

FACTORES DE SOCIALIZACIÓN Y PSICOEMOCIONALES EN LA RESILIENCIA ACADÉMICA DE ADOLESCENTES MEXICANOS

SOCIALIZATION AND PSYCHOEMOTIONAL FACTORS IN THE ACADEMIC
RESILIENCE OF MEXICAN ADOLESCENTS

Juan Carlos Gutiérrez Cervantes*, José Ángel Vera Noriega*, Ana Karla Silva Soarez**

Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, México*,

Universidad Federal de Matto Grosso do Sul, Brasil**

Correspondencia: avera@ciad.mx

Resumen

La resiliencia académica se ha posicionado como uno de los pilares de la educación de calidad según organismos internacionales y se ha estudiado como una alternativa para hacerle frente a la adversidad contextual de los estudiantes. El presente estudio busca aportar al conocimiento de la explicación de la resiliencia en el contexto escolar y tiene como objetivo analizar el nivel predictivo de variables de socialización y psicoemocionales en la resiliencia académica de adolescentes. Fue cuantitativo, no experimental, transversal y predictivo. Los participantes fueron 1917 estudiantes de preparatorias del centro y sur del Estado de Sonora. La resiliencia académica se evaluó con indicadores de origen social y una escala de resiliencia académica. La regresión logística binaria arrojó un r^2 de Nagelkerke de .32 y el modelo quedó conformado por autoconocimiento, disciplina escolar, apoyo emocional parental y satisfacción con la escuela, siendo el autoconocimiento la variable con mayor nivel predictivo ($B =$

1.775; $p = .000$). Se recomienda promover estos factores protectores en la educación media superior en contexto mexicano.

Palabras clave: Resiliencia, educación, adolescencia, socialización, capital social, factores psicológicos.

Abstract

Academic resilience has been positioned as one of the pillars of quality education according to international organizations and has been studied as an alternative to confront students' contextual adversity. The present study seeks to contribute to the knowledge of the explanation of resilience in the school context and aims to analyze the predictive level of socialization and psychoemotional variables in the academic resilience of adolescents. It was quantitative, non-experimental, transversal and predictive. The participants were 1917 high school students from the center and south of the State of Sonora. Academic resilience was assessed with social background indicators and an academic resilience scale. The binary logistic regression showed a Nagelkerke r^2 of .32 and the model was made up of self-knowledge, school discipline, parental emotional support and satisfaction with school, with self-knowledge being the variable with the highest predictive level ($B = 1.775$; $p = .000$). It is recommended to promote these protective factors in upper secondary education in the Mexican context.

Keywords: Resilience, education, adolescence, socialization, social capital, psychological factors.

Introducción

La resiliencia académica, es un constructo psicoeducativo que se ha estudiado como factor protector a la adversidad socioeconómica y a la deserción escolar (Gutiérrez, 2020; INEE, 2017), y se define como la capacidad del estudiante para mostrar alto rendimiento académico,

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 dimensiones: compostura, control, confianza, coordinación y compromiso. Años más tarde, Cassidy (2016), construye la escala de resiliencia académica (ARS-30), basándose en el modelo anterior y propone un modelo de tres dimensiones conformado por: perseverancia, reflexión y búsqueda de ayuda adaptativa y 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. La resiliencia académica se diferencia de la resiliencia psicológica o individual, la cual, tiene amplia trayectoria científica, sin embargo, la resiliencia académica es un constructo que tiene su propio marco teórico y su propia evidencia empírica (Gutiérrez y Vera, 2023).

En el estudio de la resiliencia académica, organismos nacionales e internacionales afirman que el estudio de dicho constructo cobra relevancia cuando se incluyen aspectos de origen social, pues la variable no puede evaluarse con efectividad sin una dificultad presente (SEP, 2021; OECD, 2017). En este sentido, diferentes revisiones sistemáticas sobre factores asociados a la resiliencia académica, medidas y metodologías empleadas (Gutiérrez y Vera, 2023; Rudd et al, 2021; Tudor y Spray, 2017), señalan la importancia de tomar en cuenta el origen social de las personas para evaluar resiliencia académica.

Una forma de analizar el origen social de las personas con amplia evidencia científica es bajo la teoría de Pierre Bourdieu (1987), quien entiende el origen social como las predisposiciones escolares, familiares, culturales y económicas con las que cuentan los estudiantes, que se miden a su vez con

diferentes capitales: capital familiar, capital económico y capital escolar. En este sentido, Lozano y Trinidad (2019), desarrollan un análisis del origen social y su impacto en resultados escolares y reflexionan que, si un estudiante cuenta con alto puntaje en estos diferentes capitales, dispondrá de mayores posibilidades de resaltar en competencias escolares. Sin embargo, existen otros estudiantes que, a pesar de tener un origen social adverso, mantienen altos niveles académicos (Li, 2017).

La Secretaría de Educación Media Superior (SEMS, 2018), menciona que, en zonas de vulnerabilidad económica como las zonas rurales de México, el riesgo que corren los estudiantes adolescentes de abandonar los estudios es evidente y alarmante, por ello, han posicionado a los factores socioemocionales como uno de los pilares para formar estudiantes resilientes. El presente estudio aportará al conocimiento de los factores socioemocionales que caracterizan a los estudiantes que afrontan el origen social adverso de una forma académicamente resiliente.

Factores socioemocionales asociados a la resiliencia académica de adolescentes. La escuela y la familia son contextos de socialización en donde el adolescente transcurre la mayor parte del tiempo en la infancia y adolescencia. En este sentido, las prácticas de crianza es un constructo con amplia trayectoria científica para evaluar la calidad percibida de las relaciones que los padres tienen con sus hijos, y el cual, se ha relacionado con aspectos académicamente resilientes (Gómez et al, 2021).

Las prácticas de crianza se sustentan en el cuidado del adolescente desde una perspectiva conductual que incluyen expresiones de afecto del padre o madre hacia sus hijos y el apoyo para la expresión emocional (Ríos et al, 2024). Bowlby (1979), las define como el intercambio de información

entre padres e hijos para la retroalimentación y control de estos para su educación. Rodríguez et al. (2011), por su parte, clasifica estas prácticas en dos factores: comunicación parental y apoyo emocional parental. Salvo Garrido et al, (2021) encontró que las prácticas de comunicación, confianza, normas académicas combinadas con apoyo emocional, ayudan a desarrollar habilidades académicamente resilientes. Tales resultados concuerdan estudios precedentes (De la Luz, 2023; Rivera-Rivera, et al., 2015).

Por otra parte, la escuela es el lugar, fuera de lo que es su familia, en donde la persona comienza a mostrar los aprendizajes recibidos en casa y se convierte en un contexto de socialización prolongado en donde habitan relaciones sociales organizadas jerárquicamente y constituida de manera formal y en donde se producen interacciones sociales emocionalmente significativas con compañeros y maestros (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), y existe consenso de que se refiere a la calidad y la naturaleza con que se establecen las relaciones entre los estudiantes y los adultos dentro del contexto escolar (OECD, 2017). García-Crespo (2022) por su parte, menciona que el clima escolar se evalúa tomando en cuenta la relación con profesores, con compañeros, con directores, la percepción de violencia escolar y la satisfacción con el plantel. Yavuz y Kutlu (2016), 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 escolar positivo predecían la resiliencia académica de los estudiantes adolescentes. Estos hallazgos concuerdan con estudios

previos más actuales sobre la relación entre el clima escolar y la resiliencia académica (Caleon et al, 2019)

Hasta ahora, los factores que hemos analizado son externos al estudiante, sin embargo, existen otros dos grandes bloques de estudio en la resiliencia académica que forman parte de factores internos al adolescente: las emociones y los pensamientos. Hoy en día, los aspectos socioemocionales 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 estudiar los procesos emocionales es mediante 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 (SEP, 2017). 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, 2007). La SEP (2017), presenta un modelo de cinco factores conformado por autoconocimiento, autorregulación, autonomía, conciencia social y toma de decisiones, las cuales tienen sus respectivas dimensiones.

Investigaciones previas ponen en evidencia la relación de las competencias emocionales con la resiliencia académica, 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 la resiliencia académica. Gutiérrez-Cervantes et al, (2022) mencionan que las competencias

emocionales fungen como factores que protegen a los estudiantes de situaciones difíciles en la escuela y se relaciona positivamente con la resiliencia académica de adolescentes.

Finalmente, al hablar de emociones y pensamientos, un factor que cobra relevancia es la satisfacción con la vida, la cual se define como la valoración cognitiva que hace el individuo de su grado de satisfacción de las diferentes áreas en las que se desenvuelve como el área personal, social, laboral, familiar (Diener, et al., 1999), y es la arista más estudiada del bienestar subjetivo (Helliwell et al, 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 Suárez et al, (2024), Hendar et al., (2019) y Gerónimo et al (2021), quienes concluyen que la percepción de satisfacción y bienestar con ellos mismos y las diferentes áreas fomentan la resiliencia académica de los estudiantes adolescentes.

En relación con la forma de evaluar la resiliencia académica, revisiones sistemáticas realizadas sobre la temática (Tudor y Spray, 2017; Rudd et al, 2021), mencionan que no existe consenso ni una rigurosidad metodológica para evaluarla, ya que, algunos utilizan indicadores del riesgo en el que está el estudiante, la adaptación positiva y un uso inconsistente de las escalas de medición, por lo que el estudio sobre resiliencia académica se vuelve confuso y poco confiable. En el presente estudio la resiliencia académica se evaluará a partir de dos mecanismos de evaluación: el origen social de los estudiantes y la aplicación de una escala de resiliencia académica, lo cual permite medir el constructo con mayor precisión y rigurosidad. Por otro lado, los estudios analíticos con enfoque cuantitativo, con alcances

explicativos y en zonas vulnerables, han sido poco abordados en contexto mexicano adolescente (Gutiérrez y Vera, 2022).

La investigación pretende tener aporte teórico y social. El modelo predictivo resultante arrojará factores protectores de la resiliencia académica en este tipo de zonas vulnerables, con ello, se brindarán recomendaciones directas a los diferentes actores educativos para desarrollar estas capacidades y promover la disminución de factores de riesgo asociados a una baja resiliencia académica.

Pregunta de investigación

¿Cuáles factores de socialización (prácticas de crianza, clima escolar) y psicoemocionales (competencias emocionales y la satisfacción con la vida) funcionan como protectores de la resiliencia académica de adolescentes de preparatorias rurales del centro y sur del Estado de Sonora?

Objetivos

1. Clasificar a los adolescentes con y sin resiliencia académica a partir del origen social y la escala de resiliencia académica.
2. Analizar la relación entre los factores de socialización (prácticas de crianza, clima escolar) y psicoafectivos (competencias emocionales y la satisfacción con la vida) y la resiliencia académica.
3. Analizar cuáles factores de socialización (prácticas de crianza, clima escolar) y psicoafectivos (competencias emocionales y la satisfacción con la vida) funcionan como factores protectores de los adolescentes con resiliencia académica de preparatorias rurales del centro y sur del Estado de Sonora.

Método

Diseño y participantes

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo, no experimental, transversal, de tipo predictivo. Los participantes fueron 1917 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 ($M = 16.42$; $DE = 1.04$). En la tabla 1, se describen las características de la muestra por escuela, por sexo y se muestra la media de la sumatoria de los aparatos, servicios y medios digitales con los que cuenta el estudiante (Ver tabla 1).

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 Bugambilias	247	124 (50.2%)	123 (49.8%)	9.47
Total	1917	978 (51%)	939 (49%)	8.43

El tipo de muestreo fue no aleatorio intencional, siguiendo la recomendación de literatura, en el tema de seleccionar preparatorias rurales al estudiar la temática de resiliencia académica (Gutiérrez y Vera, 2022). Los criterios de inclusión, solo se aplicaron a adolescentes inscritos en las preparatorias mencionadas y que acepten responder los cuestionarios de manera voluntaria y después de haber leído el consentimiento informado. Se excluyeron a los participantes que no cumplieron con estas condiciones.

Instrumentos

Origen social

Se utilizó la referencia metodológica de Tanori et al (2021), la cual evalúa tres capitales para conformar el origen social medidos a través de indicadores familiares, escolares y económicos: capital familiar: escolaridad del padre, escolaridad de la madre, nivel de importancia que los padres le dan a la educación de los hijos; capital escolar: promedio de calificaciones actual de preparatoria, promedio del semestre anterior, promedio de secundaria, índice de reprobación en un semestre de preparatoria e índice de reprobación en secundaria; capital económico: sumatoria de los aparatos, servicios y medios digitales, el número de habitaciones que tiene la casa de residencia y si recibe algún apoyo económico.

Prácticas de crianza

Escala de Memorias de Crianza (Rodríguez et al., 2011), el cual en su origen tiene 32 reactivos divididos en tres dimensiones: conocer el interés de las actividades de los hijos e hijas; apoyo emocional hacia el hijo e hija; y orientación a los hijos e hija. Fregoso et al, (2021) realizaron una validación mediante Análisis Factorial Exploratorio (AFE) con máxima verosimilitud y oblicua, análisis Rasch y Análisis Factorial Confirmatorio (AFC), en una muestra de 1 536 estudiantes de secundaria del estado de Sonora, México, de ambos sexos con edades que oscilan entre los 12 a 15 años. Finalmente, la escala se conformó por 32 reactivos divididos en dos dimensiones: apoyo emocional y comunicación parental, con las siguientes propiedades psicométricas: cargas factoriales de 0.52 a 0.80, alfas de Cronbach de 0.79 a 0.94, CFI de 0.92 a 0.95, RMSEA de 0.04 a 0.06 y SRMR de 0.02 a 0.05). Estos índices de confiabilidad y de bondad de ajuste fueron tomados de la validación de los autores mencionados.

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 AFE, AFC y análisis politómico Rasch en estudiantes de preparatoria del Estado de Sonora y son las siguientes: escala de autoconocimiento (reconocimiento de emociones y autoconcepto = 7 ítems; CMIN = 1.308; CFI = .99; RMSEA = .03); escala de autorregulación (desregulación emocional y regulación emocional = 12 ítems; CMIN = 1.617; CFI = .94; RMSEA = .07); 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 secretaria de Educación Pública (SEP, 2017), de habilidades socioemocionales. Los índices de bondad de ajuste pertenecen al autor.

Satisfacción con la vida

Escala multidimensional de satisfacción con la vida para estudiantes (Galindez y Casas, 2011) la cual originalmente se conforma de 40 reactivos divididos en cinco dimensiones (Familia, escuela, ámbito personal, amigos y colonia) que buscan evaluar la satisfacción de los estudiantes en sus diferentes áreas. Lagarda (2018), realizó una validación a contexto mexicano adolescente, en donde los índices de bondad de ajuste fueron aceptables en el AFC y en el análisis Rasch para ítems politómicos. Sin embargo, en los análisis se tuvieron que eliminar 18 reactivos, por lo que la escala final quedó conformada por 22 reactivos que se integran en las cinco dimensiones originales (CMIN = 3.89; CFI = .94; RMSEA = 0.05).

Clima escolar

Se utilizará la Escala de Clima escolar para adolescentes (Caso et al., 2011), cuenta con 24 reactivos en su origen de tipo Likert. Dicha escala se validó

a contexto sonorenses adolescente, pero con estudiantes de secundaria por Vera et al., (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

Para medir la RA, se utilizó la Escala de Resiliencia Académica (ARS-30), diseñada por Cassidy (2016) y validada en contexto mexicano adolescente por Gutiérrez y Vera, (2024), en dicha adaptación la escala se quedó con 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 ($CFI = .96$, $RMSEA = .05$, $SRMR = .01$).

Procedimiento

Primeramente, se firmó un convenio con la dirección de las escuelas para apoyo de la investigación, en el cual se acordaron todos los acuerdos del levantamiento de datos y entrega de resultados. Posteriormente se procedió a una aplicación formal en las siete escuelas seleccionadas, en donde, había dos evaluadores por salón de clases y el profesor en turno, 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 lector óptico. Después obtenidos los datos, se realizaron los análisis estadísticos descriptivos, correlacionales, comparativos y de regresión logística binaria, para proceder a redactar el presente documento. Para efectos del cuidado de los datos y la confidencialidad, el trabajo de campo fue llevado a cabo en concordancia con los artículos 118 y 122 del Código

Ético del Psicólogo, de la Sociedad Mexicana de Psicología (2007), los cuales hacen referencia al proceso de consentimiento informado de los alumnos participantes. También, la investigación fue basada en el artículo 136 del mismo código ético, que habla acerca de la confidencialidad de la información recabada en estudios de investigación, ya que se informó tanto a directivos como a docentes.

Análisis de datos

Se utilizó estadística descriptiva para evaluar los niveles y la distribución de los datos. Posteriormente, se formaron grupos de origen social mediante un análisis de Clusters, para después formar grupos de estudiantes resilientes y no resilientes. Estos grupos también se hicieron tomando en cuenta los puntajes en la escala de resiliencia académica positiva. Posterior a ello, se obtuvieron los tamaños del efecto de las diferencias que resultaron estadísticamente significativas mediante la *d* de Cohen.

Seguido a esto, se realizaron dos análisis *t* de student comparando a los grupos de resiliencia académica. El primer análisis se partió desde el origen social y el segundo análisis desde los puntajes de resiliencia académica. Después se realizaron análisis de correlación de Pearson, primeramente, corriendo el análisis con todos los datos, después bloqueando a los estudiantes resilientes y no resilientes. Finalmente se realizó una regresión logística para cumplir con el objetivo principal de estudio. Todo lo anterior, fue empleado en los paquetes estadísticos SPSS versión 23 y Amos versión 23.

Resultados

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, mientras que los más bajos se encuentran en satisfacción con la colonia y regulación emocional (ver tabla 2).

Tabla 2. *Análisis descriptivos de las variables estudiadas y sus dimensiones*

				95% C.I. para la media
Factores	Media	DE	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

Análisis de clúster de los capitales para la formación de grupos de origen social

Para la formación de distintos grupos de origen social, se realizó un análisis de clúster o conglomerados de tipo no jerárquico utilizando el método de K-medias. Para ello, el origen social se conformó de las puntuaciones del capital familiar, capital escolar y capital económico. En un principio, se examinaron modelos que constaban de tres, cuatro y cinco componentes, y se determinó que el modelo de cuatro componentes era el más adecuado, por lo tanto, el análisis logró converger en 10 iteraciones y se obtuvo un modelo de 4 grupos, con una muestra total de 1917 estudiantes.

La prueba de ANOVA mostró que el capital económico es el elemento que más influye en la formación de grupos de origen social ($F = 1185.461$). También, es importante aclarar que no se encontraron elementos con más de tres desviaciones estándar con respecto a sus centroides. Posteriormente se procedió a nombrar los grupos según los puntajes encontrados en los centros de clústeres finales (puntajes dentro de una escala del 1 al 3).

Clúster 1º: alto capital escolar (2.27), pero bajo capital económico (1.79) y familiar (2.07).

Clúster 2º: alto puntaje en el capital familiar (2.43), escolar (2.56) y económico (2.42).

Clúster 3º: alto capital económico (2.16) y familiar (2.18), pero bajo capital escolar (1.75).

Clúster 4º: alto capital económico (2.76) y familiar (2.35), pero bajo capital escolar (2.07).

Clasificación de estudiantes resilientes y no resilientes a partir del origen social y los puntajes en resiliencia académica

Se procedió a construir una variable dicotómica a partir de los clústeres de origen social. La variable incluye el clúster 1 y el clúster 3, al 1 se le asignó el valor de 0 (No resilientes) y al 3 el valor de 1 (Resilientes). El grupo de resilientes quedó conformado por 431 alumnos y el de no resilientes con 466. Después se realizó una variable dicotómica construida a partir de los puntajes en resiliencia académica positiva general, para ello se obtuvieron los cuartiles de la variable, el primer grupo va del 1.00 al 3.00, el segundo del 3.01 al 3.2857, el tercero del 3.2858 al 3.5714 y el cuarto del 3.5715 en adelante. En este caso, los estudiantes no resilientes fueron los pertenecientes al primer cuartil (N = 557) y el grupo de resilientes (N = 542) fueron los que pertenecieron al cuarto cuartil.

Análisis comparativos

Primeramente, se realizaron comparaciones entre los grupos de resiliencia a partir del origen social. Los análisis arrojaron diferencias en donde el grupo que obtuvo mejores puntajes en casi todas las variables fue el grupo de resilientes, los cuales se caracterizan por bajo capital económico y alto puntaje en capital familiar y escolar. La diferencia con una t más elevada y significativa se encontró en satisfacción con la escuela y satisfacción en el ámbito personal, es decir, los estudiantes resilientes se sienten más

satisfechos con la escuela y con ellos mismos en comparación con los no resilientes. Los tamaños del efecto mediante la d de Cohen fueron bajos para todas las diferencias encontradas, ($d = .29$ satisfacción con la escuela; $d = .24$ satisfacción personal).

Posteriormente, se llevó a cabo el mismo análisis con los grupos de resiliencia a partir de los puntajes obtenidos en la escala de resiliencia académica positiva. En esta ocasión, las diferencias fueron mayores, en donde el grupo de resiliencia (estudiantes pertenecientes al cuartil 4), tuvo niveles significativamente más altos en la mayoría de las variables. Las comparaciones con una t más elevada fueron en autoconocimiento general, apoyo emocional parental y satisfacción con la vida en general. Los tamaños del efecto fueron moderados en reconocimiento de emociones ($d = .677$), regulación emocional ($d = .697$), relación con profesores ($d = .677$), disciplina escolar ($d = .682$), comunicación parental ($d = .692$), familia ($d = .693$) y amigos ($d = .686$); y altos en autoconocimiento general ($d = .833$), autoconcepto ($d = .786$), prácticas de crianza general ($d = .799$), apoyo emocional parental ($d = .924$), satisfacción con la vida general ($d = .723$), satisfacción con la escuela ($d = .752$), y en el ámbito personal ($d = .720$).

Análisis de correlación

Primeramente, se realizó un análisis con todos los datos. En el cual se observaron correlaciones bajas y moderadas en la mayoría de las variables con la resiliencia académica. Sin embargo, las correlaciones más altas y estadísticamente significativas se ubicaron 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 ($r = .315^{**}$) (ver tabla 3).

Tabla 3. Análisis de correlación para datos totales (N = 1917) entre las variables independientes y resiliencia académica positiva y negativa con sus factores

	RAP General	Perseverancia	Adaptación	RAN
Autoconocimiento general	.405**	.373**	.383**	-.236**
Reconocimiento de emociones	.331**	.305**	.313**	-.167**
Autoconcepto	.380**	.349**	.360**	-.240**
Regulación emocional	.298**	.260**	.302**	-.227**
Autoestima	.264**	.242**	.252**	-.293**
Comunicación parental general	.310**	.269**	.315**	-.257**
Comunicación parental	.278**	.238**	.288**	-.243**
Apoyo emocional	.315**	.278**	.315**	-.248**
Satisfacción con la vida general	.351**	.312**	.348**	-.246**
Familia	.288**	.250**	.292**	-.205**
Escuela	.312**	.281**	.304**	-.193**
Personal	.298**	.269**	.288**	-.251**

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). RAP = Resiliencia Académica Positiva; RAN = Resiliencia Académica Negativa; R = Resilientes; NR = No resilientes.

Posteriormente, se procedió a emplear el análisis de correlación, bloqueando el grupo de estudiantes no resilientes utilizando la clasificación basada en el origen social, es decir, solo se observaron las correlaciones en el grupo de resilientes. En esta parte, las correlaciones fueron más altas comparadas con el análisis con todos los datos. Los coeficientes más altos con la resiliencia académica positiva general se obtuvieron en autoconocimiento general ($r = .500^{**}$), regulación emocional ($r = .400^{**}$), autoconcepto ($r = .483^{**}$) y satisfacción con la vida general ($r = .401^{**}$). Por el contrario, los índices de correlación fueron más bajos con los estudiantes no resilientes, autoconocimiento general ($r = .363^{**}$), regulación emocional ($r = .226^{**}$). Autoconcepto ($r = .343^{**}$), satisfacción con la vida general ($r = .320^{**}$) (ver tabla 4).

Tabla 4. Análisis de correlación para estudiantes resilientes ($N = 431$) y no resilientes ($N = 466$) desde el origen social entre las variables independientes y resiliencia académica positiva y negativa con sus factores

	RAP General		Perseverancia		Adaptación		RAN	
	R	NR	R	NR	R	NR	R	NR
Autoconocimiento general	.500**	.363**	.373**	.345**	.383**	.333**	-.236**	-.164**
Reconocimiento de emociones	.419**	.285**	.305**	.279**	.313**	.249**	-.167**	-.079
Autoconcepto	.483**	.343**	.349**	.320**	.360**	.324**	-.240**	-.189**
Regulación emocional	.400**	.226**	.260**	.193**	.302**	.240**	-.227**	-.169**
Autoestima	.321**	.230**	.242**	.219**	.252**	.209**	-.293**	-.296**
Prácticas de crianza general	.323**	.257**	.269**	.209**	.315**	.288**	-.257**	-.257**
Comunicación parental	.301**	.199**	.238**	.156**	.288**	.230**	-.243**	-.229
Apoyo emocional	.316**	.290**	.278**	.241**	.315**	.317**	-.248**	-.259**
Satisfacción con la vida general	.401**	.320**	.312**	.286**	.348**	.320**	-.246**	-.285**
Familia	.322**	.220**	.250**	.179**	.292**	.247**	-.205**	-.222
Escuela	.395**	.272**	.281**	.240**	.304**	.277**	-.193**	-.204**
Personal	.301**	.334**	.269**	.312**	.288**	.315**	-.251**	-.311**

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral); RAP = Resiliencia Académica Positiva; RAN = Resiliencia Académica Negativa; R = Resilientes; NR = No resilientes.

Finalmente, se emplearon correlaciones en resilientes y no resilientes mediante los puntajes en la escala de resiliencia académica positiva: en este análisis, no hubo diferencias evidentes entre los índices de correlación entre los diferentes grupos. Las correlaciones más elevadas con la resiliencia académica positiva general se obtuvieron en reconocimiento de emociones ($r = .219^{**}$ resilientes; $r = .283$ no resilientes**), autoconocimiento general ($r = .210^{**}$ resilientes; $r = .313$ no resilientes**), prácticas de crianza general ($r = .230^{**}$ resilientes; $r = .112$ no resilientes**), satisfacción con la vida general ($r = .244^{**}$ resilientes; $r = .181$ no resilientes**) (ver tabla 5).

Tabla 5. *Análisis de correlación para estudiantes resilientes (N = 542) y no resilientes (N = 557) desde los puntajes en resiliencia académica entre las variables independientes y resiliencia académica positiva y negativa*

	RAP General		Perseverancia		Adaptación		RAN	
	R	NR	R	NR	R	NR	R	NR
Autoconocimiento general	.210**	.313**	.152**	.242**	.149**	.325**	-.099*	-.186**
Reconocimiento de emociones	.219**	.283**	.167**	.220**	.149**	.292**	-.044	-.155**
Autoconcepto	.152**	.281**	.104*	.216**	.113**	.293**	-.122**	-.176**
Regulación emocional	.204**	.163**	.073	.107*	.207**	.197**	-.149**	-.173**
Autoestima	.167**	.154**	.153**	.119**	.092*	.158**	-.215**	-.234**
Prácticas de crianza	.230**	.112**	.097*	.087*	.220**	.147**	-.179**	-.155**
Comunicación parental	.210**	.127**	.089*	.087**	.202**	.147**	-.169**	-.155**
Apoyo emocional	.228**	.089*	.097*	.068	.219**	.094	-.171**	-.110
Satisfacción con la vida general	.244**	.181**	.121**	.135**	.219**	.193**	-.221**	-.094*
Familia	.186**	.139**	.064	.092*	.192**	.167**	-.131**	-.058
Escuela	.192**	.155**	.117**	.118**	.155**	.163**	-.171**	-.097*
Personal	.212**	.143**	.141**	.111**	.160**	.147**	-.215**	-.170**

Nota: **. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral); RAP = Resiliencia Académica Positiva; RAN = Resiliencia Académica Negativa; R = Resilientes; NR = No resilientes.

Regresión logística

La regresión logística binaria se realizó con el método hacia adelante y se incluyeron todas las variables con sus respectivas dimensiones. El análisis arrojó un coeficiente r^2 de Nagelkerke de .32 y el índice de Hosmer and Lemeshow fue de .145. El modelo quedó conformado por autoconocimiento, disciplina escolar, apoyo emocional parental y satisfacción con la escuela. La variable con mayor nivel predictivo fue el autoconocimiento ($B = 1.775$; $p = .000$).

Por lo tanto, tales variables conforman el grupo de factores protectores de la resiliencia académica. Es decir, aquellos estudiantes que se conocen más a sí mismos, que perciben que sus escuelas son escenarios seguros

debido a la adecuada implementación de las reglas y normas, que se sienten más apoyados en cuestión emocional por parte de sus padres y que se sienten más satisfechos con la escuela, son los estudiantes que tienen mayor probabilidad de ser académicamente resilientes. No se encontraron factores de riesgo, debido a que las variables que se integraron en la ecuación tienen una direccionalidad positiva, las variables negativas que se evaluaron no resultaron significativas en sus niveles de predictividad (ver tabla 6).

Tabla 6. Regresión logística binaria para los estudiantes resilientes y no resilientes basado en los puntajes de la escala de resiliencia académica

	Wald	p	Exp (B)	95% C.I. para EXP(B)	
				Inferior	Superior
Autoconocimiento general	32.537	.000	1.775	1.457	2.162
Disciplina escolar	11.450	.001	1.379	1.145	1.662
Apoyo emocional parental	28.761	.000	1.632	1.365	1.952
Satisfacción con la escuela	14.635	.000	1.364	1.164	1.600

Conclusiones

En el contexto actual de la educación en México para adolescentes, se enfrenta una serie de desafíos producto de una baja resiliencia académica, como la deserción escolar y los problemas socioemocionales a raíz de la pandemia de COVID-19. Este estudio siguió una línea de promoción de aspectos resilientes en el contexto escolar en estudiantes que están en contextos de vulnerabilidad (SEMS, 2018).

Primeramente, en los análisis descriptivos, se observó que los estudiantes percibieron una baja regulación emocional y según Rincon et al, (2023), esto indica una mayor probabilidad de fracaso escolar, y bajo rendimiento académico. Por otro lado, el análisis de Clúster arrojó que el capital

económico es esencial para la formación de grupos de origen social, lo que fortalece la evidencia de la importancia de promover políticas públicas orientadas a apoyar a las zonas más vulnerables para reducir la inequidad y reducir los índices de rezago (SEMS, 2018).

Los análisis comparativos permitieron observar que los estudiantes con mayor resiliencia académica se caracterizan por ser alumnos que perciben un apoyo emocional de los padres. Esto concuerda con lo encontrado en estudios recientes, quienes aseguran que los espacios de libre expresión emocional, acompañamiento y comunicación entre padres e hijos, generan un contexto de confianza que motiva al estudiante a ser más perseverante en las dificultades de la escuela (Gutiérrez, 2020; Gutiérrez y Ochoa, 2021; Salvo-Garrido et al, 2021).

Otros de los factores que caracterizaron a los estudiantes resilientes según los estudios comparativos, fue el autoconocimiento, la satisfacción con la escuela y la satisfacción en el ámbito personal. Estudios previos han puesto en evidencia la relación entre estas variables y aspectos resilientes (de La Fuente-Figuerola, 2021; Menéndez-Aller et al., 2021; Villasmil-Ferrer, 2021), sin embargo, estos estudios han sido con el constructo de resiliencia psicológica y con el autoconcepto académico, por lo tanto, estos hallazgos resultan novedosos al analizar como aspectos de índole personal como el autoconocimiento de forma general y el que se sientan satisfechos con la propia persona, caracterizan a los estudiantes con resiliencia académica.

En cuanto a los análisis predictivos, estudios previos han puesto en evidencia la relación positiva y significativa de las prácticas de crianza positivas como la comunicación parental, el apoyo emocional y la regulación emocional en la resiliencia académica (Mohan & Verma, 2020; Rivadeneira, 2022). En contraste con esos estudios, los hallazgos que se presentan muestran la influencia del autoconocimiento y la disciplina

escolar en la resiliencia académica. En esta línea, estudios previos manejan aspectos de autoconocimiento que influyen en la resiliencia académica como autoeficacia (Meneghel, et al, 2021), sin abordar la amplitud del constructo de autoconocimiento.

Se concluye entonces que los estudiantes académicamente resilientes, son protegidos por factores externos como la disciplina escolar y el apoyo emocional parental; y por factores internos como la regulación emocional y el autoconocimiento. Todo lo anterior puede brindar a los estudiantes un sentido de pertenencia y seguridad en la escuela (Mohan & Verma, 2020); un contexto de reconocimiento y apoyo en el ámbito familiar (Salvo-Garrido et al, 2021). Se tienen como limitaciones del estudio que los participantes fueron seleccionados de manera no aleatoria, lo que no aporta a la generalización de los resultados a otras zonas vulnerables de México. Por otro lado, los instrumentos que se utilizaron fueron de auto reporte, lo que puede generar sesgo en las respuestas de los adolescentes. Para futuras líneas de investigación se pueden complementar con otros mecanismos evaluativos como ver la percepción del docente y los principales cuidadores, para obtener un acercamiento más preciso a la realidad de los adolescentes.

También se recomienda emplear ecuaciones estructurales y análisis de senderos para conocer las trayectorias de los factores que más predijeron la resiliencia académica, esto permitirá tener una explicación más completa del constructo. Finalmente, se recomienda a las autoridades académicas en contextos vulnerables, priorizar la enseñanza e investigación de la disciplina escolar, el autoconocimiento, la regulación emocional y el apoyo emocional parental, pues desempeñan un papel fundamental en la vida de los adolescentes y son recursos que permiten que el estudiante se fortalezca en las dificultades contextuales y académicas.

Referencias

- Barrios, H., & Gutiérrez, C. (2020). Neurociencias, emociones y educación superior: una revisión descriptiva. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(1), 363-382. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100363>
- Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, 2(5), 11-17.
- Bowlby, J. (1979). The bowlby-ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*, 2(4), 637-638.
- Bykova E. V., & Chirkina T. A. (2020) Relationship between Teacher's Characteristics and Academic Resilience among Students. *Monitoring of Public Opinion: Economic and Social Changes*, (4), 445—460. <https://doi.org/10.14515/monitoring.2020.3.1599>
- Caleon, I. S., Ilham, N. Q. B., Ong, C. L., & Tan, J. P. L. (2019). Cascading effects of gratitude: A sequential mediation analysis of gratitude, interpersonal relationships, school resilience and school well-being. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(4), 303-312. <https://doi.org/10.1007/s40299-019-00440-w>
- Caso, J., Díaz, C., Chaparro, A., & Urías, E. (2011). UEE Reporte Técnico 11-002. <http://uee.ens.uabc.mx/docs/reportesTecnicos/2011/UEERT11-002.pdf>
- Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology*, 7, 1787. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.20>
- de La Fuente-Figuerola, V., Sánchez-Villena, A. R., & Sarmiento-Longo, J. P. (2021). Resiliencia y autoconcepto en adolescentes peruanas en situación de abandono. *Revista de Psicología*, 11(2), 11-20. <https://doi.org/10.36901/psicologia.v11i2.1394>
- De la Luz Dionisio, R. (2023). Proceso de construcción de resiliencia académica y su relación con la brecha digital de jóvenes universitarios de zonas rurales. Una propuesta desde trabajo social.

- Diener, E., Suh, E.M., Lucas, R.E. & Smith, H.L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302. DOI:10.1037/0033-2909.125.2.276
- Fregoso, D., Vera, J., Duarte, K., & Peña-Ramos, M. (2021). Propiedades psicométricas para las escalas memorias de crianza, prácticas parentales prosociales y FACES III. *PSICUMEX*. 11, 1-31. DOI: 10.36793/psicumex.v11i1.413.
- Galindez, E., & Casas, F. (2011). Adaptación y validación de la MSLSS de satisfacción vital multidimensional con una muestra de adolescentes. *Revista de Psicología Social*, 26(3), 309-323. <https://doi.org/10.1174/021347411797361284>
- García-Crespo, F. J. (2022). Resiliencia académica en las evaluaciones internacionales PIRLS, TIMSS y PISA (Doctoral dissertation).
- Gerónimo, E. M., Pérez, V. F., & Castilla, I. M. (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*, 3(1). <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n1.v3.2034>
- Gómez, A. S., Correa, M. C., & González, J. H. (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*, 35(130), 49-73. <https://doi.org/10.15517/ap.v35i130.39958>
- Gutiérrez, J. C. & Ochoa, E. (2021). Relación entre apoyo familiar, resiliencia académica y rendimiento académico en estudiantes de preparatoria. *Educación siglo XXI: nuevos retos, nuevas soluciones*. 1. DOI:10.2307/j.ctv282jjp1.6
- Gutiérrez, J. C. (2020). Competencias emocionales y resiliencia académica en estudiantes de preparatoria del Estado de Sonora. Tesis de maestría, Instituto Tecnológico de Sonora. Biblioteca Institucional ITSON.
- Gutiérrez-Cervantes, J. C., Ochoa, E., & Montesinos, M. (2022). Relación entre competencias emocionales y resiliencia académica de estudiantes de preparatoria del estado de Sonora. *Retos y Aplicaciones de la Orientación Educativa en la Educación Media Superior Atención a la salud emocional*, 5.

- Gutiérrez-Cervantes, J.C. & Vera-Noriega, J.A. (2023). Resiliencia académica de adolescentes, factores asociados y metodología empleada: una revisión sistemática. *Rastros Rostros*, 25(1), 1-29. Doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4921.2023.01.04>
- Helliwell, J., Huang, H. & Wang, S. (2017). Chapter 2: The social foundations of world happiness. En Helliwell, J., Layard, R., y Sachs, J.(Eds), *World happiness report 2017* (pp.8-47). New York, NY: Sustainable Development Solutions Network. https://www.researchgate.net/publication/316452251_The_Social_Foundations_of_World_Happiness
- Hendar, K., Awalya, A., & Sunawan, S. (2019). Solution-focused brief therapy group counseling to increase academic resilience and self-efficacy. *Jurnal Bimbingan Konseling*, 8(3),
- INEE. (2017). *Panorama Educativo de México 2015. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica y media superior.* México: INEE. Recuperado de <https://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/B/116/P1B116.pdf>
- Lagarda, A. E. (2018). *Satisfacción con la vida, bienestar personal y su relación con factores de contexto y personales en adolescentes. Tesis de maestría.* Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo. Hermosillo, Sonora.
- Li, H. (2017). The ‘secrets’ of Chinese students’ academic success: academic resilience among students from highly competitive academic environments. *Educational Psychology*, 37(8), 1001-1014. <https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1322179>
- Lozano, M., & Trinidad, A. (2019). El capital cultural como predictor del rendimiento escolar en España. *International Journal of Sociology of Education*, 8(1), 45-74. DOI:10.17583/rise.2019.3862
- Martin, A.J., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43, 267-282. DOI: 10.1002/pits.20149.

- Menéndez-Aller, Á., Postigo, Á., González-Nuevo, C., Cuesta, M., Fernández-Alonso, R., Álvarez-Díaz, M.,... & Muñiz, J. (2021). Resiliencia académica: la influencia del esfuerzo, las expectativas y el autoconcepto académico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 53, 114-121. <https://doi.org/10.14349/rlp.2021.v53.13>
- Mohan, V., & Verma, M. (2020). Self-Regulated Learning Strategies In Relation To Academic Resilience. 9(3), 27-34. http://www.voiceofresearch.org/Doc/Dec-2020/Dec-2020_6.pdf
- OECD (2017). Panorama de la educación 2017. Indicadores de la OCDE. Madrid: OECD/MECyD/Fundación Santillana.
- Rachmawati, I., Setyosari, P., Handarini, D. M., & Hambali, I. M. (2021). Do social support and self-efficacy correlate with academic resilience among adolescence?. *International Journal of Learning and Change*, 13(1), 49-62.
- Rincón, R. A., Molina, A. B., & Beltrán, J. J. R. (2023). Inteligencia emocional y rendimiento académico en función del sexo y tipología familiar. *Revista Calarma*, 2(2), 145-165.
- Ríos, S. L. P., Barneveld, H. O. V., López-Fuentes, N. I. G. A., & Aguilar, B. R. (2024). Resiliencia y percepción de la crianza parental como predictoras de la salud mental positiva en adolescentes mexicanos. *Liberabit*, 30(1), 16-32.
- Rivadeneira, J. G., Vences, J. B., Villamil, K. V. S., & Meza, A. K. T. (2022). Gestión académica resiliente: Estrategias para el contexto universitario. *Revista Venezolana de Gerencia: RVG*, 27(97), 11-28.
- Rivera-Rivera, L., Rivera-Hernández, P., Pérez-Amezcu, B., Leyva-López, A. & de Castro, F. (2015). Factores individuales y familiares asociados con sintomatología depresiva en adolescentes de escuelas públicas de México. *Salud Pública de México*, 57, 219-226. Extraído el 1 de noviembre de 2018 de <http://www.redalyc.org/pdf/106/10638801004.pdf>

- Rodríguez, B., Van, H., González, N. & Unikel, C. (2011). Desarrollo de una escala para medir la percepción de la crianza parental en jóvenes estudiantes mexicanos. *Pensamiento Psicológico*, 9(17), 9-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80122596001>
- Romano, L., Consiglio, P., Angelini, G., & Fiorilli, C. (2021). Between academic resilience and burnout: the moderating role of satisfaction on school context relationships. *European journal of investigation in health, psychology and education*, 11(3), 770-780.
- Ros, A., Filella, G., Ribes, R., y Pérez, N. (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*, 28(1), 8-18. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.28.num.1.2017.19355>
- Rudd, G., Meissel, K., & Meyer, F. (2021). Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 34, 100402. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100402>
- Salvo-Garrido, S. I., Gálvez-Nieto, J. L., & Martín-Parihuén, S. S. (2021). Resiliencia académica: Comprendiendo las relaciones familiares que la promueven. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 365-382. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.25-2.20>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2017). Planes de estudio de referencia del componente básico del marco curricular común de la Educación Media Superior. México: SEP. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/241>
- SEMS (2018). Indicadores de bases de datos de educación media superior, formato 911, 2016 y 2017, documento interno, Ciudad de México: Subsecretaría de Educación Media Superior-Secretaría de Educación Pública.
- Sociedad Mexicana de Psicología. (2007). Código ético del psicólogo. México: Trillas.

- Suárez, A. E. G., Franco, A. D. R. L., Prieto, A. G. V., Reyna, M. J. M., Guijarro, M. J. A., & Cobos, M. L. P. (2024). Estrategias psicopedagógicas para la mejora de la resiliencia académica en estudiantes de secundaria. *South Florida Journal of Development*, 5(6), e3983-e3983.
- Tánori, J., Álvarez Quintero, A., Vera Noriega, J. Á., & Durazo Salas, F. F. (2021). Capital cultural y rendimiento académico de estudiantes normalistas en Sonora, México. *Educación y Educadores*, 24(1), 53-70. <https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.3>
- Tudor, K. E., & Spray, C. M. (2017). Approaches to measuring academic resilience: A systematic review. *International Journal of Research Studies in Education*, 7(4), 41-61. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2017.1880>
- Vera, J. A., Gutiérrez, J. C., Leyva, A. & Navarro, C. Validez y confiabilidad de las escalas de clima y convivencia escolar en adolescentes. *Avances en Psicología Social*. 2022. 361-367. https://www.academia.edu/download/92089384/Vera_Gutierrez_Leyva_Navarro_AMEPSO.pdf
- Villasmil-Ferrer, J. R. (2021). El autoconcepto académico: perspectiva axiológica en estudiantes universitarios resilientes de alto rendimiento. *Fondo Editorial Fundación Koinonía*, 7(1), 168-168. <https://fondoeditorialfk.org/index.php/fondoeditorial/article/view/10>
- Yavuz, H. Ç., & Kutlu, Ö. (2016). Investigation of the factors affecting the academic resilience of economically disadvantaged high school students. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, 41(186). <https://doi.org/10.15390/EB.2016.5497>

Envío a dictamen: 27 agosto 2024

Reenvío: 26 septiembre 2024

Aceptado: 14 octubre 2024

Juan Carlos Gutiérrez Cervantes. Departamento de Desarrollo Regional, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, (CIAD). Correo electrónico: jgutierrez421@estudiantes.ciad.mx ORCID: <http://www.orcid.org/0000-0002-8840-4979>

José Ángel Vera Noriega. Departamento de Desarrollo Regional, Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, (CIAD). Departamento de Desarrollo Regional, CIAD. Correo electrónico: avera@ciad.mx ORCID: <http://www.orcid.org/0000-0003-2764-4431>

Ana Karla Silva Soares. Universidad Federal de Mato Grosso do Sul. Profesor adjunto de la carrera de Psicología de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul. Correo electrónico: akssoares@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5306-4073>