



## Apoyo social percibido y rendimiento académico en estudiantes de secundaria peruanos: influencia del engagement académico y de la autoeficacia académica

### Perceived social support and academic performance in Peruvian high school students: influence of academic engagement and academic self-efficacy

 **Sergio Dominguez-Lara<sup>†</sup>**  
Universidad de San Martín de Porres (Perú)

 **Sabina N. Valente**  
CARE - Research Center on Health and Social Sciences, Polytechnic Institute of Portalegre (Portugal)

 **Abílio A. Lourenço**  
Universidade do Minho (Portugal)

 **Benigno Peceros-Pinto**  
Universidad de San Martín de Porres (Perú)

 **Maite Díaz-Peñaloza**  
Universidad Científica del Sur (Perú)

 **Segundo R. León**  
Universidad Privada San Juan Bautista (Perú)

#### Resumen

Basado en la teoría de los sistemas ecológicos, tres contextos sociales principales están asociados con la participación escolar. En ese sentido, el objetivo del presente trabajo fue conocer el impacto del apoyo social percibido sobre el rendimiento académico considerando el rol mediador del *engagement* académico y de la autoeficacia académica. Participaron 623 adolescentes peruanos de educación secundaria (51.364% mujeres) entre los 12 y 17 años ( $M_{edad} = 14.255$ ;  $DT_{edad} = 1.454$ ), quienes fueron evaluados con la *Multidimensional Scale of Perceived Social Support*, la *Utrecht Work Engagement Scale – Student*, la *Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas*, y el *rendimiento escolar* se obtuvo directamente del registro de calificaciones de la institución. Se realizó un análisis de regresión estructural con el método de estimación de mínimos cuadrados con media y varianza ajustada y los parámetros se interpretaron bajo una perspectiva de magnitud del efecto. Se encontró que el apoyo social de los padres influye sobre la autoeficacia académica y el *engagement* académico; a su vez, la autoeficacia académica influye sobre el *engagement* académico y sobre el rendimiento escolar. Por otro lado, al considerar al rol mediador del *engagement* académico y de la autoeficacia académica, solo se encontró una influencia indirecta y significativa del apoyo social de los padres sobre el rendimiento escolar. En conclusión, la familia es un factor relevante para aumentar las creencias de autoeficacia y optimizar el rendimiento académico.

#### Abstract

Based on ecological systems theory, three main social contexts are associated with school engagement. In this sense, this study aimed to find out the impact of perceived social support on academic achievement considering the mediating role of academic engagement and academic self-efficacy. A total of 623 Peruvian secondary school students (women = 51.364%) and adolescents between 12 and 17 years old ( $M_{age} = 14.255$ ;  $SD_{age} = 1.454$ ) participated. Were evaluated with the *Multidimensional Scale of Perceived Social Support*, the *Utrecht Work Engagement Scale – Student*, the *Academic Situations Specific Perceived Self-efficacy*, and the academic performance obtained from the institutional data. The data analysis was carried out under structural regression analysis with the weighted least square mean and variance adjusted

<sup>†</sup> Autor de correspondencia: [sdominguezmpcs@gmail.com](mailto:sdominguezmpcs@gmail.com)

and the parameters were interpreted under an effect size perspective. Regarding the results, the perceived social support from parents influences on academic self-efficacy and academic engagement; at the same time, academic self-efficacy influences academic engagement and academic performance. On the other hand, when the mediating role of academic self-efficacy and academic engagement were considered, only an indirect and significant influence of perceived social support from parents on academic performance was found. In conclusion, the family is a relevant factor to increase self-efficacy beliefs and optimize academic performance.

### Palabras clave / Keywords

Rendimiento escolar, Apoyo social percibido, Autoeficacia académica, *Engagement* académico, Educación Secundaria. Academic Performance, Perceived Social Support, Academic Self-Efficacy, Academic Engagement, High School.

## 1. Introducción

La pandemia por la COVID-19 impactó negativamente sobre los niveles de aprendizaje debido a la baja calidad de la educación a distancia (García-Castro et al., 2022), observándose además limitaciones en las estrategias de enseñanza-aprendizaje utilizadas (Anaya, 2021), ausencia de recursos efectivos para mediar conflictos en el ámbito escolar (Albor-Chadid, 2022), pérdida de oportunidades de aprendizaje, aumento del riesgo de abandono escolar (Arellano-Esparza & Ortiz-Espinoza, 2022) y desigualdades socioeconómicas producto de esta situación (Cabrera et al., 2020; Valente, 2020).

Por otro lado, la pandemia afectó la salud psicosocial y el bienestar de niños y adolescentes quienes constituyen dos de los grupos con mayor vulnerabilidad, además de asociarse con el incremento de factores psicosociales, tales como la pérdida de hábitos saludables, la violencia intrafamiliar y el abuso de nuevas tecnologías (Sánchez, 2021), incluyendo las alteraciones de los patrones de sueño, el sobrepeso y las adicciones (Orgilés et al., 2020). Entonces, la incertidumbre generada por los cambios a raíz de la pandemia pudo afectar la percepción que tienen los estudiantes acerca de su contexto escolar y de las dinámicas familiares, así como las creencias sobre las propias capacidades y el involucramiento con la escuela, lo que ocasionaría un impacto negativo en el rendimiento académico. La asociación entre los aspectos mencionados se desarrolla a continuación.

### 1.1. Importancia del apoyo social de la familia y amigos en la etapa escolar

Desde la perspectiva de la teoría de los sistemas ecológicos, tres contextos sociales principales están asociados con la participación escolar: la familia, los compañeros y la escuela (Sinclair et al., 2003), ya que tener personas en quienes confiar, con quienes expresar emociones, dificultades y opiniones impacta significativamente en la adaptación escolar (Suárez-Orozco et al., 2009), por lo que el apoyo social (AS) es relevante.

El AS hace referencia al conjunto de disposiciones instrumentales o expresivas, percibidas o reales, que brinda la comunidad, redes sociales y amigos íntimos, tanto en situaciones de crisis como en la vida cotidiana (Lin, 1986), sobre todo en la adolescencia, caracterizada por cambios donde el individuo está expuesto a circunstancias familiares, sociales y académicas que originarían problemas de salud (Navarro-Loli et al., 2019).

En ese sentido, la familia constituye un eje emocional vital para el pleno desarrollo de los seres humanos, y son los padres y los demás integrantes de la familia piezas clave tanto en los resultados académicos de los adolescentes como en su adaptación a la escuela (Simpkins et al., 2019; Veiga et al., 2015). En este orden de ideas, durante la pandemia se fortalecieron los lazos positivos entre padres e hijos, con un impacto favorable en la salud mental de los adolescentes (Jones et al., 2021).

Por otro lado, los amigos en la escuela son cada vez más importantes a medida que los jóvenes pasan a la adolescencia (Smetana et al., 2015), lo que se potencia en la actualidad por el uso constante de redes sociales (Guadarrama-Cárdenas & Mendoza-Ruíz, 2022). Por tanto, el grupo de iguales podría convertirse en el contexto socializador más influyente durante la adolescencia, porque si bien la percepción de apoyo familiar disminuye durante esa etapa (Bokhorst et al., 2010), estas siguen teniendo una fuerte influencia, y en su conjunto tienen un impacto sobre las creencias acerca del *engagement* y competencias académicas del adolescente.

## 1.2. Influencia del apoyo social (la familia y amigos) sobre el *engagement* académico en adolescentes

El *engagement* académico (EA) hace referencia a un estado mental positivo y de satisfacción con los estudios y se configura en torno a las dimensiones de dedicación, que se refiere al entusiasmo y alegría frente a los desafíos académicos, vigor vinculado con altos niveles de energía, y absorción o el grado de concentración o inmersión en las actividades (Schaufeli & Salanova, 2007). Es decir, se refiere al grado en el que los estudiantes se involucran con su aprendizaje y participan activamente de sus actividades y logros académicos (Usán-Supervía et al., 2018).

El *engagement* académico es un factor vital en el desarrollo social-personal y el éxito académico, y está afectado por aspectos contextuales tales como la familia o los compañeros (Ansong et al., 2017; Miranda-Zapata et al., 2018; Miranda-Zapata et al., 2021; Winter et al., 2020).

En cuanto a la familia, el apoyo brindado por los padres fortalece el vínculo con las escuelas, ya que fomenta un clima de calidez y alienta la toma de decisiones (Pan et al., 2017; Sağkal & Sönmez, 2021) y tiene más importancia que el apoyo de los pares (Ansong et al., 2017).

Sin embargo, también es posible observar la escasa participación de los padres y madres en el acompañamiento y revisión de tareas escolares (Beltrán, 2013), lo que puede aumentar en contextos de pobreza (Sucari et al., 2019).

Por otro lado, el apoyo emocional brindado por los compañeros también es importante para la participación escolar, dado que los adolescentes que tienen interacciones positivas con ellos están más comprometidos tanto en el comportamiento como en lo emocional en la escuela (Steenberghs et al., 2021; Wang & Eccles, 2013).

## 1.3. Influencia del apoyo social (la familia y amigos) sobre la autoeficacia académica en adolescentes

La autoeficacia académica (AA) es un conjunto de los juicios que el estudiante construye sobre sus propias capacidades para planificar y tomar decisiones con el objetivo de lograr el desempeño esperado mediante la autorregulación de sus actitudes durante este proceso (García-Méndez & Rivera-Ledesma, 2021).

En este sentido, los contextos cercanos al estudiante promueven su involucramiento en la escuela, donde padres, profesores y compañeros brindan sugerencias y retroalimentación sobre lo que debe pensar y cómo debe comportarse en situaciones sociales, siendo estos elogios fundamentales para el surgimiento de creencias de autoeficacia (Skaalvik et al., 2015). Además, cuando los padres animan más a sus hijos y demuestran mayores expectativas educativas, los adolescentes tienen mayor confianza en sus capacidades y mejoran su rendimiento académico (Izar de la Fuente et al., 2019; Kağıtçıbaşı, 2017; Konaş & Özcan, 2022).

Respecto a los pares, las interacciones entre los estudiantes contribuyen de forma positiva a su rendimiento académico, porque al establecer amistades aprenden a trabajar en equipo y resolver conflictos, además brindar apoyo, recursos e información (Kağıtçıbaşı, 2017). De este modo, los pares juegan un papel crucial en la vida de los estudiantes durante la educación básica, influyendo en el ajuste y el rendimiento académico debido a la tendencia de los adolescentes a elegir amigos con niveles de rendimiento e involucramiento cercanos a los suyos y, de esta manera, transmitir una expectativa de logro similar a la propia influyendo posteriormente en el rendimiento académico (Izar de la Fuente et al., 2019).

## 1.4. Influencia de la autoeficacia académica sobre el *engagement* académico

Existe evidencia de que la autoeficacia académica incrementa el *engagement* académico (Sağkal & Sönmez 2021; Usán-Supervía et al., 2018) porque si el estudiante está convencido que va a realizar con éxito la tarea, se involucrará más en esta (Dogan, 2015), lo que aumentaría si ya tuvo éxito antes en tareas similares. Por el contrario, el estudiante con poca confianza sobre su potencial éxito a la tarea no invertirá tiempo o energía en esta (Dogan, 2015). En el contexto reciente de la pandemia, la autoeficacia académica jugó un papel clave para hacer frente a sus consecuencias, más concretamente en la adaptación de la enseñanza presencial clásica a nuevas modalidades como los entornos remotos o virtuales e híbridos.

## 1.5. Influencia del *engagement* académico sobre el rendimiento académico

Cuando se trata de predecir el éxito académico y tener una visión más amplia de los factores involucrados, el *engagement* académico emerge como un constructo relevante, dentro del creciente número de espacios sociales donde se establecen relaciones de significado recíproco y prácticas bidireccionales de confianza,

apoyo, crecimiento y lealtad (Olivier et al., 2021). Además, el *engagement* académico es relevante debido a que reúne los elementos intrínsecos y extrínsecos indispensables para que el estudiante se responsabilice y se comprometa con su proceso académico a fin de alcanzar el dominio escolar, para vincularse con la institución educativa y encontrar un propósito que se asocie con su proyecto de vida (Sarmiento-Martínez, et al., 2022).

Entonces, en vista de que el desempeño académico está en función del éxito del proceso enseñanza-aprendizaje, es importante conocer aquellos factores que lo predicen, y el EA es uno de ellos (Liu & Flick, 2019; Miranda-Zapata et al., 2018; Miranda-Zapata et al., 2021). Esto indica que una menor iniciativa para participar en las actividades afectará el aprendizaje y rendimiento (Li et al., 2020).

### 1.6. Influencia de la autoeficacia académica sobre el rendimiento académico

La autoeficacia es uno de los factores más importantes para lograr resultados académicos favorables (Bandura, 1997) y predice significativamente el rendimiento académico (Usán-Supervía & Quílez-Robres, 2021). Esto es posible debido a que los estudiantes con elevada autoeficacia académica podrían percibir las tareas como un reto y hacerles frente con sus conocimientos y habilidades con una actitud más favorable, aumentando la motivación para la realización autorregulada de las tareas. Esto desplegaría las acciones necesarias para alcanzar los objetivos de aprendizaje, guiándolo hacia un comportamiento más activo y una mayor probabilidad de alcanzar el rendimiento académico deseado (Güngör, 2020).

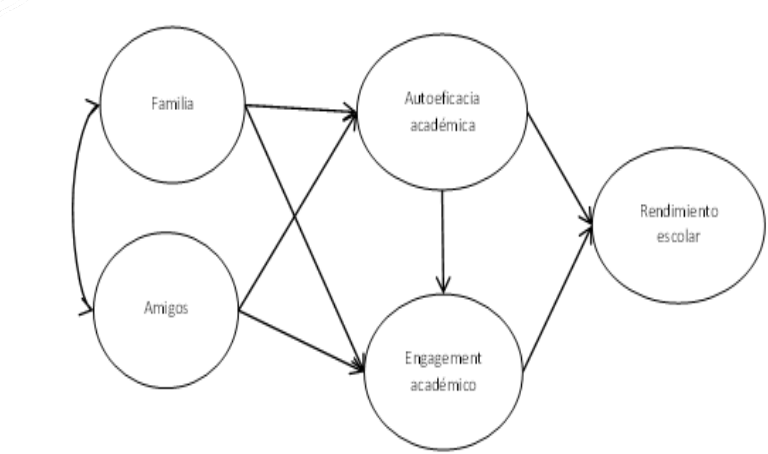
Por ello, es posible que los cambios en el interés y en la dificultad percibida de una tarea afecten las creencias de autoeficacia académica y, posteriormente, el desempeño del estudiante (Nuutila et al., 2021). Además, el rendimiento académico y la autoeficacia académica se influyen mutuamente a lo largo del tiempo (Ribeiro, et al., 2022; Talsma et al., 2018), lo que hace importante su abordaje conjunto.

### 1.7. Influencia del apoyo social sobre el rendimiento académico en escolares

Los estudiantes presentan un mejor rendimiento académico cuando perciben el apoyo de su entorno (Alarcón-Lucuy & Coca-Lopez, 2022; Martínez et al., 2020; Vasiliki, 2022). Así, este apoyo familiar y de los pares permite que los estudiantes se ajusten mejor a todo tipo de desafíos que presenta el espacio escolar, ya que se considera un recurso con el que se pueden contar, sobre todo para afrontar cualquier aumento de los niveles de estrés (Estrada y Mamani, 2020; Rodríguez, 2017), aunque cabe resaltar que el apoyo de la familia tiene más influencia que el de los pares (Kağıtçıbaşı, 2017; Rodríguez et al., 2018), porque la familia expresa una mayor expectativa de logro. Sin embargo, es necesario recalcar que la influencia de la participación de los padres en la educación de sus hijos está influida por los aspectos socioeconómicos, culturales y educativos del contexto familiar, porque si una familia considera que la educación de sus hijos es importante según sus propias perspectivas, pero no cuentan con las condiciones necesarias para promover el aprendizaje, representará un obstáculo para lograr los objetivos (Espitia-Carrascal & Montes-Rotela, 2021).

Los compañeros tienen una influencia considerable en el *engagement* académico y el éxito académico (Buhs et al., 2006). Además, esta relación es aún más intensa cuando está mediada por la autoeficacia académica (Thijs & Verkuyten, 2008) y por el *engagement* académico (Tomás et al., 2016).

Por un lado, al incrementar las creencias de autoeficacia, el estudiante estará convencido de que obtendrán buenos resultados por su esfuerzo y se involucrará de forma más activa en las tareas (Juvonen et al., 2017), lo que potenciará su aprendizaje (Pan et al., 2017). Por otro lado, el *engagement* académico sirve como mediador potenciando los efectos del contexto personal, social y escolar del alumno sobre el logro académico y la satisfacción con la escuela (Tomás et al., 2016). Por el contrario, la ausencia de apoyo alejará al estudiante de los contenidos curriculares, deteniendo el aprendizaje, creando insatisfacción, y fomentando las creencias de incompetencia que aumentan las probabilidades de abandonar la escuela (Pan et al., 2017).



**Figura 1. Modelo explicativo del rendimiento académico.**

Nota: por simplicidad, se eliminaron los ítems del gráfico. Fuente: elaboración propia

### 1.8. El presente estudio

El rendimiento académico es una preocupación actual por su relación con el incremento de la oferta académica y el elevado número de alumnos matriculados en instituciones educativas privadas (Grasso, 2020), es decir, que mientras mayor sea el número de estudiantes en las instituciones de educación básica privadas, es menos probable monitorear el aprendizaje de todos los estudiantes y, en consecuencia, no sería posible detectar aquellos casos que ameriten atención especializada. Entonces, diversos factores afectan el rendimiento de los estudiantes, y estos factores psicosociales deben ser tomados en cuenta al evaluar la calidad académica en adolescentes previo a su ingreso a la educación superior (García-Martín & Cantón-Mayo, 2019), dado que existe evidencia de que el rendimiento en la educación básica predice el desempeño en la educación universitaria (Tapasco-Alzate et al., 2021), lo que llevaría a las instituciones a hacer lo posible para optimizar las condiciones de aprendizaje.

Se conoce que los mayores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes es la percepción de su autoeficacia y el *engagement*, los cuales también reciben influencia del AS procedente de la familia y compañeros/amigos, creando esferas de influencia superpuestas entre escuela, familia y comunidad trabajando juntos para guiar y apoyar el aprendizaje y el desarrollo académico de los estudiantes. Además, la autoeficacia académica está directamente relacionada a procesos de autorregulación, en vista de que en un escenario altamente distractor, es cada vez más difícil tener estudiantes exitosos, su rendimiento académico es más bajo y eso es un problema social importante que, en un futuro, afectaría la calidad de los profesionales jóvenes.

En ese sentido, el objetivo del presente trabajo es conocer el impacto del apoyo social percibido sobre el rendimiento académico en adolescentes escolarizados considerando el rol mediador del *engagement* académico y de la autoeficacia académica. Las hipótesis de investigación fueron:

Hipótesis 1: El apoyo social de la familia y amigos influye directa y positivamente sobre el *engagement* académico.

Hipótesis 2: El apoyo social de la familia y amigos influye directa y positivamente sobre la autoeficacia académica.

Hipótesis 3: La autoeficacia académica influye directa y positivamente sobre el *engagement* académico.

Hipótesis 4: El *engagement* académico influye directa y positivamente sobre el rendimiento académico.

Hipótesis 5: La autoeficacia académica influye directa y positivamente sobre el rendimiento académico.

Hipótesis 6: El apoyo social de la familia y amigos, considerando el rol mediador del *engagement* académico y de la autoeficacia académica, influye indirecta y positivamente sobre el rendimiento escolar.

## 2. Metodología

### 2.1. Diseño

El estudio se enmarca en un diseño explicativo (Ato et al., 2013) orientado al análisis de un modelo explicativo utilizando el modelamiento de ecuaciones estructurales.

### 2.2. Participantes

Participaron 623 adolescentes (51.364% mujeres) entre los 12 y 17 años ( $M_{edad} = 14.255$ ;  $DT_{edad} = 1.454$ ). El 61.637% viven con ambos padres, 18.459% solo con la madre, el 2.408% solo con el papá, y el resto de estudiantes con otras configuraciones familiares. Todos los participantes cursaban del primer al quinto grado de educación secundaria y procedían de cuatro colegios privados de gestión conjunta (Estado e Iglesia) ubicados en la Provincia Constitucional del Callao (costa central del Perú) que acogen, en su mayoría, a estudiantes de nivel socioeconómico medio-bajo.

### 2.3. Instrumentos

Se empleó la *Multidimensional Scale of Perceived Social Support* (MSPSS; Zimet et al., 1988), en su versión validada en adolescentes peruanos (Navarro-Loli et al., 2019), la cual originalmente evalúa las tres dimensiones del apoyo social (familia, amigos y otros significativos) con 12 ítems escalados en formato *Likert* con siete alternativas de respuesta (de *muy en desacuerdo* [1] a *muy de acuerdo* [7]). Para el presente trabajo solo se consideraron las dos primeras dimensiones y evidenciaron un ajuste adecuado (CFI = .994; RMSEA [IC90%] = .075 [.059, .091]; WRMR = 0.762), y una fiabilidad de las puntuaciones elevada tanto para el apoyo percibido de la familia ( $\alpha = .873$ ) como para el percibido por los amigos ( $\alpha = .922$ ).

Se usó la versión de seis ítems de la *Utrecht Work Engagement Scale – Student* (Schaufeli et al., 2002) validada en escolares peruanos (UWES-6S; Dominguez-Lara et al., 2022) que se basó en la versión original de nueve ítems (UWES-9S; Schaufeli et al., 2006). La UWES-6S evalúa el EA de forma unidimensional mediante seis ítems con siete opciones de respuesta (desde *Nunca* [0] hasta *Siempre* [6]). En el presente estudio, la UWES-6S presentó un ajuste aceptable (CFI = .983; RMSEA [IC90%] = .149 [.127, .172]; WRMR = 0.987) y una fiabilidad de las puntuaciones elevada ( $\alpha = .898$ ).

Se utilizó la versión orientada a adolescentes peruanos (Navarro-Loli, & Dominguez-Lara, 2019) de la *Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas* (EAPESA; Palenzuela, 1983). La EAPESA evalúa unidimensionalmente la AA con siete ítems con cuatro opciones (desde *Nunca* [1] hasta *Siempre* [4]). El ajuste con los datos de este estudio fue adecuado (CFI = .993; RMSEA [IC90%] = .075 [.056, .094]; WRMR = 0.791) y la fiabilidad de las puntuaciones fue elevada ( $\alpha = .897$ ).

Finalmente, para valorar el rendimiento escolar, se consideró el registro de calificaciones de la institución en torno a tres asignaturas: ciencia y tecnología, matemática y comunicación. Para fines analíticos el rendimiento escolar se consideró como variable latente. En el presente estudio la fiabilidad de las puntuaciones fue aceptable ( $\alpha = .770$ ).

### 2.4. Procedimiento

Este reporte es producto de un proyecto de investigación aprobado por el Comité de Ética Institucional de la Universidad Privada San Juan Bautista (Registro N°063-2021-CIEI-UPSJB). Asimismo, este se ejecutó bajo la declaración de Helsinki (2013) y del código de ética del Colegio de Psicólogos del Perú (2018).

Posteriormente se contactó con las instituciones educativas participantes, y se solicitó a los padres y madres de familia la autorización para evaluar a los estudiantes mediante un consentimiento informado elaborado en *Google forms*. En el consentimiento se indicó los objetivos de investigación, el tratamiento confidencial de los datos, y el potencial uso de los resultados. El criterio de inclusión en el estudio fue incluir adolescentes entre primer y quinto grado de secundaria procedentes de colegios privados. La evaluación se llevó a cabo durante las clases, y solo participaron los adolescentes que estuvieron de acuerdo luego de explicar los objetivos del estudio. La evaluación se realizó mediante un formulario de *Google*.

## 2.5. Análisis de datos

En cuanto al apartado analítico, para el contraste de las hipótesis de investigación se empleó la regresión estructural (Figura 1). Se usó el método de estimación de mínimos cuadrados con media y varianza ajustada (WLSMV). El ajuste se evaluó mediante el CFI ( $> .90$ ; McDonald & Ho, 2002) y el RMSEA ( $< .08$ ; Browne & Cudeck, 1993). Se utilizó el programa *Mplus* versión 7 (Muthén & Muthén, 1998 - 2015).

Previa evaluación del ajuste individual de los instrumentos, así como de un modelo oblicuo que evidencie la asociación ente variables, se modelaron las relaciones entre las variables predictoras y las variables criterio según el modelo planteado (figura 1), y se analizaron los efectos directos e indirectos desde un enfoque de magnitud del efecto. En cuanto a los efectos directos entre constructos, se consideró como un efecto de magnitud baja aquellos menores que  $.30$ ; un efecto moderado entre  $.30$  y  $.50$ , y un efecto de magnitud alta si es mayor que  $.50$  (Miranda-Zapata et al., 2018). Asimismo, la varianza explicada de las variables criterio dentro del modelo se cuantificaron de forma similar a las  $R^2$ : menor que  $.04$  se consideró insignificante, entre  $.04$  y  $.25$ , pequeña, entre  $.25$  y  $.64$  moderada, y mayor que  $.64$ , grande.

Con relación a los efectos indirectos, estos se cuantificaron en forma de varianza explicada considerando los criterios mostrados en el párrafo anterior.

## 3. Resultados

### 3.1. Evaluación de los modelos de medición

De forma preliminar, el modelo oblicuo obtuvo un ajuste adecuado (CFI =  $.973$ ; RMSEA [IC 90%] =  $.060$  [ $.055$ ,  $.064$ ]; WRMR =  $1.182$ ), y además se encontraron coeficientes de fiabilidad y correlaciones interfactoriales significativas ( $> .20$ ) entre los constructos (Tabla 1).

**Tabla 1**

*Fiabilidad del constructo y correlaciones interfactoriales*

	$\omega$	1	2	3	4	5
1. Apoyo social (familia)	.907	1				
2. Apoyo social (amigos)	.941	.347	1			
3. Engagement académico	.916	.539	.209	1		
4. Autoeficacia académica	.929	.523	.236	.718	1	
5. Rendimiento escolar	.913	.167	.051	.248	.355	1

Nota:  $\omega$ : coeficiente omega

### 3.2. Evaluación de las hipótesis de investigación

En cuanto a la evaluación general del modelo propuesto, este tuvo indicadores de ajuste favorables (CFI =  $.979$ ; RMSEA [IC 90%] =  $.053$  [ $.048$ ,  $.058$ ]; WRMR =  $1.120$ ). La primera hipótesis (El apoyo social de la familia y amigos influye directa y positivamente sobre el *engagement* académico) y la segunda (El apoyo social de la familia y amigos influye directa y positivamente sobre la autoeficacia académica) reciben respaldo parcial debido a que solo el apoyo familiar influye significativamente sobre el *engagement* académico y la autoeficacia académica a un nivel alto ( $\gamma > .50$ ) y bajo ( $\gamma < .30$ ) respectivamente.

Por otro lado, la tercera hipótesis (La autoeficacia académica influye directa y positivamente sobre el *engagement* académico) recibe respaldo, evidenciándose una influencia elevada ( $\gamma > .50$ ), aunque la cuarta hipótesis (el *engagement* académico influye directa y positivamente sobre el rendimiento académico) no recibió evidencia favorable. Por otro lado, la quinta hipótesis (La autoeficacia académica influye directa y positivamente sobre el rendimiento académico) sí recibe respaldo, mostrando una influencia moderada ( $\gamma > .30$ ).

En cuanto a la varianza explicada, el modelo explica moderadamente la varianza de la autoeficacia académica ( $R^2 = .275$ ) y del *engagement* académico ( $R^2 = .554$ ), mientras que la varianza explicada del rendimiento académico podría considerarse baja ( $R^2 = .140$ ).

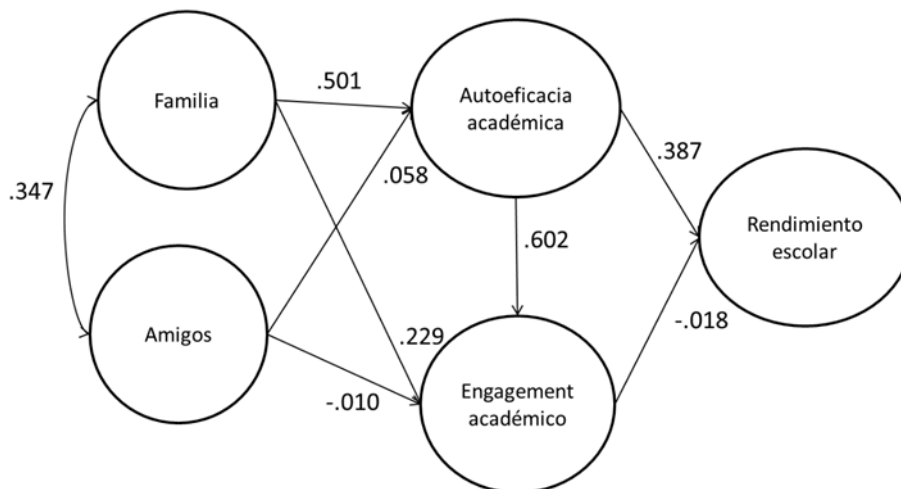


Figura 2. Modelo explicativo del rendimiento académico.

Con relación a la sexta hipótesis (El apoyo social de la familia y amigos, considerando el rol mediador del *engagement* académico y de la autoeficacia académica, influye indirecta y positivamente sobre el rendimiento escolar), los datos sugieren un respaldo parcial, considerando que solo la dimensión vinculada con la familia, y en presencia de la autoeficacia académica, evidencia un influencia indirecta y positiva (Tabla 2).

Tabla 2

Parámetros factoriales del modelo oblicuo de tres factores según la edad

Asociaciones	Efectos
<b>Efectos del apoyo social (familia) sobre el rendimiento escolar</b>	
Efecto indirecto total	.203
Efecto indirecto específico	
AS (Familia) → AA → RE	.209
AS (Familia) → AA → EA → RE	-.006
<b>Efectos del apoyo social (amigos) sobre el rendimiento escolar</b>	
Efecto indirecto total	.024
Efecto indirecto específico	
AS (Amigos) → AA → RE	.024

Nota: AS = Apoyo social; AA = Autoeficacia académica; RE = Rendimiento escolar; EA = *Engagement* académico

#### 4. Discusión

La presente investigación tuvo como objetivo contribuir con una mejor comprensión de los factores que ayudan a potenciar el rendimiento académico en los escolares peruanos, más específicamente el apoyo social percibido, la autoeficacia académica y el *engagement* académico. Luego de la presentación de los fundamentos teóricos y supuestos, la justificación de las opciones metodológicas seguidas y la difusión y discusión de los datos encontrados fue posible sistematizar los resultados obtenidos a partir de un nivel de reflexión más profundo.

Existe evidencia de la influencia del apoyo social percibido por parte la familia y los amigos sobre la autoeficacia académica (Izar de la Fuente et al., 2019; Kağıtçıbaşı, 2017; Konaş & Özcan, 2022) y el EA (Miranda-Zapata et al., 2018; Miranda-Zapata et al., 2021; Winter et al., 2020), aunque la importancia de estos factores suele decantarse hacia la familia (Ansong et al., 2017). En ese sentido, la inclusión del apoyo social



de la familia y amigos dentro del modelo permitió visualizar que el primero presenta mayor relevancia tanto en lo que respecta a la autoeficacia académica como al *engagement* académico. Entonces, la existencia del apoyo familiar permitirá a los estudiantes formar y consolidar una serie de creencias sobre las propias capacidades a fin de ajustarse a los eventuales desafíos del espacio escolar, aumentando así su adaptabilidad, cohesión y resiliencia, con el fin de hacer frente a los niveles de estrés que puedan surgir (Estrada & Mamani, 2020).

La influencia de la autoeficacia académica sobre la *engagement* académico se encuentra documentada (Sağkal & Sönmez 2021; Usán-Supervía et al., 2018), por lo que las creencias sobre las propias capacidades aumentarán las probabilidades de involucrarse activamente en las labores académicas inherentes de la vida escolar. Por otro lado, si bien existe evidencia previa de la influencia independiente de la autoeficacia académica y del *engagement* académico sobre el rendimiento académico (Miranda-Zapata et al., 2021; Sarmiento-Martínez et al., 2022; Usán-Supervía & Quílez-Robres, 2021), en el presente estudio solo la autoeficacia académica presentó influencia significativa. De esta manera, la autoeficacia académica es importante porque se presenta como una creencia que prevalece en el esfuerzo, persistencia y uso de estrategias cognitivas y metacognitivas por parte del estudiante, influyendo en los resultados académicos. Los estudiantes que realizan con éxito las actividades escolares y logran un buen desempeño académico experimentan una sensación de confianza en sus habilidades, lo que generalmente fomenta una renovada participación en el estudio, propiciando una retroalimentación positiva constante. La nula influencia de *engagement* académico sobre el rendimiento académico se explica por su fuerte asociación bivariada con la autoeficacia académica ( $> .70$ ), y al analizar de forma conjunta las dos variables en el modelo estructural, este les otorga mayor relevancia a las creencias de autoeficacia.

Por otro lado, los resultados de la investigación son consistentes con la influencia del apoyo social percibido sobre el rendimiento académico de los estudiantes teniendo como variables mediadoras la autoeficacia académica y el *engagement* académico de los mismos (Thijs & Verkuyten, 2008; Tomás et al., 2016), pues varios estudios revelan que los estudiantes exhiben un mejor desempeño académico cuando se sienten involucrados por el apoyo social, más específicamente, si este apoyo proviene de familiares (Alarcón-Lucuy & Coca-Lopez, 2022; Martínez et al., 2020; Vasiliki, 2022) o compañeros (Buhs et al., 2006). Los resultados indican que la mayor parte de la influencia relevante sobre el rendimiento académico la tiene la esfera familiar con la autoeficacia académica como mediador, es decir, que el apoyo constante de la familia forma y consolida en los estudiantes las creencias de autoeficacia que potencian su rendimiento escolar.

En cuanto a las limitaciones, los resultados de este estudio deben interpretarse con cierta cautela, considerando que el tamaño de la muestra, si bien es elevado, no permite su generalización a otras regiones, por la falta de representatividad geográfica, necesitando ser ampliada en futuras investigaciones. Otra limitación se debe a que es un instrumento de autoinforme y está específicamente dirigido a una única técnica de recogida de información. Sin embargo, el empleo del modelamiento de ecuaciones estructurales representa una fortaleza a nivel metodológico, porque permite analizar las variables de forma simultánea, en vista que existen algunas asociaciones bivariadas (e.g., correlaciones) con evidencia empírica (e.g., *engagement* académico y rendimiento escolar) que no se replican en los resultados por la presencia de otras variables de mayor relevancia explicativa.

Las implicaciones prácticas de este estudio son diversas, porque contribuye a sistematizar y operacionalizar un modelo analítico para comprender, de forma interrelacional y reflexiva, la dinámica que se establece entre el conjunto de variables personales y contextuales de los estudiantes y su rendimiento académico. En primer lugar, la gestión institucional y pedagógica de los centros educativos necesitan incorporar cambios en los ambientes educativos y en los diseños curriculares para definir políticas y operacionalizar prácticas enfocadas al desarrollo de procesos que puedan mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. Por ejemplo, desarrollar acciones educativas para fomentar la participación de padres en el proceso educativo (Cosso et al., 2022), considerando a su vez la diversidad de entornos familiares existentes (Alarcón-Lucuy & Coca-Lopez, 2022), y, al mismo tiempo, incrementar las estrategias de autoeficacia de los estudiantes para mejorar su rendimiento académico (Eyni & Hashemi, 2022).

## 5. Conclusiones

En cuanto al modelo general, se concluye que el AS percibido por parte de la familia, con la AA como mediadora, impacta positivamente sobre el rendimiento escolar de los estudiantes. Asimismo, de forma más específica la AA influye sobre el EA y sobre el rendimiento académico.

Finalmente, se recomienda para futuros estudios el uso simultáneo de diversas metodologías a fin de reducir el impacto de un solo método de evaluación o abordaje. Asimismo, sería interesante emplear diseños longitudinales y contar con muestras más amplias, en la medida de lo posible de instituciones públicas y privadas, sin dejar de lado la diversidad cultural y social existentes en todas las regiones del Perú, ya que es posible encontrar diferencias en cuanto a las preferencias de aprendizaje según variables demográficas. A su vez, además de variables de corte académico, también sería necesario evaluar aspectos más estables, como la personalidad (Serrano et al., 2022), considerando la importancia de algunas de sus dimensiones en el rendimiento académico (Bergold y Steinmayr, 2018; Morales-Vives et al., 2020), o la inteligencia emocional, cuya relevancia se resalta en el contexto pospandemia (Dominguez-Lara et al., 2023), así como la posibilidad de evaluaciones masivas al inicio del año escolar.

## Contribución de los autores

**Sergio Dominguez-Lara:** Conceptualización; Metodología; Escritura del borrador original; Análisis de datos; **Sabina N. Valente, Abílio A. Lourenço, Maite Díaz-Peñaloza; Segundo R. León:** Escritura del borrador original; Escritura (revisión y edición); Benigno Peceros-Pinto: Conceptualización; Recopilación y gestión de datos; Escritura (revisión y edición).

## Referencias

- Alarcón-Lucuy, M. C., & Coca-Lopez, I. C. (2022). Influencia del entorno familiar en el rendimiento escolar de estudiantes de 12 a 15 años de la Unidad Educativa Ayacucho del distrito de Catavi, Norte Potosí Bolivia. *Revista Ciencia y Sociedad*, 2(3), 232–242. <http://www.cienciaysociedaduatf.com/index.php/ciesocieuatf/article/view/44>
- Albor-Chadid, L. (2022). Propuesta educativa metodológica aplicada a través del comics por una construcción de paz. *MSC Métodos de Solución de Conflictos*, 2(2), 23-38. <https://doi.org/10.29105/msc2.2-18>
- Anaya, T., Montalvo, J., Calderón, A., & Arizpe, C. (2021). Escuelas rurales en el Perú: factores que acentúan las brechas digitales en tiempos de pandemia (COVID-19) y recomendaciones para reducirlas. *Educación*, 30(58), 11-33. <https://doi.org/10.18800/educacion.202101.001>
- Ansong, D., Okumu, M., Bowen, G., Walker, A., & Eisensmith, S. (2017). The role of parent, classmate, and teacher support in student engagement: Evidence from Ghana. *International Journal of Educational Development*, 54, 51–58. <http://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.03.010>
- Arellano-Esparza, C. A., & Ortiz-Espinoza, Á. (2022). Educación media superior en México: abandono escolar y políticas públicas durante la COVID-19. *Iconos. Revista de Ciencias Sociales*, 74, 33-52. <https://doi.org/10.17141/iconos.74.2022.5292>
- Ato, M., López, J. J., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W H Freeman/Times Books/ Henry Holt & Co.
- Beltrán, A. (2013). El tiempo de la familia es un recurso escaso: ¿cómo afecta su distribución en el desempeño escolar? *Apuntes*, 40(72), 117 – 156. <https://doi.org/10.21678/apuntes.72.677>
- Bergold, S., & Steinmayr, R. (2018). Personality and intelligence interact in the prediction of academic achievement. *Journal of Intelligence*, 6(2), 27. <https://doi.org/10.3390/jintelligence6020027>
- Bokhorst, C., Sumter, S., & Westenberg, P. (2010). Social support from parents, friends, classmates, and teachers in children and adolescents aged 9 to 18 years: Who is perceived as most supportive? *Social Development*, 19(2), 417–426. <http://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x>
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 445–455). Sage.
- Buhs, E., Ladd, G., & Herald, S. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 1 – 13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.1>
- Cabrera, L., Pérez, C. N., & Santana, F. (2020). ¿Se incrementa la desigualdad de oportunidades educativas en la enseñanza primaria con el cierre escolar por el coronavirus? *International Journal of Sociology of Education*, 9(Special Issue), 27-52. <https://doi.org/10.17583/riase.2020.5613>
- Colegio de Psicólogos del Perú (2018). *Código de ética y deontología*. [https://www.cpsp.pe/documentos/marco\\_legal/codigo\\_de\\_etica\\_y\\_deontologia.pdf](https://www.cpsp.pe/documentos/marco_legal/codigo_de_etica_y_deontologia.pdf)
- Cosso, J., von Suchodoletz, A., & Yoshikawa, H. (2022). Effects of parental involvement programs on young children's academic and social-emotional outcomes: A meta-analysis. *Journal of Family Psychology*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/fam0000992>
- Declaration of Helsinki (2013). Ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310(20), 2191-2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

- Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, 20(3), 553-561. <https://doi.org/10.1080/09720073.2015.11891759>
- Dominguez-Lara, S., Peceros-Pinto, B., Centeno-Leyva, S., Valente, S., Lourenço, A., Quistgaard-Alvarez, A., & Morales-Velásquez, M. (2022). Análisis psicométrico y datos normativos de la UWES en adolescentes peruanos. *Ciencias Psicológicas*, 16(2), e-2908. <https://doi.org/10.22235/cp.v16i2.2908>.
- Dominguez-Lara, S., Peceros-Pinto, B., Valente, S. N., Lourenço, A. A., & Flores-Cataño, K. R. (2023). Análisis estructural de una versión breve de la Trait Meta-Mood Scale en adolescentes peruanos. *Revista Fuentes*, 25(1), 82-100. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.22077>
- Espitia-Carrascal, R. E., & Montes-Rotela, M. (2021). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio costa azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación & Desarrollo*, 17(1), 84-105. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/803>
- Estrada, E., & Mamani, H. (2020). Funcionamiento familiar y niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes de educación básica. *Revista Universitaria de Hermilio Vardizán*, 14(2), 96 - 102. <http://revistas.unheval.edu.pe/index.php/riv>
- Eyni, S., & Hashemi, Z. (2022). The effectiveness of cognitive-behavioral intervention on decisional procrastination and academic self-efficacy education the students. *Journal of School Psychology*, 11(1), 68-79. <https://doi.org/10.22098/jsp.2022.1571>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2020). *La educación en América Latina y el Caribe ante el COVID-19*. <https://www.unicef.org/lac/informes/orientacion-para-la-prevencion-y-elcontrol-del-covid19-en-las-escuelas>.
- García-Castro, R. A., Chura-Quispe, G., Llapa-Medina, M. P., & Arancibia-Baspineiro, L. (2022). Validación de cuestionario de satisfacción de la enseñanza virtual para educación secundaria. *Revista Fuentes*, 24(2), 162-173. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2022.19773>
- García-Méndez, R., & Rivera-Ledesma, A. (2021). Escala de autoeficacia en la vida académica: Propiedades psicométricas en estudiantes de nuevo ingreso al nivel universitario. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-24. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.1>
- García-Martín, S., & Cantón-Mayo, I. (2019). Uso de tecnologías y rendimiento académico en estudiantes adolescentes. *Comunicar*, 27(59). <https://doi.org/10.3916/C59-2019-07>
- Grasso, P. (2020). Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior. *Revista de Educación*, 11(20), 89-104. [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/4165](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4165)
- Guadarrama-Cárdenas, M. I., & Mendoza-Ruiz, M. G. (2022). Influencia de las redes sociales en el rendimiento académico de los estudiantes de nivel medio superior de la UAEMéx. *Diversidad Académica*, 2(1), 216-240. <https://diversidadacademica.uaemex.mx/article/view/19650/14570>
- Güngör, A. Y. (2020). The relationship between academic procrastination academic self-efficacy and academic achievement among undergraduates. *Oltu Beşeri ve Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 57-68. <https://bit.ly/3a3MzcF>
- Izar de la Fuente, I., Rodríguez, A., & Escalante, N. (2019). Apoyo social percibido e implicación escolar: correlaciones y variabilidad. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 7(1), 23-35. <https://doi.org/10.30552/ejpad.v7i1.86>
- Jones, E., Mitra, A. K., & Bhuiyan, A. R. (2021). Impact of COVID-19 on Mental Health in Adolescents: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(5), 2470. <https://doi.org/10.3390/ijerph18052470>
- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. In Christenson, S., Reschly, A. & Wylie, C. (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 387-401). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_18](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_18)
- Kağıtçıbaşı, C. (2017). *Family, self, and human development across cultures*. Routledge.
- Kontaş, H., & Özcan, B. (2022). Explaining Middle School Students' Mathematical Literacy with Sources of Self-Efficacy, Achievement Expectation from Family, Peers and Teachers. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 10(1) 198 - 206. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.1p.198>
- Li, L., Chen, X., & Li, H. (2020). Bullying victimization, school belonging, academic engagement and achievement in adolescents in rural China: A serial mediation model. *Children and Youth Services Review*, 113. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104946>
- Lin, N. (1986). Conceptualizing social support. En Lin, N., Dean, A. y Ensel.T. (Eds.), *Social support, life events and depression* (pp. 103-105). Academic Press
- Liu, X., & Flick, R. (2019). The relationship among psychological need satisfaction, class engagement, and academic performance: Evidence from China. *Journal of Education for Business*, 94(6), 408-417. <https://doi.org/10.1080/08832323.2018.1541855>
- Martínez, G. I., Torres, M. J., & Ríos, V. L. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, e657. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v11i0.657](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.657)
- McDonald, R. P., & Ho, M.-H. R. (2002). Principles and practice in reporting structural equation analyses. *Psychological Methods*, 7(1), 64-82. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.7.1.64>

- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J.-J., Saracostti, M., & De-Toro, X. (2018). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre la asistencia a clases y el rendimiento escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.003>
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., & Saracostti, M. (2021). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre el rendimiento escolar en cinco países de Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 59(2), pp.151-161 <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.12>
- Morales-Vives, F., Camps-Ribas, E., & Dueñas-Rada, J. M. (2020). Predicting academic achievement in adolescents: The role of maturity, intelligence and personality. *Psicothema*, 32(1), 84-91. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.262>
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998 - 2015). *Mplus User's guide* (7th ed.). Muthén & Muthén. [https://www.statmodel.com/download/usersguide/MplusUserGuideVer\\_7.pdf](https://www.statmodel.com/download/usersguide/MplusUserGuideVer_7.pdf)
- Navarro-Loli, J. S., & Dominguez-Lara, S. (2019). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoeficacia Percibida Específica de Situaciones Académicas en adolescentes peruanos. *Psychology, Society, and Education*, 11(1), 53-68. <https://doi.org/10.25115/psye.v10i1.1985>
- Navarro-Loli, J. S., Merino-Soto, C., Dominguez-Lara, S., & Lourenço, A. (2019). Estructura interna de la Multidimensional Scale of Perceived Social Support (MSPSS) en adolescentes peruanos. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 11(1), 38-47. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v11.n1.21532>
- Nuutila, K., Tapola, A., Tuominen, H., Molnar, G., & Niemivirta, M. (2021) Mutual relationships between the levels of and changes in interest, self-efficacy, and perceived difficulty during task engagement. *Learning and Individual Differences*, 92, 102090, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102090>
- Olivier, E., Galand, B., Morin, A. J., & Hospel, V. (2021). Need-supportive teaching and student engagement in the classroom: Comparing the additive, synergistic, and global contributions. *Learning and Instruction*, 71, 101389. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101389>
- Orgilés M., Morales A., Delvecchio E., Mazzeschi C., & Espada J.P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in Psychology*, 11, 579038. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.579038>
- Palenzuela, D. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21), 185-219. <https://doi.org/10.33776/amc.v9i21.1649>
- Pan, J., Zaff, J., & Donlan, A. (2017). Social support and academic engagement among reconnected youth: Adverse life experiences as a moderator. *Journal of research on adolescence: The official journal of the Society for Research on Adolescence*, 27(4), 890–906. <https://doi.org/10.1111/jora.12322>
- Ribeiro, M. F., Ribeiro, C., & Pereira, P. (2022). Fatores preditores do desempenho académico: motivação, satisfação e autoeficácia. *Gestão e Desenvolvimento*, 30, 41-89. <https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2022.11319>
- Rodríguez, A. (2017). Estilos y estrategias de afrontamiento en adolescentes droga-dependientes de la zona valle de la provincia de Jujuy. *Difusiones*, 3(3), 111-126. <https://revistadifusiones.net/index.php/difusiones/article/view/30>
- Rodríguez, A., Ramos, E., Ros, I., & Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: La influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. *Educación XX1*, 21(1), 87-108. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70653466005.pdf>
- Sağkal, A. S., & Sönmez, M. T. (2021). The effects of perceived parental math support on middle school students' math engagement: the serial multiple mediation of math self-efficacy and math enjoyment. *European Journal of Psychology of Education*. Avance online. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00518-w>
- Sánchez, B. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *MEDISAN*, 25(1), 123-141. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1029-30192021000100123&lng=es&tln=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192021000100123&lng=es&tln=es).
- Sarmiento-Martínez, A. M., Moreno-Acero, I. D., & Morón-Castro, C. (2022). Engagement académico: un elemento clave para el éxito académico. *Praxis*, 18(1), 1-17. <https://doi.org/10.21676/23897856.3695>
- Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2007). Efficacy or inefficacy, that's the question: Burnout and engagement, and their relationships with efficacy beliefs. *Anxiety, Coping & Stress*, 20(2), 177-196. <https://doi.org/10.1080/10615800701217878>
- Schaufeli, W., Bakker, A., & 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>
- Serrano, C., Murgui, S. y Andreu, &. (2022). Improving the prediction and understanding of academic success: The role of personality facets and academic engagement. *Revista de Psicodidáctica*, 27(1), 21-28. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2021.11.002>
- Simpkins, S., Liu, Y., Hsieh, T., & Estrella, G. (2019). Supporting Latino high school students' science motivational beliefs and engagement: Examining the unique and collective contributions of family, teachers, and friends. *Educational Psychology*, 40(4), 409–429. <http://doi.org/10.1080/01443410.2019.1661974>
- Sinclair, M., Christenson, S., Lehr, C., & Reschly-Anderson, A. (2003). Facilitating school engagement: Lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist*, 8, 29–41. <http://doi.org/10.1007/BF03340894>
- Schaufeli, W. B., Martínez, I. M., Marqués Pinto, A., Salanova, M., & Bakker, A. B. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33(5), 464–481. <https://doi.org/10.1177/0022022102033005003>

- Skaalvik, E., Federici, R., & Klassen, R. (2015). Mathematics achievement and self-efficacy: Relations with motivation for mathematics. *International Journal of Educational Research*, 72, 129-136. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.06.008>
- Smetana, J., Robinson, J., & Rote, W. (2015). Socialization in adolescence. In Grusec, J. y Hastings, P. (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 60–84). Guilford Press.
- Steenberghs, N., Lavrijsen, J., Soenens, B., & Verschueren, K. (2021). Peer effects on engagement and disengagement: differential contributions from friends, popular peers, and the entire class. *Frontiers in Psychology*, 12, 726815. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2021.726815>
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., & Martin, M. (2009). The significance of relations. Academic engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teacher College Record*, 111(3), 712–749. <https://doi.org/10.1177/016146810911100308>
- Sucari, W., Aza, P., Anaya, J., & García, J. (2019). Participación familiar en la educación escolar peruana. *Revista Innova Educación*, 1(1), 6-18. <https://doi.org/10.35622/j.rie.01.001>
- Talsma, K., Schuz, B., Schwarzer, R., & Norris, K. (2018) I believe, therefore I achieve (and vice versa): A meta-analytic cross-lagged panel analysis of self-efficacy and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 136-150. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.015>
- Tapasco-Alzate, O. A., Ruiz-Ortega, F. J., Osorio-García, D., & Ramírez-Ramírez, D. (2021). El historial académico de secundaria como factor predictor del rendimiento universitario. Caso de estudio. *Revista Colombiana de Educación*, 81, 147-169. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-7530>
- Thijs, J., & Verkuyten, M. (2008). Peer victimization and academic achievement in a multiethnic sample: The role of perceived academic self-efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 100, 754–764. <http://doi.org/10.1037/a0013155>
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., & Fernández, I. (2016). Predicción de la satisfacción y el rendimiento escolar: El compromiso como mediador. *Revista Búsqueda*, 3(16), 7-19. <https://doi.org/10.21892/01239813.162>
- Usán, P., & Quílez, A. (2021). Emotional Regulation and Academic Performance in the Academic Context: The Mediating Role of Self-Efficacy in Secondary Education Students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(11), 5715. <https://doi.org/10.3390/ijerph18115715>
- Usán-Supervía, P., Salavera-Bordás, C., & Domper-Buil, E. (2018). ¿Cómo se interrelacionan las variables de burnout, engagement y autoeficacia académica? Un estudio con adolescentes escolares. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 141–153. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.2.311361>
- Valente, S. (2020). Competências socioemocionais na atividade do educador social: Implicações à inclusão escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(esp. 3), 2332-2349. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp3.14441>
- Vasiliki, P. (2022). Examining high achievement in mathematics and science among post-primary students in Ireland: a multilevel binary logistic regression analysis of PISA data. *Large-Scale Assessments in Education*, 10, art14. <https://doi.org/10.1186/s40536-022-00131-x>
- Veiga, F., García, F., Reeve, J., Wentzel, K., & García, Ó. (2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 305-320. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.12671>
- Wang, M.-T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.04.002>
- Winter, L., Hernández-Torrano, D., McLellan, R., Almukhambetova, A., & Brown-Hajdukova, E. (2020). A contextually adapted model of school engagement in Kazakhstan. *Current Psychology*, 41, 2479–2495. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00758-5>
- Zimet, G., Dahlem, N., Zimet, S., & Farley, G. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, 52(1), 30 – 41. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2)