

FACTORES PSICOEMOCIONALES, ESCOLARES Y FAMILIARES EN LA RESILIENCIA ACADÉMICA DE ADOLESCENTES VULNERABLES

Un estudio explicativo

JUAN CARLOS GUTIÉRREZ-CERVANTES / JOSÉ ÁNGEL VERA NORIEGA / ANA KARLA SILVA SOARES

Resumen:

El objetivo del estudio que se presenta en este artículo fue analizar el nivel explicativo de las competencias emocionales (autoconocimiento, autorregulación, autonomía emocional), las prácticas parentales de apoyo emocional y comunicación, la satisfacción con la vida y el clima escolar en la resiliencia académica de adolescentes mexicanas(os). El enfoque fue cuantitativo, no experimental, transversal con alcance explicativo. Participaron 1,917 estudiantes de preparatorias vulnerables del estado de Sonora, México. La evaluación se realizó mediante las escalas de resiliencia académica positiva (RAP) y negativa (RAN). El modelo de RAP arrojó un r^2 de .21 y el de RAN un r^2 de .12. Las variables que más explicaron la resiliencia fueron: autoconcepto, disciplina escolar, autoestima y desregulación emocional. El artículo discute las implicaciones para la educación de las y los adolescentes mexicanos.

Abstract:

The purpose of this study was to analyze the explanatory level of emotional competences (self-knowledge, self-regulation, emotional autonomy), parental practices of emotional support and communication, life satisfaction, and school environment in the academic resilience of Mexican adolescents. The approach was quantitative, non-experimental, cross-sectional, and based on an explanatory approach. A sample of 1,917 vulnerable students from high schools in the state of Sonora, Mexico, took part in this research. The evaluation was carried out by using the Positive Academic Resilience (PAR) and Negative Academic Resilience (NAR) scales. The PAR model yielded an r^2 of .21, and the NAR model yielded an r^2 of .12. The main variables explaining resilience were self-concept, school discipline, self-esteem, and emotional dysregulation. The article addresses the implications for the education of Mexican teenagers.

Palabras clave: resiliencia; adolescentes; factores psicosociales; factores familiares; educación media superior.

Keywords: resilience; teenagers; psychosocial factors; family factors; upper secondary education.

Juan Carlos Gutiérrez-Cervantes: estudiante del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, A. C., Departamento de Desarrollo Regional. Hermosillo, Sonora, México. CE: jcgc.psicologia@gmail.com / <http://www.orcid.org/0000-0002-8840-4979>

José Ángel Vera Noriega: profesor de la Universidad de Sonora, Departamento de Psicología y Ciencias de la Comunicación. Hermosillo, Sonora, México. CE: jose.vera@unison.mx / <https://orcid.org/0000-0003-2764-4431> (autor de correspondencia).

Ana Karla Silva Soares: profesora de la Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais. Campo Grande, Mato Grosso do Sul, Brasil. CE: akssoares@gmail.com / <https://orcid.org/0000-0001-5306-4073>

Introducción

La noción de resiliencia como constructo individual y psicológico tiene una amplia trayectoria en la investigación psicológica para explicar historias de éxito a pesar de las diferentes adversidades a las que están expuestos las y los individuos¹ a lo largo de su vida (Chen, Ertac, Evgeniou, Miao *et al.* 2024). El constructo fue posicionándose en los diferentes ámbitos como el organizacional, la psicología social, la medicina y el área escolar, y es esta última la de especial interés en el presente estudio. En este sentido, la resiliencia en el contexto escolar comenzó a investigarse como una forma de entender por qué algunos alumnos que estaban en situaciones socioeconómicas adversas obtenían buenos resultados escolares (Zumárraga-Espinosa, 2023).

Actualmente, las problemáticas en la educación mexicana en materia de calidad y deserción escolar son cada vez más adversas, con especial énfasis en la educación media superior (EMS). En este nivel es donde se registran los índices más altos de abandono y bajos rendimientos académicos (Gutiérrez, 2020; INEE, 2017). En este tipo de contextos, una variable psicoeducativa que se ha estudiado como factor protector es la resiliencia académica, la cual se define como la capacidad del estudiante para mostrar alto rendimiento escolar, permanencia y continuidad, a pesar de situaciones contextuales de riesgo para su desarrollo educativo (Martin y Marsh, 2006).

Los mismos autores proponen un modelo de resiliencia académica que se conforma de cinco factores: compostura, control, confianza, coordinación y compromiso. Compostura se refiere a cómo el estudiante muestra conductas adaptativas consistentes en situaciones de estrés escolar; control alude a la habilidad para regular emociones y pensamientos, manteniéndose activo ante situaciones adversas; confianza es la capacidad cognitiva de generar seguridad en contextos desafiantes; coordinación representa la habilidad para organizar y planificar acciones, mientras que compromiso refleja la perseverancia ante situaciones crónicas que amenazan el desarrollo académico (Martin y Marsh, 2006).

Cassidy (2016) diseñó la escala de resiliencia académica (ARS-30), con base en el modelo de Martin y Marsh (2006). Los análisis de validez, mediante análisis factorial exploratorio, les permitieron tener tres dimensiones que evalúan resiliencia académica: *a)* perseverancia, *b)* reflexión y búsqueda de ayuda adaptativa y *c)* efecto negativo y respuesta emocional,

las cuales, en su conjunto, miden las respuestas cognitivas, conductuales y emocionales que caracterizan a un estudiante con resiliencia académica.

Siguiendo esta línea de resistir en la escuela, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), desde políticas previas, ha mencionado que en zonas de vulnerabilidad económica, como las zonas rurales de México, la noción de resiliencia académica cobra relevancia, dado que puede proveer a los estudiantes de las habilidades necesarias para hacerle frente a la vulnerabilidad en la que se encuentran y construir una historia de éxito escolar. Esto plantea la siguiente reflexión: ¿Cómo se puede construir la resiliencia académica en adolescentes mexicanos de preparatorias vulnerables?

Prácticas de crianza y clima escolar en la resiliencia académica

Revisiones sistemáticas han concluido que los factores asociados a la resiliencia académica pueden englobarse en cuatro bloques: familiares, escolares, emocionales y cognitivos (Gutiérrez-Cervantes y Vera, 2023; Tudor y Spray, 2017). En este sentido, la escuela y la familia son los dos contextos principales en donde el adolescente construye su desarrollo psicoemocional y aprende su repertorio conductual de afrontamiento a la adversidad. Las prácticas de crianza es un constructo de gran trayectoria científica debido a su fácil operacionalización, ya que mide conductas específicas que los padres tienen hacia sus hijos que representan la calidad de esas relaciones, además, han mostrado relación con aspectos académicamente resilientes (Gómez, Correa y González, 2021).

Otros estudios explican que las prácticas de crianza incluyen expresiones de afecto del padre o madre hacia sus hijos y el apoyo para la expresión emocional (Hernández-Prados, Álvarez Muñoz y Fernández Bonache, 2023; Villarreal y Paz, 2017). Bowlby (1979) las define como el intercambio de información entre padres e hijos para la retroalimentación y control de estos para su educación; mientras que Rodríguez, Van, González y Unikel (2011), las clasifican en dos factores: comunicación parental y apoyo emocional parental.

Respecto de la relación entre las prácticas de crianza y resiliencia, Jowkar, Kohoulat y Zakeri (2011) analizaron el impacto de la convivencia familiar en la resiliencia académica, y las regresiones múltiples simultáneas mostraron que la conversación fue un predictor positivo significativo de las dimensiones de resiliencia académica. En su estudio concluyen que

las relaciones familiares basadas en la comunicación, confianza y apoyo emocional parental favorecen la resiliencia académica.

Por otro lado, Salvo-Garrido, Gálvez-Nieto y Martín-Parihuén (2021) profundizaron en las relaciones familiares provenientes de contextos vulnerables que favorecen la resiliencia académica. Los resultados de 27 entrevistas semiestructuradas a familias sugirieron que la comunicación, confianza, normas académicas estrictas combinadas con apoyo emocional parental contribuyen a presentar características de resiliencia académica. Estos resultados cualitativos concuerdan con estudios de metodología cuantitativa, en donde se evidencia que las altas expectativas académicas y el compromiso escolar, caracterizado por un componente de afectividad parental hacia el colegio, promueven el desarrollo de resiliencia académica en adolescentes (Lereya, Samara y Wolke, 2013; Rachmawati, Setyosari, Handarini y Hambali, 2021; Rivera-Rivera, Rivera-Hernández, Pérez-Amezcu, Leyva-López *et al.*, 2015).

Por otra parte, la escuela es el lugar en donde la persona comienza a mostrar los aprendizajes recibidos en casa y se convierte en un contexto de socialización prolongado que produce interacciones sociales emocionalmente significativas (Lozano y Trinidad, 2019). Ante esto, el clima escolar es una variable que ha sido estudiada como uno de los factores que inciden en la resiliencia académica (Bykova y Chirkina, 2020); se define como la calidad y la naturaleza con que se establecen las relaciones entre estudiantes y adultos dentro del contexto escolar (OCDE, 2017). Gómez y Rivas (2017) mencionan que el clima escolar se evalúa tomando en cuenta la relación con profesores, compañeros y directores, así como la percepción de violencia escolar y la satisfacción con el plantel.

Años atrás, la literatura ha puesto en evidencia la relación entre el clima escolar y la resiliencia académica, un ejemplo de ello es el estudio de Yavuz y Kutlu (2016), quienes emplearon una regresión lineal múltiple tomando como predictor el clima escolar y como dependiente la resiliencia académica. Los resultados arrojaron que el apoyo social percibido en la escuela, el apego escolar y la percepción de un ambiente positivo predecían esta resiliencia de estudiantes adolescentes.

Asimismo, una revisión sistemática en la temática (Gutiérrez-Cervantes y Vera, 2023), encontraron que dentro de los factores de clima escolar asociados a la resiliencia académica se encontró en mayor medida la pertenencia a la escuela y la calidad de la relación con profesores y compañeros. Estos

hallazgos concuerdan con otros estudios donde analizan la correspondencia entre aspectos del clima escolar y la resiliencia académica (Romano, Consiglio, Angelini y Fiorilli, 2021; Caleon, Ilham, Ong y Tan, 2019).

Competencias emocionales y satisfacción con la vida en la resiliencia académica

Hasta ahora, los factores que hemos analizado son de carácter contextual y, como se mencionó, existen otros dos bloques en el estudio de la resiliencia académica: las emociones y los pensamientos. Hoy en día, los aspectos cognitivos y emocionales están en el centro de la educación de calidad según organismos internacionales y los últimos hallazgos de la neurociencias, psicología y educación (Barrios y Gutiérrez, 2020).

Una forma de operativizar los procesos emocionales en la adolescencia son precisamente las competencias emocionales, mismas que se encuentran en el currículo de la EMS en México, y se enseñan desde el primer hasta el tercer año de preparatoria según la SEP (2017). A pesar del cambio de gobierno y los cambios en la educación mexicana, las habilidades socioemocionales siguen formando parte del currículo del estudiantado adolescente.

Las competencias emocionales son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes con las que cuenta la persona para identificar, diferenciar, expresar y regular las emociones (Bisquerra y Pérez, 2007). La SEP (2017) presentó un modelo de cinco factores conformado por *autoconocimiento*: habilidad para reconocer, diferenciar y nombrar emociones y conocer las propias fortalezas y debilidades; *autorregulación*: habilidad para regular los impulsos emocionales de riesgo mediante conductas protectoras; *autonomía*: habilidad para regir su estado de ánimo en dirección de su bienestar; *conciencia social*: habilidad para relacionarse de forma efectiva y armoniosa con su entorno social y con el ambiente; y *toma de decisiones*: capacidad para analizar previamente sus conductas y construir un proyecto de vida basado en el autoconocimiento.

La literatura sobre resiliencia académica muestra que las competencias emocionales que cobran relevancia en la adolescencia son el autoconocimiento, la autorregulación y la autonomía. Un ejemplo es el estudio de Mohan y Verma (2020), quienes encontraron que mecanismos de autorregulación en el contexto escolar se relacionan con la resiliencia académica de estudiantes adolescentes. Por otro lado, Rachmawati *et al.* (2021) emplearon un análisis de regresión múltiple y encontraron una fuerte relación entre

aspectos de autonomía emocional y resiliencia académica. Este resultado concuerda con los trabajos de Laime, 2018; Mirza y Arif, 2018 y Yilmaz, 2016, quienes encontraron que la regulación emocional funge como factor protector en momentos adversos en la escuela y se relaciona positivamente con la resiliencia académica de adolescentes (Laime, 2018).

Finalmente, dentro de los procesos cognitivos que promueven la resiliencia académica se encuentran los niveles de felicidad que presentan los estudiantes en las diferentes áreas. En este sentido, desde la teoría del bienestar subjetivo, la felicidad puede evaluarse desde una perspectiva emocional y otra cognitiva. El componente cognitivo de la felicidad desde este marco teórico se evalúa mediante la satisfacción con la vida, definida como la valoración cognitiva que hace el individuo de su grado de satisfacción de las diferentes áreas en las que se desenvuelve como la personal, social, laboral o familiar (Diener, Suh, Lucas y Smith, 1999), y es la arista más estudiada del bienestar subjetivo (Helliwell, Huang y Wang, 2017).

Romano *et al.* (2021) encontraron que la resiliencia académica se relaciona con el nivel de satisfacción en las diferentes áreas. Estos hallazgos pueden corroborarse con lo encontrado por Mirza y Arif (2018) y Hendar, Awalya y Sunawan (2019), quienes concluyen que la percepción de satisfacción y bienestar con ellos mismos y las diferentes áreas fomentan la resiliencia académica de los estudiantes adolescentes.

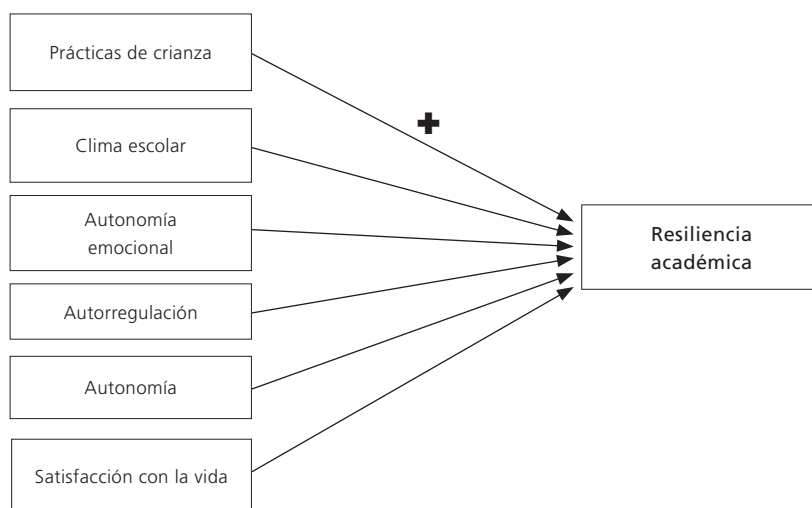
Una de las limitaciones que se han observado en estos antecedentes empíricos es que, para valorar la resiliencia académica, se evalúa el constructo de resiliencia psicológica en contextos escolares, cuando la de carácter académico tiene su propio marco teórico y propio sustento psicométrico (Rudd, Meissel y Meyer, 2021; Tudor y Spray, 2017), lo cual genera confusiones teóricas, metodológicas y resultados confusos y poco confiables. Atendiendo dicha limitación, en el presente estudio se utilizó una escala de resiliencia académica que ha sido validada en un contexto mexicano adolescente, lo que permite medir el constructo con mayor precisión y rigurosidad. Por otro lado, los trabajos analíticos con enfoque cuantitativo, con alcances explicativos y en zonas vulnerables son escasos en dicho contexto (Gutiérrez-Cervantes y Vera, 2023).

El objetivo de este estudio es analizar el nivel explicativo de las prácticas de crianza, las competencias emocionales (autoconocimiento, autorregulación, autonomía), el clima escolar y la satisfacción con la vida en la resiliencia académica de adolescentes mexicanos. La investigación

pretende tener aporte teórico y social. El modelo explicativo resultante arrojará factores que promueven la resiliencia académica en planteles en contextos vulnerables y en riesgo. Esto permitirá brindar recomendaciones a los diferentes actores educativos para desarrollar estas habilidades y contrarrestar las consecuencias asociadas a una baja resiliencia académica (figura 1).

FIGURA 1

Modelo hipotético de factores psicoemocionales, escolares y familiares asociados a la resiliencia académica



Fuente: elaboración propia.

Método

Participantes

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, no experimental, transversal, con alcance explicativo. Participaron 1,917 estudiantes adolescentes de preparatorias en contexto de vulnerabilidad del estado de Sonora, 978 hombres (51%) y 939 mujeres (49%), con rango de edades entre 14 y 19 años ($M = 16.42$; $DE = 1.04$). Para su selección se utilizó la estratificación por conglomerados, las unidades de muestreo fueron los centros, y el semestre el estrato. En forma aleatoria se seleccionaron, primero, los centros educativos, después en cada uno los semestres y posteriormente, en cada

semestre, los grupos, obteniendo los datos de cada grupo y semestre. La muestra se calculó con un error muestral que se asumió fue de $\pm 2\%$, con el 98% de confiabilidad y 0.50 de varianza poblacional para una población en instituciones en vulnerabilidad socioeconómica del estado de Sonora. Esto se explica por las áreas geográficas de las preparatorias evaluadas y los subsistemas de la EMS en México. En este caso, cinco de los planteles se localizan en zonas rurales de Sonora (Buaysiacobe, Bacobampo, Basconcobe, Ures, San Pedro Saucito), los cuales no superan los 5,000 habitantes y presentan altos niveles de marginación. Casi la mitad de la población es indígena (48.5%), la tasa de analfabetismo es mayor (2.6%) que el promedio estatal (1.9%), las unidades de salud son limitadas (menos de 150) y solo el 68.1% de la población entre 3 y 24 años asiste a la escuela (Secretaría de Economía, 2023). Estas preparatorias forman parte de los siguientes subsistemas: Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA), Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (Cecyte) y Centro de Estudios Tecnológicos del Mar (Cetmar).

En relación con el subsistema, las preparatorias evaluadas pertenecen a la educación técnica profesional, que presenta los mayores índices de abandono escolar y bajo rendimiento académico en comparación con otros subsistemas, tal como lo ha indicado el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017). Respecto de los criterios de inclusión, solo se incorporaron en la muestra a adolescentes inscritos en las preparatorias mencionadas y que aceptaran responder los cuestionarios de manera voluntaria después de haber leído el consentimiento informado. Se excluyeron a quienes no cumplieron con estas condiciones. La tabla 1 describe las características de la muestra por escuela y por sexo, asimismo, la media de la sumatoria de los aparatos, servicios y medios digitales con los que cuenta el estudiante.

Instrumentos

Indicadores socioeconómicos: este conjunto de reactivos explora aspectos relacionados con el género y el origen socioeconómico, evaluando factores como la cantidad de dispositivos electrónicos en el hogar, los bienes que posee la familia, el número de habitaciones en la vivienda, si reciben apoyo económico de alguna institución gubernamental o familiar, y la cantidad de servicios con los que cuentan (como electricidad, internet, gas y planes telefónicos).

TABLA 1
Cantidad de muestra por escuela, por sexo y economía del estudiante

Escuela	n	H	M	Sumatoria de medios, aparatos y servicios (mín = 0, máx = 15).
CBTA Basconcobe	270	121 (44.8%)	149 (55.2%)	7.10
CBTA de Ures	343	169 (49.3%)	174 (50.7%)	9.81
Cecytes San Pedro	355	192 (54.1%)	163 (45.9%)	8.14
Cecytes Bacobampo	259	128 (49.4%)	131 (50.61%)	7.73
Cecytes Buaysiacobe	144	70 (48.6%)	74 (51.4%)	4.61
Cetmar Palmar del Sol	299	174 (58.2%)	125 (41.8%)	10.01
Cetmar Bugambillas	247	124 (50.2%)	123 (49.8%)	9.47
Total	1917	978 (51%)	939 (49%)	8.43

Fuente: elaboración propia.

Prácticas de crianza: se utilizó la escala de memorias de crianza (Rodríguez *et al.*, 2011). Se conforma de 32 reactivos en dos dimensiones: apoyo emocional y comunicación parental. Es una escala de Likert que va de 1 = totalmente en desacuerdo; y 5 = totalmente de acuerdo. Fregoso, Vera, Duarte y Peña-Ramos (2021) realizaron una validación de constructo mediante análisis factorial confirmatorio (AFC) y análisis de Rasch, con estudiantes adolescentes del estado de Sonora y los índices de bondad de ajuste fueron aceptables (CFI de 0.92 a 0.95, RMSEA de 0.04 a 0.06 y SRMR de 0.02 a 0.05).

Competencias emocionales: se utilizaron tres escalas que forman parte del cuestionario de competencias emocionales mexicano (CCE-M; Gutiérrez, 2020), las cuales cuentan con validación mediante los análisis factorial exploratorio (AFE), factorial confirmatorio y politómico Rasch en estudiantes de preparatoria de Sonora y son las siguientes:

- *Autoconocimiento*: escala de autoconocimiento (reconocimiento de emociones y autoconcepto = 7 ítems; CMIN = 1.308; CFI = .99; RMSEA = .03);
- *Autorregulación*: Escala de autorregulación (desregulación emocional y regulación emocional = 12 ítems; CMIN = 1.617; CFI = .94; RMSEA = .07);
- *Autonomía emocional*: Escala de autonomía (dependencia emocional y perspectiva positiva de sí mismo = 7 ítems; CMIN = 2.00; CFI = .95; RMSEA = .07). El cuestionario se basa en el modelo de la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017), de habilidades socioemocionales. Los índices de bondad de ajuste pertenecen a Gutiérrez (2020).

Satisfacción con la vida: se empleó la escala multidimensional de satisfacción con la vida para estudiantes (Galindez y Casas, 2011), adaptada al contexto mexicano adolescente por Lagarda (2018); está conformada por 22 reactivos divididos en cinco dimensiones (familia, escuela, ámbito personal, amigos y colonia) que buscan evaluar la satisfacción de los estudiantes en sus diferentes áreas (CMIN = 3.89; CFI = .94; RMSEA = 0.05).

Clima escolar: se utilizó la escala de clima escolar para adolescentes (Caso, Díaz, Chaparro y Urías, 2011), validada al contexto sonorense adolescente por Vera, Gutiérrez, Leyva y Navarro (2022). En el proceso de adaptación, los autores presentan una escala de clima escolar que quedó conformada por 18 reactivos, los cuales tienen adecuados índices de bondad de ajuste de AFC y de análisis politómico Rasch (CMIN = 5.32; CFI = .96; RMSEA = 0.03).

Resiliencia académica: se utilizó la escala de resiliencia académica (ARS-30), diseñada por Cassidy (2016) y validada en el contexto mexicano adolescente por Gutiérrez-Cervantes y Vera (2024), en dicha adaptación quedó conformada por 20 reactivos que evalúan resiliencia académica positiva (14 reactivos), la cual se conforma de dos dimensiones: perseverancia y adaptación académica; y resiliencia académica negativa unidimensional (6 reactivos). La escala cuenta con índices de bondad de ajuste por AFC aceptables (CFI = .96, RMSEA = .05, SRMR = .01). La tabla 2 presenta las definiciones de las diferentes variables de estudio.

Procedimiento

Primero se firmó un convenio con la dirección de las escuelas para el apoyo de la investigación, en el cual se acordaron el levantamiento de datos y la entrega de resultados. Después de ello, se realizó una aplicación formal en

las siete escuelas seleccionadas. Había dos evaluadores por salón de clases, junto con el profesor a cargo. La aplicación tuvo una duración promedio de 60 minutos por grupo, las respuestas fueron grabadas en hojas electrónicas y los datos fueron leídos en un dispositivo óptico.

TABLA 2
Definición de variables independientes y dependiente de la investigación

Independientes	Dependiente
Prácticas de crianza: percepción del estudiante de la calidad de la interacción con sus padres o tutores (Rodríguez et al., 2011)	Resiliencia académica: capacidad flexible y adaptativa del estudiante para hacerle frente a situaciones que se perciben como una amenaza dentro del ámbito escolar (Martin y Marsh, 2006).
Clima escolar: percepción del estudiante de la calidad de la interacción con profesores, compañeros y su ambiente escolar (Gómez y Rivas, 2017)	
Autoconocimiento: capacidad del estudiante para identificar y nombrar sus estados de ánimo, así como sus gustos e intereses (Bisquerra y Pérez, 2007; SEP, 2017).	
Autorregulación: estrategias cognitivas y conductuales adaptativas para regular las emociones negativas por las que atraviesa el estudiante (Bisquerra y Pérez, 2007; SEP, 2017)	
Autonomía emocional: capacidad del estudiante para regirse bajo su propia autoridad de referencia y percepción de la propia imagen (Bisquerra y Pérez, 2007; SEP, 2017)	
Satisfacción con la vida: valoración global cognitiva que hace el estudiante de su nivel de satisfacción con las diferentes áreas (Helliwell, Huang y Wang, 2017)	

Fuente: elaboración propia.

Después de obtenidos los datos, se realizaron los análisis estadísticos descriptivos, correlacionales, comparativos y de regresión logística binaria, para proceder a redactar el presente documento. Todo el proceso de recolección de datos y la información almacenada se apegó de manera rigurosa a los lineamientos que propone la Sociedad Mexicana de Psicología (2007) para cuidar la integridad y bienestar de los participantes.

Resultados

Análisis de datos

Se utilizó estadística descriptiva para evaluar los niveles y la distribución de los datos. Posteriormente, se realizaron análisis de correlación de Pearson para conocer el nivel de asociación entre las variables. Finalmente, se aplicó un análisis de regresión lineal múltiple con el método de pasos sucesivos para cumplir con el objetivo principal del estudio. Este enfoque se justifica por la necesidad de comprender de manera más profunda las relaciones entre diversas variables y su impacto en la resiliencia académica. De acuerdo con Dancey y Reidy (2019), la regresión múltiple es una técnica estadística fundamental cuando se busca analizar la influencia de diversas variables independientes sobre una dependiente, controlando la contribución de cada una de ellas. En este estudio, la variable dependiente fue la resiliencia académica y las independientes incluyeron competencias emocionales (autoconocimiento, autorregulación, autonomía emocional), prácticas de crianza, clima escolar y satisfacción con la vida, aspectos que, según la literatura existente, tienen un impacto significativo sobre la resiliencia académica.

La elección de la regresión múltiple también responde a la necesidad de un modelo que proporcione una explicación detallada y robusta de los factores que afectan la resiliencia académica en adolescentes vulnerables, dado que este fenómeno es complejo y está influido por una variedad de factores contextuales y personales. En investigaciones previas, como las de Rachmawati *et al.* (2021), se ha utilizado ampliamente la regresión múltiple para entender las contribuciones de factores individuales y contextuales en fenómenos como la resiliencia académica. Este análisis permite identificar, de manera precisa, cuáles son los factores más determinantes en la resiliencia académica, lo que justifica su uso en el presente estudio. Todos los análisis fueron realizados utilizando el programa SPSS versión 23.

Descriptivos

En los análisis descriptivos se obtuvieron puntajes de manera general aceptables, ya que la mínima puntuación es uno y la máxima es cinco, a diferencia de las variables de resiliencia académica que va de uno a cuatro, a mayor puntaje en estas escalas, mayor presencia del constructo evaluado. En este caso, los puntajes más altos se obtuvieron en satisfacción con los amigos, autoconcepto y disciplina escolar, y los más bajos, en satisfacción con la colonia y regulación emocional (tabla 3).

TABLA 3
Análisis descriptivos de las variables estudiadas y sus dimensiones

Factores	Media	DE	95% C.I. para la media	
			Inferior	Superior
Resiliencia académica positiva	3.23	.514	3.216	3.262
Perseverancia	3.28	.561	3.264	3.314
Adaptación	3.17	.541	3.147	3.196
Resiliencia académica negativa	1.93	.649	1.910	1.968
Clima escolar general	3.32	.532	3.298	3.347
Relación alumnos	3.36	.875	3.326	3.404
Relación profesores	3.64	.870	3.608	3.686
Víctima de violencia	2.22	1.36	2.165	2.288
Disciplina	4.06	.863	4.022	4.099
Condiciones del plantel	3.56	.925	3.520	3.603
Prácticas de crianza general	3.67	.890	3.632	3.712
Comunicación parental	3.58	.969	3.536	3.623
Apoyo emocional	3.76	.893	3.723	3.804
Autoconocimiento general	3.87	.802	3.835	3.907
Reconocimiento de emociones	3.58	.900	3.549	3.629
Autoconcepto	4.08	.908	4.042	4.123
Autorregulación general	2.96	.664	2.933	2.993
Desregulación emocional	2.52	1.03	2.479	2.572
Regulación emocional	3.40	.919	3.359	3.442
Autonomía emocional	3.18	.559	3.167	3.228
Dependencia emocional	2.33	1.15	2.283	2.264
Autoestima	3.58	.996	3.542	3.631
Satisfacción con la vida general	3.81	.694	3.786	3.848
Satisfacción en amigos	4.08	.893	4.048	4.128
Satisfacción en familia	3.85	.891	2.812	3.892
Satisfacción en personal	3.94	.875	3.905	3.984
Satisfacción en escuela	3.82	.966	3.782	3.869
Satisfacción en colonia	3.35	.789	3.317	3.388

Fuente: elaboración propia.

Correlaciones

El análisis de correlación arrojó asociaciones significativas entre todas las variables independientes y la resiliencia académica positiva y negativa. Estas correlaciones fueron bajas y moderadas. En cuanto a la positiva, las más altas se obtuvieron en autoconocimiento general ($r = .405^{**}$), satisfacción con la vida general ($r = .351^{**}$), disciplina escolar ($r = .317^{**}$), prácticas de crianza general ($r = .310^{**}$) y apoyo emocional ($r = .315^{**}$). Por otro lado, las correlaciones más fuertes con resiliencia académica negativa se obtuvieron en autoestima ($r = .293^{*}$) y comunicación parental general ($r = .257^{**}$); es decir, a mayor nivel de resiliencia académica negativa, menor comunicación parental y autoestima (tabla 4).

TABLA 4

Análisis de correlación ($N = 1917$) entre las variables independientes y RAP con sus factores y RAN unidimensional

	RAP general	Perseverancia	Adaptación	RAN
Autoconocimiento general	.405**	.373**	.383**	-.236**
Reconocimiento de emociones	.331**	.305**	.313**	-.167**
Autoconcepto	.380**	.349**	.360**	-.240**
Clima escolar general	.218**	.198**	.202**	-.122**
Relación alumnos	.245**	.226**	.230**	-.167**
Relación profesores	.288**	.256**	.286**	-.189**
Víctima de violencia	.036	-.053*	-.007	.087*
Disciplina	.317**	.295**	-.294**	-.166**
Condiciones del plantel	.243**	.216**	.241**	-.104**
Autorregulación general	.171**	.136**	.190**	-.002
Regulación emocional	.298**	.260**	.302**	-.227**
Desregulación emocional	-.045*	-.056*	-.024*	.198**
Autonomía emocional	.136**	.129**	.138**	-.045*
Autoestima	.264**	.242**	.252**	-.293**
Dependencia emocional	-.072**	-.063*	-.072**	.173**
Prácticas de crianza general	.310**	.269**	.315**	-.257**
Comunicación parental	.278**	.238**	.288**	-.243**
Apoyo emocional	.315**	.278**	.315**	-.248**

TABLA 4 / CONTINUACIÓN

	RAP general	Perseverancia	Adaptación	RAN
Satisfacción con la vida general	.351**	.312**	.348**	-.246**
Familia	.288**	.250**	.292**	-.205**
Escuela	.312**	.281**	.304**	-.193**
Personal	.298**	.269**	.288**	-.251**
Amigos	.296**	.278**	.273**	-.145**
Colonia	.180**	.146**	.198**	-.164**

Nota: ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). RAP = resiliencia académica positiva; RAN = resiliencia académica negativa.

Fuente: elaboración propia.

Regresión lineal múltiple

Los resultados de la correlación muestran una relación directa entre las variables independientes y la resiliencia académica, lo que indica que se cumple el supuesto de linealidad. El análisis arrojó un valor Durbin-Watson de 2.029, lo que confirma la independencia de los residuos; además, estos siguen una distribución normal y presentan una variabilidad constante, cumpliéndose así los supuestos de normalidad y homocedasticidad de los datos (Gil, 2003). Los valores del índice de tolerancia oscilaron entre .462 y .768, mientras que el factor de inflación de la varianza (VIF) varió entre 1.303 y 2.165, descartando así la colinealidad entre las variables independientes (tabla 5).

Se probaron dos modelos de regresión: uno con resiliencia académica positiva como variable dependiente y otro con negativa. El análisis mostró un coeficiente r^2 de .21 en la explicación del modelo positivo, con los factores siguientes: reconocimiento de emociones, autoconcepto, disciplina escolar, apoyo emocional y satisfacción con la vida en general. El factor con mayor nivel explicativo fue el autoconocimiento general ($\beta = .187$; $p = .001$) (tabla 5).

El segundo análisis arrojó un r^2 de .12 en la explicación de la resiliencia académica negativa. El modelo incluyó autoconcepto, desregulación emocional, autoestima y dependencia emocional, donde el autoconcepto ($\beta = -.211$; $p = .000$) y la desregulación emocional ($\beta = .132$; $p = .000$) son los factores con mayor poder explicativo (tabla 6).

TABLA 5

Regresión lineal múltiple de las variables independientes con resiliencia académica positiva

	β	p	Tolerancia	VIF
Reconocimiento de emociones	.114	.000	.653	1.531
Autoconcepto	.187	.000	.613	1.632
Disciplina escolar	.129	.000	.768	1.303
Apoyo emocional	.086	.003	.506	1.978
Satisfacción con la vida general	.123	.000	.462	2.165

Fuente: elaboración propia.

TABLA 6

Regresión lineal múltiple de las variables independientes con resiliencia académica negativa

	β	p	Tolerancia	VIF
Autoconcepto	-.117	.000	.729	1.371
Desregulación emocional	.132	.000	.672	1.488
Autoestima	-.211	.000	.732	1.366
Dependencia emocional	.060	.003	.668	1.498

Fuente: elaboración propia.

Estos resultados de regresión múltiple permiten dar por probado el modelo hipotético planteado, ya que, dentro de los dos de regresión, entraron factores de prácticas de crianza (apoyo emocional), de clima escolar (disciplina escolar), de competencias emocionales (desregulación emocional, autonomía emocional, autoconcepto, dependencia emocional, reconocimiento de emociones) y de satisfacción con la vida (ver tablas 5 y 6).

Discusión y conclusiones

Los resultados descriptivos obtenidos en este estudio revelan que los adolescentes de zonas vulnerables presentan niveles aceptables de las variables evaluadas, especialmente en satisfacción con los amigos, autoconcepto y disciplina escolar. Estos aspectos cobran gran relevancia en la adolescencia, dado que los estudiantes atraviesan un proceso de consolidación de su personalidad y sentido moral, además de desarrollar necesidades afectivas de pertenencia hacia sus pares (Gerónimo, Pérez y Castilla, 2021; García, Naissir, Contreras y Moreno, 2015). Este proceso de autoexploración y adaptación emocional es clave en el contexto académico, ya que influye en su capacidad para enfrentar las demandas escolares. Sin embargo, los niveles más bajos se encontraron en satisfacción con la colonia y regulación emocional, lo cual puede estar relacionado con las condiciones socioeconómicas adversas que enfrentan estos estudiantes, como se ha observado en trabajos previos, donde las dificultades en el entorno familiar y las carencias materiales afectan su bienestar emocional (SEP, 2017).

En relación con el objetivo principal del estudio, los modelos explicativos obtenidos mediante la regresión lineal múltiple han permitido comprender las interacciones entre variables familiares, escolares y personales, aportando evidencia empírica sobre cómo estos factores influyen en la resiliencia académica. La regresión múltiple fue elegida por su capacidad para modelar relaciones entre múltiples factores predictivos de manera precisa y robusta. Según Dancey y Reidy (2019), este método estadístico es particularmente útil para entender cómo las variables independientes influyen en una dependiente, como es el caso de la resiliencia académica. Además, De Moura, Baptista y Primi (2022) y Flick (2012) destacan la relevancia de los métodos estadísticos avanzados en psicometría para estudiar fenómenos complejos como la resiliencia académica, especialmente cuando se considera la interacción entre diversas variables.

El modelo teórico de Martin y Marsh (2006) proporcionó el marco conceptual para analizar cómo las competencias emocionales y los factores contextuales afectan la resiliencia académica, lo que refuerza la compatibilidad del modelo teórico con los resultados obtenidos en este estudio. De acuerdo con este modelo, las competencias emocionales como el autoconocimiento y la autorregulación son esenciales para el desempeño académico, lo cual fue confirmado por los hallazgos del estudio, que

muestran que estos factores tienen una fuerte influencia en la resiliencia académica de los estudiantes.

Uno de los principales hallazgos fue la relación negativa y significativa entre desregulación emocional, autoestima y comunicación parental. Este hallazgo subraya que los estudiantes con mayores dificultades para regular sus emociones o que recurren a conductas de riesgo presentan niveles bajos de autoestima y una comunicación deficiente con sus principales cuidadores. Además, se observó que el apoyo emocional de los padres y la satisfacción general con la vida están estrechamente relacionados con altos niveles de resiliencia académica. Estos resultados coinciden con estudios previos que sugieren que el apoyo emocional y la comunicación efectiva en el hogar son factores protectores clave para el bienestar académico (Gutiérrez, 2020; Gutiérrez y Ochoa, 2021; Salvo-Garrido, Gálvez-Nieto y Martín-Parihuén, 2021).

Finalmente, respecto de la regresión múltiple, los modelos explicativos identificaron que las variables personales, como las emociones y la felicidad, fueron las que más influyeron en la resiliencia académica positiva. Por el contrario, la desregulación emocional y la baja autoestima explicaron en mayor medida las respuestas desadaptativas o negativas de los estudiantes (Ros, Filella, Ribes y Pérez, 2017; Salvo-Garrido, Gálvez-Nieto y Martín-Parihuén, 2021). Estos resultados amplían la comprensión del papel de las competencias emocionales en la resiliencia académica, especialmente en adolescentes que viven en contextos vulnerables, contribuyendo a llenar un vacío importante en la literatura existente al respecto.

Estudios previos han puesto en evidencia la relación entre estas variables y la resiliencia académica (De La Fuente-Figuerola, Sánchez-Villena y Sarmiento-Longo 2021; Menéndez-Aller, Postigo, González-Nuevo, Cuesta *et al.* 2021; Villasmil-Ferrer, 2021). A diferencia de estos estudios, el presente análisis utilizó una medida validada para el contexto mexicano adolescente (Cassidy, 2016), lo que permite proporcionar una explicación más precisa y robusta de los factores que influyen en la resiliencia académica en estudiantes de preparatorias vulnerables. De esta manera, los hallazgos de esta investigación contribuyen a llenar un vacío importante en la literatura sobre este afrontamiento positivo en contextos de alta vulnerabilidad, especialmente dentro del sistema educativo mexicano.

El papel de la familia se consolida como un factor importante en la resiliencia académica cuando se involucran aspectos de apoyo emocional,

confianza y comunicación entre padres e hijos; a su vez, las conductas orientadas a regular las emociones. Estudios previos encontraron correlación positiva y significativa de las prácticas de crianza como la comunicación parental, el apoyo emocional, la regulación emocional y la resiliencia académica (Li, 2017; Mohan y Verma, 2020). En contraste con esos estudios, los hallazgos que se presentan brindan una explicación estadísticamente rigurosa sobre los factores que pueden influir al respecto en adolescentes mexicanos que pertenecen a preparatorias vulnerables; hablando de la resiliencia académica en particular, el estudio se posiciona como pionero en la temática en la educación mexicana, ya que la SEP (2017) promueve estos aspectos desde años atrás, sin embargo, aún son escasos los trabajos cuantitativos a gran escala que den un panorama sobre la situación de estudiantes vulnerables y que brinden recomendaciones directas para promover un afrontamiento positivo a las circunstancias adversas.

A pesar de los valiosos hallazgos obtenidos en este estudio, se deben reconocer varias limitaciones que influyen en la interpretación de los resultados. La principal radica en el diseño transversal de la investigación, que, aunque permite identificar relaciones entre las variables, no establece causalidad. Esto implica que los resultados obtenidos no pueden inferir si la resiliencia académica es producto directo de las variables evaluadas o si existe alguna influencia temporal entre ellas. Para superar esta limitación, sería recomendable realizar estudios longitudinales en el futuro, lo que permitiría examinar cómo los factores emocionales, familiares y escolares influyen en el desarrollo de la resiliencia académica a lo largo del tiempo, proporcionando una visión más profunda de las dinámicas causales.

Asimismo, aunque la muestra utilizada fue representativa de estudiantes de preparatorias vulnerables de una región específica, sería pertinente ampliar la muestra para incluir diferentes contextos educativos. Esto permitiría explorar la generalización de los resultados a otras regiones, tanto urbanas como rurales, y a otros grupos de estudiantes con diferentes características socioeconómicas y culturales, lo que enriquecería la comprensión de la resiliencia académica en diversos contextos.

A pesar de estas limitaciones, esta investigación constituye una fuente importante de información sobre la relación entre los factores emocionales, familiares y escolares en la resiliencia académica, especialmente en contextos vulnerables. Los hallazgos obtenidos brindan una base sólida para futuras investigaciones y ofrecen *insights* valiosos para la mejora

de las políticas educativas y prácticas de intervención. Es fundamental que esta investigación se considere como un paso inicial para seguir profundizando en la comprensión de cómo estos factores influyen en el desempeño académico de los adolescentes, lo que, a largo plazo, podría contribuir significativamente al desarrollo de estrategias educativas más eficaces y ajustadas a las necesidades de estudiantes en situaciones de vulnerabilidad.

Se recomienda a las autoridades académicas y a la investigación psico-educativa en contextos vulnerables priorizar la enseñanza e investigación sobre cómo los estudiantes identifican, expresan y regulan sus emociones, cómo se encuentran con sus niveles de felicidad y autoestima, así como la calidad que perciben de las relaciones con sus familiares más cercanos. Asimismo, la capacitación docente y a padres y madres de familia sobre como promover estas habilidades es crucial y de atención prioritaria.

Nota

¹ En adelante, en este trabajo se empleará más fluida la lectura, sin menoscabo de el masculino con el único objetivo de hacer género.

Referencias

- Barrios, Hernando y Gutiérrez, Carolina (2020). "Neurociencias, emociones y educación superior: una revisión descriptiva", *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, vol. 46, núm. 1, pp. 363-382. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100363>
- Bisquerra, Rafael y Pérez, Núria (2007). "Las competencias emocionales", *Educación XX1*, vol. 10, núm. 1, pp. 61-82. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>
- Bowlby, Jhon (1979). "The bowlby-ainsworth attachment theory", *Behavioral and Brain Sciences*, vol. 2, núm. 4, pp. 637-638. <https://doi.org/10.1017/S0140525X00064955>
- Bykova, Elena y Chirkina, Tatiana (2020). "Relationship between teacher's characteristics and academic resilience among students", *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, vol. 1, núm. 4, pp. 445-460. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1599>
- Caleon, Imelda; Ilham, Nur; Ong, Chin y Tan, Jennifer (2019). "Cascading effects of gratitude: A sequential mediation analysis of gratitude, interpersonal relationships, school resilience and school well-being", *The Asia-Pacific Education Researcher*, vol. 28, núm. 4, pp. 303-312. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00440-w>
- Caso, Joaquín; Díaz, Carlos; Chaparro, Alicia y Urías, Erick (2011). *Propiedades psicométricas de las escalas, cuestionarios e inventarios de la Estrategia Evaluativa Integral 2010: factores asociados al aprendizaje*, UEE reporte técnico 11-002, Ensenada: Universidad Autónoma de Baja California. Disponible en: <http://uee.ens.uabc.mx/docs/reportesTecnicos/2011/UEERT11-002.pdf>

- Cassidy, Simon (2016). "The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure", *Frontiers in Psychology*, vol. 7, núm. 1787, pp. 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787>
- Chen, Daniel; Ertac, Seda; Evgeniou, Theodoros; Miao, Xin; Nadaf, Ali y Yilmaz, Emrah (2024). "Grit and academic resilience during the COVID-19 pandemic", *npj Science of Learning*, vol. 9, núm. 57, pp. 1-10. <https://doi.org/10.1038/s41539-024-00265-3>
- Dancey, Cristine y Reidy, John (2019). *Estatística sem matemática para psicologia*, 7ª ed., Puerto Alegre: Artmed.
- De La Fuente-Figuerola, Valeria; Sánchez-Villena, Andy y Sarmiento-Longo, Juan Pablo (2021). "Resiliencia y autoconcepto en adolescentes peruanas en situación de abandono", *Revista de Psicología*, vol. 11, núm. 2, pp. 11-20. <https://doi.org/10.36901/psicologia.v11i2.1394>
- Diener, Ed; Suh, Eunkook; Lucas, Richard y Smith, Heidi (1999). "Subjective well-being: three decades of progress", *Psychological Bulletin*, vol. 125, núm. 2, pp. 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- De Moura, Cristiane; Baptista, Makilim y Primi, Ricardo (2022). *Tutoriais em análise de dados aplicados à Psicomетria*, San Pablo: Editora Vozes.
- Flick, Uwe (2012). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*, s.l.e.: Penso Editora.
- Fregoso, Daniel; Vera, José Ángel; Duarte, Karen Guadalupe y Peña-Ramos, Martha Olivia (2021). "Propiedades psicométricas para las escalas memorias de crianza, prácticas parentales prosociales y FACES III", *Psicumex*, vol. 11, núm. 1, pp. 1-31. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v11i1.413>
- Galindez, Edurne y Casas, Ferran (2011). "Adaptación y validación de la MSLSS de satisfacción vital multidimensional con una muestra de adolescentes", *Revista de Psicología Social*, vol. 26, núm. 3, pp. 309-323. <https://doi.org/10.1174/021347411797361284>
- García, Leslie; Naissir, Lizeth; Contreras, Clarineth y Moreno, Aminta (2015). "El estado emocional y el bajo rendimiento académico en niños y niñas de Colombia", *Avances en Psicología*, vol. 23, núm. 1, pp. 103-113. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2015.v23n1.175>
- Gerónimo, Estefanía; Pérez, Victoria y Castilla, Inmaculada (2021). "La percepción de amenaza física en la pareja y el bienestar en la juventud", *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 3, núm. 1, pp. 1-13. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v3.2034>
- Gil, Juan Antonio (2003). *Métodos de investigación en educación. Vol. III. Análisis multivariante*, Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Gómez, Anyerson; Correa, María y González, Jorge (2021). "Evolución del estudio sobre el efecto de la crianza en las conductas prosociales en la infancia y la adolescencia: una revisión sistemática", *Actualidades en Psicología*, vol. 35, núm. 130, pp. 49-73. <https://doi.org/10.15517/ap.v35i130.39958>
- Gómez, Gabriela y Rivas, Marlene (2017). "Resiliencia académica, nuevas perspectivas de interpretación del aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social", *Calidad en la Educación*, vol. 1, núm. 47, pp. 215-233. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200215>

- Gutiérrez, Juan Carlos (2020). *Competencias emocionales y resiliencia académica en estudiantes de preparatoria del estado de Sonora*, tesis de maestría, Ciudad Obregón: Instituto Tecnológico de Sonora.
- Gutiérrez, Juan Carlos y Ochoa, Eneida (2021). “Relación entre apoyo familiar, resiliencia académica y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria”, en N. Martínez de San Vicente López, J. A. Rodríguez Rodríguez, C. I. Bojórquez Díaz, J. C. Rodríguez Rodríguez, J. Rodríguez Góngora y C. G. Burgos-Videla (eds.), *Educación siglo XXI: nuevos retos, nuevas soluciones*, Madrid: Dykinson, pp. 40-50. <https://doi.org/10.2307/j.ctv282jpp1.6>
- Gutiérrez-Cervantes, Juan Carlos y Vera, José Ángel (2023). “Resiliencia académica de adolescentes, factores asociados y metodología empleada: una revisión sistemática”, *Rastros Rostros*, vol. 25, núm. 1, pp. 1-29. <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2023.01.04>
- Gutiérrez-Cervantes, Juan Carlos y Vera, José Ángel (2024). “Propiedades psicométricas de la Escala de Resiliencia Académica (ARS-30) en un contexto mexicano adolescente”, *Informes Psicológicos*, vol. 24, núm. 1, pp. 215-231. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v24n1a014>
- Helliwell, John; Huang, Haifang y Wang, Shun (2017). “The social foundations of world happiness”, en J. Helliwell, R. Layard y J. Sachs (eds.), *World Happiness Report 2017*, pp. 8-47. Nueva York: Sustainable Development Solutions Network. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/316452251_The_Social_Foundations_of_World_Happiness
- Hendar, Kus; Awalya, A. y Sunawan, S. (2019). “Solution-focused brief therapy group counseling to increase academic resilience and self-efficacy”, *Journal Bimbingan Konseling*, vol. 8, núm. 3, pp. 1-7. Disponible en: <https://journal.unnes.ac.id/sju/jubk/article/view/28494>
- Hernández-Prados, María de los Ángeles; Álvarez Muñoz, José Santiago y Fernández Bonache, Virginia (2023). “Resiliencia y parentalidad positiva. Programa de capacitación familiar”, *REIDOCREA*, vol. 12, núm. 16, pp. 201-212. <https://www.ugr.es/~reidocrea/12-16.pdf>
- INEE (2017). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Disponible en: <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/116/P1B116.pdf>
- Jowkar, Bahram; Kohoulat, Naeimeh y Zakeri, Hamidreza (2011). “Family communication patterns and academic resilience”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, vol. núm. 29, pp. 87-90. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.210>
- Lagarda, Ángel Emigdio (2018). *Satisfacción con la vida, bienestar personal y su relación con factores de contexto y personales en adolescentes*, tesis de maestría, Hermosillo: Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo.
- Laime, Miriam (2018). *Influencia de la resiliencia académica sobre las estrategias de regulación emocional en estudiantes de carreras técnicas de gestión de un instituto particular de Lima*, tesis de maestría, Lima: Universidad de San Martín de Porres. Disponible en: <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/4252> (consultado: 24 de abril de 2025).
- Lereya, Suzet; Samara, Muthanna y Wolke, Dieter (2013). “Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: a meta-analysis study”, *Child Abuse y Neglect*, vol. 37, núm. 12, pp. 1091-1108. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>

- Li, Haibin (2017). "The 'secrets' of Chinese students' academic success: academic resilience among students from highly competitive academic environments", *Educational Psychology*, vol. 37, núm. 8, pp. 1001-1014. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1322179>
- Lozano, Miguel Ángel y Trinidad, Antonio (2019). "El capital cultural como predictor del rendimiento escolar en España", *International Journal of Sociology of Education*, vol. 8, núm. 1, pp. 45-74. <https://doi.org/10.17583/rise.2019.3862>
- Martin, Andrew y Marsh, Herbert (2006). "Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach", *Psychology in the Schools*, vol. 43, núm. 1, pp. 267-282. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Menéndez-Aller, Álvaro; Postigo, Álvaro; González-Nuevo, Covadonga; Cuesta, Marcelino; Fernández-Alonso, Rubén; Álvarez-Díaz, Marcos y Muñiz, José (2021). "Resiliencia académica: la influencia del esfuerzo, las expectativas y el autoconcepto académico", *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 53, núm. 1, pp. 114-121. <https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.13>
- Mirza, Munawar y Arif, Muhammad (2018). "Fostering academic resilience of students at risk of failure at secondary school level", *Journal of Behavioural Sciences*, vol. 28, núm. 1, pp. 33-50. Disponible en: http://pu.edu.pk/images/journal/doap/PDF-FILES/03_v28_1_18.pdf
- Mohan, Vidhu y Verma, Mohita (2020). "Self-regulated learning strategies in relation to academic resilience", *Voice of Research*, vol. 9, núm. 3, pp. 27-34. Disponible en: http://www.voiceofresearch.org/Doc/Dec-2020/Dec-2020_6.pdf
- OCDE (2017). *Panorama de la educación 2017. Indicadores de la OCDE*, Madrid: OCDE/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte/Fundación Santillana.
- Rachmawati, Indriyana; Setyosari, Punaji; Handarini, Dany y Hambali, I. M. (2021). "Do social support and self-efficacy correlate with academic resilience among adolescence?", *International Journal of Learning and Change*, vol. 13, núm. 1, pp. 49-62. <https://doi.org/10.1504/IJLC.2021.111664>
- Rivera-Rivera, Leonor; Rivera-Hernández, Paula; Pérez-Amezcu, Berenice; Leyva-López, Ahidé y De Castro, Filipa (2015). "Factores individuales y familiares asociados con sintomatología depresiva en adolescentes de escuelas públicas de México", *Salud Pública de México*, vol. 57, núm. 3, pp. 219-226. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/106/10638801004.pdf>
- Rodríguez, Brenda; Van, Hans; González, Norma y Unikel, Claudia (2011). "Desarrollo de una escala para medir la percepción de la crianza parental en jóvenes estudiantes mexicanos", *Pensamiento Psicológico*, vol. 9, núm. 17, pp. 9-20. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/801/80122596001.pdf>
- Romano, Luciano; Consiglio, Piemarco; Angelini, Giacomo y Fiorilli, Caterina (2021). "Between academic resilience and burnout: the moderating role of satisfaction on school context relationships", *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, vol. 11, núm. 3, pp. 770-780. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030055>
- Ros, Agnes; Filella, Gemma; Ribes, Ramona y Pérez, Nuria (2017). "Análisis de la relación entre competencias emocionales, autoestima, clima de aula, rendimiento académico y nivel de bienestar en educación primaria", *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, vol. 28, núm. 1, pp. 8-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>

- Rudd, Georgia; Meissel, Kane y Meyer, Frauke (2021). "Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature", *Educational Research Review*, vol. 34, núm. 100402. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100402>
- Salvo-Garrido, Sonia Ilse; Gálvez-Nieto, José Luis y Martín-Parihuén, Susana (2021). "Resiliencia académica: comprendiendo las relaciones familiares que la promueven", *Revista Electrónica Educare*, vol. 25, núm. 2, pp. 365-382. <http://dx.doi.org/10.15359/rec.25-2.20>
- SEP (2017). *Planes de estudio de referencia del componente básico del marco curricular común de la Educación Media Superior*, Ciudad de México: Secretaría de Educación Pública. Disponible en: <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241>
- Sociedad Mexicana de Psicología (2007). *Código ético del psicólogo*, México: Trillas.
- Tudor, Kate Elizabeth y Spray, Christopher Mark (2017). "Approaches to measuring academic resilience: A systematic review", *International Journal of Research Studies in Education*, vol. 7, núm. 4, pp. 41-61. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2017.1880>
- Vera, José Ángel; Gutiérrez, Juan Carlos; Leyva, Alberto y Navarro, Christian Dennisse (2022). "Validez y confiabilidad de las escalas de clima y convivencia escolar en adolescentes", en L. C. Castillo Arcos, L. Maas Góngora y J. Y. Telumbre Terrero (coords.), *Avances en Psicología Social 2022*, Ciudad del Carmen: Universidad Autónoma del Carmen, pp. 361-367. Disponible en: https://www.academia.edu/download/92089384/Vera_Gutierrez_Leyva_Navarro_AMEPSO.pdf
- Villarreal, David y Paz, Ángel (2017). "Cohesión, adaptabilidad y composición familiar en adolescentes del Callao, Perú", *Propósitos y Representaciones*, vol. 5, núm. 2, pp. 21-64. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.158>
- Villasmil-Ferrer, Jairo Ramón (2021). "El autoconcepto académico: perspectiva axiológica en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento", *Fondo Editorial Fundación Koinonía*, vol. 7, núm. 1, pp. 168-168. <https://fondoeditorialfk.org/index.php/fondoeditorial/article/view/10>
- Yavuz, Hatice Çiğdem y Kutlu, Ömer (2016). "Investigation of the factors affecting the academic resilience of economically disadvantaged high school students", *Education y Science*, vol. 41, núm. 186, pp. 1-19. <https://doi.org/10.15390/EB.2016.5497>
- Yilmaz, Leyla (2016). "What makes a difference for resilient students in Turkey?", *Eurasian Journal of Educational Research*, vol. 1, núm. 64, pp. 91-108. <http://dx.doi.org/10.14689/ejer.2016.64.5>
- Zumárraga-Espinosa, Marcos (2023). "Resiliencia académica, rendimiento e intención de abandono en estudiantes universitarios de Quito", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 21, núm. 3, pp. 371-399. <https://doi.org/10.11600/rclsnj.21.3.5949>

Artículo recibido: 5 de noviembre de 2024

Dictaminado: 13 de marzo de 2025

Segunda versión: 9 de abril de 2025

Tercera versión: 21 de abril de 2025

Aceptado: 30 de abril de 2025