

Bienestar subjetivo y compromiso académico relacionado con el ambiente de aprendizaje positivo*

Subjective Well-being and Academic Engagement Related with Positive Learning Environment

Recibido: 07 noviembre 2020 | Aceptado: 21 noviembre 2023

JOSÉ CONCEPCIÓN GAXIOLA ROMERO^a

Universidad de Sonora, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8037-3082>

EUNICE GAXIOLA VILLA

Universidad de Sonora, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4673-7094>

ANTONIO PINEDA DOMINGUEZ

Centro de Investigación de Alimentación y Desarrollo, México

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9481-2573>

RESUMEN

El ambiente de aprendizaje es positivo, de acuerdo con la teoría de ambientes positivos, si el bienestar subjetivo y los ajustes psicológicos son la base de la sustentabilidad del ambiente. Existe escasez de investigaciones sobre el bienestar subjetivo y el ajuste académico como resultado del ambiente de aprendizaje. El objetivo del presente trabajo fue probar un modelo estructural de relaciones entre el ambiente de aprendizaje positivo y el bienestar subjetivo en el compromiso académico de bachilleres. Participaron 269 estudiantes de un bachillerato del noroeste de México con promedio de edad de 14.7 años ($DE = 0.55$). Se aplicó análisis de ecuaciones estructurales a los datos y los resultados mostraron que el ambiente de aprendizaje positivo se relacionó con el bienestar subjetivo y el compromiso académico. Se discute que el ambiente de aprendizaje positivo puede promover el bienestar subjetivo y el compromiso académico de bachilleres.

Palabras clave

ambientes de aprendizaje; Adolescentes; Bienestar subjetivo; Compromiso académico.

^a Autor de correspondencia. Correo electrónico: jose.gaxiola@unison.mx

ABSTRACT

The learning environment construct can be positive, according to positive environment theory, if psychological adjustment and subjective well-being are the core of environmental sustainability. The research of subjective well-being and academic adjustment because of positive learning environments is scarce. The aim of the research was to measure the relations between the positive learning environment and subjective well-being on academic engagement of bachelor's students using Structural Equation Modeling. 269 students participated in the research ($M = 14.7$ years, $SD = 0.55$). Structural Equation Modeling was applied to data and results showed that the positive learning environment was related to subjective well-being and academic engagement. It is discussed that positive learning environment can

Para citar este artículo: Gaxiola Romero, J. C., Gaxiola Villa, E., & Pineda Domínguez, A. (2023). Bienestar subjetivo y compromiso académico relacionado con el ambiente de aprendizaje positivo. *Universitas Psychologica*, 22, 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy22.bsca>

improve the subjective well-being and academic engagement of bachelor's students.

Keywords

learning environments; Adolescents; Subjective well-being; Academic engagement.

En México se presenta un alto porcentaje de abandono escolar en el bachillerato o educación media superior que es el nivel precedente a los estudios universitarios. La tasa de eficiencia terminal para ambos sexos del bachillerato en México en el ciclo escolar 2015-2016 fue de 65.50% de tal forma que se estima que abandonaron sus estudios el 34.50% de los estudiantes de este nivel educativo (INEE, 2017). El abandono escolar es un problema multifactorial e intervienen variables económicas, sociales, personales, así como circunstancias relacionadas con la infraestructura y organización de las instituciones educativas (Treviño & Maldonado, 2019).

Desde la psicología el abordaje del fenómeno educativo puede realizarse con base en la investigación de los factores relacionados con el abandono escolar (Díaz & Osuna, 2017), o bien, mediante el desarrollo de investigaciones relacionadas con las variables asociadas a la permanencia exitosa de los estudiantes en las instituciones educativas (Tuirán, 2018). El éxito estudiantil de los(as) adolescentes les permitirá aprender habilidades y destrezas personales para su desenvolvimiento social y los alejará de situaciones problemáticas como la delincuencia y el desempleo (Vidales, 2009). La perspectiva general del presente trabajo se asocia con la investigación de los factores individuales y contextuales en el desarrollo positivo del adolescente, donde el compromiso académico es un constructo asociado al desarrollo saludable y exitoso de la juventud (Li, 2011).

El compromiso académico indica el grado en que los estudiantes se involucran activamente en sus actividades de aprendizaje (Wellborn, 1991). Según la revisión de la literatura desarrollada por Fredricks, Filsecker y Lawson (2016), el compromiso académico se compone

de la integración de características emocionales, conductuales y cognitivas. Desde el ámbito emocional comprende las reacciones positivas o negativas dirigidas a los compañeros de clase, los profesores y, en conjunto, hacia lo escolar o académico. Conductualmente, abarca la ausencia de comportamiento disruptivo, el nivel de atención, la participación, el esfuerzo, la persistencia y la conducta escolar positiva. Finalmente, cognitivamente implica el uso de estrategias relacionadas con el aprendizaje profundo y el esfuerzo individual invertido para la comprensión de ideas complejas.

Investigaciones internacionales señalan que el compromiso académico se relaciona con la percepción de los apoyos otorgados en la escuela profesores, la institución escolar y las amistades (Ansong, Okumu, Bowen, Walker, & Eisensmith, 2017; Collie, Martin, Papworth, & Ginns, 2016; Cornell, Shukla, & Konold, 2016). Los apoyos recibidos son fundamentales para solventar las necesidades académicas instrumentales de los(as) estudiantes (p. ej. apoyo en trabajo escolares, préstamo de materiales educativos, etc.) y, además, representan una fuente de apoyo emocional que motiva la permanencia escolar exitosa.

Teoría de ambientes positivos

La teoría de los ambientes positivos postula que existen contextos que propician comportamientos adaptativos o de ajuste psicológico y pueden presentarse en instituciones sociales diversas, entre ellas, las familias y las escuelas (Corral, Frías, Gaxiola, Fraijo, Tapia, & Corral, 2014). Dichos entornos incluyen la participación activa de sus integrantes, donde no solamente se reciben los beneficios asociados al apoyo recibido en el ajuste psicológico, sino que los aportan, lo que promueve su sustentabilidad y, por lo tanto, su mantenimiento en el tiempo. En este contexto, las familias positivas apoyan la permanencia del sistema al proveer de recursos económicos, cooperativos, afectivos y educativos a sus miembros. Estudios antecedentes muestran que los ambientes de aprendizaje positivo se

caracterizan por proporcionar las condiciones instrumentales y emocionales necesarias para el ajuste académico de los estudiantes (Gaxiola, Gaxiola, Corral, & Escobedo, 2020; Gaxiola, Gaxiola, Escobedo, & Cornejo, 2019; Gaxiola, Gaxiola, Escobedo, & González, 2018).

Ambiente de aprendizaje positivo, bienestar subjetivo y ajuste académico

Resultados de modelos estructurales obtenidos en diversas poblaciones de bachilleres (Gaxiola et al., 2018), muestran trayectorias donde el ambiente de aprendizaje positivo, conformado por las variables ambiente familiar positivo, y apoyo de padres y amigos se relaciona con la disposición a la resiliencia y el compromiso académico y, también, con la autorregulación del aprendizaje que predice al compromiso académico (Gaxiola et al., 2020). Finalmente, los ambientes de aprendizaje positivo pueden ser protectores de situaciones como la angustia (Gaxiola et al., 2018), así como, de los ambientes inseguros al probarse en su relación con el compromiso académico de bachilleres (Gaxiola et al., 2019).

Según la teoría, en los ambientes positivos se necesita responsabilidad, compromiso e inversión de los integrantes para su funcionamiento, para lo cual, es imprescindible de un elemento motivacional para que las personas inviertan sus recursos comportamentales en el sistema, como lo es el bienestar subjetivo obtenido al recibir los apoyos y también al otorgarlos (Corral et al., 2014). De acuerdo con la misma teoría, el bienestar subjetivo forma parte del bienestar personal e incluye el conjunto de percepciones sobre satisfacción con las capacidades individuales y con la vida. El concepto de bienestar personal es más amplio porque abarca la satisfacción con diversos aspectos de la vida: el material, la estructura y cuidado del ambiente físico y la salud.

Las investigaciones previas señalan que existe una asociación entre el ambiente de aprendizaje positivo y las medidas de ajuste académico, sin embargo, hasta la fecha no hay pruebas que

muestren que dicho ambiente tenga relación con el bienestar subjetivo y, además, con algún indicador de competencia académica como el compromiso académico de bachilleres. Algunos estudios muestran que los apoyos sociales y académicos otorgados por los padres, los compañeros de la escuela, los docentes y demás miembros de las instituciones educativas promueve el bienestar subjetivo (Lampropoulou, 2018; Tian, Tian, & Huebner, 2016). Por otra parte, se reportan relaciones entre el bienestar subjetivo y el compromiso académico de los adolescentes (Datu & King, 2018), lo que indica que los estudiantes requieren manifestar cierto nivel de satisfacción con la vida para comprometerse en las actividades académicas (Wu, Gai, & Wang, 2020). Los datos anteriores no son consistentes porque en un metaanálisis desarrollado por Bucker, Nuraydin, Simonsmeier, Schneider, & Luhmann (2018) sobre el bienestar subjetivo y medidas de logro académico general, se concluyó que los estudiantes con niveles bajos de logro académico no necesariamente presentan bajos niveles de bienestar subjetivo, ni tampoco los estudiantes con altos logros académicos experimentan altos niveles de bienestar psicológico por lo cual, se requiere de mayor investigación sobre el tema.

A partir de lo revisado anteriormente, el objetivo del trabajo fue probar un modelo estructural de relaciones entre el ambiente de aprendizaje positivo y el bienestar subjetivo en el compromiso académico de bachilleres. El objetivo específico fue explorar si el ambiente de aprendizaje positivo es posible conformarlo por el apoyo académico otorgado por los amigos, el apoyo escolar institucional, y el ambiente familiar positivo,

La figura 1 presenta el modelo hipotético que abarca las siguientes hipótesis:

Hipótesis 1. El ambiente de aprendizaje positivo se conforma por el ambiente familiar positivo, el apoyo escolar institucional, y el apoyo académico de los amigos (Corral et al., 2014; Gaxiola, et al., 2020).

Hipótesis 2 (efectos directos). El ambiente de aprendizaje positivo presenta relación directa y positiva con el bienestar subjetivo (Corral et al.,

2014; Lampropoulou, 2018; Tian et al., 2016). De la misma manera, el ambiente de aprendizaje positivo se relaciona de manera positiva y directa con el compromiso académico (Gaxiola et al., 2018; Gaxiola et al., 2020).

Hipótesis 1a (efectos indirectos). El ambiente de aprendizaje positivo tiene relación positiva indirecta con el compromiso académico, por sus efectos positivos en el bienestar subjetivo (Corral et al., 2014).

Hipótesis 3. Por último, el bienestar subjetivo se relaciona de manera directa y positiva con el compromiso académico (Datu & King, 2018; Wu et al., 2020).

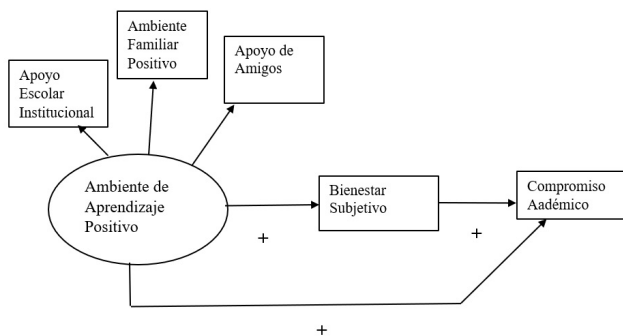


Figura 1.
Modelo hipotético del compromiso académico, ambiente de aprendizaje positivo y bienestar subjetivo en bachilleres.

Método

La investigación se realizó con un diseño no experimental de tipo correlacional-transversal.

Participantes

En la investigación participaron 269 estudiantes inscritos en el primer semestre de un bachillerato general localizado en Hermosillo, Sonora, México, con un nivel de aprovechamiento promedio según la prueba PLANEA que evalúa principalmente las competencias matemáticas y de lenguaje y comunicación (SEP, 2017). Según datos oficiales, el bachillerato general escolarizado presenta los niveles más altos de

inscripción en México con el 68.60 % (INEE, 2018).

Los criterios de inclusión fueron que fueran estudiantes inscritos oficialmente en el primer semestre de la escuela seleccionada, que contaran con el consentimiento de sus padres o tutores, al ser menores de edad, y la firma del asentimiento individual voluntario con el fin de participar en el estudio. El criterio de exclusión fue que decidieran no contestar el cuestionario una vez iniciado y el criterio de eliminación que no respondieran una o más escalas completas.

El promedio de edad de los(as) participantes fue de 14.7 años ($D.E. = 0.55$). De la totalidad de participantes 134 fueron mujeres (49.80 %) y 135 hombres (50.20 %). Los participantes reportaron un promedio de calificaciones de su educación secundaria previa de 87.29 ($D.E. = 8.03$; mínimo = 70, máximo = 100). Con respecto a las características de la familia de los participantes, el 70.30 % señaló que sus padres estaban casados, el 9.90 % divorciados, el 14.80 % separados, el 3.80 % viudos, y el 0.40 % en unión libre. El 83.10 % indicó que vivía con sus padres, el 9.70 % con su mamá, el 0.70 % con su papá, el 4.50 % con sus abuelos, el 0.70 % con sus tíos, y el 1.10 % reportó que vivía con otros no señalados.

El cálculo del número necesario de participantes para el estudio se realizó a priori con el paquete estadístico realizado por Soper (2018) para calcular la muestra en un modelo estructural. Se consideraron los siguientes parámetros: 0.50 del tamaño anticipado del efecto, 0.90 de nivel deseado de poder estadístico, 1 variable latente, 5 variables observadas, y $p=0.01$. El resultado del cálculo fue la recomendación de un mínimo de 100 participantes.

Instrumentos

Para evaluar el apoyo escolar institucional se evaluó con 8 preguntas tomadas del Inventario de Compromiso Académico para Estudiantes de Bachillerato, HSSSE por sus siglas en inglés del *High School Survey of School Engagement* (Center for Evaluation and Education Policy,

2012), que miden la percepción de seguridad y del apoyo de los adultos de la institución escolar. La escala Likert tiene un rango de 1 = fuertemente de acuerdo a 4 = fuertemente en desacuerdo. Un ejemplo de pregunta es “Me tratan bien en la escuela”. La traducción al español del instrumento obtuvo un valor de alfa de 0.91 (Gaxiola et al., 2018). En la presente investigación la escala obtuvo aceptable consistencia interna ($\alpha=0.73$, $\omega= 0.81$), y el análisis factorial confirmatorio arrojó niveles pertinentes de bondad de ajuste con los datos ($\chi^2 = 0.00$, $df= 19$, $p=1.0$; GFI=0.96, CFI= 1.0, IFI= 1.0, RMSEA= 0.00, IC 90% [0.00, 0.03]).

Para medir el ambiente familiar positivo se aplicó el instrumento del mismo nombre que se conforma de 19 ítems que evalúa la percepción de las interacciones cooperativas, afectivas, económicas y educativas que suceden en la familia (Aranda, Gaxiola, González, & Valenzuela, 2015). La escala del instrumento es de tipo Likert de cinco opciones de respuesta, donde 0=nunca y 4= siempre. Un ejemplo de pregunta es “Nos ayudamos con los trabajos escolares”. Los autores de la escala señalaron un valor de alfa de 0.93 para la escala, y en la presente investigación obtuvo un valor un poco superior ($\alpha= 0.96$, $\omega= 0.96$), con valores aceptables de bondad de ajuste obtenidos del análisis factorial confirmatorio ($\chi^2 = 0.00$, $df= 134$, $p=1.0$; GFI=0.99, CFI= 0.97, IFI= 0.97, RMSEA= 0.05, IC 90% [0.04, 0.06]).

Para evaluar el apoyo académico de los amigos se utilizó la escala de Percepción de Apoyo Académico de Amigos y Compañeros de Chen (2005) que con 21 ítems evalúa los apoyos académicos emocionales e instrumentales otorgados por los amigos cercanos. La escala de respuestas es de 0 = nunca, al 5 = siempre. Un ejemplo de ítem es “Si no entiendo mis tareas, me siento seguro pidiendo ayuda mis amigos”. La autora obtuvo un valor de alfa de la escala de 0.88. En la versión en español del instrumento Gaxiola y González (2019) reportaron un valor de alfa de 0.92. En la presente investigación el resultado de la consistencia interna fue aceptable ($\alpha= 0.94$, $\omega= 0.95$). El

análisis factorial confirmatorio arrojó valores pertinentes de bondad de ajuste con los datos ($\chi^2 = 0.00$, $df= 13$, $p=1.0$; GFI=0.99, CFI= 0.99,

IFI= 0.99, RMSEA= 0.06, IC 90% [0.02, 0.09]). El bienestar subjetivo se midió con 7

ítems correspondientes a la dimensión del cuestionario de bienestar personal de Aranda, Frías, González, Hernández y Barrios (2015).

Una pregunta del inventario es “¿Qué tan satisfecho estás con tu salud personal?”. La escala de respuesta es de diez opciones donde 0 = totalmente insatisfecho, y 10 = totalmente satisfecho. Los valores de confiabilidad de la escala fueron pertinentes ($\alpha= 0.89$, $\omega= 0.91$). Las bondades de ajuste del análisis factorial confirmatorio con los datos resultaron

aceptables ($\chi^2 = 1.04$, $df=1$, $p=0.307$; GFI= 0.99, CFI= 1.0, IFI= 1.0, RMSEA= 0.01, IC 90% [0.00, 0.16]).

Para medir el compromiso académico se aplicó la escala de Compromiso Académico Conductual, Emocional y Cognitivo/*Behavioral-Emotional-Cognitive School Engagement Scale* (Li & Lerner, 2013) conformado por 15 ítems que preguntan sobre el grado de responsabilidad e identificación de los estudiantes con su escuela y las actividades académicas. Los autores señalaron un valor de alfa de la escala completa de 0.89 y, de manera similar, la versión en español obtuvo una consistencia interna de $\alpha =0.89$ (Gaxiola et al., 2019). En la presente investigación se obtuvieron valores aceptables de alfa ($\alpha= 0.82$, $\omega= 0.86$). Un ejemplo de pregunta es “Quiero aprender lo más que pueda en la escuela”. Las bondades de ajuste del análisis factorial confirmatorio fueron pertinentes ($\chi^2 = 0.00$, $df= 84$, $p=1.0$; GFI=0.97, CFI= 0.98, IFI= 0.98, RMSEA=0.03, IC 90% [0.00, 0.04]).

Procedimiento

En el primer lugar, el proyecto se aprobó por el comité de bioética de la Universidad del responsable del proyecto, posteriormente, se seleccionó un bachillerato con aprovechamiento escolar promedio para evitar sesgos con respecto al compromiso académico mostrado por los estudiantes. La escuela seleccionada obtuvo

un nivel de aprovechamiento oficial medio (SEP, 2017), donde el 9.5% de los estudiantes evaluados alcanzó el nivel 4 en lenguaje y comunicación (en una escala de 1 a 4) y el 1.3% resultó en el nivel 4 en competencias matemáticas. Los puntajes más altos de esta escuela fueron el 49.3% en el nivel 2 de lenguaje y comunicación, y el 94.4% de los estudiantes se ubicaron en el nivel 1 en competencias matemáticas.

Se solicitaron los permisos correspondientes al bachillerato seleccionado. Una vez obtenido la autorización oficial se acudió a todos los grupos del primer semestre a invitarlos(as) a participar en la investigación y se les entregó el consentimiento informado por escrito con el fin de que los firmaran sus padres o tutores, además, se les entregó el asentimiento personal.

El compendio de instrumentos se aplicó grupalmente en las aulas y en el horario de clases a aquellos(as) estudiantes que entregaron su consentimiento y asentimiento informado. La aplicación de instrumentos se realizó por dos estudiantes de nivel licenciatura o de posgrado en psicología, quienes solicitaron a los participantes que leyeran las instrucciones de cada escala para responder el cuestionario. Se cuidó de no brindarles información adicional a las instrucciones descritas al inicio de cada escala.

Análisis de Datos

La base de datos se realizó en el programa SPSS versión 23. El porcentaje de datos perdidos fue del 3% y se manejó con el método de imputación múltiple en el mismo programa. Se realizaron estadísticas descriptivas de frecuencias para las variables discretas de la investigación, así como el cálculo de medias y desviaciones estándar para las variables continuas. Se sumaron las medias de las respuestas de cada escala para obtener las variables apoyo académico de los amigos, apoyo académico escolar, ambiente familiar positivo, bienestar subjetivo y compromiso académico. Posteriormente, los datos se exportaron al programa EQS 6.1 para probar la pertinencia del modelo hipotético estructural con el uso

de la estimación *Maximum Likelihood* (ML) y con un intervalo de confianza de 95%. El ambiente de aprendizaje positivo se construyó como variable latente formada por el apoyo escolar institucional, el apoyo académico de amistades, y el ambiente familiar positivo.

Los modelos estructurales determinan la pertinencia de un modelo teórico (datos estimados), al compararlo con los datos recabados (datos observados), donde las medidas de bondad de ajuste tienen especial relevancia (Bentler, 2006). Entre las más utilizadas se encuentran el valor de Chi Cuadrado que se espera obtenga un valor no significativo con el fin de mostrar que no existen diferencias estadísticas entre el ajuste de la matriz de covarianza con los datos observados y la obtenida por la aplicación del método de estimación (Medrano & Muñoz, 2017). Otras medidas de ajuste regularmente empleadas son el CFI (Índice de ajuste comparado), el IFI (Índice de ajuste incremental), y el GFI (Índice de bondad de ajuste), donde los valores aceptables deben ser superiores a 0.95 (Hu & Bentler, 1999). Por último, para comprobar un ajuste óptimo del modelo estructural, la raíz cuadrada media del error de aproximación (RMSEA), deberá obtener valores cercanos a cero y preferentemente menores a 0.06 (Bentler, 2006).

Con el objetivo de medir la normalidad multivariada de los datos se aplicó el coeficiente de Mardia (1970) consistente en obtener un valor menor a $p(p+2)$, y p representa el número de las variables observadas (Bollen, 1989). Para el caso del modelo hipotético a probar del presente estudio con 5 variables observadas, el cálculo resultó $5(5+2) = 35$. Finalmente, fue necesario comprobar la normalidad de los datos para efectuar los cálculos estadísticos como la r de Pearson (Aron, Aron, & Rubinstein, 2001) y la estimación ML de ecuaciones estructurales (Schermelleh, Moosbrugger, & Muller, 2003).

Resultados

El análisis de normalidad multivariada de Mardia arrojó un puntaje de 15.8 lo que comprobó la

normalidad de los datos al ser $< p$ ($p + 2$) que obtuvo un valor de 35. La tabla 1 presenta las correlaciones bivariadas de Pearson del presente estudio. Se puede observar que la totalidad de las correlaciones fueron positivas y estadísticamente significativas ($p < .01$). Los resultados van desde correlaciones bajas como la obtenida entre el apoyo académico escolar y el bienestar subjetivo ($r = 0.32$), a correlaciones altas como la del compromiso académico y el apoyo académico institucional escolar ($r = 0.87$) entre las diversas variables del estudio. Las correlaciones obtenidas permitieron corroborar la pertinencia general del modelo de relaciones estructurales planteado.

Tabla 1
Correlaciones bivariadas entre las variables del estudio

	APES	AFP	APAM	BS	COAC
APES	1				
AFP	0.37**	1			
APAM	0.35**	0.30**	1		
BS	0.32**	0.48**	0.33**	1	
COAC	0.87**	0.43**	0.39**	0.44**	1

Nota. APES = Apoyo Académico Escolar; AFP = Ambiente Familiar Positivo; APAM = Apoyo Académico Amigos; BS = Bienestar Subjetivo; COAC = Compromiso Académico. ** $p < .01$

La figura 2 muestra los resultados del modelo de ecuaciones estructurales. Se observan relaciones positivas entre el factor ambiente de aprendizaje positivo, el bienestar subjetivo y el compromiso académico. La relación probada entre el bienestar subjetivo y el compromiso académico no fue significativa.

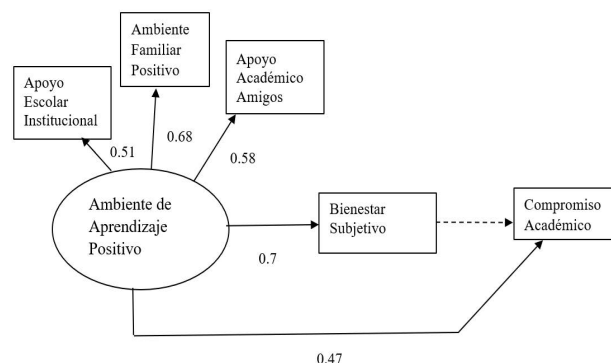


Figura 2.
Modelo estructural del compromiso académico de bachilleres con el bienestar subjetivo como variable mediadora del ambiente de aprendizaje positivo. Los coeficientes estructurales fueron significativos ($p < 0.05$). Bondades de ajuste $\chi^2 = 2.47$ (3 GL), $p = 0.4802$, $\chi^2/GL = 0.823$; GFI = 0.99, IFI = 1.0, CFI = 1.0; RMSEA = .00, R^2 Compromiso académico = 0.49.

Discusión

El objetivo del estudio fue probar un modelo estructural de relaciones entre el ambiente de aprendizaje positivo y el bienestar subjetivo en el compromiso académico de bachilleres. Se comprobó parcialmente el modelo hipotético propuesto, con excepción de la relación positiva y significativa esperada entre el bienestar subjetivo y el compromiso académico, lo cual se discutirá en los siguientes párrafos.

De acuerdo con los resultados el ambiente de aprendizaje positivo se formó con el ambiente familiar positivo, el apoyo escolar institucional, y el apoyo académico de amistades. Con los presentes resultados se agrega el apoyo escolar institucional, como una variable adicional a la construcción del ambiente de aprendizaje positivo (Gaxiola, et al., 2020). Las investigaciones previas avalan el papel de la familia, profesores, amigos y la institución escolar en su conjunto como variables asociadas al compromiso académico (Ansong et al., 2017; Collie et al., 2016; Cornell et al., 2016; Malczyk & Lawson, 2016). Por otra parte, estudios antecedentes sobre ambientes positivos también señalan el papel fundamental del ambiente

de aprendizaje positivo en su relación con el compromiso académico, (Gaxiola et al., 2018; Gaxiola et al., 2019; Gaxiola et al., 2020). Al respecto, la teoría ecológica explica que las interacciones directas o proximales, son las que definen los ajustes que se presentan en el desarrollo psicológico (Bronfenbrenner & Morris, 2006), por lo cual los apoyos directos recibido por su ambiente inmediato impactan el compromiso académico de los estudiantes (Li, 2011).

Los resultados obtenidos del presente estudio muestran, también, que el ambiente positivo de aprendizaje caracterizado por el conjunto de apoyos cercanos, como se propuso originalmente en la teoría, se relaciona con el bienestar subjetivo (Corral et al., 2014). Estos hallazgos son respaldados por estudios que señalan al bienestar subjetivo como el resultado de los apoyos académicos recibidos de quienes se relacionan directamente con los estudiantes como los amigos, los padres, los profesores y el personal escolar (Lampropoulou, 2018; Tian et al., 2016). De esta manera, se brinda soporte empírico a la teoría de los ambientes positivos porque el bienestar subjetivo participa como mediador del ajuste psicológico, ejemplificado por el compromiso académico. Falta comprobar en investigaciones futuras si el bienestar subjetivo es, adicionalmente, consecuencia en quienes proporcionan los apoyos como lo sostiene la teoría y reportes de estudios recientes (Wang & Gruenewald, 2019).

Además, en el modelo estructural resultante el bienestar subjetivo no se relacionó como se esperaba con el compromiso académico lo que significa, al menos preliminarmente, que los niveles de satisfacción general de los estudiantes participantes no son estadísticamente significativos para su ajuste académico medido como compromiso académico. A reserva de replicar la investigación de manera longitudinal, lo anterior muestra que la población bajo estudio, a pesar de manifestar bienestar subjetivo, no se relaciona con su ejecución escolar.

De acuerdo con Fernández y Luévano (2018) el nivel de bachillerato en México está

caracterizado por un alto nivel de exigencia y responsabilidad que puede generar estrés académico. Bajo estas circunstancias puede ser posible que el estrés académico, en lugar del bienestar subjetivo, se relacione con el compromiso académico en los bachilleres participantes, lo cual es una hipótesis plausible que debe ser comprobada por estudios posteriores. Otra posible explicación es que durante la adolescencia el bienestar subjetivo es obtenido por las relaciones sociales con los compañeros, su aceptación y las satisfacciones recibidas en actividades no académicas, en lugar del compromiso académico (Steinmayr, Crede, McElvany, & Wirthwein, 2016), hipótesis que requiere de futura investigación.

El nivel explicativo del modelo es alto con 49% de la varianza del compromiso académico, lo cual justifica la importancia del estudio de los ambientes de aprendizaje positivo en este ámbito, sin embargo, existe otro 51 % de varianza que los resultados no explican. Desde la aproximación de la teoría de la autodeterminación (Reeve, Ryan, & Deci, 2018), se propone investigar en sucesivos estudios la satisfacción de las necesidades de competencia, relación y autonomía, como aspectos motivacionales fundamentales influenciados por los ambientes positivos que se pueden relacionar con el compromiso académico de bachilleres. Finalmente, se requiere investigar si los que brindan el apoyo en los ambientes también obtienen bienestar psicológico como predice la teoría de los ambientes positivos (Corral et al., 2014).

Entre las limitaciones del presente trabajo se pueden mencionar que el modelo resultante proviene de datos de tipo transversal-correlacional-que comprometen la generalización de los resultados y la causalidad de la interpretación (Bentler, 2006). Para comprobar la relación causal se necesita evaluar en un estudio longitudinal el efecto del bienestar subjetivo en el tiempo 1 y compararlo con el compromiso académico en el tiempo 2 (Datu & King, 2018). Otra posible hipótesis a ser probada en una investigación

longitudinal es que el bienestar subjetivo sea la consecuencia del compromiso académico y no su antecedente, como propone el modelo de la autodeterminación del compromiso académico (Reeve et al., 2018).

Conclusiones

La presente investigación brinda apoyo general a la teoría de los ambientes positivos en lo referente al bienestar subjetivo como un posible producto de los ambientes de aprendizaje positivo y mediadora de los ajustes psicológicos. En conclusión, los resultados indican que, al menos en la población bajo estudio, el compromiso académico de los bachilleres es una tarea compartida con el ambiente que rodea a los estudiantes. El éxito o el fracaso estudiantil implica evaluar y atender los apoyos recibidos del ambiente con el cual interactúan de manera cotidiana los estudiantes. Finalmente, y en concordancia con la postura de Tinto y Engstrom (2008), al fortalecer los apoyos de los padres, los amigos y de la institución educativa hacia los y las estudiantes de bachillerato puede mejorar su compromiso académico.

Referencias

- Ansong, D., Okumu, M., Bowen, G. L., Walker, A. M., & Eisensmith, S. R. (2017). The role of parent, classmate, and teacher support in student engagement: Evidence from Ghana. *International Journal of Educational Development*, 54, 51-58. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.010>
- Aranda, C. C., Frías, A. M., González, L. S., Hernández, V. E., & Barrios, G. M. (2015). Construcción y validación de una escala de bienestar subjetivo. Memorias Congreso Euro-Latinoamericano de Intervención en Justicia Juvenil, Universidad de Almería. Recuperado de http://www2.ual.es/seminario_justicia_juvenil/
- Aranda, C. C., Gaxiola, R. J. C., González, L. S., & Valenzuela, H. E. (2015). Construcción y validación de una escala de ambiente familiar. *Memorias del XXIII Congreso Mexicano de Psicología* (pp. 610-613). Sociedad Mexicana de Psicología, Cancún, Quintana Roo.
- Aron, A., Aron, E., & Rubinstein, D. (2001). *Estadística para psicología*. Buenos Aires: Pearson Education.
- Bentler, P. M. (2006). *EQS 6 Structural Equations Program Manual*. Encino, CA: Multivariate Software Inc.
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York: John Wiley & Sons.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). New York: John Wiley.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality*, 74, 83-94. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Center for Evaluation & Education Policy (2012). *Voices of Students on Engagement: A Report on the 2006 High School Survey of Student Engagement*. University of Indiana, Bloomington, IN, United States. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495758.pdf>
- Chen, J. J. L. (2005). Relation of academic support from parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 131(2), 77-127. <https://doi.org/10.3200/MONO.131.2.77-127>
- Collie, R. J., Martin, A. J., Papworth, B., & Ginns, P. (2016). Students' interpersonal relationships, personal best (PB) goals, and academic engagement. *Learning and Individual Differences*, 45, 65- 76. doi: <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.12.002>

- Cornell, D., Shukla, K., & Konold, T. R. (2016). Authoritative school climate and student academic engagement, grades, and aspirations in middle and high schools. *AERA Open*, 2(2), 1-18. doi: <https://doi.org/10.1177/2332858416633184>
- Corral, V. V., Frías, A. M., Gaxiola, R. J. C., Fraijo, S. B., Tapia, F. C., & Corral, F. N. S. (2014). *Ambientes positivos: ideando entornos sostenibles para el bienestar humano y la calidad ambiental*. Editorial Pearson y editorial UNISON.
- Datu, J. A. D., & King, R. B. (2018). Subjective well-being is reciprocally associated with academic engagement: A two-wave longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 69, 100-110. doi: <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.05.007>
- Díaz, L. K. M., & Osuna, L. C. (2017). Contexto sociofamiliar en jóvenes en situación de abandono escolar en educación media superior. Un estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 39(158), 70-90. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000400070
- Fernández, D. D., & Luévano, F. E. (2018). Influencia del estrés académico sobre el rendimiento escolar en educación media superior. *Revista Panamericana de Pedagogía*, 26, 97-117. Recuperado de <http://portalderevistasdelaup.mx/revista-pedagogia/index.php/pedagogia/article/view/284>
- Fredricks, J. A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4. doi: [10.1016/j.learninstruc.2016.02.002](https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002)
- Gaxiola, R. J. C., Gaxiola, V. E., Corral, F. N. S., & Escobedo, H. P. (2020). Ambiente de aprendizaje positivo, compromiso académico y aprendizaje autorregulado de bachilleres. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 267-278. <https://www.doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.11>
- Gaxiola, R. J. C., Gaxiola, V. E., Escobedo, H. P., & Cornejo, Y. A. L. (2019). Ambiente de aprendizaje positivo, ambientes inseguros y compromiso académico de estudiantes de bachillerato. *Memorias del XXXVII Congreso Interamericano de Psicología* (ponencia oral), La Habana Cuba, 435-436.
- Gaxiola, R. J. C., Gaxiola, V. E., Escobedo, H. P., & González, L. S. (2018). Variables relacionadas con la resiliencia o adaptabilidad académica de bachilleres. En L. R. Díaz, L. L. I. Reyes y R. F. López (Eds.), *La psicología social en México volumen XVII* (pp. 491-507). México: Asociación Mexicana de Psicología Social.
- Gaxiola, R. J. C., & González, L. S. (2019). Apoyo percibido, resiliencia, metas y aprendizaje autorregulado en bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21(e08), 1-10. doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e08.1983>
- Gaxiola, R. J. C., González, L. S., & Valenzuela, H. E. R. (2015). Inventario de resiliencia y bienestar psicológico: su correlación con la escala de autoestima de Rosenberg. *Memorias del XLII Congreso Nacional de Psicología CNEIP*, 22 al 24 de abril, 179-182.
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- INEE/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). Tasa de eficiencia terminal. México. Recuperado de <https://www.inee.edu.mx/evaluaciones/panorama-educativo-de-mexico-isen/at02e-eficiencia-terminal/>
- INEE/Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2018). Estructura y dimensión del sistema educativo nacional. México. Recuperado de https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/09/2018_Ciclo2017-2018.pdf

- Lampropoulou, A. (2018). Personality, school, and family: What is their role in adolescents' subjective well-being. *Journal of Adolescence*, 67, 12-21. doi: <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.05.013>
- Li, Y. (2011). School engagement: What it is and why it is important for positive youth development. In *Advances in child development and behavior* (Vol. 41, pp. 131-160). United States: JAI. doi: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-386492-5.00006-3>
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 20-32. doi: <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9857-5>
- Malczyk, B. R., & Lawson, H. A. (2019). Family focused strategies for student engagement. *Preventing school failure: Alternative education for children and youth*, 63(3), 211-219. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2019.1565752>
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530. <https://doi.org/10.1093/biomet/57.3.519>
- Medrano, L. A., & Muñoz, N. R. (2017). Aproximación conceptual y práctica a los modelos de ecuaciones estructurales. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(1), 219-239. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.486>
- Reeve, J., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2018). Sociocultural influences on student motivation as viewed through the lens of self-determination theory. En G. A. Liem & D. M. McInerney (Eds.) *Big theories revisited* 2, (pp. 31-60). Charlotte, NC: Information Age Press.
- Schermelleh, E. K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of psychological research online*, 8(2), 23-74. <http://citeseerx.ist.ps>
- u.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.509.4258&rep=rep1&type=pdf
- SEP/Secretaría de Educación Pública (2017). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) de Educación Media Superior*. Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México. Recuperado de: http://planea.sep.gob.mx/ms/resultados_anteriores/
- Soper, D. S. (2018). *A-priori sample size calculator for structural equation models* [Software]. <https://www.danielsoper.com/statcalc/calculator.aspx?id=89>
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in psychology*, 6 (1994), 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01994>
- Tian, L., Tian, Q., & Huebner, E. S. (2016). School-related social support and adolescents' school-related subjective well-being: The mediating role of basic psychological needs satisfaction at school. *Social Indicators Research*, 128(1), 105-129. doi: <https://doi.org/10.1007/s11205-015-1021-7>
- Tinto, V., & Engstrom, C. (2008). Access without support is not opportunity. *Change*, 40(1), 46-51. <http://www.mpcfaculty.net/senate/FlexSpring09/Tinto%201%20Access%20without%20Support.pdf>
- Treviño, D. F. L., & Maldonado, L. M. (2019). Asociación entre confianza e influencia negativa con el rendimiento académico como desencadenante de la deserción escolar en la educación media superior. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(19), e033 (documento electrónico). <https://doi.org/10.23913/ride.v10i19.552>
- Tuirán, R. (2018). *Avances en la educación media superior, 2012-2017*. México: SEP. <http://www.sems.gob.mx/work/models/sems/images/noticias/avances.pdf>

- Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 320-341. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/661285/REICE_7_4_17.pdf?sequence=1
- Wellborn, J. G. (1991). Engaged and disaffected action: The conceptualization and measurement of motivation in the academic domain. Unpublished doctoral dissertation, University of Rochester, Rochester, NY. <https://elibrary.ru/item.asp?id=5805885>
- Wu, X., Gai, X., & Wang, W. (2020). Subjective well-being and academic performance among middle schoolers: A two-wave longitudinal study. *Journal of adolescence*, 84, 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.07.0>

Notas

- * Artículo de investigación. Los autores del presente artículo declaran que no tienen ningún conflicto de interés.