

Dossier

El “Índice de Experiencia de Bienestar Escolar y Académico” Como Estrategia de Evaluación e Intervención Psicoeducativa y Correlato del Bienestar Psicológico

Jesús de la Fuente¹

José Manuel Martínez Vicente²

¹ Universidad de Navarra

² Universidad de Almería

INFORMACIÓN

Recibido: Julio 1, 2024

Aceptado: Mayo 22, 2025

Palabras clave:

Índice de Experiencia de Bienestar Escolar y Académico
Índice combinado de regulación persona-contexto
Índice de satisfacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje
Índice de salud física y psicológica
Batería de Evaluación del Bienestar Escolar

RESUMEN

A partir del *Modelo de Utilidad Conceptual de Gestión del Estrés y bienestar Psicológico* (MGEWP, 2024), se presenta el *Índice de Experiencia de Bienestar Escolar y Académico* (IEBEA, 2024). El objetivo de este trabajo es mostrar el entramado de conceptual de variables que lo constituyen: (1) el índice combinado de regulación persona-contexto; (2) el índice de satisfacción con el proceso de enseñanza-aprendizaje; (3) el índice de salud física y psicológica. También, su relación respecto al nivel de bienestar psicológico y flourishing. Se concluye el trabajo presentando la *Escala de Evaluación del Bienestar Educativo* (EBE), como herramienta profesional de evaluación psicoeducativa de dicho índice. A partir de las puntuaciones obtenidas, se establecen pautas de intervención psicoeducativa.

The “School and Academic Well-being Experience Index” as a Psychoeducational Assessment and Intervention Strategy and a Correlate of Psychological Well-being

ABSTRACT

Based on the Conceptual Utility Model of Stress Management and Psychological Wellbeing (MGEWP, 2024), the School and Academic Wellbeing Experience Index (IEBEA, 2024) is presented. The objective of this work is to show the conceptual framework of variables that constitute it: (1) the combined index of person-context regulation; (2) the satisfaction index with the teaching-learning process; (3) the physical and psychological health index. Also, its relationship with the level of psychological well-being and flourishing. The work concludes by presenting the Educational Wellbeing Evaluation Scale (EBE), as a professional tool for psychoeducational evaluation of said index. Based on the scores obtained, psychoeducational intervention guidelines are established.

Keywords:

School and Academic Wellbeing Experience Index
Combined person-context regulation index
Satisfaction index with the teaching-learning process
Physical and psychological health index
Battery for the Evaluation of Educational Wellbeing

Como citar: de la Fuente, J., y Martínez Vicente, J. M. (2025). El “índice de experiencia de bienestar escolar y académico” como estrategia de evaluación e intervención psicoeducativa y correlato del bienestar psicológico. *Informació Psicològica*, 128, 13-23. <https://doi.org/10.70478/ipsic.2010>

Autor de correspondencia: Jesús de la Fuente, jdlfuent@unav.es

Este trabajo está publicado bajo licencia Creative Commons 4.0 BY-NC-ND

La visión psicoeducativa del *bienestar en los contextos escolares y académico* ha supuesto un avance considerable respecto al abordaje y definición conceptual de otros ámbitos psicológicos. Parece razonable considerar que, aunque haya elementos comunes, también los hay diferenciales, a la hora de definir cada tipo de bienestar. En esa lógica, a partir de la creación del *Modelo de Utilidad Conceptual*, ya presentado en otro trabajo previo ([de la Fuente y Martínez-Vicente, 2024](#)), nos planteamos cuáles son los elementos constitutivos del bienestar académico y escolar, a partir de los elementos nucleares del modelo. Por ello, la pregunta suscitada en este caso fue: ¿podemos hablar de bienestar escolar o académico?, ¿qué elementos constitutivos son los que los definen?

Datos recientes confirman que las cuestiones relacionadas con el bienestar y la salud mental de los estudiantes en contextos educativos formales preuniversitarios y universitarios son una preocupación bien fundada. El informe PISA 2022 ([Sanz-Labrador, 2023](#)) confirmó que el mejor rendimiento académico se observa en entornos cuyo espíritu se caracteriza por un sentido de pertenencia, satisfacción con la vida, apoyo de los docentes para el aprendizaje y compromiso y apoyo de los docentes hacia el individuo cuando es necesario.

Factores que Influyen en el Bienestar Académico Versus el Malestar en el Contexto de la Educación Formal

Investigaciones anteriores han demostrado que los entornos educativos pueden presentar factores que promueven el bienestar académico o, por el contrario, el malestar académico. El bienestar académico se ha definido como un sentimiento subjetivo de satisfacción que se correlaciona con el bienestar físico, mental y social en un entorno escolar o académico ([Gordillo-Caicedo, 2023; Peralta-Rojas et al., 2023](#)). Por el contrario, el malestar académico se ha definido como un sentimiento subjetivo general de experiencia negativa que se correlaciona con mala salud o malestar físico, mental y social.

Se ha determinado que un mejor rendimiento y una mayor competencia en el aprendizaje están asociados a diferentes factores, inherentes tanto al contexto ([Kleinkorres et al., 2023](#)) como a las características personales de cada estudiante ([Eriksen y Bru, 2023; García-Ros et al., 2023](#)). Todo ello conduce a una percepción subjetiva positiva de la experiencia escolar y universitaria, a emociones académicas positivas (satisfacción, orgullo) y a un mayor grado de bienestar emocional ([Sánchez-Hernández et al., 2023](#)). Trabajos recientes han modelado esa relación y han demostrado diversos factores protectores y de riesgo en contextos universitarios ([de la Fuente, 2021 ; de la Fuente et al., 2019](#)).

En diciembre de 2023 fueron publicados los resultados de PISA 2022. El Volumen II del “*PISA 2022 Results Learning During – and From – Disruption*” dedica un apartado al apoyo familiar y su asociación con los resultados en matemáticas: “Componentes de la resiliencia: colaborar con los padres para apoyar el aprendizaje y el bienestar”. Las diez preguntas incluyen aspectos como: con qué frecuencia tus padres o alguien de tu familia “Come la comida principal

contigo”; “Te pregunta qué hiciste en la escuela ese día”; “Habla contigo sobre la importancia de completar la educación secundaria superior (ISCED 3)”; “Te anima a obtener buenas calificaciones”. Además de estas 4 preguntas hay otras 6 más: con qué frecuencia alguien de tu familia: “Pasa tiempo simplemente hablando contigo”; “Discute cómo te va en la escuela”; “Habla contigo sobre cualquier problema que puedas tener en la escuela”; “Te pregunta cómo te llevas con otros estudiantes en la escuela”; “Muestra interés en lo que estás aprendiendo en la escuela” y “Habla contigo sobre tu educación futura” en las que los estudiantes pueden responder “nunca o casi nunca”, “aproximadamente una o dos veces al año”, “aproximadamente una o dos veces al mes”, “aproximadamente una o dos veces a la semana” o “todos los días o casi todos los días”.

Los datos muestran que el 83.7% de los estudiantes de la OCDE señalan que los padres o alguien de su familia realiza la comida principal con ellos al menos una o dos veces a la semana (suma de la columna de “al menos una o dos veces a la semana” y “todos o casi todos los días”), un porcentaje que se eleva significativamente hasta el 88,5% en el caso del alumnado de España. El 77.4% de los estudiantes de la OCDE señala que su familia le pregunta al menos una o dos veces a la semana por lo que ha hecho en ese día en el Instituto, que es un porcentaje que no es estadísticamente diferente (dados los errores estándar) al 76.6% que se registra en nuestro país. El porcentaje de estudiantes que responden que sus padres o alguien de su familia les anima a continuar sus estudios en Bachillerato o FP Media en la OCDE, al menos una o dos veces a la semana, es del 50.7%, significativamente por debajo del caso de España, que se encuentra en el 55.2%. La prueba de PISA se realiza a estudiantes de 15 años por lo que, si no han repetido nunca, se encuentran en abril-mayo del 10º grado (4º de la ESO en España) a punto de terminar los estudios obligatorios, el momento en el que tienen que decidir si continúan con sus estudios de secundaria superior, ya sea Bachillerato o FP Media. Por último, un 69.0% de estudiantes de la OCDE indica que su familia le anima a obtener buenas calificaciones al menos una o dos veces a la semana, una proporción también significativamente por debajo del 74.4% de España. En suma, los estudiantes españoles tienen una mayor interacción con sus familias comiendo con más frecuencia con ellos, y hablando más sobre sus estudios y cómo les va en el Instituto. Complementariamente, se ha encontrado que un buen clima escolar reduce las desigualdades entre estudiantes, incluso desde educación infantil ([Sanz-Labrador, 2023](#)).

El Modelo de Utilidad Conceptual para Gestión del Estrés y Bienestar Psicológico

El modelo de utilidad conceptual para el Manejo del Estrés y Bienestar Psicológico, cuya sigla en español es MCGEBP ([de la Fuente y Martínez-Vicente, 2024a](#)), proporciona un modelo predictivo para analizar factores protectores y de riesgo en relación al bienestar mental en diferentes entornos. El modelo ha permitido seleccionar los factores –protectores y de riesgo– analizados empíricamente aquí en función del nivel de cada uno en el contexto de la psicología de la educación, siguiendo una clara línea de investigaciones anteriores.

Tabla 1

Esquema Para la Toma de Decisiones en la Evaluación e Intervención en la Competencia Para la Gestión del Afrontamiento del Estrés Académico y del Bienestar Psicológico, Aplicado a Diferentes Contextos Psicológicos. Modelo Conceptual General Para Competencia Para la Gestión del Estrés Académico y del bienestar Psicológico (de la Fuente y Martínez-Vicente, 2022; RPI. nº 00765-01162097)

	Variables presagio	Variables proceso	Variables producto
Personal	<ul style="list-style-type: none"> • Género/edad • Personalidad • Regulación interna 	Conceptual <ul style="list-style-type: none"> • Enfoques y estilos de aprendizaje Procedimental <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de afrontamiento • Autorregulación • Engagement • Procrastinación • Disregulación emocional • Hábitos y estrategias motivacionales • Funciones ejecutivas • Burnout 	<ul style="list-style-type: none"> • Rendimiento académico • Satisfacción académica • Estrés académico • <i>Flourishing</i> • Salud académica • Bienestar psicológico
Contextual	<ul style="list-style-type: none"> • Regulación externa • Apoyo familiar 	Actitudinal <ul style="list-style-type: none"> • Adaptabilidad • Resiliencia • Emociones de logro • Estilo de acción-emoción • Perfeccionismo • Fortalezas personales • Ansiedad de evaluación • Confianza académica <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo del proceso de enseñanza • Experiencias de enseñanza-aprendizaje • Estresores académicos 	

Basado en el modelo de Bigg (2001), el modelo de utilidad supone que es posible postular tres tipos de factores (presagio-proceso-

producto) que pueden operar como factores protectores versus factores de riesgo en el proceso educativo y, por lo tanto, pueden a su vez impactar en la salud y el bienestar académico de los estudiantes. En este caso se utilizó una versión abreviada de los factores que pueden analizarse, basándose en hallazgos previos sobre su significación.

Factores Educativos de Presagio: Regulación Personal y Contextual

Los factores de pronóstico y predictivos analizados se relacionan con factores personales y contextuales tomados de la teoría del comportamiento de regulación externa versus uno mismo ([de la Fuente, 2017; de la Fuente et al., 2022](#)) que pueden operar para predecir una condición de bienestar o malestar y, como tal, pueden ser factores protectores o de riesgo.

Factores educativos de presagio personales: Se ha descubierto que las características conductuales de los estudiantes pueden exhibir tres niveles de conducta autorreguladora: estudiantes que se autorregulan y tienen un alto nivel de escrupulosidad, descrito como Autorregulación conductual (SR); estudiantes que no se autorregulan, ya sea por fatiga regulatoria o porque han desarrollado una conducta autorreguladora insuficiente, descrita como No-Regulación conductual (NR); aquellos cuyo comportamiento es disregular o disfuncional, con los excesos y déficits conductuales resultantes, se describen como exhibiendo disregulación conductual (DR). Investigaciones anteriores han demostrado la consistencia de estos tres niveles de comportamiento individual.

Factores educativos de presagio contextual: El contexto educativo se ha demostrado como un elemento clave a la hora de optimizar o dificultar el desarrollo personal y el propio proceso de aprendizaje. Un contexto educativo externamente regulador (CR) ha sido descrito como un contexto que ha sido configurado apropiadamente para ser propicio a un proceso óptimo e integrado de desarrollo personal y aprendizaje de los individuos para autorregularse y ser independientes. Por el contrario, un contexto no-regulatorio (CNR) es aquel que no funciona como un “andamio” adecuado o una asistencia al individuo en su desarrollo. Finalmente, un contexto externamente disregular (CDR) es aquel que promueve desajustes y disfunciones conductuales como resultado de su estructura y antecedentes y como resultado de las conductas en el contexto.

Factores Educativos de Proceso o Mediadores en el Bienestar Académico

Factores personales propios del estudiante que está aprendiendo. Un nivel adecuado de aprendizaje autorregulado y una estrategia de aprendizaje efectiva se combinan para formar un factor protector. Muchas investigaciones previas recientes han demostrado que los estudiantes que tienen un buen nivel de autorregulación y aprendizaje estratégico en procesos de aprendizaje específicos tienen un mayor nivel de satisfacción, emoción positiva y bienestar ([Medina-Ramírez et al., 2019](#)). En consecuencia, el nivel de metahabilidad o competencia para el aprendizaje puede considerarse un factor protector frente al estrés y promotor del bienestar académico ([Juárez-Varón et al., 2023](#)). Por el contrario, la falta de dicha meta-

habilidad o competencia es un factor de riesgo de bienestar académico deficiente (Ninacuri-Tipantasiq, 2023). Se ha constatado que la autorregulación en el aprendizaje, como meta-habilidad es una variable protectora porque correlaciona positivamente con el enfoque profundo de aprendizaje, más emociones positivas, más estrategias de afrontamiento centradas en el problema, más engagement, más nivel de fortalezas psicológicas, de los buenos hábitos y actitudes de aprendizaje (de la Fuente, 2021), lo que la convierte en una macro-variable o competencia de *buffering* o amortiguadora del estrés. Al contrario, los niveles inferiores o disfuncionales de esta meta-habilidad, muestran correlaciones positivas con el enfoque superficial de aprendizaje, más emociones negativas, más estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, más agotamiento, peores hábitos de estudio y actitudes ante el aprendizaje y menores niveles de fortalezas psicológicas (de la Fuente, 2021), lo que convierte a la falta de competencia para aprender a aprender y, específicamente, las meta-habilidades de aprendizaje, en un factor de estrés y riesgo para la salud comportamental, en sí misma.

Factores de enseñanza reguladora o efectiva. La enseñanza reguladora o efectiva también se ha demostrado que es un factor protector o promotor del bienestar. Se ha establecido que la enseñanza eficaz es en sí misma un promotor de una emocionalidad positiva y una experiencia subjetiva de satisfacción (Osmond-Johnson y Fuhrmann 2022). Por el contrario, la enseñanza no regulatoria o desregulatoria promueve una experiencia subjetiva de insatisfacción y emocionalidad negativa subjetiva (Vera et al., 2021). De hecho, se ha informado que una enseñanza disreguladora o no-efectiva es inductora positiva de menos enfoque profundo, de más estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, de más agotamiento, de más niveles de estrés, y de peores niveles de confianza académica (de la Fuente, 2021; de la Fuente, et al., 2021)

Factores de Producto Educativo Inherentes al Bienestar Académico: Salud Académica

La salud académica puede definirse de acuerdo con la sugerencia de la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019) no solo como una ausencia de enfermedad, sino como un estado de bienestar social, mental y físico en el entorno académico. Desde una perspectiva contemporánea, implica un estado de bienestar biopsicosocial. Investigaciones anteriores han demostrado que la salud académica (física y mental) predice un estado de florecimiento (Garzón-Umerenkova et al., 2018).

El Índice de Experiencia del Índice de Bienestar Académico®

Componentes del Índice

El *Experience of Academic Wellbeing Index®* (de la Fuente, 2024b) es una herramienta multidimensional promediada que combina los parámetros personales y contextuales postulados anteriormente en el MCGEBP® (de la Fuente y Martínez-Vicente, 2023) en un formato abreviado y adaptado. Investigaciones previas han definido aquellos parámetros con sus correspondientes pesos

en cada uno de los factores que lo componen como propicios para una experiencia subjetiva de satisfacción y crecimiento personal en el transcurso de un proceso de enseñanza-aprendizaje (de la Fuente, 2021). Los factores que lo componen son:

1) *Puntuación media de regulación personal en entornos educativos* (SR). Se trata de una puntuación de autorregulación personal que presenta diferentes niveles medios de regulación personal: (1) Bajo: conducta desregulatoria; (2) Moderado: comportamiento no regulatorio; (3) Alto: comportamiento regulatorio. Este constructo se basa en la Teoría de la Regulación Interna-Externa y ha sido respaldado por abundante evidencia (de la Fuente, 2017; de la Fuente et al., 2022).

2) *Puntuación media de regulación contextual en entornos educativos* (CR). Esta es una puntuación para la regulación contextual que presenta diferentes niveles promedio de regulación contextual: (1) Bajo: contexto desregulatorio; (2) Moderado: Contexto no regulatorio; (3) Alta: Contexto Regulatorio. Este constructo se basa en la Teoría de la Regulación Interna-Externa y su poder discriminativo ha sido respaldado por evidencia considerable.

3) *Puntuación promedio de Aprendizaje Autorregulado* (SRL). Este es el nivel de aprendizaje autorregulatorio estratégico, que presenta diferentes niveles promedio: (1) Bajo: aprendizaje desregulatorio; (2) Moderado: aprendizaje no regulatorio o desregulatorio; (3) Alto: aprendizaje autorregulador. También se ha recopilado amplia evidencia sobre la relación entre el aprendizaje y las estrategias de afrontamiento, la emocionalidad positiva y el logro.

4) *Puntuación media de Enseñanza Reguladora* (RT). Este es el nivel de enseñanza regulatoria o efectiva, que presenta diferentes niveles promedio: (1) Bajo: enseñanza desregulatoria; (2) Moderada: enseñanza no reglamentaria o desreguladora; (3) Alta: enseñanza normativa externa. Se ha recopilado evidencia considerable de su papel en los niveles de estrés, enfoques de aprendizaje, niveles emocionales y estrés en los estudiantes, incluso durante la pandemia, como factor mitigante (de la Fuente, 2021, de la Fuente et al., 2022; de la Fuente et al., 2020b).

5) *Puntuación promedio de Salud Física y Psicológica.* La salud académica es un constructo combinado basado en información sobre la salud física y mental de los estudiantes en un determinado entorno de enseñanza-aprendizaje (Garzón-Umerenkova, et al., 2018). Ambos factores pueden verse como indicadores de bienestar físico y mental en el modelo basado en esta investigación (de la Fuente, 2023).

El Bienestar Psicológico y Florecimiento Como Correlatos Externos de la “Experiencia de Bienestar Académico” de los Estudiantes

El Bienestar Psicológico puede verse como parte del concepto general de bienestar biopsicosocial (OMS, 2019). Generalmente se invocan dos marcos conceptuales diferentes para explicar el bienestar (Chaves, 2021). El paradigma hedónico (bienestar subjetivo) trata el bienestar como el resultado de la evaluación cognitiva y

afectiva de una persona de su vida, lo que la lleva a experimentar altos niveles de afecto positivo, bajos niveles de efecto negativo, alta satisfacción con la vida y felicidad (Diener, 2009). Por el contrario, el paradigma eudaimónico (bienestar mental) entiende el bienestar como potencial humano y subraya que el bienestar se facilita al superar los desafíos de la vida mediante el despliegue de rasgos del potencial humano. Postula seis componentes clave del bienestar: propósito de vida, dominio del entorno, relaciones positivas, autoaceptación, crecimiento personal y autonomía. El bienestar mental se entiende hoy como la combinación de perspectivas hedónicas y eudaimónicas (Chaves, 2021). Las definiciones recientes de florecimiento combinan aspectos hedónicos y eudaimónicos para formar una comprensión holística más integrada del bienestar mental. Como tal, el florecimiento es una construcción psicológica que describe la experiencia de que la vida va bien y que combina una sensación de bienestar y funcionamiento eficaz. Se cree que el florecimiento es un indicador personal de un alto nivel de bienestar mental. Es un constructo global que combina variables psicológicas extraídas de perspectivas hedónicas y eudaimónicas (por ejemplo, competencia percibida, estabilidad emocional, compromiso, significado, optimismo, emociones positivas, relaciones positivas, autoestima y vitalidad) (Huppert y So, 2013).

Instrumentos de Evaluación

Los instrumentos de evaluación del índice se han tomado de la herramienta *e-Afrontamiento del Estrés y del Bienestar Académico* (de la Fuente, et al., 2015) y se han adaptado a la *Batería de Evaluación del Bienestar Educativo, EBE* (de la Fuente y Martínez-Vicente, 2024).

Autorregulación vs Regulación Externa del Comportamiento en Situaciones Educativas

El aprendizaje de la conducta de autorregulación (personal) versus regulación externa (contextual) se evaluó utilizando la Escala de autorregulación de conducta versus regulación externa (de la Fuente, 2024; de la Fuente et al., 2022b). La Escala tiene seis subescalas, cada una compuesta por seis ítems que evalúan evidencia de aspectos de la regulación conductual interna y el contexto educativo. Cada ítem evalúa aspectos personales (internos) o contextuales (externos) como regulatorios, no regulatorios o desregulatorios. Los siguientes son ejemplos de cada subescala: (1) Comportamiento regulatorio interno: “Me observo y me controlo para comprobar si estoy gestionando”; (2) Comportamiento regulatorio externo: “El contexto de mi vida (familia, entorno, amigos) me ayuda a planificar mi comportamiento a través de metas y objetivos”; (3) Comportamiento no regulatorio interno: “No necesito tomar decisiones para provocar cambios en mi comportamiento”; (4) Comportamiento no regulatorio externo: “El contexto de mi vida (familia, entorno, amigos) me hace pensar que no necesito tomar decisiones específicas para provocar cambios en mi comportamiento. El cambio llega con el tiempo”; (5) Comportamiento disregulatorio interno: “Sé exactamente lo que tengo que hacer para eludir las reglas en cualquier situación”; (6) Disregu-

lación externa: “El contexto de mi vida (familia, entorno, amigos) me anima a centrar mi atención en tomar decisiones para disfrutar el momento y retrasar decisiones que son importantes para mí”.

Evaluación Interactiva del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje

Para evaluar la percepción de regulación en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los estudiantes se utilizaron las Escalas de Evaluación del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje, EIPEA, versión para estudiantes (de la Fuente, 2024b; de la Fuente y Martínez Vicente, 2004). La escala denominada *Enseñanza reguladora* es la Dimensión 1 del modelo factorial confirmatorio (de la Fuente et al., 2012). Comprende cuatro factores: Enseñanza reglamentaria específica, evaluación reguladora, preparación para el aprendizaje y Comportamiento general de enseñanza del profesorado; Dimensión 2 que mide la Percepción de Autorregulación durante el Aprendizaje con base en los siguientes seis Factores: Satisfacción con el proceso de aprendizaje; Estrategias de aprendizaje y autorregulación; Comportamiento de autorregulación en el aula; Aprendizaje significativo; Motivación para aprender; Autoevaluación y planificación del aprendizaje; Estrategias de aprendizaje.

Comportamiento de Salud del Estudiante

Esta variable se midió mediante el Inventario de Salud Física y Psicosocial (Garzón-Umerenkova et al., 2018). La definición de salud de la Organización Mundial de la Salud (OMS) se resume en este inventario: “La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social y no simplemente la ausencia de enfermedad o dolencia”. Las preguntas del inventario se centran en los efectos del estudio, por ejemplo, “Me siento ansioso por mis estudios”. Los estudiantes respondieron en una escala Likert de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). En su conjunto, los ítems proporcionan una valoración general del estado de salud general de los sujetos, incorporando aspectos como los hábitos alimentarios, de sueño y recreativos, y la posible ansiedad, depresión o estrés provocados por el estudio.

Para comprobar las propiedades psicométricas de los anteriores instrumentos se empleó una muestra incidental de 1268 estudiantes de bachillerato y universitarios conformada por un 32 % de hombres y un 68% de mujeres de edades comprendidas entre los 17 y 24 años, con una edad media de 22.9 años y una desviación típica de 6.2. Los datos fueron obtenidos de institutos de Educación Secundaria y Universidades que participaron voluntariamente en la aplicación de los cuestionarios.

La Batería EBE ofrece una puntuación general del Índice de Bienestar Educativo. Además, incluye tres índices específicos: Índice de Regulación Personal-Contextual, Índice de Regulación de Enseñanza-Aprendizaje y índice de Salud Académica. Cada uno de estos índices cuenta con puntuaciones en cada una de las subescalas y factores con lo conforman. Esto permite realizar una interpretación de lo más general hasta llegar a lo más específico. En la figura 1 se presenta un modelo de perfil de salida de resultados.

Figura 1

Perfil Gráfico de Resultados de la Batería EBE



Escala de Bienestar Psicológico

El estudio utilizó una versión en español de la Escala de Bienestar Psicológico (Díaz et al., 2006). La escala consta de 29 ítems en las seis dimensiones postuladas por Ryff (1989): (1) autoaceptación (cuatro ítems; por ejemplo, “Generalmente, me siento positivo y seguro de mí mismo”); (2) autonomía (seis ítems; por ejemplo, “Tiendo a dejarme influenciar por personas con opiniones fuertes”); (3) relaciones positivas con los demás (cinco ítems; por ejemplo, “Siento que mis amistades contribuyen mucho a mi vida”); (4) crecimiento personal (cuatro ítems; por ejemplo, siento que me he desarrollado mucho como persona a lo largo del tiempo”); (5) dominio del entorno (cinco ítems; por ejemplo, “Generalmente, siento que estoy a cargo de mi situación”), y (6) propósito en la vida (seis ítems; por ejemplo, “Tengo una dirección y un propósito claros en mi vida”).

Escala de Florecimiento

Se utilizó una versión en español que había sido validada en poblaciones hispanohablantes de la Flourishing Scale (Diener et al.,

2009; Pozo-Muñoz et al., 2017). La escala mide la experiencia floreciente u óptima y contiene ocho ítems. Las respuestas se dan en una escala Likert del 1 al 5, de 1 (muy en desacuerdo) a 5 (muy de acuerdo). Los ítems individuales comprenden afirmaciones como “Tengo una vida útil y significativa” o “Soy una buena persona y vivo una buena vida”. El alfa de Cronbach para la muestra de habla hispana es de .85 y el Omega de .81. Se confirmó la unidimensionalidad de la escala y la invarianza de medición en las muestras.

Implicaciones para la Evaluación e Intervención Psicoeducativa

La visión Psicoeducativa de Bienestar Escolar y Académico ha incorporado un *modelo de utilidad conceptual* (de la Fuente y Martínez-Vicente, 2024), ya explicitado, así como dos herramientas innovadoras para la Evaluación del mismo, la herramienta *e-Afrontamiento del Estrés y del Bienestar®* (de la Fuente et al., 2015) y la *Batería de Evaluación del Bienestar educativo, EBE®* (de la Fuente y Martínez-Vicente, 2024). Ambas herramientas ofrecen estrategias de intervención y mejora en las variables evaluadas.

La evaluación de los factores constitutivos de bienestar vs malestar psicológico debe servir para llevar a cabo una intervención contextualizada en cada uno de los factores evaluados. La intervención psicoeducativa debería ir dirigida a mejorar cada uno de

los factores analizados. Se muestra como ejemplo algunas estrategias de mejora, también utilizadas en la Batería de Bienestar Educativo ([de la Fuente y Martínez-Vicente, 2024](#)) (ver tabla 2).

Tabla 2

Estrategias de Intervención Psicoeducativa en Cada Variable Evaluada

PERFILES			PROPIUESTA DE MEJORA
D1. REGULACION INTERNA	B	El alumno tiene una puntuación baja en regulación comportamental interna. Es asumible que tiene más comportamientos de no-regulación y de disregulación de los deseables.	B. El alumno debe aprender y practicar su comportamiento de autorregulación (cognitiva-emocional-conductual) habitual. Se sugiere utilizar el PROGRAMA PRO-REGULA para cambiar de un comportamiento disregulador hacia un comportamiento autorregulatorio. Deben trabajarse mucho las fases de: (1) antes: auto planificación; (2) durante: autocontrol (monitorización); 3) después: autoevaluación.
	M	El alumno tiene una puntuación media en regulación interna. Es asumible que tiene un comportamiento regulatorio poco definido, con predominio de la no-regulación comportamental.	M. El alumno debe aprender y practicar su comportamiento de autorregulación (cognitiva-emocional-conductual) habitual. Se sugiere utilizar el PROGRAMA PRO-REGULA para cambiar de un comportamiento no-regulatorio a un comportamiento autorregulatorio. Deben trabajarse mucho las fases de: (1) antes: (2) durante: auto planificación, autocontrol (monitorización); 3) después: autoevaluación.
	A	El alumno tiene una puntuación alta en regulación comportamental interna. Es asumible que tiene un comportamiento regulatorio alto, con predominio de la autorregulación y esfuerzo comportamental.	A. El alumno debe auto reforzarse y mantener comportamiento de autorregulación (cognitiva-emocional-conductual) habitual. Se sugiere utilizar estrategias del PROGRAMA PRO-REGULA para hacerle consciente de este proceso. Deben trabajarse y recordarse las fases de: (1) antes: (2) durante: auto planificación, autocontrol (monitorización); 3) después: autoevaluación.
D2. REGULACION EXTERNA	B	El alumno tiene una puntuación baja en regulación externa. Es asumible que tiene un contexto educativo (familiar, amigos, colegio) de tipo no-regulatorio y disregulador. Esto significa que está inmerso en un contexto que probabiliza disfuncionalidad comportamental.	B. Se deben trabajar con las familias y con el centro estrategias de mejora del contexto para propiciar un contexto regulador habitual (a nivel cognitivo-emocional-conductual). Se sugieren utilizar estrategias (PROGRAMA PRO-REGULA) para cambio de un contexto disregulador a otro hetero-regulador, y hacer conscientes a las familias y al centro de este proceso. Deben trabajarse y recordarse las fases de: (1) antes: planificación externa (2) durante: hetero-control (hetero-monitorización); 3) después: heteroevaluación.
	M	El alumno tiene una puntuación media en regulación externa. Es asumible que tiene un contexto educativo (familiar, amigos, colegio) de tipo no-regulatorio y de disregulador. Esto significa que está inmerso en un contexto poco definido que necesita mejorar su nivel regulatorio.	M. Se deben trabajar con las familias y con el centro estrategias de mejora del contexto para propiciar un contexto regulador habitual (a nivel cognitivo-emocional-conductual). Se sugieren utilizar estrategias (PROGRAMA PRO-REGULA) para cambio de un contexto no-regulador a otro hetero-regulador, y hacer conscientes a las familias y al centro de este proceso. Deben trabajarse y recordarse las fases de: (1) antes: planificación externa (2) durante: hetero-control (hetero-monitorización); 3) después: heteroevaluación.
	A	El alumno tiene una puntuación alta en regulación externa. Es asumible que tiene un contexto educativo (familiar, amigos, colegio) que le ayuda a regularse. Esto significa que está el entorno educativo es promotor de estudio, el aprendizaje y el trabajo personal, y le proporciona equilibrio emocional.	A. Se debe reforzar a las familias y al centro su implicación. Se puede trabajar con las familias y con el centro las estrategias de mejora del contexto para mantener el contexto regulador habitual (a nivel cognitivo-emocional-conductual). Se sugiere utilizar estrategias (PROGRAMA PRO-REGULA) para mantener un contexto hetero-regulador, y hacer conscientes a las familias y al centro de este proceso. Deben trabajarse y recordarse las fases de: (1) antes: planificación externa (2) durante: hetero-control (hetero-monitorización); 3) después: heteroevaluación.

D1. ENSEÑANZA REGULADORA	B	El proceso de enseñanza que desarrolla el profesor es disregulador, ya que por sus características (desorden, metodología, contenidos) produce disregulación en el alumno. Supone que es un proceso de enseñanza disfuncional y produce dificultades en el proceso de aprendizaje.	B. Es necesario mejorar el nivel del proceso de enseñanza para pasar desde un proceso disregulador a otro regulador. Por tanto, es necesario intervenir con el profesorado para ajustar y mejorar las estrategias y comportamientos de enseñanza.
	M	El proceso de enseñanza que desarrolla el profesor es disregulador, ya que por sus características (no-orden, metodología, contenidos) produce no-regulación en el alumno. Supone no proporciona pautas para aprender adecuadamente, desde un enfoque significativo y funcional.	M. Es necesario mejorar el nivel del proceso de enseñanza para pasar desde un proceso no-regulador a otro externamente regulador. Por tanto, es necesario intervenir con el profesorado para ajustar y mejorar las estrategias y comportamientos de enseñanza.
	A	El proceso de enseñanza que desarrolla el profesor es muy regulador, ya que por sus características (orden, metodología, contenidos) produce comportamiento de autorregulación en el aprendizaje. Supone no proporciona pautas para aprender adecuadamente, desde un enfoque significativo y funcional.	A. Es necesario mantener y reforzar al profesorado por tener un proceso de enseñanza externamente. No obstante, es bueno hacer consciente al profesorado de sus comportamientos adecuados.
D2. APRENDIZAJE AUTORREGULADO	B	El proceso de aprendizaje que desarrolla el alumno es disregulador, por sus características (poca organización, estrategias y compromiso). Consecuentemente supone que es un proceso de aprendizaje disfuncional, con dificultades durante el aprendizaje.	B. Es necesario mejorar el nivel del proceso de aprendizaje del alumno, para pasar desde un proceso disregulador a otro autorregulado. Por tanto, es necesario intervenir con el alumnado, para ajustar y mejorar las estrategias de aprendizaje, y avanzar hacia un aprendizaje más significativo y funcional.
	M	El proceso de aprendizaje que desarrolla el alumno es no-regulador, por sus características (organización, estrategias, compromiso poco continuo). Consecuentemente supone que es un proceso de aprendizaje poco consistente, con algunos problemas durante el aprendizaje.	M. Es necesario mejorar el nivel del proceso de aprendizaje del alumno, para pasar desde un proceso no-regulador a otro autorregulado. Por tanto, es necesario intervenir con el alumnado, para ajustar y mejorar las estrategias de aprendizaje, y avanzar hacia un aprendizaje más significativo y funcional.
	A	El proceso de aprendizaje que desarrolla el alumno es bastante o muy autorregulado, por sus características (buena organización, estrategias, compromiso continuo con el aprendizaje). Consecuentemente supone que es un proceso de aprendizaje muy significativo y funcional, que probabiliza alto rendimiento.	A. Es necesario mantener y reforzar al alumno por tener un proceso de aprendizaje autorregulado, es decir, significativo y funcional. No obstante, es bueno hacerle consciente de sus comportamientos adecuados específicos.
D1. SALUD FISICA	B	El alumno tiene una puntuación baja en salud física	B. Se debe analizar las problemáticas específicas de salud física (enfermedades crónicas, minusvalías, tipos...). También se deben trabajar estrategias de mejora y competencia para la mejora de la misma: mejora de principios, habilidades y meta-habilidades, valores y cambio de hábitos.
	M	El alumno tiene una puntuación media en salud física	M. Se debe analizar las problemáticas específicas de salud física (enfermedades crónicas, minusvalías, tipos...). También se deben trabajar estrategias de mejora y competencia para la mejora de la misma: mejora de principios, habilidades y meta-habilidades, valores y cambio de hábitos.
	A	El alumno tiene una puntuación alta en salud física	A. Se debe explicar y reforzar el buen nivel salud de física, especialmente en lo referido a los comportamientos saludables. También se deben reforzar las estrategias actuales y el alto nivel de competencia en la misma: buenos conceptos y principios, buenas habilidades y meta-habilidades, buenos valores y hábitos.
D2. SALUD PSICOLOGICA	B	El alumno tiene una puntuación baja en salud psicológica	B. Se debe analizar las problemáticas, dificultades y trastornos -en su caso- de salud psicológica (estrés, ansiedad, depresión, malestar psicológico, o diagnósticos específicos: adicciones TICs, anorexia...). También se deben trabajar estrategias y competencia para la mejora de la misma: mejora de principios, habilidades y meta-habilidades, valores y hábitos psicológicos.
	M	El alumno tiene una puntuación media en salud psicológica	M. Se debe analizar problemáticas, dificultades -en su caso- de salud psicológica (estrés, ansiedad, depresión, malestar psicológico, o diagnósticos específicos: adicciones TICs, anorexia...). También se deben trabajar estrategias y competencia para la mejora de la misma: mejora de principios, habilidades y meta-habilidades, valores y hábitos psicológicos.
	A	El alumno tiene una puntuación alta en salud psicológica	A. Se debe analizar y reforzar al alumno por su buen estado de salud psicológica. También se deben trabajar estrategias y competencia para mantener el estado actual: principios, habilidades y meta-habilidades, valores y hábitos psicológicos.

BIENESTAR ESCOLAR O ACADÉMICO	B	El alumno tiene un nivel bajo en experiencia de bienestar escolar o académico. Deben analizarse detenidamente los factores en los que ha puntuado bajo, para establecer una intervención de mejora. Esta puntuación está asociada con una baja puntuación en bienestar psicológico y flourishing.	B. Se debe intervenir para mejorar los factores que han puntuado bajo y tienen una clara relación con este nivel en el bajo bienestar y de flourishing.
	M	El alumno tiene un nivel medio de experiencia de bienestar escolar o académico. Deben analizarse detenidamente los factores en los que ha puntuado medio o bajo, para establecer una intervención de mejora. Esta puntuación está asociada con una puntuación media en bienestar psicológico y flourishing.	M. Se debe intervenir para mejorar los factores que han puntuado medio y tienen una relación con un nivel medio de bienestar y de flourishing.
	A	El alumno tiene un alto nivel en la experiencia de bienestar escolar o académico. Deben analizarse detenidamente los factores en los que ha puntuado medio y alto, para establecer una intervención de mejora, en su caso. Esta puntuación está asociada con una alta puntuación en bienestar psicológico y de flourishing.	M. Se debe intervenir para mantener los factores que han puntuado alto y tienen una relación con un nivel alto de bienestar y de flourishing.

Conclusión

La utilización de *modelos de nivel molecular y psicoeducativo* propios de nuestra visión disciplinar y profesional lleva consigo numerosas ventajas, de orden académico y profesionales:

- 1) Pone en valor nuestro conocimiento disciplinar y lo posiciona con valor propio, ante otros modelos y visiones disciplinares existentes, tanto psicológicos, como no psicológicos.
- 2) Prestigia nuestro perfil profesional psicoeducativo, al definir instrumentos propios, netamente coherentes con el modelo propuesto.
- 3) Ayuda a alinear la visión y misión psicoeducativas, en el análisis, conceptualización e intervención en problemáticas cotidianas. En este caso se confirma que, efectivamente, “quien tiene un buen modelo, tiene un buen amigo” ([Bandura, 1987](#)).
- 4) Finalmente, permite la producción de *nuevos productos o servicios tecnológicos*, que permiten la creación de nuevas herramientas profesionales para la evaluación e intervención psicoeducativa ([de la Fuente y Martínez-Vicente, 2024b](#)).

Ayudas

El proyecto liderado por Jesús de la Fuente Arias (IP), con nº de expediente PDC2022-133145-I00 (Universidad de Navarra) ha sido financiado por la Convocatoria 2022 de proyectos de «Prueba de concepto de la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y está cofinanciado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER). <https://www.inetas.net/stress/seccion.php?ididioma=1yidseccion=1yidproyecto=9>

El proyecto liderado por Jesús de la Fuente Arias y Jose Manuel Martínez-Vicente (IPs), con nº de expediente PID2022-136466NB-I00 (Universidad de Navarra) ha sido financiado por la Convocatoria 2022 de Proyectos de Generación del Conocimiento 2022 de la Agencia Estatal de Investigación (AEI) y está cofinanciado por el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER). <https://www.inetas.net/stress/seccion.php?ididioma=1yidseccion=1yidproyecto=10>

Referencias

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y Action. Fundamentos sociales*. Barcelona: Martínez-Roca
- Biggs, J. (2001). Enhancing learning: A matter of style or approach? En R. J. Sternberg y L. Zhang (Eds.), *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles* (1st ed., pp. 73-102). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410605986>
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. y Biswas-Diener, R. (2009). New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 39, 247-266.
- Chaves, C. (2021). Wellbeing and flourishing. In M.L. Kern, M. L., y M.L. Wehmeyer (eds.), *The Palgrave Handbook of Positive Education* (pp. 273-295). Cham: Springer International Publishing.
- de la Fuente, J. (2017). Theory of self- vs. Externally- regulated learning™: fundamentals, evidence, and applicability. *Front. Psychol*, 8(1675). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01675>
- de la Fuente, J. (2021). A Path Analysis Model of Protection and Risk Factors for University Academic Stress: Analysis and Psychoeducational Implications for the COVID-19 Emergency. *Frontiers in Psychology*. 12:562372. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.562372>
- de la Fuente, J. (2023). Competencia para aprender a aprender bajo estrés: Guía de autoayuda para Universitarios y Opositores (Serie: EDUCATION & PSYCHOLOGY I+D+I). Amazon. https://www.amazon.es/gp/product/8493865761/ref_=dbs_m_mng_rwt_calw_tpdk_6&storeType=ebooks&qid=1725695075&sr=1-9
- de la Fuente, J. (2024). *Inventario para la Evaluación de la Regulación Interna-Externa, en diferentes Contextos Psicológicos*. Versión multilingüe. [Inventory for the Evaluation of Internal-External Regulation, in different Psychological Contexts. Multilingual Version]. Amazon: Serie Education y Psychology I+D+I.

- de la Fuente, J. (2024b). *Índice de Experiencia de Bienestar Escolar y Académico*. Madrid: Ministerio de Cultura. RPI ref. REGAGE24e00006672323.
- de la Fuente, J. y Martínez-Vicente, J.M. (2004). *Escalas para la Evaluación Interactiva de Enseñanza-Aprendizaje, EIPEA [Scales for the Interactive Evaluation of Teaching Learning, SIEPTL]*. Madrid: Editorial EOS.
- de la Fuente, J. y Martínez-Vicente, J.M. (2022). *Modelo Conceptual General para la Gestión del Estrés Académico y del Bienestar Psicológico* [RPI nº 00765-01162097]. Ministerio de Cultura
- de la Fuente, J. y Martínez-Vicente, J.M. (2023). *Conceptual Model for the Management of Stress and Psychological Wellbeing, CMMSPW®: Foundations, Structure and Functionality*. Amazon: Serie Education y Psychology I+D+I.
- de la Fuente, J y Martínez-Vicente, J. (2024a). Conceptual Utility Model for the Management of Stress and Psychological Wellbeing, CMMSPW™ in a university environment: theoretical basis, structure and functionality. *Frontiers in Psychology*, 14 :1299224. <https://doi.org/110.3389/fpsyg.2023.1299224>
- de la Fuente, J. y Martínez-Vicente (2024b). *Batería para la Evaluación del Bienestar Educativo, EBE* [Battery for the Evaluation of the Experience of Educational Wellbeing]. Madrid: GUNTI-EOS y Universidad de Navarra.
- de la Fuente, J. y Martínez-Vicente, J.M. (2024). *Batería para la Evaluación del Bienestar Educativo, EBE*. Madrid: GUNTI-EOS y Universidad de Navarra. Actividad de Transferencia del Proyecto de Prueba de Concepto ref. Ref. PDC2022-133145-I00. Universidad de Navarra. Pamplona (Spain). www.inetas.net
- de la Fuente J, Martínez-Vicente J.M., Peralta-Sánchez F.J., Garzón-Umerenkova A., Vera, M.M. y Paoloni, P. (2019). Applying the SRL vs. ERL Theory to the Knowledge of Achievement Emotions in Undergraduate University Students. *Front. Psychol.* 10:2070. <https://doi.org/110.3389/fpsyg.2019.02070>
- de la Fuente J., Peralta-Sánchez FJ, Martínez-Vicente JM, Sander P, Garzón-Umerenkova, A. y Zapata, L. (2020b). Effects of Self-Regulation vs. External Regulation on the Factors and Symptoms of Academic Stress in Undergraduate Students. *Front. Psychol.* 11:1773. <https://doi.org/110.3389/fpsyg.2020.01773>
- de la Fuente J., Sander, P., Kauffman, D.F. y Yilmaz Soylu, M. (2020a). Differential Effects of Self- vs. External-Regulation on Learning Approaches, Academic Achievement, and Satisfaction in Undergraduate Students. *Front. Psychol.* 11:543884. <https://doi.org/110.3389/fpsyg.2020.543884>.
- de la Fuente, J., Santos, F. H., Garzón-Umerenkova, A., Fadda, S., Solinas, G., y Pignata, S. (2021). Cross-Sectional Study of Resilience, Positivity and Coping Strategies as Predictors of Engagement-Burnout in Undergraduate Students: Implications for Prevention and Treatment in Mental Well-Being. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 596453. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.596453>.
- de la Fuente, J., Pachón-Basallo, M., González-Torres, M. C., Martínez Vicente, J. M., Peralta, F. J., y Fadda, S. (2022). Regulation, De-regulation and Dys-regulation Behavior: Internal and External Typologies of regulation in an Educational and an Health. En J. Dutton (Ed.), *The psychology of self-regulation*. Nova Science Publishers.
- de la Fuente, J., Pachón-Basallo, M., Martínez-Vicente, J. M., Peralta-Sánchez, F. J., Garzón-Umerenkova, A., y Sander, P. (2022b). Self- vs. External-Regulation Behavior ScaleTM in different psychological contexts: A validation study. *Frontiers in Psychology*, 13, 922633. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.922633>
- de la Fuente, J., Zapata, L., Martínez-Vicente, J. M., Cardelle-Elawar, M., Sander, P., Justicia, F., & García-Belén, A. B. (2012). Regulatory teaching and self-regulated learning in college students: confirmatory validation study of the IATLP scales. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 10(27), 839-866.
- de la Fuente, J., Zapata, L., Martínez-Vicente, J. M., Sander, P., & Putwain, D. (2015). Personal self-regulation, self-regulated learning and coping strategies, in university context with stress. In E. Peña-Ayala (Ed.), *Metacognition: Fundaments, Applications, and Trends a Profile of the Current State-of-the-Art*. (pp. 223-250). Springer International Publishing Switzerland.
- Díaz, D., Rodríguez-Carvajal, R., Blanco, A., Moreno-Jiménez, B., Gallardo, I., Valle, C., y van Dierendonck, D. (2006). Spanish adaptation of the Psychological Well-Being Scales (PWBS). *Psicothema*, 18(3), 572—577.
- Diener, E. (2009). *The science of well-being: The collected works of Ed Diener* (Vol. 37, pp. 11-58). Springer.
- Eriksen, E. V., y Bru, E. (2023). Investigating the links of social-emotional competencies: emotional well-being and academic engagement among adolescents. *International Journal of Educational Research*, 67(3), 391-405.
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Tomás, J. M., y Sancho, P. (2023). Effects of self-regulated learning and procrastination on academic stress, subjective well-being, and academic achievement in secondary education. *Current Psychology*, 42(30), 26602-26616. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03759-8>
- Garzón-Umerenkova, A., De La Fuente, J., Amate, J., Paoloni, P. V., Fadda, S., y Pérez, J. F. (2018). A Linear Empirical Model of Self-Regulation on Flourishing, Health,

- Procrastination, and Achievement, Among University Students. *Frontiers in Psychology*, 9, 536. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00536>
- Gordillo-Caicedo, A. L. (2023). Bienestar y educación emocional en la educación superior [Wellbeing and emotional education in higher education]. *Horizontes, Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 414-428. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.526>
- Huppert, F. A., y So, T. T. C. (2013). Flourishing Across Europe: Application of a New Conceptual Framework for Defining Well-Being. *Social Indicators Research*, 110(3), 837-861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- Jiménez, J. (2009). El efecto mateo: Un concepto psicológico [The Mathew effect: a psychological concept]. *Papeles del Psicólogo*, (2), 145-154.
- Juárez-Varón, D., Bellido-García, I., y Gupta, B. (2023). Análisis del estrés, atención, interés y conexión emocional en la enseñanza superior presencial y online: Un estudio neurotecnológico. [Analysis of stress, attention, interest, and engagement in in-person and online higher education: A neurotechnological study] *Comunicar*, 31(76), 21-34. <https://doi.org/10.3916/C76-2023-02>
- Kleinkorres, R., Stang-Rabrig, J., y McElvany, N. (2023). The longitudinal development of students' WELL-BEING in adolescence: The role of perceived teacher autonomy support. *Journal of Research on Adolescence*, 33(2), 496-513. <https://doi.org/10.1111/jora.12821>
- Medina-Ramírez, R., Álamo-Arce, D., Costa, M. y Rodríguez de Castro, F. (2019). Self-regulated learning: a strategy to 'teach to learn' in health sciences. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 22(1), 5-10. Epub October 14, 2019. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.221.981>
- Ninacuri Tipantasis J. R., Barcenez Naranjo, G. C., López Núñez, H. R., Flores Hidalgo M. D., F. H. y Calero López, R. de L. (2023). Estrategias de aprendizaje y desempeño académico. [Learning strategies and academic performance. Estratégias de aprendizagem e desempenho acadêmico] *RELIGACIÓN. Revista De Ciencias Sociales y Humanidades*, 8(37). <https://doi.org/10.46652/rgn.v8i37.1075>
- Osmond-Johnson, P. y Fuhrmann, L. R. (2022). Supporting teacher candidates to become collaborative teaching professionals: Developing professional capital through a collaborative inquiry-based community of practice. *Journal of Professional Capital and Community*, 7(3), 243-255. <https://doi.org/10.1108/JPCC-02-2022-0013>
- Peralta-Rojas, J., Palacios-Garay, J., Tamayo-Huamán, P. J. y Rodríguez-Taboada, M. A. (2023). Engagement académico y laboral docente: Una revisión bibliográfica [Academic and work engagement of teachers: A literature review]. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 35-48. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.495>
- Pozo Muñoz, C., Garzón Umerenkova, A., Bretones Nieto, B. y Ligia Charry, C. (2017). Propiedades psicométricas y dimensionalidad de "The Flourishing Scale" en población hispanohablante. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 14(38), 175-182. <https://doi.org/10.14204/ejrep.38.15044>
- Ryff, C. D. (1989). In the eye of the beholder: Views of psychological well-being among middle-aged and older adults. *Psychology and Aging*, 4(2), 195-210. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.4.2.195>
- Sánchez-Hernández, M. O., Holgado-Tello, F. P. y Carrasco, M. Á. (2023). Network Analysis of Internalizing and Externalizing Symptoms in Children and Adolescents. *Psicothema*, 35(1), 66-76. <https://doi.org/10.7334/psicothema2022.17>
- Sanz-Labrador, I. (2023). *PISA 2022. La importancia de un buen clima escolar para fomentar el aprendizaje. Observatorio de la Escuela de Iberoamérica* [The importance of a good school ethos in promoting learning. An examination of Schools in Spanish-speaking America]. Madrid: Fundación SM. Accessed at: <https://oes.fundacion-sm.org/claves-para-la-reflexion/articulos/pisa-2022-la-importancia-de-un-buen-clima-escolar-para-fomentar-el-aprendizaje/?s=03>
- Vera, A., Cerda, G., Aragón, E. y Pérez, C. (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación XXI*, 24(2). <https://doi.org/10.5944/educxx1.28269>
- World Health Organization. (2019). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11th ed.). <https://icd.who.int/>