I., & Casal Madinabeitia, S. (2016). El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de 12. *Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 25.
- Sánchez, M. M., Gutiérrez, R. B., Rodríguez, J. M., & Casado, M. P. (2008). Influencia del contexto familiar en las conductas adolescentes. *Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, (23), 391-408.

- Sandoval-Muñoz, M. J., Mayorga-Muñoz, C. J., Elgueta-Sepúlveda, H. E., Soto-Higuera, A. I., Viveros-Lopomo, J., & Riquelme Sandoval, S. V. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista educación*, 42(2), 66-79.
- Saracosti, M., Lara, L., & Miranda-Zapata, E. (2019). Plataforma tecnológica de evaluación del Compromiso Escolar, Factores de contexto y reporte de resultados online: Breve Reporte Técnico.
- Savitri, J., Setyono, I. L., Cahyadi, S., & Srisayekti, W. (2018). El papel de la participación de los padres en el rendimiento académico del estudiante a través de la satisfacción de las necesidades básicas y la participación escolar: desarrollo de la construcción. *Diversidad en la unidad: perspectivas desde la psicología y las ciencias del comportamiento*, 1 (1), 255-263.
- Schaufeli, W. B. Taris, T. W., Le Blanc, P. Peeters, M. Bakker, A., & De Jonge, J. (2001). Maakt arbeid gezond? Op zoek naar de bevlogen werknemer [Does work make happy? In search of the engaged worker]. *De Psycholoog*, 36, 422-428.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2001). Work and well-being: Towards a positive Occupational Health Psychology. *Gedrag y Organisatie*, 14(5), 229-253.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293– 299. <https://doi.org/10.1002/job.248>

Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. *Work engagement: A handbook of essential theory and research*, 12, 10-24.

Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire: A cross-national study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716.
<https://doi.org/10.1177/0013164405282471>

Schaufeli, W. B., Martínez, I., Marqués-Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-cultural Studies*, 33, 464-481.
<https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>

Schaufeli, W., & Bakker, A. (2004). Job demands, job resources, and relationship with burnout and engagement: a multisample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293.

Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1998). *The Burnout companion to study and research. A critical analysis*. London, UK: Taylor and Francis.

Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
<https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>

- Schauffeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and work engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Stress and Coping, 20*, 177-196. <https://doi.org/10.1080/10615800701217878>
- Schmitz, B., & Skinner, E. (1993). Perceived control, effort, and academic performance: Interindividual, intraindividual, and multivariate timeseries analyses. *Journal of Personality and Social Psychology, 64*, 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.6.1010>
- Schönfeld, F. S., & Mesurado, B. (2019). Adaptación del Cuestionario de Capital Psicológico al ámbito educativo en una muestra argentina. *Propósitos y Representaciones, 8*(1). <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n1.315>
- Schonfeld, F. S., & Mesurado, B. (2020). Escala de Necesidades Psicológicas Básicas: adaptación al ámbito educativo en una muestra de adolescentes argentinos. *Revista Iberoamericana de Psicología, 13*(3), 217-229.
- Schüler, J., Sheldon, K. M., & Fröhlich, S. M. (2010). Implicit need for achievement moderates the relationship between competence need satisfaction and subsequent motivation. *Journal of Research in Personality, 44*(1), 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2009.09.002>
- Schunk, D. M. (1995). Self-efficacy and education and instruction. En James E. Maddux (Ed.) *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: theory, research, and application* (pp. 281-303). New York: Plenum Press.

- Seginer, R. (2009). *Future Orientation. Developmental and Ecological Perspectives*. Israel: Springer.
- Seligman, M. E. (2003). *La autentica felicidad*. Madrid: Verg.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism*. New York: Pocket Books.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology. An Introduction. *American Psychologist*, 55, 5-14.
- Seligman, M. E., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Educación positiva: psicología positiva e intervenciones en el aula. *Oxford review of education*, 35(3), 293-311.
- Seligman, M., Reivich, K., Jaycox, L., & Gillham, J. (1999). *Niños optimistas*. Barcelona: Grijalbo.
- Serrano, C., & Andreu Vaillo, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 21(2), 357-374
- Serrano, C., Martínez, P., Murgui, S., & Andreu, Y. (2021). Does optimism mediate the relationship between Big Five and perceived stress? A study with Spanish adolescents. *Anales de Psicología*, 37(1), 114-120.
- Sheldon, K. M., & Hilpert, J. C. (2012). The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need

satisfaction. *Motivation and Emotion*, 36(4), 439-451.
<https://doi.org/10.1007/s11031-012-9279-4>

Sheldon, K. M., & Krieger, L. S. (2007). Understanding the negative effects of legal education on law students: A longitudinal test of self-determination theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33, 883–897.
<https://doi.org/10.1177/0146167207301014>

Sheldon, K. M., & Niemiec, C. P. (2006). It's not just the amount that counts: Balanced need satisfaction also affects well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91, 331–341. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.91.2.331>

Sheldon, K. M., Elliot, A. J., Kim, Y., & Kasser, T. (2001). What's satisfying about satisfying events? Comparing ten candidate psychological needs. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 325-339. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.80.2.325>

Sherhoff, D. J. (2013). Measuring student engagement in high school classrooms and what we have learned. In *Optimal learning environments to promote student engagement* (pp. 77-96). Springer, New York, NY.

Sherhoff, D. J., & Hoogstra, L. (2001). Continuing motivation beyond the high school classroom. *New directions in child and Adolescent Development*, 93, 73-87.
<http://dx.doi.org/10.1002/cd.26>

Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi M., Schneider B., & Sherhoff E. S. (2014) Student Engagement in High School Classrooms from the Perspective of Flow Theory. In:

Applications of Flow in Human Development and Education. Springer, Dordrecht.
https://doi.org/10.1007/978-94-017-9094-9_24

Sicilia, A., Ferriz, R., & Sáenz-Álvarez, P. (2013). Validación española de la escala de frustración de las necesidades psicológicas (EFNP) en el ejercicio físico. *Psychology, Society & Education*, 5(1), 1-19.

Siegler, R. S. (1991). *Children's thinking*. Egglewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Sierra Corredor, M. T. (2016). *Propuesta para el mejoramiento del compromiso escolar e inteligencia emocional de los estudiantes de grado 10° y 11° del Colegio Estanislao Zuleta a través de la orientación vocacional*. Recuperado de:
<https://repository.unilibre.edu.co/handle/10901/8254>

Silas, J. C. (2008). La resiliencia en los estudiantes de educación básica, un tema primordial en comunidades marginales. *Sinéctica*, (31).

Silva, M. J. F., & Astorga, M. C. M. (2015). La resiliencia y su relación con salud y ansiedad en estudiantes españoles. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 409-416.

Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003). Facilitating school engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *California School Psychologist*, 8, 29–41. <https://doi.org/10.1007/BF03340894>

Siu, O. L. (2015). Psychological capital, work well-being, and work-life balance among Chinese employees. *Journal of Personnel Psychology*, 12, 170–181.
<https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000092>

- Siu, O. L., Bakker, A. B., & Jiang, X. (2014). Psychological capital among university students: Relationships with study engagement and intrinsic motivation. *Journal of Happiness Studies, 15*(4), 979-994.
- Skhirtladze, N., Van Petegem, S., Javakhishvili, N., Schwartz, S. J., & Luyckx, K. (2019). Motivation and psychological need fulfillment on the pathway to identity resolution. *Motivation and Emotion, 43*, 894–905. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09795-5>
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*, 571–581.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children’s behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*, 493–525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I’ve got it: The role of perceived control in children’s engagement

and school achievement. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22–32.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.22>

Skinner, E. A., Zimmer-Gembeck, M. J., & Connell, J. P. (1998). Individual differences and the development of perceived control. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 63(2–3), v–220.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of educational psychology*, 100(4), 765. <https://doi.org/10.1037/a0012840>

Slemp, G. R., Kern, M. L., Patrick, K. J., & Ryan, R. M. (2018). Leader autonomy support in the workplace: A meta-analytic review. *Motivation and emotion*, 42(5), 706–724. <https://doi.org/10.1007/s11031-018-9698-y>

Smith, L. (2004). Changes in student motivation over the final year of high school. *Journal of Educational Enquiry*, 5(2), 64–85.

Snijder, I. (2017). Optimism, Academic Self-efficacy and Peer Social Support as Indicators of Study Engagement and Academic Performance in First-year University Students. *Vrije Universiteit Amsterdam*.

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4) 249–276. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13, 249–275. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1304_01

- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory. In C. R. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology: (pp. 257-276)*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Snyder, C. R., Rand, K. L., & Sigmon, D. R. (2002). Hope theory: A member of the positive psychology family. En C. R. Snyder y S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 231–243). New York: Oxford University Press.
- Snyder, C., & López S. (2002). *Handbook of positive psychology*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Stajkovic, A. D., & Luthans, F. (1998). Social cognitive theory and self-efficacy: going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*, 26, 62 – 74. [https://doi.org/10.1016/S0090-2616\(98\)90006-7](https://doi.org/10.1016/S0090-2616(98)90006-7)
- Steinberg, L., & Morris, S. A. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Stenling, A., Lindwall, M., & Hassmén, P. (2015). Changes in perceived autonomy support, need satisfaction, motivation, and well-being in young elite athletes. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 4(1), 50-61. <http://dx.doi.org/10.1037/spy0000027>
- Stiglbauer, B., Gnambs, T., Gamsjäger, M., & Batinic, B. (2013). La espiral ascendente de las experiencias escolares positivas y la felicidad de los adolescentes: investigando los efectos recíprocos a lo largo del tiempo. *Revista de Psicología escolar*, 51(2), 231-242.

- Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Stipek, D. J. (2002). *Motivation to learn: From theory to practice* (4th ed.). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Stover, J. B., Bruno, F. P., Uriel, F. E., & Fernandez Liporace, M. M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: Una revisión teórica. *Perspectivas en Psicología*, *14*(2), 105-115.
- Stover, J. B., Uriel, F., Freiberg Hoffmann, A., de la Iglesia, G., & Fernández Liporace, M. (2014). Rendimiento académico, estrategias de aprendizaje y motivación en alumnos de Escuela Media de Bs As. *Perspectivas en Psicología*, *11*(2), 10-20.
- Stuyck, P. A., & Abad, F. A. (2017). Demanda de autonomía en la relación entre los adolescentes y sus padres: normalización del conflicto. *ESE: Estudios sobre educación.*, (33), 77-101.
- Sulea, C., Van Beek, I., Sarbescu, P., Virga, D., & Schaufeli, W. B. (2015). Engagement, boredom, and burnout among students: Basic need satisfaction matters more than personality traits. *Learning and Individual Differences*, *42*, 132-138. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.08.018>
- Sumerlin, J. R. (1997). Self-actualization and hope. *Journal of Social Behavior and Personality*, *12*, 1101-1110.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. *Career choice and development*, *3*, 121-178.

- Sutcliffe, K. M., & Vogus, T. J. (2003). Organizing for resilience. In K. S. Cameron., J. E. Dutton, & R. E. (Eds) *Positive organizational scholarship*. (pp. 94-110). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Svanum, S., & Bigatti, S. M. (2009). Academic course engagement during one semester forecasts college success: Engaged students are more likely to earn a degree, do it faster, and do it better. *Journal of College Student Development*, *50*(1), 120-132. <http://dx.doi.org/10.1353 / csd.0.0055>
- Sweetman, D., & Luthans, F. (2010). The power of positive psychology: psychological capital and work compromiso. In A. B. Bakker y M. P. Leiter (Eds.), *Work compromiso: A handbook of essential theory and research* (pp. 54–68). Hove, East Sussex: Psychology Press.
- Tayama, J., Schaufeli, W. B., Shimazu, A., Tanaka, M., & Takahama, A. (2018). Validation of a Japanese version of the work engagement scale for students. *Japan. Psychol. Res.* *61*, 1–11 <https://doi.org/10.1111/jpr.12229>
- Terjesen, M. D., Jacofsky, M., Froh, J., & DiGiuseppe, R. (2004). Integrating positive psychology into schools: Implications for practice. *Psychology in the Schools*, *41*, 163–172. <https://doi.org/10.1002 /pits.10148>.
- Teuber, Z., Nussbeck, F. W., & Wild, E. (2021). School burnout among Chinese high school students: the role of teacher-student relationships and personal resources. *Educational Psychology*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1917521>

- Thøgersen-Ntoumani, C., & Ntoumanis, N. (2007). A self-determination theory approach to the study of body image concerns, self-presentation and self-perceptions in a sample of aerobic instructors. *Journal of Health Psychology, 12*, 301–315. <https://doi.org/10.1177/1359105307074267>
- Tian, L. L., Zhang, X., & Huebner, E. S. (2018). The effects of satisfaction of basic psychological needs at school on children's prosocial and antisocial behavior: The mediating role of school satisfaction. *Frontiers in Psychology, 9*, 548. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00548>
- Tjakraatmadja, J. H., & Febriansyah, H. (2007). The influence of psychological capital and learning environment toward SBM-ITB students' GPA. *Indonesian Journal for the Science of Management, 6*, 1-13.
- Tsai, T. I., Lee, H. M., & Hsu, C. H. (2012). *Assessing the impact of psychological capital on college students majoring in hospitality: A potentially value-added resource?* Retrieved from <http://bai-conference.org/BAI2012proceedings/papers/7>
- Ugwu, F. O., Onyishi, I. E. & Tyoyima, W. A. (2013). Exploring the relationships between academic burnout, self-efficacy and academic engagement among Nigerian college students. *The African Symposium 13(2)*, 37-45.
- Upadyaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: a

- review of empirical research. *European Psychologist*, 18(2), 136.
<https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143>
- Uribe, P. M., Bardales, M. C., & Herth, K. (2012). Propiedades psicométricas de la Escala de Esperanza de Herth en español. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(33), 127-145.
- Valeski, T. N., & Stipek, D. (2001). Young children's feelings about school. *Child Development*, 73, 1198–2013.
- Valiente-Barroso, C., Suárez-Riveiro, J. M. & Martínez-Vicente, M. (2020). Autorregulación del aprendizaje, estrés escolar y rendimiento académico. *European Journal of Education and Psychology*, 13(2), 161-176.
<https://doi.org/10.30552/ejep.v13i2.358>
- Vallejo-Martín, M., Valle, J. A., & Angulo, J. J. P. (2018). Estrés percibido en estudiantes universitarios: influencia del burnout y del engagement académico. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 220-236.
- Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161–1176.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.5.1161>
- Van den Broeck, A., Ferris, D. L., Chang, C. H., & Rosen, C. C. (2016). A review of self-determination theory's basic psychological needs at work. *Journal of Management*, 42(5), 1195-1229. <https://doi.org/10.1177/0149206316632058>

- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Autonomía, competencia y afinidad en el trabajo: construcción y validación inicial de la escala de satisfacción de necesidades básicas relacionadas con el trabajo. *Revista de psicología ocupacional y organizacional*, 83 (4), 981-1002.
- Vanno, V., Kaemkate, W. & Wongwanich, S. (2015). Effect of group-level positive psychological capital on group effectiveness of Thai students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 171, 1309-1314. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.246>
- Vanno, V., Kaemkate, W., & Wongwanich, S. (2014). Relationships between academic performance, perceived group psychological capital, and positive psychological capital of Thai undergraduate students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3226-3230. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.739>
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of psychotherapy integration*, 23(3), 263. <https://doi.org/10.1037/a0032359>
- Vansteenkiste, M., Ryan, R. M., & Soenens, B. (2020). Basic psychological need theory: Advancements, critical themes, and future directions. *Motivation and Emotion*, 44, 1–31 <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09818-1>
- Vargas, E., & Barrera, F. (2002). Adolescencia, relaciones románticas y actividad sexual: una revisión. *Revista colombiana de Psicología*, 11, 115-134.

- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J.-E. (2010). Education-related goal appraisals and self-esteem during the transition to secondary education: A longitudinal study. *International Journal of Behavioral Development, 34*, 481–490. <https://doi.org/10.1177/0165025409359888>
- Vasquez, A. C., Patall, E. A., Fong, C. J., Corrigan, A. S., & Pine, L. (2016). Apoyo a la autonomía de los padres, rendimiento académico y funcionamiento psicosocial: un metanálisis de investigación. *Revisión de Psicología Educativa, 28*(3), 605-644. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9329-z>
- Vásquez, F. M. D. M. A., & Santos, H. A. L. (2016). Optimismo como factor protector de la ansiedad en estudiantes de Psicología de una universidad privada de Tarapoto. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos, 1*(1).
- Vázquez, C., & Hervás, G. (Eds.) (2008). *Psicología Positiva aplicada*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Ventura-León, J. L. & Caycho-Rodríguez, T. (2017). El coeficiente omega: un método alternativo para la estimación de la confiabilidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 15*(1), 625-627.
- Vera, M., Le Blanc, P. M., Taris, T. W., & Salanova, M. (2014). Patterns of engagement: the relationship between efficacy beliefs and task engagement at the individual versus collective level. *Journal of Applied Social Psychology, 44*, 133-144. <https://doi.org/10.1111/jasp.12219>

- Verleysen, B., Lambrechts, F., & Van Acker, F. (2015). Building psychological capital with appreciative inquiry: Investigating the mediating role of basic psychological need satisfaction. *The Journal of Applied Behavioral Science*, *51*(1), 10-35.
- Veronneau, M. H., Koestner, R., & Abela, J. (2004). Intrinsic need satisfaction and well-being in children and adolescents: An application of self-determination theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *24*, 280–292.
<https://doi.org/10.1521/jscp.24.2.280.62277>
- Vincent, P., Boddana, P., & MacLeod, A. (2004). Positive life goals and plans in parasuicide. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *11*, 90–99.
- Viseu, J., Jesus, S. N., Rus, C., Nunes, H., Lobo, P., & Cara-Linda, I. (2012). Capital Psicológico e sua avaliação com o PCQ-12. ECOS. *Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, *2*(1), 4-16.
- Vizoso Gómez, C. M. (2019). Resiliencia, optimismo y estrategias de afrontamiento en estudiantes de Ciencias de la Educación. *Psychology, Society & Education*, *11*(3), 367-377.
- Vizoso Gómez, C. M., & Arias Gundín, O. (2016). Engagement, burnout y rendimiento académico en estudiantes universitarios y su relación con la prioridad en la elección de la carrera. *Revista de Psicología y Educación*, *11*(1), 45-60.
- Vuyk, M. A. (2013). Esperanza y satisfacción con la vida en estudiantes de psicología en Paraguay. *Eureka (Asunción) en Línea*, *10*(1), 16-27.

- Wang, J., & Wang, X. (2020). *Structural equation modeling: Applications using Mplus*. John Wiley & Sons.
- Wang, J., Bu, L., Li, Y., Song, J., & Li, N. (2021). El efecto mediador del compromiso académico entre el capital psicológico y el agotamiento académico entre estudiantes de enfermería durante la pandemia de COVID-19: un estudio transversal. *Educación de enfermería hoy*, 102.
- Wang, M. T. & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement and youth problem behavior during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wang, M. T., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American educational research journal*, 47(3), 633-662. <https://doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Wang, M. T., Chow, A., Hofkens, T., & Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finnish adolescents. *Learning and Instruction*, 36, 57-65. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.11.004>
- Wefald, A. J., & Downey, R. G. (2009). Construct dimensionality of engagement and its relation with satisfaction. *The Journal of Psychology*, 143(1), 91-112. <https://doi.org/10.3200/JRLP.143.1.91-112>
- Wei, M., Philip, A. S., Shaffer, A., Young, S. K., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, shame, depression, and loneliness: The mediation role of basic

psychological needs satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 591–601.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.4.591>

Weiner, B. (2005). Motivation from an attributional perspective and the social psychology of perceived competence. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 73–84). New York: Guilford.

Whitley, A. M., Huebner, E. S., Hills, K. J., & Valois, R. F. (2012). Can students be too happy in school? The optimal level of school satisfaction. *Applied Research in Quality of Life*, 7(4), 337–350. <https://doi.org/10.1007/s11482-012-9167>

Wigfield, A., Byrnes, J. P., & Eccles, J. S. (2006). Desarrollo durante la adolescencia temprana y media. En P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Manual de psicología educativa* (págs. 87–113). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Wigfield, A., Eccles, J. S., Schiefele, U., Roeser, R., & Davis-Kean, P. (2006). Development of achievement motivation. In W. Damon (Series Ed.) & N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (6th ed., pp. 933–1002). New York: Wiley.

Williams, G. C., Patrick, H., Niemiec, C. P., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Lavigne, H. M. (2011). Proyecto de salud del fumador: una intervención de la teoría de la autodeterminación para facilitar el mantenimiento de la abstinencia del tabaco. *Ensayos clínicos contemporáneos*, 32 (4), 535-543.

Wray-Lake, L., DeHaan, C. R., Shuber, J., & Ryan, R. M. (2019). Examining links from civic engagement to daily well-being from a self-determination theory

perspective. *Journal of Positive Psychology*, 14, 166–177.
<https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1388432>

Wüttke, A. (2020). Political engagement's non-political roots: Examining the role of need-supportive parenting in the political domain. *Motivation and Emotion*.
<https://doi.org/10.1007/s11031-019-09801>

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 235–244.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.003>

Youssef, C. (2004). Resilience development of organizations, leaders and employees: multi-level theory building and individual-level, path-analytical empirical testing. Ph.D Dissertation: University of Nebraska.

Yu, S., Levesque-Bristol, C., & Maeda, Y. (2018). Necesidad general de autonomía y bienestar subjetivo: un metaanálisis de estudios en los EE. UU. y el este de Asia. *Revista de Estudios de la Felicidad*, 19(6), 1863-1882.
<https://doi.org/10.1007/s10902-017-9898-2>

Yuni, J. A., & Urbano, C. A. (2016). *Psicología y cultura de los adolescentes*. Córdoba, Argentina: Editorial Brujas.

Yupanqui-Lorenzo, D. E., Mollinedo Flores, F. M., & Montealegre Echaiz, A. C. (2021). Modelo explicativo de la autoeficacia académica: autorregulación de actividades, afecto positivo y personalidad. *Propósitos y Representaciones*, 9(2).

Zeldin, A. (2000). Review of career self-efficacy Literature. Atlanta: Emory University.

Zhong, L., & Ren, H. (2009, September). *The relationship between academic stress and psychological distress: The moderating effects of psychological capital*. Retrieved from <http://ieeexplore.ieee.org/stamp/stamp.jsp>

Zhou, J., Huebner, E. S., & Tian, L. (2021). The reciprocal relations among basic psychological need satisfaction at school, positivity and academic achievement in Chinese early adolescents. *Learning and Instruction, 71*, 101370. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101370>

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 21*, 3–17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

Zuluaga, E. H., Hoyos, M. L., & De Galvis, Y. T. (2012). Factores de Riesgo y de Protección de la Depresión en los Adolescentes de la Ciudad de Medellín. *International Journal of Psychological Research, 5*(1), 109-121.

Apéndice

Instrumentos de Evaluación Aplicados

tuviste este sentimiento, elije la opción "0" (cero). Si has tenido este sentimiento, indica la frecuencia con la que lo sientes (de 1 = casi nunca a 6 = siempre).

0 = Nunca

1 = Casi Nunca (unas pocas veces al año o menos)

2 = Raramente (una vez al mes o menos)

3 = A veces (unas pocas veces al mes)

4 = Con frecuencia (una vez a la semana)

5 = Con mucha frecuencia (varias veces a la semana)

6 = Siempre (todos los días)

	Frecuencia
1. Cuando estoy estudiando me siento capaz.	
2. Puedo pasar mucho tiempo estudiando.	
3. Cuando estudio, me siento lleno de energía.	
4. Al estudiar me siento fuerte.	
5. Cuando me levanto por la mañana, me dan ganas de ir a clase.	
6. Mi estudio tiene mucho sentido para mi (es muy importante).	
7. Mi estudio me inspira (ejemplo: el estudio hace que me surjan ideas nuevas, proyectos).	
8. Estoy entusiasmado/contento con mis estudios.	
9. Estoy orgulloso de mis estudios.	
10. Estudiar es un desafío para mi (desafío es algo difícil y que tengo que	

esforzarme para lograrlo).

11. Siento que el tiempo pasa rápido cuando estoy estudiando.

12. Cuando estoy estudiando me olvido de todo lo que hay a mi alrededor.

13. Me siento feliz/contento cuando estoy estudiando intensamente.

14. Me concentro mucho cuando estoy estudiando.

3. NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS

Lee cada una de las siguientes oraciones detenidamente, pensando cómo se relacionan con tu vida en la escuela y luego indica qué tan verdaderas son para vos. Usa la siguiente escala para responder:

1	2	3	4	5	6	7
nada			algo			muy
verdadero			verdadero			verdadero

1. Me agradan mucho las personas con las que me relaciono en la escuela.

2. Siento que tengo muchas presiones en la escuela.

3. Las personas que conozco me dicen que soy bueno/a para el estudio.

4. Me llevo bien con las personas con las que estoy en contacto en la escuela.

5. Soy muy reservado/a y no tengo muchos compañeros en la escuela.

6. Generalmente puedo expresar libremente mis ideas y opiniones en la escuela.

7. Considero como amigos a mis compañeros de la escuela.

-
8. En la escuela pude aprender nuevas habilidades interesantes.
 9. Los profesores y mis compañeros tienen en cuenta cómo me siento.
 10. En la escuela no tengo muchas oportunidades de mostrar lo capaz que soy.
 11. No tengo muchas personas cercanas en la escuela.
 12. Puedo mostrarme tal como soy en la escuela.
 13. Creo que no les agrado (no les caigo bien) a mis compañeros.
 14. Con frecuencia no me siento muy capaz en la escuela.
 15. Mis compañeros en general son bastante amigables conmigo.
-

4. CAPITAL PSICOLÓGICO

A continuación se presentan unas ideas sobre las que puedes estar de acuerdo o en desacuerdo. Usando la escala de 1 a 6, indica qué tan de acuerdo estás:

1 = Fuertemente en desacuerdo

2 = En desacuerdo

3 = Algo en desacuerdo

4 = Algo de acuerdo

5 = De acuerdo

6 = Fuertemente de acuerdo

-
1. Me siento seguro si tengo que representar a mi curso en alguna actividad de la escuela.
-

-
2. Contribuyo de forma positiva en los debates que hay en la escuela (ej.: cuando hay que tomar una decisión)
 3. Me siento seguro cuando tengo que exponer un trabajo o tarea delante de mis compañeros.
 4. Si me encuentro con un problema en la escuela, puedo buscar diferentes maneras de resolverlo.
 5. Considero que me va bien y tengo éxito en la escuela.
 6. Puedo pensar diferentes maneras de lograr lo que me propongo en la escuela.
 7. Estoy logrando lo que me propuse en relación a la escuela.
 8. Puedo dar mi opinión sobre algo delante de mis compañeros, sin necesidad de recibir ayuda.
 9. Suelo tomar con calma las cosas difíciles de la escuela.
 10. Puedo enfrentar situaciones complicadas en la escuela porque me han pasado cosas similares antes y pude resolverlas.
 11. Siempre miro el lado bueno de las cosas de la escuela.
 12. Soy optimista (sé que me va a ir bien) en el futuro en la escuela.
-