

# 40 CONGRESO CARIBEÑO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

## EJE 3

### Procesos de orientación, formación y desarrollo profesional

Autoconcepto académico y su  
relación con el ajuste escolar en el alumnado  
de secundaria en República Dominicana



INSTITUTO SUPERIOR  
DE FORMACIÓN DOCENTE  
SALOMÉ UREÑA  
ISFODOSU

RECIE  
REVISTA CARIBEÑA DE  
INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

ISSN (versión digital): 2960-771X  
ISSN (versión impresa): 2960-7701

Este trabajo tiene licencia CC BY 4.0.

# Autoconcepto académico y su relación con el ajuste escolar en el alumnado de secundaria en República Dominicana

## Academic Self-Concept and School Adjustment in Dominican Secondary School Students

Iván Moronta Tremols<sup>1</sup>

Ginia Montes de Oca<sup>2</sup>

Ashley Gutiérrez<sup>3</sup>

### Resumen

Esta investigación busca demostrar la importancia y el tipo de relación que puede tener el autoconcepto académico con las variables del ajuste escolar en el alumnado de secundaria. En el estudio, de alcance exploratorio, descriptivo y correlacional, y metodología cuantitativa, participaron 7,583 estudiantes: 2,863 hombres y 4,517 mujeres de los sectores públicos (5,319) y privado (2,114). Los instrumentos utilizados fueron el AUDIM-33, SEM y el EBAE-10 para medir el autoconcepto académico, la implicación escolar y la percepción del rendimiento académico, respectivamente. Los resultados más significativos son: a) el autoconcepto posee relación con las dimensiones del ajuste escolar,

### Abstract

This study investigates the importance and nature of the relationship between academic self-concept and school adjustment variables in secondary school students. It employs an exploratory, descriptive, and correlational design. A sample of 7,583 students participated, distributed across genders (2,863 males and 4,517 females) and sectors (5,319 public and 2,114 private). The AUDIM-33, SEM, and EBAE-10 instruments measured academic self-concept, school involvement, and perception of academic performance, respectively. Quantitative methodology was used. Key findings include: (a) a positive relationship between self-concept and all dimensions of

<sup>1</sup> Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). República Dominicana, ivan.moronta@ideice.gob.do, ORCID: 0000-0001-8659-7714

<sup>2</sup> Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). República Dominicana, ginia.montesdeoca@ideice.gob.do, ORCID: 0000-0002-5909-4350

<sup>3</sup> Instituto Dominicano de Evaluación e Investigación de la Calidad Educativa (IDEICE). República Dominicana, ashley.gutierrez@ideice.gob.do, ORCID: 0009-0009-1827-1793

b) la relación entre el autoconcepto y la implicación es mayor en mujeres, mientras que los hombres la presentan en el autoconcepto y la percepción del rendimiento, aunque es más negativa, c) el sector público muestra una relación mayor en todas las dimensiones.

**Palabras clave:** autoconcepto académico, implicación escolar, nivel secundario, percepción del rendimiento académico.

school adjustment, (b) a stronger relationship between self-concept and school involvement for females, and (c) a stronger (but negative) relationship between self-concept and perceived performance for males. Additionally, the public sector students exhibited stronger relationships across all dimensions.

**Keywords:** academic self-concept, school involvement, secondary level, perception of academic performance.

## 1. Introducción

En las últimas décadas se ha visto un incremento en estudios sobre el rendimiento académico en estudiantes de secundaria debido a la importancia de esta variable en el contexto educativo. Autores como Fuentes et al. (2015) aseguran que con estas investigaciones se establecen posibles predictores del rendimiento académico, dentro de los cuales se encuentran factores psicológicos (autoconcepto), así como variables de ajuste escolar (implicación escolar) (Green et al., 2012; Holm et al., 2017; Rodríguez-Fernández et al., 2012). Así se percibe la relación del rendimiento académico con la psicología, la sociología y la filosofía (Martín et al., 2013).

Algunos autores definen el rendimiento académico como la valoración del desarrollo del aprendizaje en el proceso pedagógico (De la Fuente-Arias et al., 2010). Para otros, es el resultado de la meta alcanzada por el alumnado al final de un proceso determinado (tarea, examen, actividad, nivel alcanzado, etc.) (Díaz-Mujica et al., 2017).

Según estas definiciones, se puede entender que el rendimiento académico está relacionado con el bienestar del alumnado (Diseth & Samadal, 2014). Distintos estudios encuentran relación entre el rendimiento y el buen comportamiento del estudiantado en el centro educativo, y también con el bienestar fisiológico y psicológico (Russ et al., 2007). En un estudio realizado por Chow (2010) el alumnado con mayor bienestar presentaba mayores aspiraciones educativas y se involucraba más en clases. Lo interesante de este estudio radica en el modelo de regresión diseñado para predecir el rendimiento académico, en el que intervienen variables predictoras como el bienestar, la implicación escolar, la educación de los padres y la edad.

Por otro lado, un bajo rendimiento académico se relaciona con la deserción escolar (López et al., 2011). Tal y como afirma Silvera (2016), el alumnado que obtiene bajos resultados es el que suele tener mayor predisposición al abandono de la escuela.

Debido a lo antes mencionado, resulta preocupante que el rendimiento académico esté relacionado con la deserción escolar (Mena et al., 2010). Un estudio publicado en República Dominicana señala que en 2016 la tasa de deserción era de un 37.7 % en el alumnado dominicano, y donde el 61.2 % de estos pertenecían al nivel preuniversitario (Banco Central de la República Dominicana, 2016). En consonancia con esta problemática que suscita el tener bajo rendimiento académico, Osornio et al. (2011) aseguran que mientras mejor es el promedio, mayor es el propósito de vida que se tiene, lo que podría ayudar a reducir estas conductas disruptivas. Es decir, mientras más bajo es el promedio, el alumnado será más propenso a tener conductas disruptivas y, por tanto, se ve afectada la convivencia escolar. Según Pollmann (2018), una buena convivencia escolar, en la que se impliquen todos los agentes de la comunidad educativa, sería el reflejo de un buen rendimiento académico.

Por lo que, resulta de gran interés que el país pueda contar con estudios que demuestren la importancia y el tipo de relación entre el autoconcepto académico y las variables del ajuste en el alumnado de secundaria. De esta manera se podrían desarrollar estrategias y políticas públicas que permitan hacer frente a estas situaciones y describir la relación del autoconcepto académico en el ajuste escolar según variables sociodemográficas.

## 2. Metodología

Este estudio posee un alcance exploratorio, descriptivo y correlacional, ya que busca especificar las propiedades importantes de un grupo de personas y, a su vez, identificar si dos o más variables poseen algún tipo de relación. Además, se trabajó desde un enfoque cuantitativo, al utilizar los datos recogidos para dar respuestas a preguntas de investigación.

### 2.1. Instrumentos

El *autoconcepto académico* se valoró con el Cuestionario de Autoconcepto Multidimensional (AUDIM-33) (Fernández-Zabala et al., 2015). El AUDIM posee 33 ítems que se responden en escala tipo Likert de cinco grados, 1 = falso y 5 = verdadero. Sin embargo, solo se han tomado ocho ítems relacionados con el autoconcepto académico. El autoconcepto académico matemático posee 4 y lo mismo en el caso del académico verbal.

La *implicación escolar* se midió con una validación al castellano de Ramos-Díaz et al. (2016) del School Engagement Measure (SEM) de (Fredricks et al., 2004). Consta de 19 ítems que se responden en tipo Likert, y mide tres dimensiones: conductual, emocional y cognitiva.

El *rendimiento académico percibido* se evaluó sacando una dimensión de la Escala Breve de Ajuste Escolar (EBAE-10; Moral et al., 2010). El instrumento original posee 10 ítems que se responden en formato Likert de seis grados, y en este estudio se utilizaron solo tres ítems.

### 2.2. Muestra

La población total del estudio fue de 7,583 estudiantes de secundaria, distribuidos entre las 18 regionales educativas. La distribución de la muestra en función del género y el sector se puede observar en la Tabla 1.

**Tabla 1**  
Distribución muestral por sexo y sector

Sexo			n	Sector			n
Masculino	Femenino	Perdidos	Total	Público	Privado	Perdidos	Total
<b>2,863</b>	<b>4,517</b>	<b>203</b>	7,583	5,319	2,114	150	7,583
<b>37.8 %</b>	<b>61.2 %</b>	<b>2.7 %</b>	100 %	70.1 %	27.9 %	2 %	100 %

Fuente: Elaboración propia.

## 3. Resultados

En la Tabla 2 se muestran los resultados obtenidos de la correlación del autoconcepto académico, la implicación escolar y la percepción del rendimiento académico según el sexo.

Se aprecia que todas las variables poseen relaciones significativas; las mujeres exhiben mejor relación del autoconcepto académico con las dimensiones de la implicación escolar. A su vez, los hombres poseen una relación más fuerte que las mujeres en la percepción del rendimiento académico. No obstante, esta relación es negativa, pues indica que a medida que haya mayor autoconcepto académico e implicación escolar, el estudiante se percibe con un rendimiento académico más bajo.

**Tabla 2**  
**Correlación del autoconcepto académico**  
**con las variables del ajuste escolar según su sexo**

		AM	AV	AAG	IC	IE	ICO	IEG	PRA
<b>A.M.</b>	r Pearson		.273***	.739***	.162***	.185***	.121***	.192***	-.197***
	p		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
<b>A.V.</b>	r Pearson	.265***		.850***	.235***	.357***	.288***	.384***	-.287***
	p	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000
<b>A.A.G.</b>	r Pearson	.747***	.839***		.253***	.351***	.268***	.374***	-.309***
	p	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
<b>I.C.</b>	r Pearson	.163***	.272***	.279***		.341***	.283***	.533***	-.213***
	p	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
<b>I.E.</b>	r Pearson	.190***	.329***	.334***	.353***		.489***	.833***	-.332***
	p	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
<b>I.CO.</b>	r Pearson	.165***	.357***	.339***	.330**	.449***		.860***	-.261***
	p	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
<b>I.E.G.</b>	r Pearson	.220***	.419***	.413***	.562**	.820***	.853***		-.352***
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
<b>P.R.A.</b>	r Pearson	-.194***	-.284***	-.305***	-.190***	-.330***	-.248***	-.341***	
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

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

**Leyenda:** AM= Autoconcepto Matemático, AV= Autoconcepto Verbal, AAG= Autoconcepto Académico General, IC= Implicación Conductual, IE= Implicación Emocional, ICO= Implicación Cognitiva, IEG= Implicación Escolar General, PRA= Percepción Rendimiento Académico.

**Nota:** Las correlaciones superiores de la diagonal son las de los hombres y las inferiores de las mujeres.

**Fuente:** Elaboración propia.

En la Tabla 3 se observa que existe relación en todas las dimensiones según el sector; el público es el que mayor grado de relación presenta, ya sea de forma positiva como negativa. Al igual que en el resultado anterior, los alumnos de ambos sectores con mayor nivel de autoconcepto y mayor implicación exhiben un nivel más bajo en la percepción del rendimiento académico.

**Tabla 3**  
**Correlación del autoconcepto académico con las**  
**variables del ajuste escolar según el sector en el que estudia**

		AM	AV	AAG	IC	IE	ICO	IEG	PRA
<b>A.M.</b>	r Pearson		.263***	.746***	.170***	.186***	.149***	.207***	-.183***
	p		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
<b>A.V.</b>	r Pearson	.236***		.838***	.268***	.354***	.346***	.418***	-.293***
	p	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000
<b>A.A.G.</b>	r Pearson	.728***	.838***		.281***	.349***	.323***	.405***	-.305***
	p	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
<b>I.C.</b>	r Pearson	.122***	.205***	.213***		.361***	.333***	.562***	-.201***
	p	.000	.000	.000		.000	.002	.000	.000
<b>I.E.</b>	r Pearson	.173***	.260***	.280***	.294***		.500***	.831***	-.350***
	p	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
<b>I.CO.</b>	r Pearson	.103***	.232***	.221***	.213**	.301***		.870***	-.265***
	p	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
<b>I.E.G.</b>	r Pearson	.181***	.322***	.329***	.508**	.789***	.788***		-.356***
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
<b>P.R.A.</b>	r Pearson	-.211***	-.242***	-.289***	-.174***	-.264***	-.183***	-.289***	
	p	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

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

**Leyenda:** AM= Autoconcepto Matemático, AV= Autoconcepto Verbal, AAG= Autoconcepto Académico General, IC= Implicación Conductual, IE= Implicación Emocional, ICO= Implicación Cognitiva, IEG= Implicación Escolar General, PRA= Percepción Rendimiento Académico.

**Nota:** Las correlaciones superiores de la diagonal son las del sector público y las inferiores las del privado.

**Fuente:** Elaboración propia.

## 4. Discusión y conclusiones

Tras los resultados obtenidos, se ha podido observar que existe relación en todas las dimensiones, que llegan a ser positivas y negativas sin importar el sexo y el sector educativo al que pertenezcan. Resulta interesante que en el primer objetivo la relación más fuerte entre el autoconcepto académico y la implicación escolar se presenta en las mujeres, lo que es corroborado por otros estudios (Cava et al., 2010; Hernando et al., 2013; Veiga et al., 2014).

Por otro lado, se puede apreciar que los hombres poseen una relación de mayor grado que las mujeres entre el autoconcepto y la implicación escolar con la percepción del rendimiento académico. Hay que tomar en cuenta que en ambos sexos esta relación sucede de manera negativa, lo que significaría que a mayor autoconcepto académico y mayor implicación escolar, menor será la percepción del rendimiento académico. Es decir, el alumnado se percibirá como un estudiante con poco rendimiento escolar.

En cuanto al sector educativo, el público presenta un nivel más alto sin importar si es positivo o negativo. A modo general, se puede decir que estos resultados nos señalan que existe

una relación inversa entre la percepción del rendimiento académico y el resto de las variables (autoconcepto académico e implicación escolar). Esto puede dejar entrever que los alumnos que tienen mayor autoconcepto académico y que más se implican son, a la vez, más exigentes consigo mismos y muestran menores niveles de percepción de su rendimiento académico.

## 5. Referencias bibliográficas

- Banco Central de la República Dominicana. (2016). *Encuesta Nacional de la Fuerza de Trabajo*. Banco Central de la República Dominicana.
- Cava Caballero, M. J., Buelga Vázquez, S., Musitu Ochoa, G., & Murgui Pérez, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Chow, H. P. (2010). Predicting academic success and psychological wellness in a sample of Canadian undergraduate students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(21), 473-496.
- De la Fuente-Arias, J., Vicente, J., Sánchez, F., & Berbén, A. (2010). Percepción del proceso de enseñanza-aprendizaje y rendimiento académico en diferentes contextos instruccionales de la Educación Superior. *Psicothema*, 22(4), 806-812.
- Díaz-Mujica, A., Pérez, M. V., González-Pineda, J. A., & Núñez, J. C. (2017). Impacto de un entrenamiento en aprendizaje autorregulado en estudiantes universitarios. *Perfiles educativos*, 39(157), 87-104.10.22201/iisue.24486167e.2017.157.58442
- Diseth A., & Samadal O. (2014). Autonomy support and achievement goals as predictors of perceived school performance and life satisfaction in the transition between lower and upper secondary school. *Social Psychology of Education*, 17(2): 269-291.
- Fernández-Zabala, A., Goñi, E., Rodríguez-Fernández, A., & Goñi, A., (2015). Un nuevo cuestionario en castellano con escalas de las dimensiones del autoconcepto. *Revista Mexicana de Psicología*, 32(2), 149-159.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement. In K. A. Moore, & L. Lippman. (Eds.). *Conceptualizing and measuring indicators of positive development: What do children need to flourish?* (pp. 305-321). NY: Kluwer Academic/Plenum Press.
- Fuentes, M. C., García, F., Gracia, E. & Alarcón, A. (2015). Los estilos parentales de socialización y el ajuste psicológico. *Un estudio con adolescentes españoles*. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 117-138.
- Green, J., Liem, G., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of adolescence*, 35(5), 1111-1122.
- Hernando, Á., Oliva, A., & Ángel Pertegal, M. (2013). Diferencias de género en los estilos de vida de los adolescentes. *Psychosocial Intervention*, 22(1), 15-23.
- Holm, M. E., Hannula, M. S., & Björn, P. M. (2017). Mathematics-related emotions among Finnish adolescents across different performance levels. *Educational Psychology*, 37(2), 205-218. <https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1152354>
- López, E., Velázquez, J., & Ibarra, G. (2011). Causas de la deserción escolar de nivel medio superior en Baja California [congreso]. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México.



- Martín, A. J., Wilson, R., Liem, G. A., & Ginns, P. (2013). Academic momentum at university/college: Exploring the roles of prior learning, life experience, and ongoing performance in academic achievement across time. *The Journal of Higher Education, 84*(5), 640-674.
- Mena, L., Fernández, M., & Riviére, J. (2010). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 119-145.
- Moral, J., Sánchez-Sánchez, J., & Villarreal-González, M. (2010). Desarrollo de una Escala Multidimensional Breve de Ajuste Escolar. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada, 23*(2), 1-11.
- Osornio, C., Sánchez T. H., R., Heshiki H., L., & Valadez N., S. (2011). El bienestar psicológico, predictor del rendimiento académico en estudiantes de la carrera de médico cirujano. *Archivos en Medicina Familiar, 13*(3), 111-116.
- Pöllmann, A. (2018). La formación intercultural de los futuros maestros mexicanos de secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(1), 83-92.  
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1461/1608>
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., & Revuelta, L. (2016). Validation of the Spanish Version of the School Engagement Measure (SEM). *The Spanish Journal of Psychology, 19*, 1-9.  
<https://doi.org/10.1017/sjp.2016.94>
- Rodríguez, A., Droguett, L., & Revuelta, L. (2012). School and personal adjustment in adolescence: The role of academic self-concept and perceived social support. *Revista de Psicodidáctica, 17*(2), 397-414. <https://doi.org/10.1387/Rev.Psicodidact.3002>
- Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, M., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S., & Veisson, A. (2007). Students' well-being, coping, academic success, and school climate. *Social Behavior and Personality, 35*(7), 919-936.
- Silvera, L. (2016). La evaluación y su incidencia en la deserción escolar: ¿falla de un sistema, de las instituciones educativas, del docente o del estudiante? *Revista Educación y Humanismo, 18*(31), 313-325.
- Veiga F. H., Burden, R., Appleton, J., Céu, T., & Galvao, D. (2014). Student's engagement in school: conceptualization and relations with personal variables and academic performance. *Journal of Psychology and Education, 9*, 29-47.