

**UNIVERSIDAD DE SONORA**  
**División de Ciencias Sociales**  
**Posgrado en Psicología**



**“Variables relacionadas con la adaptabilidad escolar de  
estudiantes de secundaria: un modelo ecológico”**

**TESIS**

Que para obtener el grado de  
Maestra en Psicología

**Presenta:**

Paola Escobedo Hernández

**Director de tesis:**

Dr. José Concepción Gaxiola Romero

**Lector:**

Dr. César Tapia Fonllem

**Lectores externos:**

Dra. Raquel García Flores

Dr. Christian Acosta Quiroz

Hermosillo, Sonora.

Febrero del 2019

# Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



"El saber de mis hijos  
hará mi grandeza"



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo, Sonora a 12 de febrero de 2019

**Dr. César Octavio Tapia Fonllem**  
Coordinador de la Maestría en Psicología  
Universidad de Sonora  
P r e s e n t e.

Con la presente me permito informarle a usted que el trabajo de tesis de maestría titulado “**Variables relacionadas con la adaptabilidad escolar de estudiantes de secundaria: un modelo ecológico**” que fue desarrollado por la estudiante **Paola Escobedo Hernández** con número de expediente **217130060**, cumple con los requisitos teóricos-metodológicos de un trabajo de investigación de maestría y cuenta con el decoro académico suficiente para ser defendido en su examen de grado de Maestría en Psicología.

Agradecemos se proceda realizar las gestiones administrativas conducentes para la programación del acto protocolario correspondiente.

Sin otro particular de momento, nos es grato saludarlo.

**Cordialmente**

**Dr. José Concepción Gaxiola Romero** \_\_\_\_\_  
Director de tesis

**Dra. Raquel García Flores** \_\_\_\_\_  
Lector Externo

**Dr. Christian Acosta Quiroz** \_\_\_\_\_  
Lector Externo

**Dr. César Octavio Tapia Fonllem** \_\_\_\_\_  
Lector

## **Agradecimientos**

*A mi Padre Celestial.*

*A mis padres Petra y Heriberto por brindarme su apoyo y amor incondicional, a mi querida hermana Laura por alentarme durante este proceso.*

*Agradezco al Dr. José C. Gaxiola por guiarme durante mis estudios, por su paciencia y sus enseñanzas.*

*A Eunice, Sandybell, Edgar, Natalia, Fernanda y Alejandra, mis hermanos académicos por su apoyo en el levantamiento de datos, sus consejos y su ejemplo.*

*A mis amigos y compañeros Yesenia y Jesús por ser mi fuente de energía durante mis días grises. y finalmente a CONACYT por brindarme una beca durante mis estudios de maestría.*

## Índice de contenido

### CAPÍTULO I

#### Introducción

Planteamiento del Problema.....	8
Escuela secundaria.....	10
Adolescencia.....	11

### CAPÍTULO II

#### Marco teórico referencial

Adaptabilidad y Resiliencia .....	12
Adaptabilidad escolar.....	16
Modelo Ecológico de Bronfenbrenner.....	17
Competencias adaptativas.....	19
Compromiso académicos.....	20
Aprendizaje autorregulado.....	21
Factores de riesgo y factores protectores.....	22

#### Factores de riesgo en el Exosistema

Características del vecindario y la escuela.....	23
--	----

#### Factores de riesgo en el microsistema

Amistades de riesgo y Conflicto familiar.....	25
---	----

#### Factores de riesgo en el ontosistema

Conducta antisocial.....	27
--------------------------	----

#### Factores Protectores en el microsistema

Apoyo social .....	28
Ambiente familiar positivo.....	29

#### Factores Protectores en el ontosistema

Conducta Prosocial .....	31
Afrontamiento.....	32

Justificación.....	33
--------------------	----

#### Objetivo

Objetivos específicos.....	35
Hipótesis.....	35

Modelo Hipotético.....	36
------------------------	----

### CAPÍTULO III

#### Metodología

Diseño de Investigación.....	37
Participantes.....	37
Instrumentos.....	37
Procedimiento.....	41
Análisis de datos.....	42

### CAPÍTULO IV

#### Resultados Escuela 1

Análisis de consistencia interna en las escalas y estadísticos descriptivos.....	43
Correlaciones entre variables.....	44
Análisis de Regresión múltiple.....	45

Modelo estructural.....	47
<b>Resultados Escuela 2</b>	
Análisis de consistencia interna.....	51
Correlaciones entre variables.....	53
Modelo estructural.....	53
<b>CAPÍTULO V</b>	
<b>Discusión</b>	
Escuela 1 bajo grado de marginación.....	56
Escuela 2 con medio grado de marginación.....	58

## Referencias

### Índice de Tablas y Figuras

Tabla 1. Alfa de Cronbach por escalas.....	43
Tabla 2. Estadísticos descriptivos y prueba de normalidad.....	44
Tabla 3. Correlaciones entre las variables.....	45
Tabla 4. ANOVA Escuela 1 bajo grado de marginación .....	46
Tabla 5. Coeficientes Modelos de regresión .....	47
Tabla 6. Modelos probados en escuela 1 bajo grado de marginación.....	48
Tabla 7. Alfa de Cronbach por escalas.....	51
Tabla 8. Estadísticos descriptivos escuela 2.....	51
Tabla 9. Asimetría y Curtosis.....	51
Tabla 10. Correlación escuela 2.....	52
Tabla 11. Modelos probados de escuela 2 medio grado de marginación.....	54
Figura 1. El proceso de la Adaptabilidad y sus componentes.....	23
Figura 2. Modelo hipotético de la adaptabilidad escolar.....	36
Figura 3. Modelo hipotético probado en escuela 1 bajo grado de marginación .....	48
Figura 4. Modelo de adaptabilidad escolar escuela 1 bajo grado de marginación.....	49
Figura 5. Modelo de Adaptabilidad escuela 2 medio grado de marginación.....	53

## **Resumen**

La adaptabilidad escolar ha sido una forma de analizar el logro académico, se trata de un proceso que involucra una dinámica entre factores protectores y de riesgo, el equilibrio de estos conduce al desarrollo de una competencia adaptativa en el contexto escolar, para el presente estudio se tomó como competencia adaptativa el compromiso académico y el aprendizaje autorregulado. El objetivo fue probar un modelo ecológico de ecuaciones estructurales de la adaptabilidad escolar a fin de conocer la influencia de factores protectores y de riesgo ontosistemicos, microsistemicos y exosistemicos, sobre el éxito académico en adolescentes de secundaria. Se realizó un estudio transversal correlacional, seleccionando dos escuelas secundarias ubicadas en zonas de bajo y medio nivel de marginación; participaron 232 alumnos, 105 pertenecían a una escuela en una zona con bajo nivel de marginación y 127 a una escuela en un nivel medio de marginación. Se aplicó una batería de prueba con los instrumentos estandarizados y se analizaron los datos con los paquetes estadísticos Spss 24 y EQS. Se encontraron diferencias entre los modelos probados en las dos escuelas. Se concluye que existen factores protectores que influyen en el compromiso académico y aprendizaje autorregulado; mientras que los factores de riesgo no se relacionaron significativos para la escuela de bajo nivel de marginación.

## **CAPÍTULO I.**

## Introducción

El presente estudio brinda una propuesta sobre la adaptabilidad escolar relacionada con el éxito académico de estudiantes de secundaria. Según las estadísticas, a nivel internacional, los adolescentes mexicanos no cuentan con buenos niveles de rendimiento académico; siendo los estudiantes de secundaria los que obtienen menor puntuación en pruebas como del Programa para la Evaluación Internacional de los estudiantes, por sus siglas en inglés PISA (Programme for International Student Assessment [PISA], 2016). Si bien, no es posible comparar estas puntuaciones entre países debido a las diferencias sociales y culturales, cuando se hace una revisión de los resultados de pruebas nacionales, se puede observar la misma situación, los adolescentes no logran un buen rendimiento académico (Instituto Nacional Para La Evaluación De La Educación [INEE], 2015a)

La adaptabilidad escolar ha sido una forma de analizar el logro académico (Birch & Ladd, 1996). Para este estudio la adaptabilidad es entendida como un proceso dinámico que involucra variables contextuales e individuales, en donde se espera exista un equilibrio entre factores protectores y de riesgo con el fin de alcanzar una competencia adaptativa, esta última en función de la edad del individuo y el contexto en el que se desenvuelve (Gaxiola, 2015; Ungar, 2012). En este sentido, la competencia adaptativa contemplada para el modelo es el éxito académico, el cual puede ser evaluado con el nivel de compromiso académico y el aprendizaje autorregulado del alumno.

El modelo propuesto para el estudio se basa en la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), puesto que trata de probar variables situadas en los distintos niveles del ambiente ecológico del estudiante como la familia, escuela y vecindario. Los contextos y sus características pueden ser determinantes para el desarrollo adaptativo de los adolescentes. En México, los jóvenes se encuentran rodeados de diversas situaciones que pueden afectar su conducta y su vida (Jiménez y Aguirre, 2014), de ahí la importancia de realizar estudios en esta población. De acuerdo con lo anterior, se presenta un estudio sobre el desarrollo de la adaptabilidad escolar a fin de identificar variables que influyen en el éxito académico.

### Planteamiento del problema



La educación secundaria en México se cursa en la etapa adolescente, regularmente entre los 12 y 16 años. En el año 2015 la mayor parte de los alumnos en tercero de secundaria tenían 15 años cumplidos, un 8.8% tenía 16 años o más; estos últimos son estudiantes que repitieron algún año o que detuvieron su educación por un tiempo. Según el reporte de “Panorama Educativo de México” la mayor parte de los estudiantes de secundaria junto a sus padres tienen la expectativa de seguir estudiando hasta concluir una licenciatura o posgrado (INEE, 2015<sup>a</sup>), sin embargo, según la Encuesta Intercensal del Instituto Nacional De Estadística Y Geografía [INEGI] (2015) el promedio de escolaridad en México es de 9.1 años. Lo anterior indica que en promedio los mexicanos estudian hasta la primera mitad de la educación secundaria, por otra parte, en el estado de Sonora la escolaridad es de 10 años, es decir, en promedio se estudia hasta primer año de preparatoria. En el contexto anterior, es relevante encontrar las razones por las cuales los alumnos no alcanzan sus metas de superación, ni realizan actividades que los lleven a cumplirlas.

La deserción escolar es la pérdida de alumnos, ya sea por abandono o expulsión de las instituciones educativas, es un problema social que afecta la eficacia y la eficiencia del Sistema Educativo Nacional. En la educación secundaria la deserción es significativamente mayor que en educación primaria con 4.1% lo que representa a 271, 372 estudiantes que abandonaron o fueron expulsados de sus escuelas; la reprobación, deserción temporal y el ingreso tardío influyen en el rezago escolar, así en México el 4.1% de estudiantes de secundaria presenta rezago grave (INEE, 2015a).

En algunos países latinoamericanos existen bajos niveles de permanencia en la escuela secundaria. En México, del año 2000 al 2010 la tasa de deserción escolar disminuyó solo un 3%, lo cual indica que por año uno de cada seis alumnos desertó de la escuela secundaria; aunado a esto la reprobación y las bajas calificaciones son un problema que sigue vigente en la educación media del país (Organización de las Naciones Unidas para la Educación la ciencia y la Cultura [UNESCO], 2013).

De acuerdo con la evaluación PISA (2016), el 48% de los estudiantes mexicanos de entre 15 y 16 años se colocó por debajo del nivel básico en el área de

ciencias, lo mismo para otras áreas como lectura (42%) y matemáticas (57%); por otro lado, con respecto al absentismo escolar y puntualidad, el 26% de los estudiantes mexicanos mencionó haber faltado un día o más a clases en las dos semanas previas a la evaluación y, el 49% indicó haber llegado tarde a la escuela, dando como resultado un desempeño menor al de aquellos que si asistieron y llegaron a tiempo a sus clases.

Según un informe del panorama educativo en México del (Instituto Nacional Para La Evaluación De La Educación [INEE], 2011), del total de alumnos mexicanos que obtuvieron bajo rendimiento en matemáticas en la evaluación PISA de 2009, el 79.5% pertenecía al nivel de secundaria, para ciencias fue el 70.1% y 60.4% para lectura, lo que indica que la mayor parte de los estudiantes mexicanos evaluados que obtuvieron bajo rendimiento acudían a la escuela secundaria en ese tiempo; por su parte, en el estado de Sonora, se reportó que más de la mitad de los estudiantes de secundaria evaluados obtuvieron puntos por debajo del promedio en el área de matemáticas. Al hacer una comparación del porcentaje de alumnos con bajo rendimiento en todos los estados del país, Sonora se situó en el sexto lugar de acuerdo con los resultados de matemáticas y, aunque la cifra fue menor para ciencias y lectura, los resultados no son del todo satisfactorios.

En el estado de Sonora, de acuerdo con los resultados de la prueba PLANEA, el 39.1% de los estudiantes presenta puntuaciones deficientes, el 43.1% muestra logros suficientes, y solo el 13.6% y el 4.2% alcanzan logros satisfactorios y excelentes en el área de lectura. Cabe señalar que en el área de matemáticas más de la mitad de los evaluados (75.1%) obtuvo puntuaciones insuficientes para su nivel educativo en el estado, lo cual será un generador de obstáculos para el aprendizaje futuro de estos estudiantes (INEE, 2015).

En el año 2014 se reportaba que el 4.7% de estudiantes de secundaria sonorenses presentaban reprobación y abandono (Secretaría de Educación Pública [SEP] 2014), para el año 2015 el porcentaje disminuyó a 4.5% de deserción total, siendo la deserción intracurricular la más alta en nivel secundaria, es decir, que al concluir un ciclo escolar los alumnos ya no volvían para el siguiente grado (INEE, 2015a). Esto muestra la importancia de estudiar a esta población y su desempeño

académico, con el fin de encontrar factores que actúan como protección ante la reprobación, la deserción escolar y bajo desempeño académico.

Es importante estudiar aspectos del éxito académico, pues se ha encontrado que los logros académicos tienen un efecto positivo en la vida de los estudiantes. Pertener a ambientes que les brinden bienestar, provee herramientas que les permite manejar el estrés y enfrentar los cambios y la adversidad, esto los dirige a esforzarse por tener una mejor conducta en clase y mejorar su rendimiento académico, lo cual, a su vez, trae consigo satisfacción; de ahí la importancia de abordar temas relacionados con el rendimiento académico y los entornos que rodean al estudiante (Jia, Huebner & Hills, 2015).

Además, se ha demostrado que seguir estudiando brinda cierto nivel de motivación a los adolescentes, sin importar el grado que cursan, sus condiciones o rendimiento que presentan, sin embargo, aquellos estudiantes con alto rendimiento mantienen una motivación orientada a las metas futuras, se perciben autoeficaces y con autocontrol. En este sentido, se encuentra que los alumnos con alto rendimiento poseen ciertas características personales que los hace salir adelante (Flores y Gómez, 2010). En este estudio se pretende encontrar variables personales y del ambiente que influyen en el éxito académico.

### **Escuela secundaria en México**

México cuenta con escuelas secundarias públicas y privadas, además de diferentes modalidades tales como Secundarias Generales, Secundarias Técnicas, Telesecundarias y Secundarias para Trabajadores. En este nivel se espera que los estudiantes desarrollen diferentes competencias relacionadas con aspectos de su vida, por tanto, los egresados de secundaria deberían tener capacidad de reflexión y análisis, de cuidar su salud y el ambiente, hacer valer sus derechos y generar conocimiento (SEP, 2016). Este nivel educativo corresponde al tercer nivel de Educación Básica por tanto es necesaria para iniciar estudios medios superiores y es obligatoria para adolescentes de entre 12 a 16 años (SEP, s/f).

### **La adolescencia**

La adolescencia es definida como una transición de la niñez a la adultez abarcando de los 11 a los 19 años que brinda la oportunidad de crecer en aspectos como la autonomía y la autoestima (Papalia, Wendks, & Duskin, 2010). De igual forma, es una etapa de búsqueda de identidad y de darle sentido a la vida. En el mundo los adolescentes enfrentan diversas situaciones que los pone en riesgo de consumir algún tipo de sustancia, de padecer enfermedades físicas y mentales y de abandonar sus estudios. Para el año 2002 se estimaba que había 1,200 millones de jóvenes de entre 10 a 19 años, todos viviendo en diferentes culturas y situaciones, cuidando enfermos, educando a sus pares sobre los retos de la vida, trabajando 15 horas diarias en fábricas y campos, arriesgando sus vidas en conflictos armados, casándose y teniendo hijos, o bien, se encontraban estudiando en instituciones de bajos recursos sin un apoyo social; a pesar de las diferencias señaladas, a los adolescentes los une su imaginación, su energía y pasión por el mundo, y el lugar que ocupan en él (Fondo Para Las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2002).

De acuerdo con reportes de la UNICEF México (2016) más de 4 millones de adolescentes de 12 y 17 años no asiste a la escuela, situación que pone en riesgo su progreso, debido a la falta de orientación y oportunidades. Por otra parte, los adolescentes mexicanos se encuentran en riesgo de consumir alguna sustancia, estar involucrados en algún accidente o cometer suicidio, además los embarazos adolescentes y los matrimonios antes de los 18 años, son un riesgo para las comunidades mexicanas más vulnerables, situación que se relaciona con el nivel educativo de los adolescentes involucrados.

Lo anterior refleja algunos riesgos que se enfrentan los jóvenes mexicanos, y, al no brindarles una buena orientación y un apoyo social, son aún más propensos. En este sentido, los estudiantes de secundaria al encontrarse en esta etapa de la vida llamada adolescencia, enfrentan factores de riesgo que intervienen en su comportamiento en la escuela, dentro de la familia y a nivel social. A pesar de lo anterior, existen factores individuales que actúan como protectores ante conductas de riesgo, síntomas patológicos y deserción escolar (Aguar & Acle-Tomasini, 2012).

Por tal motivo se propone estudiar variables que influyen en la adaptación escolar de los adolescentes.

## **CAPÍTULO II.**

### **Marco teórico referencial**

#### **Adaptabilidad y resiliencia**

El término adaptación fue utilizado por Darwin en su obra “Selección natural” para referirse al ajuste de los organismos al ambiente. Los seguidores de la teoría mencionan que la función biológica tiene que ver con la adaptación, siendo un rasgo que inició en la selección natural; además de no atribuirlo por completo a causas externas (Burciaga, 2016; Ginnobili, 2009, 2011).

Por otro lado, el concepto ha sido utilizado por los psicólogos evolucionistas como una capacidad importante dentro de la sobrevivencia, mientras que el ajuste es relevante para enfrentar obstáculos del entorno donde vive un individuo (Karatsoreos & McEwen, 2013). La psicología evolucionista utiliza el término adaptabilidad psicológica para referirse a conductas relacionadas con la reproducción y sobrevivencia; es decir, las adaptaciones básicas del ser humano se relacionan con ajustes biológicos para satisfacer necesidades, como comer, dormir o descansar.

Para la psicología, la adaptación se refiere a un proceso que trae como resultado un ajuste psicológico. Si bien el término ha sido utilizado por diferentes autores y variadas metodologías, en este estudio se utilizará el concepto de adaptabilidad como una manera alternativa para referirse al concepto de resiliencia (Gaxiola, 2015). La propuesta surge de las diferentes controversias y confusiones que han surgido alrededor del estudio de la resiliencia.

Según la Real Academia Española (2017) la palabra resiliencia proviene del verbo latín *resilio/resilire*, que significa saltar hacia atrás, o rebotar. Este concepto ha sido utilizado en la física para referirse a la capacidad de un material, mecanismo o sistema de recuperar su estado inicial luego de ser sometido a algún estado de presión; tiempo después fue incorporado a la psicología, concibiéndolo como la capacidad de adaptación de una persona frente a un agente perturbador o un estado

o situaciones adversas. El término fue utilizado por primera vez en el área de la salud mental en 1942 por Scoville, en su obra titulada “Wartime tasks of psychiatric social workers in Great Britain” sobre los riesgos de vida y su efecto en niños, refiriéndose a su “asombrosa resiliencia” a pesar de la situación de guerra (Kalawski & Haz, 2003). Sin embargo, en los años de 1970 surgió un fuerte interés por el término de resiliencia y se utilizó con más frecuencia por autores como Antony, Garmezy, Murphy, Rutter, y Werner y Smith (Masten, 2001). Para 1980 se consolidaba una tendencia por el estudio de la resiliencia en las ciencias psicológicas, utilizado como una metáfora de la capacidad de los individuos para recuperarse de la exposición al estrés crónico y agudo (Ungar, 2012)

Estos autores fueron parte de la primera generación de investigadores preocupada por estudiar los factores protectores que sirven como base para la adaptación positiva en niños (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2007). Los primeros estudios de la resiliencia se centraban en aspectos individuales como fuente de cambio (Ungar, 2012).

García-Vesga & Domínguez-de la Ossa (2013) mencionan que las distintas definiciones de resiliencia se podrían dividir en cuatro clasificaciones: primero, las definiciones que relacionan el fenómeno con el componente de adaptabilidad, luego aquellas que contemplan el concepto de capacidad o habilidad, posteriormente, las que se enfocan en los factores internos y externos y, por último, las que definen la resiliencia como un proceso y una adaptación.

Debido a la gran cantidad de definiciones y concepciones tan diferentes de resiliencia, el término se vio afectado por una confusión teórica y metodológica; una de las controversias fue el cuestionamiento de si la resiliencia se refería a una capacidad personal innata, a una serie de factores externos (Ungar, 2012) a un resultado o a un proceso (Kaplan, 1999), si hace referencia a aspectos de la personalidad del individuo más que a un proceso dinámico general, si es exclusivo de personas extraordinarias o a personas ordinarias (Gaxiola, 2015; Masten, 2014; Ungar, 2012).

Gaxiola (2015) menciona que las definiciones de resiliencia dada por diferentes autores incluyen alguna forma de adaptación, por tanto, al hablar de

resiliencia se habla de adaptación psicológica en diversas situaciones; en este sentido no es necesario utilizar los dos términos. Por ejemplo Luthar, Cicchetti, & Becker (2007) definen la resiliencia como “un proceso dinámico que conlleva adaptación positiva en el contexto de adversidad significativa” (p. 543). Masten y Obradovic (2008) mencionan que la resiliencia “cubre muchos conceptos relacionados con tipos positivos de *adaptación* en el contexto de adversidad” (p.14).

La mayoría de las definiciones mantienen conceptos como la habilidad, adaptabilidad, baja susceptibilidad, enfrentamiento efectivo, capacidad, competencia, resistencia, conductas positivas y habilidades cognitivas, estas características se manifiestan ante circunstancias estresantes e incluyen aspectos sociales e internos (García-Vesga & Domínguez-de ka Ossa, 2013).

Al definir la resiliencia como una capacidad individual se desestima la importancia de los contextos ambientales, lo cual indicaría que las personas que logran superar riesgos están dotadas con una habilidad especial o son extraordinarios, por tanto, aquellas personas que no poseen esta habilidad simplemente no tienen “esperanza” de superar y mejorar su situación (Masten, 2001, 2014). Por ello se ha dicho que la resiliencia es producto de recursos y procesos ordinarios, por tanto, no es un aspecto meramente individual ni de alguna característica individual especial (Masten, 2014).

Aunque al inicio se atribuían muchos comportamientos y capacidades a los rasgos individuales, internos y biológicos. Sin embargo, con el paso del tiempo se han ido incorporando estudios sobre factores externos y su impacto en el desarrollo (Kantor, 1990), por ejemplo, en su la obra titulada “Una Teoría Dinámica de la Personalidad” de Lewin (1935) menciona que la conducta puede ser entendida al determinar la interacción entre el estado de la persona con el ambiente, creando una ecuación matemática para explicarla  $B = f(PE)$  donde B es la conducta,  $f$  la función, P la persona y E el ambiente, entonces la conducta se encuentra en función de la persona y el ambiente.

Ungar (2012) desarrolló una propuesta llamada resiliencia ecológica la cual pone énfasis en los contextos como determinantes para el desarrollo de la resiliencia, incluye a los ambientes que propician o fomentan la resiliencia basado en la propuesta de Rutter (1987) y Lerner (2006), además, menciona que los entornos

pueden impactar más de lo que se ha llegado a pensar. De esta manera, Ungar retoma la expresión matemática de Lewin para introducir esta descripción más ecológica de la resiliencia.

$$R_{B(1,2,3,\dots)} = \frac{f(P_{SC}, E)}{(O_{Av}, O_{Ac})(M)}$$

Donde RB se refiere a la resiliencia como conductas observables asociadas a resultados adaptativos en contextos de adversidad. Esto es igual a la función de la persona (P) y su fortaleza o retos (SC), expresado en una compleja ecología (E). Sobre las estructuras de oportunidades (O), disponibles (AV) y accesibles (AC) y sistemas significativos, es decir, el significado que lleva a tomar decisiones con respecto a los recursos (M). El significado que se atribuye a aspectos de la ecología social y física da forma a las oportunidades. Cuando se cambia el enfoque de lo individual para poner atención a lo contextual de la resiliencia, se enfatiza el papel de la ecología social y física; de acuerdo con lo anterior, la resiliencia son estos procesos ecológicamente complejos (multidimensionales) que promueven el crecimiento óptimo y adaptación (Ungar, 2012).

Hasta este punto se ha visto que el estudio de la resiliencia ha tenido desde sus orígenes muchas confusiones que pudieron haber estancado su desarrollo teórico; además, todas o la mayoría de las definiciones dadas por distintos autores contienen un término en común: la *adaptación*, por tanto, al hablar de resiliencia se habla más bien de un tipo de adaptación psicológica. Al introducir el término adaptabilidad se busca clarificar el fenómeno de la resiliencia, concebirlo como un fenómeno adaptativo y, con ello, evitar las confusiones que la han rodeado (Gaxiola, 2015).

Por otra parte, no es conveniente encasillar el fenómeno (resiliencia) a aspectos exclusivamente individuales o solamente contextuales, más bien se trata de encontrar tanto factores personales como del entorno y su influencia en su desarrollo (Ungar, 2012). Para ello, es importante entender la resiliencia (de ahora en adelante



llamada adaptabilidad para el estudio) como un proceso complejo y dinámico con variables internas y externas.

Para la presente investigación se entenderá por adaptación aquel proceso por el cual las personas utilizan los recursos históricos y situacionales para ajustarse a su entorno; el ajuste psicológico brinda la oportunidad de aprovechar, manipular, controlar y modificar el medio ambiente que rodea a la persona. Es un proceso que inicia desde el nacimiento, pasa a través de las experiencias y se encuentra en toda conducta humana (Gaxiola, 2015).

La propuesta consiste en presentar un modelo ecológico de la adaptabilidad escolar a fin de encontrar variables del entorno que influyen en el éxito académico de estudiantes de secundaria. Para ello se introduce el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), lo que permitirá analizar cómo se conceptualizan las variables que son de interés para el estudio.

### **Adaptabilidad en el contexto escolar**

De acuerdo con la literatura, la adaptación en el contexto escolar ha sido definida como la capacidad desarrollada por un alumno para adaptarse a los retos y situaciones que causen estrés en el área escolar; también se la ha llamado ajuste escolar y se entiende como el grado en que un adolescente logra situarse en la escuela y sentirse comprendido, aceptado y confortable (Ladd & Troop-Gordon, 2003). Para medirlo se ha incluido el rendimiento académico y las relaciones en la escuela (Ladd & Burgess, 2001). Por el contrario, la desadaptabilidad escolar o desajuste escolar es definido como los problemas conductuales, emocionales o académicos que se convierten en un obstáculo para alcanzar un buen rendimiento académico (Kupersmidt, Buchele, Voegler & Sedikides, 1996).

Lo anterior es similar a la definición dada por Martin & Marsh (2006) de resiliencia académica, pues ellos la comprendían como la superación de riesgos en cualquier nivel de estudios y la adaptación exitosa a los requerimientos escolares. Estas definiciones marcan la capacidad individual y el resultado esperado que es la superación de retos y alcanzar el éxito académico, sin embargo, deja de lado los aspectos externos que pueden influir para alcanzarlos.

Si se aceptan las definiciones anteriores, se puede caer en los mismos problemas de definición que la resiliencia, si el énfasis está en los aspectos individuales como características, se desestima la posibilidad de desarrollar la adaptabilidad escolar en aquellos que carecen de ella; y por otro lado, si se habla solo de tener buen resultado en la escuela, se reduce el término al rendimiento académico o buenas calificaciones. Lo que se trata de enfatizar es que la adaptabilidad escolar va más allá de aspectos individuales y de resultado, es claro que sí implica estos dos aspectos, sin embargo, involucra factores ambientales para su desarrollo (Maste, 2014; Ungar, 2012).

Los ambientes que rodean a la persona pueden promover, obstruir o detener su desarrollo psicológico y, dependiendo de sus características, pueden ser adaptativos o desadaptativos; además, hay una tendencia en psicología a estudiar la relación de los individuos con sus entornos (Gaxiola, 2015). De ahí la importancia de conceptualizar a los ambientes como factores o situaciones que posibilitan u obstruyen la adaptabilidad.

De acuerdo con lo anterior, se propone estudiar variables de los entornos que afectan la adaptabilidad escolar de estudiantes de secundaria. Para ello, es pertinente indagar algunos factores protectores y de riesgo que se presentan en diferentes los ambientes ecológicos donde el estudiante se desenvuelve, como la familia y la escuela, basado en el modelo ecológico de Bronfenbrenner.

### **Modelo ecológico de Bronfenbrenner**

Antes de proponerse el modelo ecológico, el estudio del desarrollo humano se basaba, desde un punto de vista evolucionista, en la relación entre aspectos psicológicos y biológicos, afirmación que se basaba en la propuesta biopsicológica de Aristóteles. Sin embargo, con el paso del tiempo, se han estudiado otros factores que influyen en el desarrollo (Kantor, 1990). En este sentido, se introdujo el estudio del ambiente o entornos, por ejemplo, Kurt Lewin (1935) consideraba que el ambiente y su interacción con la persona podrían predecir la conducta humana. Su obra puede considerarse como un antecedente del modelo ecológico.

Bronfenbrenner (1979) realizó una propuesta para el estudio del desarrollo humano desde una perspectiva psicológica, introduciendo la concepción de la interacción entre el ambiente y la persona como parte del desarrollo. Concebía el ambiente ecológico como estructuras contenidas unas dentro de otras. La premisa de la teoría del sistema ecológico se basa en que los múltiples entornos y sus relaciones entre ellos, propician el desarrollo personal. En la teoría ecológica, los diferentes niveles de entornos afectan la conducta de los individuos, y el autor los llamó microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Cuando los cuatro sistemas ecológicos interactúan entre sí, afectan positiva o negativamente la vida de una persona; en este sentido aun cuando exista una resistencia al impacto de un evento a nivel macro ya sea un país o continente, hay un efecto cascada que logra afectar hasta el nivel micro (Aguiar y Acle-Tomasini, 2012). A continuación, se describen los cuatro sistemas postulados por Bronfenbrenner.

**-Microsistema:** En este nivel se encuentran las relaciones más cercanas a la persona, donde la familia, regularmente, es el grupo que caracteriza este sistema (Bronfenbrenner, 1979); sin embargo, también pueden ser los contextos cotidianos de la vida de la persona como el lugar de trabajo y la convivencia con los amigos (Torrico, Santín, Andrés, Álvarez-Dardet y López, 2002).

**-Mesosistema:** En este nivel suceden las interrelaciones entre diferentes entornos del individuo; es decir, una serie de microsistemas relacionados entre ellos (Bronfenbrenner, 1979). Un ejemplo de estas relaciones puede ser la interacción de miembros de la familia y personal de la escuela de un niño; o bien de personas de la iglesia y del lugar de trabajo; en otras palabras, estas relaciones se dan en distintos escenarios de la vida cotidiana (Aguiar y Acle-Tomasini, 2012).

**-Exosistema:** Este nivel se caracteriza por ser entornos donde la persona no participa activamente, pero los eventos que ocurren dentro de estos entornos afectan al individuo. Se menciona que para considerar un exosistema como ambiente que influye en el desarrollo, se debe seguir por lo menos dos pasos: primero se deben conectar eventos externos a procesos que ocurren en el microsistema del desarrollo

personal y el segundo es enlazar los procesos del microsistema a cambios del desarrollo en una persona dentro de ese entorno (Bronfenbrenner, 1979).

**-Macrosistema:** puede concebirse en términos estructurales, pero de igual forma como bases de información y de ideologías que proporcionan un significado y motivación a las actividades y redes sociales del individuo; algunos ejemplos pueden ser los sistemas económicos, sociales, educativos, legales y políticos (Aguilar y Acle-Tomasini, 2012). Este es el nivel más distante a la persona, contiene aspectos relacionados con la cultura o con la sociedad y cómo estas afectan el desarrollo personal (Torrico, Santín, Andrés, Álvarez-Dardet y López, 2002).

Belsky (1980) adaptó el modelo ecológico de Bronfenbrenner, añadiendo un sistema ecológico más, llamado inicialmente ontogenética, el cual está basado en la propuesta del desarrollo ontogenético de Tinergens de 1951. Este nivel hace referencia a aspectos individuales y tiempo, después se le llamó ontosistema.

De acuerdo con el modelo, los distintos contextos afectan la conducta del individuo, así se pueden encontrar variables que actúan a favor de conductas adaptativas mientras que hay variables que influyen en la presencia de conductas desadaptativas. El estudio busca encontrar estas variables, comprendiéndolas como factores protectores y de riesgo, en este caso, para el desarrollo de la adaptación escolar de alumnos de secundaria, presentes en el nivel ontosistémico, microsistémico y exosistémico

### **Competencias adaptativas**

Antes de presentar los factores protectores y de riesgo es necesario indicar cuáles serán las competencias adaptativas consideradas para el estudio. Masten (2014) menciona que para determinar la resiliencia/adaptabilidad es necesario conocer la funcionalidad de la persona, es decir “que tan bien” se está adaptando o desarrollando a corto o largo plazo. Las competencias adaptativas están relacionadas con la edad y cultura de los adolescentes y son necesarias como indicadores para medir la adaptabilidad; en este sentido cuando un estudiante adquiere una competencia entonces obtendrá un buen resultado o alcanzará un logro (Gaxiola, 2016). Para el presente estudio las competencias adaptativas serán las

variables de éxito académico como el compromiso académico y el aprendizaje autorregulado.

El éxito académico no constituye solamente la obtención de altas calificaciones escolares, aunque es parte del éxito no es la única característica, más bien, se pueden encontrar aspectos como la actitud del estudiante frente a sus autoridades, a las reglas escolares y sus relaciones con los compañeros (Requeno, 1998). El fracaso escolar, por su parte, se compone de distintos elementos que influyen en el desarrollo social de los estudiantes, en este sentido, existen indicadores que determinan el riesgo del bajo rendimiento, por ejemplo, los problemas de disciplina, en el caso de los niños la falta de afecto y los problemas de maltrato, las enfermedades y el pertenecer a una familia con una estructura poco favorable para el estudiante (Enríquez, Segura y Tovar, 2013).

Durante mucho tiempo se ha tratado de conocer las razones por la que algunos estudiantes muestran características de éxito académico mientras que otros desertan; para ello se han indagado variables como métodos de estudio, disciplina y responsabilidad personal, autoconocimiento, autoeficacia y motivación y expectativas del futuro (Soria-Barreto y Zúñiga-Jara 2014).

En un estudio donde se pretendía conocer los factores involucrados en el camino al éxito académico de estudiantes en situación de pobreza, se encontró que la resiliencia es un determinante importante para alcanzar el éxito escolar, sin embargo, para el desarrollo de la capacidad de resiliencia eran necesarios factores como el apoyo familiar (Longás, Cussó, Querol, & Riera, 2016).

### **Compromiso académico**

El compromiso académico es definido como el grado en que un estudiante se compromete para conseguir sus metas académicas, conformada por factores cognitivos, afectivos y conductuales (Navarro-Abal, López-López, & Climent-Rodríguez, 2018). Se relaciona con el éxito académico de los estudiantes y es una herramienta importante para alcanzar las metas escolares (Gutiérrez, Tomás, & Barriga, 2017). Además, cuando un estudiante tiene compromiso académico tiene una comprensión y aceptación de las reglas institucionales como los horarios de

clases y cuidado de las instalaciones; por otro lado, este tipo de estudiantes se esfuerzan por aprender, se sienten seguros en su escuela o conformes (Yazzie-Mintz, 2009). Investigadores internacionales mencionan que el compromiso académico tiene distintas dimensiones, una de ellas es el compromiso emocional, el cual lo definen como el interés que muestra el alumno hacia el aprendizaje y una buena actitud hacia su institución; otra dimensión es el compromiso conductual que se refiere al esfuerzo, participación, conducta positiva hacia aspectos escolares, y por último, el compromiso cognitivo que se define como el establecimiento de metas de aprendizaje y a la inversión de tiempo en aprendizaje (Appleton, Christenson, Kim y Reschly, 2006; Fredericks, Blumenfeld y Paris, 2004).

En un estudio sobre los aspectos individuales y contextuales y su relación con la implicación o compromiso escolar, se encontró que el contexto familiar afecta la adaptación escolar de los adolescentes, de esta forma, la percepción del apoyo social familiar se relaciona con el compromiso académico de los estudiantes (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Martínez, & Rey-Baltar, 2018).

### **Aprendizaje autorregulado**

Otra variable que puede ser parte del éxito académico es el aprendizaje autorregulado, que se refiere a la conciencia del pensamiento de los estudiantes; es cuando un alumno tiene estrategias para aprender, dirige su motivación a favor de su aprendizaje y se esfuerza por cumplir metas para mejorar su rendimiento (Lamas, 2008). Además de las estrategias de aprendizaje, estos alumnos evalúan sus progresos y son persistentes en alcanzar sus objetivos (Zimmerman, 2000, 2002). Se ha encontrado que el aprendizaje autorregulado se relaciona con mejores resultados en las materias, esto debido a las estrategias y el establecimiento de metas académicas (Roux, 2015; Daura, 2015).

El aprendizaje autorregulado puede incluir estrategias como las habilidades de organización la cual se refiere a la selección de ideas principales y la discriminación de información importante; otra estrategia puede ser el pensamiento crítico, utilizar habilidades y conocimientos para pensar lógicamente en situaciones inesperadas; las estrategias de elaboración, por su parte, consisten en la capacidad de parafraseo,

resumen y tomar notas lo que implica la comprensión de la información. Y por último, puede incluir la autorregulación cognitiva, este incluye la planeación de metas o actividades, monitoreo de actividades y la regulación de estrategias cognitivas (Sharma, 2012).

### **Factores de riesgo y factores protectores**

Hay estudiantes que se encuentran más propensos a presentar problemas sociales, personales, en sus hogares y en su rendimiento académico; no significa que sean alumnos incapaces de aprender, sino que son afectados, en su contexto, por situaciones negativas que potabilizan bajo rendimiento, deserción, problemas emocionales y trastornos de conducta (Jadue, Galindo y Navarro, 2005).

A estas situaciones contextuales y características personales que facilitan daños a la integridad o salud del individuo, se les conoce como factores de riesgo (Munist, Santos, Lotliareno, Suárez, Infante y Grotberrg, 1998). Los estudiantes propensos a estos factores pueden generar desadaptación escolar (Ladd & Burgess, 2001). La etapa de la adolescencia se encuentra rodeada por diversos factores de riesgo que pueden afectar su rendimiento académico, familia y vida social (Aguiar y Acle-Tomasini, 2012)

Por otro lado, los factores protectores, actúan en defensa de los factores de riesgo y se encuentran en las personas y sus contextos ayudando a disminuir las consecuencias de las situaciones adversas (Munist et. al., 1998). En este estudio se tomarán en cuenta el apoyo social y la conducta prosocial como factores protectores de la adaptación escolar.

Corral, Frías, Gaxiola, Fraijo, Tapia & Corral (2014) mencionan que existe una dinámica entre los factores de riesgo y los factores protectores y por tanto se espera un equilibrio entre ambos, es decir, la ausencia o el exceso de cualquiera de los dos pueden traer consecuencias negativas sobre la adaptabilidad del individuo. En este sentido, cuando se presentan situaciones de riesgo que estén controladas y con los factores protectores en la vida de la persona es posible mejorar las habilidades de afrontamiento.

Entonces para que se presente la adaptabilidad es necesario que exista un equilibrio entre factores de riesgo y protectores de los distintos ambientes ecológicos, disposiciones del individuo llamados factores personales adaptativos y como resultado se obtendrá una competencia adaptativa, esta última dependerá del curso de vida del individuo y del contexto, por ejemplo, si es un estudiante de secundaria se espera que su competencia sea tener éxito académico (Figura 1).

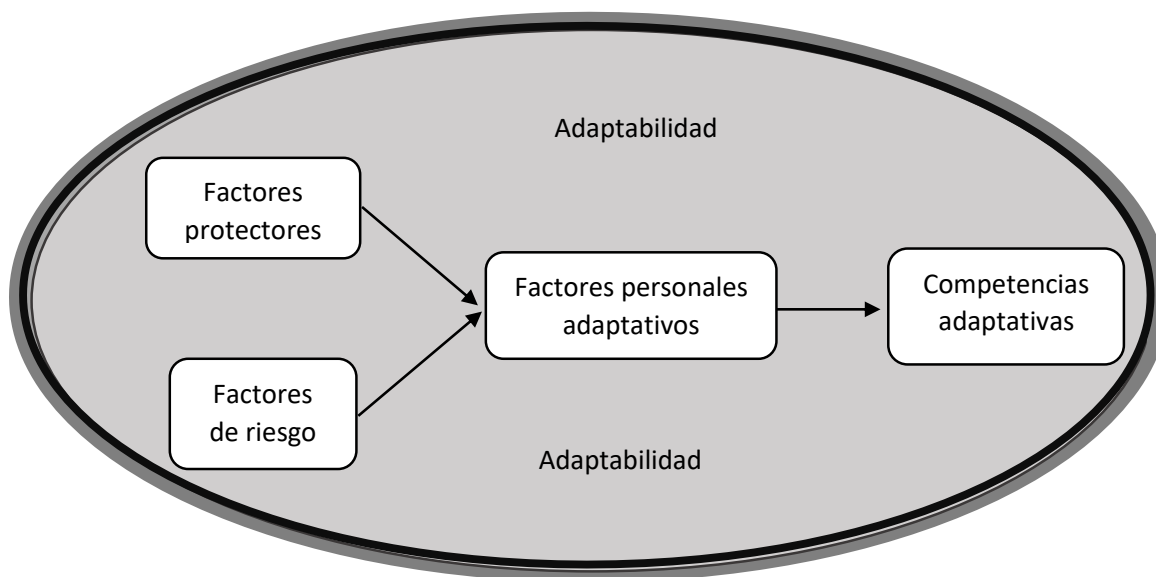


Figura 1. El proceso de la Adaptabilidad y sus componentes.



### **Factor de riesgo del Exosistema: Vecindario de riesgo y escuela de riesgo**

Bronfenbrenner (1979) propuso que la influencia de los ambientes donde el individuo no se involucraba directamente, tenían un impacto indirecto sobre su desarrollo, en este sentido, los vecindarios y escuelas parecen afectar de alguna forma los microsistemas del adolescente.

El tipo de vecindario puede influir en el ajuste de los jóvenes. El estudio de los barrios y sus características inició con la búsqueda de las influencias o impactos que tenía sobre la conducta de niños y adolescentes, además de encontrar los factores que explicaran la presencia de problemas de comportamiento escolar; muchas de las primeras investigaciones se centraban en el nivel socioeconómico (Oliva, Suárez, Estévez, & Pascual, 2012).

Con el paso del tiempo han surgido nuevas investigaciones que implementan otros factores asociados a conductas de riesgo en los adolescentes. En el año 1990 surgió un estudio centrado en tres diferentes modelos que explicaban las creencias y razones por las cuales los niños que crecían en “buenos” vecindarios tenían más probabilidad de crecer ajustados, sin problemas de conducta, de asistir a la escuela y tener un buen trabajo de adultos que aquellos que crecieron en malos barrios; se describen tres modelos, uno de ellos denominado epidémico, se enfoca en la influencia de los pares sobre el individuo, otro modelo es llamado socialización colectiva, el cual enfatiza los roles de los adultos indígenas y por último el modelo institucional que se centra en el rol de los adultos fuera del barrio como maestros de escuela y policías (Jencks & Mayer, 1990).

Surgió un interés por estudiar los barrios con población inmigrante en Estados Unidos, lo que revelaba que el fenómeno de inmigración puede llevar a la disminución de eficacia colectiva, entendiéndola como una cohesión social de los habitantes de un vecindario y la organización entre estos para el beneficio común; esta situación se usó para explicar el aumento de las conductas violentas y falta de monitoreo a los adolescentes (Sampson, Raudenbush, & Earls, 1997).

Haynie, Silver, & Teasdale (2006) mencionan que las características y estructuras del vecindario podrían relacionarse con las conductas antisociales y agresivas de los adolescentes que habitaban en ella. Por otro lado, estudios

muestran que vivir en barrios pobres o nivel socioeconómico bajo, posibilita que los adolescentes presenten conductas violentas (Beyers, Loeber, Wikström, & Stouthamer-Loeber, 2001); Por otro lado, se ha encontrado una relación entre el contexto del vecindario y variables escolares (Boyle, Georgiades, & Racine, 2007).

Como se ha mencionado, las características de los vecindarios pueden influir en el desarrollo de conductas en los adolescentes (Ungar, 2012), de esta manera, cuando un vecindario está ubicado en una zona de marginación, los vecinos forman parte de una comunidad rezagada que no obtiene oportunidades de progreso (Consejo Nacional de Población [CONAPO], 2011). Lo anterior constituye un riesgo para la vida de los habitantes de este tipo de vecindarios. La marginación se origina en la problemática de propiciar el progreso en un sector de la ciudad, entonces es la desigualdad de oportunidad y utilización de servicios, sus dimensiones son: la educación, vivienda e ingresos monetarios (CONAPO, 2011).

Si bien la falta de oportunidades y orientación representa un riesgo para los adolescentes pues esto los puede llevar a presentar conductas de riesgo, entonces la marginación representa un riesgo para que los estudiantes continúen sus estudios y obtengan buenos resultados en su escuela (UNICEF México, 2016).

Por otro lado, el clima escolar es otro factor que influye en el desarrollo de comportamientos adaptativos o desadaptativos en los adolescentes. Esto incluye que la escuela esté situada en un ambiente inseguro, además que cuente y brinde los servicios necesarios para el bienestar del estudiante (Frías-Armenta, López-Escobar, & Díaz-Méndez, 2003).

Estévez, Murgui, Musitu, & Moreno (2008) mencionan que la percepción del clima escolar puede influir en la satisfacción de vida de los adolescentes y, además, las relaciones que se establezcan dentro del aula pueden afectar el ajuste de los estudiantes. Una escuela con ambiente positivo promueve el desarrollo de los adolescentes que asisten a ella, propiciando la adaptabilidad, en cualquier desarrollo psicológico y social, en la satisfacción vital y el bienestar subjetivo (Corral et al., 2014).

En este sentido, las variables del exosistema consideradas en el presente estudio se enfocan en el tipo de vecindario y el clima escolar, los cuales pueden

actuar como factores protectores o de riesgo según sus características y condiciones.

### **Factores de Riesgo en el Microsistema: Amistades de riesgo y Conflicto Familiar**

Los amigos son importantes para el adolescente. El rechazo o aceptación social es parte del estatus social que se dan los compañeros de clase; por tanto, la amistad puede ser tanto un factor protector como un factor de riesgo (Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008). Se ha encontrado que los adolescentes con amistades de riesgo disminuyen sus metas académicas, además presentan un riesgo para su rendimiento académico (Gaxiola, González y Contreras, 2012).

Bartolomé, Montañés y Montañés (2008) mencionan en su estudio sobre los efectos de los tipos de amistades sobre la conducta antisocial, que los adolescentes con riesgo de presentar conductas antisociales con mayor frecuencia, tienen amistades con conductas problema, en cambio, cuando los adolescentes tienen bajo riesgo de conductas antisociales, es común que se relacionen con amigos prosociales; los autores concluyen que los amigos tienen un papel importante en la conducta prosocial o antisocial de los adolescentes. El tipo de amistades de los adolescentes puede determinar las conductas que presentará.

Las amistades negativas se asocian con manejo de conflictos, problemas de conducta y bajas calificaciones escolares; además, se relacionan con el desajuste en adolescentes (Burk & Laursen, 2005).

Por otro lado, el simple hecho de haber conflictos sin resolver dentro de las familias propicia un desajuste en el desarrollo psicológico de los hijos (Musitu, Martínez y Murgui, 2006). Así mismo, el presenciar algún tipo de violencia en el hogar puede traer como consecuencia problemas emocionales para los niños o adolescentes, además la exposición a la violencia en la familiar y la violencia hacia los hijos promueve la presencia de conductas violentas por parte hijos hacia los padres (Gámez-Guadix & Calvete, 2012).

Se ha encontrado que la violencia familiar se relaciona negativamente con el rendimiento académico de los estudiantes, siendo un factor de riesgo para el

aprendizaje y motivación para seguir estudiando (Frías & Gaxiola, 2008; Gaxiola, 2016; Vélez & Roa, 2005). Por tanto, la familia desadaptada se convierte en un factor de riesgo para el desarrollo (Corral et al., 2014).

Se ha encontrado que la falta de apoyo suficiente, la mala comunicación entre los miembros y/o algún tipo de violencia familiar, constituye un riesgo de presentar dificultades en el ajuste psicológico de los estudiantes (Rodríguez, Carrasco, & Holgado-Tello, 2016). De acuerdo con lo anterior, variables del entorno familiar se han relacionado con el ajuste escolar, como los conflictos entre los padres y la percepción del apoyo parental (Musitu, Martínez y Murgui, 2006).

Galicia-Moyeda, Sánchez-Velasco, & Robles-Ojeda (2013) mencionan que cuando existe en la familia agresividad y conflictos frecuentes entre los integrantes, hay mayor probabilidad de que los hijos adolescentes tengan bajas expectativas sobre su aprendizaje y sus relaciones interpersonales. Además, estudios sugieren que la negligencia de los padres hacia sus hijos trae como resultado bajo rendimiento académico, lo que implica un pobre ajuste escolar; en este sentido, cuando los hijos son descuidados por los padres, tienden a tener baja autoestima y una percepción negativa de sus capacidades, lo que los lleva a presentar bajo rendimiento, problemas para seguir las reglas de la escuela y para relacionarse con sus compañeros (Lim & Lee, 2016).

### **Factor de riesgo Ontosistémico: la Conducta Antisocial**

La conducta antisocial es todo acto que infringe las reglas sociales y va en contra de los demás. Estas acciones atraen consigo consecuencias graves para la sociedad; algunos ejemplos son las agresiones, robar, romper las normas y códigos por más sencillo que parezcan, en este sentido, las conductas antisociales van contra la integridad de otros. Algunos ejemplos de estas conductas son la violencia, vandalismo, piromanía, mentiras, absentismo escolar, huidas de casa y abuso de sustancias (Andreu y Peña, 2013).

En un estudio que buscaba evaluar la influencia de variables familiares sobre la prevalencia de conductas antisociales en adolescentes se encontró que las variables de funcionabilidad familiar mostraron influir en las conductas antisociales de

los adolescentes, es decir, cuando los adolescentes pertenecen a una familia donde se encuentran satisfechos, con relaciones sanas, buena comunicación y existe adaptación a los cambios, tienen menor probabilidad a presentar conductas antisociales (Rivera y Cahuana, 2016).

A partir de lo anterior, la familia y los estilos de crianza impactan en la conducta antisocial, además el sentirse rechazado puede posibilitar la presencia de conductas antisociales (Plazas, Morón, Sarmiento, Ariza y Darío, 2010); de igual forma, cuando un adolescente tiene amistades con problemas de conducta, es más probable que presente conductas en contra de la sociedad.

En un estudio realizado con adolescentes, se encontró que el fracaso escolar se relaciona con conductas delincuenciales como consumir tabaco y alcohol, además, se encontró una asociación negativa entre ser consumidor de tabaco o alcohol y el rendimiento académico. Por otro lado, los estudiantes que mostraban conductas saludables presentaban más probabilidad de incrementar su rendimiento académico (Eun & Byoung, 2016). Lo anterior muestra que hay conductas en los adolescentes que pueden favorecer o no su rendimiento.

## **Factores protectores del Microsistema:**

### **Apoyo social**

El apoyo social no se limita a la presencia de una o varias personas, sino a las actividades, la percepción y el significado que el estudiante le dé a aquellos que lo rodean, siendo una herramienta que brinda soporte emocional, sentido de comprensión y respeto (Feldman, Goncalvez, Chacón-Puignau, Zaragoza, Bagés y De Pablo, 2008). Estudios han encontrado que el apoyo social puede propiciar la adaptación académica en estudiantes (Lupano y Castro, 2014).

Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, & Fernández-Zabala (2015) encontraron que el apoyo familiar, y el otorgado por los amigos y profesores se relaciona con la resiliencia de estudiantes adolescentes. En otro estudio sobre resiliencia y apoyo social, se encontró una relación significativa entre ambas variables, en especial con el apoyo familiar percibido (Leiva, Pineda, & Encina, 2013). Lo anterior indica que el apoyo social en los adolescentes es una variable

contextual que protege a los adolescentes ante el riesgo y propicia el desarrollo de habilidades que los ayude a afrontar nuevos retos o problemas.

Para el presente estudio se tomará el apoyo social de los padres y amigos en el desarrollo académico, ya que son las principales fuentes de apoyo individual y escolar de los estudiantes. Se han encontrado relaciones significativas entre las relaciones interpersonales y el rendimiento académico en estudiantes de nivel básico, lo cual indica que para que un estudiante alcance el éxito académico necesitará del apoyo de sus padres y amigos (Giraldo y Mera, 2000). Los adolescentes consideran que una verdadera amistad se basa en relaciones a largo plazo de confianza, intimidad, comunicación y afecto, en esta etapa tener amigos significa compartir sueños y esperanzas, además ayudan a resolver problemas psicológicos, a tomar conciencia, formar actitudes sociales y para crecimiento personal, el grupo de amigos de un adolescente puede ser de la misma escuela o del mismo barrio (Giró, 2011). De esta forma las amistades positivas y negativas son relevantes para el desarrollo de la adaptación en adolescentes (Burk & Laursen, 2005).

Aragón y Bosques (2012) encontraron que los adolescentes tendían a adaptarse más a sus compañeros que a cualquier otro contexto, explicando que existe un apoyo y una comprensión entre ellos debido a los cambios sociales, físicos y emocionales que viven en esa etapa. Esto explica la importancia de la relación con los amigos en esta etapa de la vida para su ajuste. Además, los autores concluyen que el ajuste familiar y escolar proporciona estabilidad emocional y previene problemas psicológicos en los adolescentes.

El apoyo social académico de los amigos se refiere a las amistades que promueven el desarrollo académico, brindan recursos emocionales e instrumentales para fortalecer el aprendizaje de sus amigos (Chen, 2008; Shin y Ryan, 2014). De esta manera los amigos que apoyan académicamente influyen en la motivación y persistencia académica de sus compañeros (Ricard y Pelletier, 2016; Rodríguez, Ramos, Ros y Zuazagoitia, 2018). Por otro lado, cuando los padres brindan recursos materiales, apoyan a sus hijos en actividades escolares y les brindan motivación se le conoce como apoyo social académico de padres, y este puede fomentar el

compromiso académico de sus hijos (Álvarez, Suárez, Tuero, Núñez, Valle y Regueiro, 2015).

### **Ambiente familiar positivo**

El primer contexto en el que se desarrolla un niño es la familia, que constituye un factor fundamental para alcanzar logros escolares. Se ha encontrado que el apoyo de la familia y la motivación que esta brinde ayudará en la mejora del rendimiento académico; además, la familia tiene una responsabilidad relevante en la permanencia en la escuela en los estudiantes (Sánchez, 2006).

La familia es el contexto más importante para la vida de una persona, es en donde se forman muchas características y hábitos que acompañan al individuo en diferentes etapas. En este contexto, la familia positiva, desde la perspectiva de los ambientes positivos, es un tipo de ambiente caracterizado por su relación con el bienestar humano de sus integrantes y la calidad del entorno (Corral et al., 2014). El comportamiento adaptativo o desadaptativo de cada miembro de la familia modula y es modulado por las interacciones familiares.

Las familias positivas brindan la cooperación para cada uno de los integrantes, así como su desarrollo psicológico. Para que se dé la positividad familiar es necesario la aportación constante por parte de los miembros al capital de la familia, entendiéndolo no solo como aspectos materiales o económicos, sino también, respecto a aspectos personales como el aprendizaje, el crecimiento personal, la espiritualidad, la moralidad, la responsabilidad, y el brindar apoyo y afecto a los otros miembros (Corral et al., 2014).

Jiménez, Estévez, & Murgui (2014) encontraron que las relaciones familiares positivas afectan a la percepción que tienen los estudiantes acerca del ambiente comunitario y su actitud hacia figuras de autoridad como profesores y policías; esto muestra la importancia del contexto familiar como un factor protector ante las actitudes positivas o negativas de los estudiantes en diferentes entornos, en especial la escuela, con respecto a su adaptación a las normas, el respeto y disciplina. Por otra parte, Galicia-Moyeda, Sánchez-Velasco, & Robles-Ojeda (2013) mencionan que la unidad familiar y la ayuda mutua entre sus miembros, influye en la percepción

del alumno sobre su capacidad de aprendizaje y logros académicos esperados, además, impacta en el establecimiento de las relaciones con sus compañeros.

Estévez, Musitu y Herrero (2005) buscaban en un estudio analizar la influencia de la comunicación familiar y el ajuste escolar en la salud mental de una muestra de adolescentes; encontraron que tanto el contexto familiar como el escolar tienen un efecto en el ajuste psicológico de los adolescentes, los autores mencionan que los conflictos de comunicación familiar afectan el ajuste en el contexto escolar.

## **Factores protectores del Ontosistema**

### **Conducta prosocial**

La conducta prosocial puede definirse como una serie de conductas voluntarias que buscan ayudar o beneficiar a otra persona o grupo de personas; su fin es mantener relaciones empáticas y cooperativas (Eisenberg, & Mussen, 1989). Los adolescentes prosociales tienen una mayor predisposición a presentar conductas saludables, en este sentido estos adolescentes presentan menor probabilidad de consumir drogas o algún tipo de conducta de riesgo para la salud (Martínez, Inglés, Piqueras y Ramos, 2010).

La conducta prosocial puede facilitar el aprendizaje escolar de los estudiantes, sin embargo, faltan investigaciones que aborden el tema; además se ha encontrado que los estudiantes prosociales presentan un patrón atribucional adaptativo, por tanto, éstos creen que el éxito se debe al nivel de esfuerzo y no a la falta de capacidad ni a causas externas (Redondo, Inglés y García, 2014). Lo anterior indica que los adolescentes con conducta prosocial pueden ajustarse a las actividades escolares.

Inglés, Benavides, Redondo, García-Fernández, Ruiz-Esteban, Estévez & Huescar (2009) al realizar un estudio sobre conducta prosocial y rendimiento académico en estudiantes de secundaria encontraron que aquellos estudiantes con buen rendimiento presentaban niveles elevados de conducta prosocial, mientras que aquellos estudiantes que habían reprobado materias, la conducta prosocial



disminuía. Además, los autores muestran evidencia del nivel predictivo que tiene la conducta prosocial sobre el éxito académico de los estudiantes.

Plazas, Morón, Sarmiento, Ariza y Darío (2010) en su estudio compararon la conducta prosocial entre hombres y mujeres en distintos niveles educativos, encontraron diferencias de género siendo los hombres los más rechazados y con menor conducta prosocial, en este sentido mencionan que existe una asociación entre la aceptación de los pares y la conducta prosocial de los adolescentes, sin embargo, aquellos que presentaron conducta antisocial reportaron haber tenido una crianza dura. La aceptación de pares tiene que ver con las redes de apoyo que el alumno percibe, por tanto, se propone estudiar cómo el apoyo social se asocia con el comportamiento prosocial.

Inglés, Martínez-González y García-Fernández (2013) encontraron que la conducta prosocial tiene una capacidad predictiva sobre las estrategias de estudio en estudiantes de secundaria, esto muestra que los estudiantes con altos puntajes en conducta prosocial tendrán mayor probabilidad de presentar estrategias como motivación hacia la escuela, procesamiento de información, selección de ideas principales, preparación antes de exámenes y autoevaluación, en otras palabras los alumnos con características prosociales tendrán una actitud positiva hacia el estudio.

De igual forma, se ha encontrado que el desarrollo de la prosocialidad en adolescentes por medio de actividades físicas puede mejorar el autoconcepto, facilitando el establecimiento de relaciones entre compañeros de clase, aspecto importante para la integración en el aula y el mejoramiento de los resultados académicos (Martínez y González, 2017). Además, se ha encontrado que promover la conducta prosocial en adolescentes ayuda a disminuir la agresión verbal y física y a incrementar el rendimiento académico (Caprara et al., 2014).

Adicional a la conducta prosocial, existen factores externos al estudiante que afectan su desarrollo. En este sentido, investigaciones han encontrado que contextos escolares y familiares influyen en la conducta de los estudiantes, como la conducta violenta entre compañeros de clases; estos contextos (familia y escuela) en donde el estudiante se desenvuelve son importantes al abordar aspectos relacionados con las conductas adaptativas (Valdés & Martínez, 2014).

## **Afrontamiento**

Por otro lado, el afrontamiento es considerado una capacidad individual que permite el desarrollo de la adaptabilidad (Corral et al., 2014; Gaxiola, 2016). El afrontamiento se puede definir como los esfuerzos cognitivo-conductuales que el sujeto realiza a fin de controlar los retos internos o externos que demandan más recursos personales de los que se tiene (Lazarus y Folkman, 1984).

El afrontamiento incluye elementos de resistencia y superación ante demandas de la vida y busca el establecimiento del equilibrio o adaptación a un cambio; en este sentido se encuentra una relación entre el concepto de afrontamiento y el de adaptación (Rodríguez, Pastor, & Lopez, 1993).

Además, estudios han mostrado que el afrontamiento actúa como un factor protector ante situaciones estresantes como la enfermedad (Carrobles, Remor, & Rodríguez-Alzamora, 2003; Rodríguez et al., 1993), y de igual forma se ha encontrado una relación positiva con el bienestar psicológico en adolescentes (González, Montoya, Casullo, & Bernabéu, 2002).

Algunas estrategias de afrontamiento activo se centran en la búsqueda de apoyo social y relaciones que ayuden a resolver conflictos o enfrentar retos; esto puede asociarse con el rendimiento académico; ya que se ha encontrado que los alumnos que muestran este estilo de afrontamiento tienden a ser autorregulados, lo que implica tener conciencia de pensamiento y por tanto estos alumnos tienen mayor probabilidad de pasar sus conocimientos al campo educativo y adaptarse a los cambios (Massone & González, 2003) en otras palabras tener un estilo de afrontamiento activo promueve de alguna forma el aprendizaje autorregulado.

Se ha encontrado que habilidades de afrontamiento como resolución de problemas y búsqueda de apoyo social puede mediar la relación entre el compromiso de los estudiantes y el desarrollo de emociones adaptativas que ayudan a alumnos involucrarse en actividades escolares, una mejor relación con sus profesores, hacer uso de recursos personales que los dirigen al éxito escolar (Reschly, Huebner, Appleton, & Antaramian, 2008)

## **Justificación**

Este estudio pretende evaluar la influencia de diferentes variables personales y contextuales que influyen en la adaptabilidad escolar de los estudiantes de secundaria, con el fin de aportar conocimiento que ayude a mejorar el rendimiento, aspecto que según los datos nacionales e internacionales es urgente atender (INEE, 2015). En primera instancia, se busca destacar los factores que actúan como protectores para el desarrollo de capacidades que aportan al éxito académico de los estudiantes.

La importancia de estudiar aspectos educativos y académicos radica en que el mejoramiento de éstos en niveles de educación básicos puede ayudar a prevenir posibles problemas en la educación media superior, nivel que presenta altos índices de deserción (INEE, 2017); si se logra encontrar los factores protectores que ayudan a mejorar habilidades como el compromiso académico y el aprendizaje autorregulado, la probabilidad de permanencia en la escuela podría aumentar y, por tanto, los estudiantes alcanzarán el éxito académico.

Primeramente, lo relevante de la presente investigación es la propuesta del estudio de la adaptabilidad, entendida como un sinónimo de la resiliencia, definida como un proceso compuesto por variables externas e internas que incluyen riesgos y la obtención de una respuesta satisfactoria de acuerdo con la edad y el contexto, en este caso la escuela. Es una propuesta innovadora y no estudiada desde este punto de vista.

El modelo que se propone evaluar comprende diferentes variables del entorno del estudiante como su familia (Corral et al., 2014), escuela, vecindario (Valdés & Martínez, 2014; Frías-Armenta, López-Escobar, & Díaz-Méndez, 2003) y amistades (Bartolomé, Montañés y Montañés, 2008; Burk & Laursen, 2005). De igual forma comprende características personales como el tipo de conducta como la antisocial (Andreu y Peña, 2013), la conducta prosocial (Inglés, Martínez-González y García-Fernández, 2013), y los estilos de afrontamiento (Carrobles, Remor, & Rodríguez-Alzamora, 2003), todo ello para conocer su influencia sobre las competencias adaptativas -compromiso académico y aprendizaje autorregulado-. Cabe mencionar que estas variables, aunque han sido estudiadas individualmente en diferentes

investigaciones, con su relación o impacto sobre el rendimiento y aspectos académicos, el presente estudio pretende integrarlas todas en un solo modelo, lo que lo hace un modelo distinto.

Por otro lado, se ha planteado la evaluación de dos escuelas con diferentes características del lugar de ubicación, lo cual permitirá conocer cómo se presentan tanto los factores protectores como los de riesgo, así como su influencia en variables como el compromiso académico y el aprendizaje autorregulado como indicadores del éxito académico, a fin de conocer variables integradas dentro de un modelo ecológico de la adaptabilidad escolar.

Los resultados obtenidos en esta investigación podrán beneficiar a las escuelas participantes, pues será posible conocer las habilidades que sus estudiantes han desarrollado para lograr el éxito académico y, de esta forma, diseñar futuras intervenciones o programas que ayuden a minimizar los factores de riesgo y aumentar o promover los factores protectores para el desarrollo de la adaptabilidad escolar y el mejoramiento del rendimiento académico de sus estudiantes.

## **Objetivo**

Probar un modelo ecológico de ecuaciones estructurales de la adaptabilidad escolar a fin de conocer la influencia de factores protectores y de riesgo ontosistemicos, microsistemicos y exosistemicos, sobre el éxito académico en adolescentes de secundaria.

## **Objetivos específicos**

1. Evaluar la relación de la conducta prosocial y el afrontamiento con la adaptabilidad escolar en estudiantes de secundaria
2. Evaluar la relación de la conducta antisocial con la adaptabilidad escolar en alumnos de secundaria.
3. Evaluar la relación del ambiente familiar positivo y el apoyo social con la adaptabilidad escolar de estudiantes de secundaria.
4. Conocer la relación de las amistades de riesgo y la violencia familiar con la adaptabilidad escolar de los estudiantes de secundaria
5. Conocer la relación del tipo de vecindario de la escuela con la adaptabilidad escolar de estudiantes de secundaria

## **Hipótesis**

- La conducta prosocial y el afrontamiento se relacionará positivamente con la adaptabilidad escolar en estudiantes de secundaria.
- La conducta antisocial se relacionará negativamente con la adaptabilidad escolar en alumnos de secundaria.
- El ambiente familiar positivo y el apoyo social se relacionará positivamente con la adaptabilidad escolar.
- Tener amistades de riesgo y conflictos familiares se relacionará negativamente con la adaptabilidad escolar
- El vecindario con ambiente desadaptativo se relacionará negativamente con la adaptabilidad escolar.
- Un clima escolar desadaptativo se relacionará negativamente con la adaptabilidad escolar de estudiantes de secundaria.

## **Modelo hipotético**

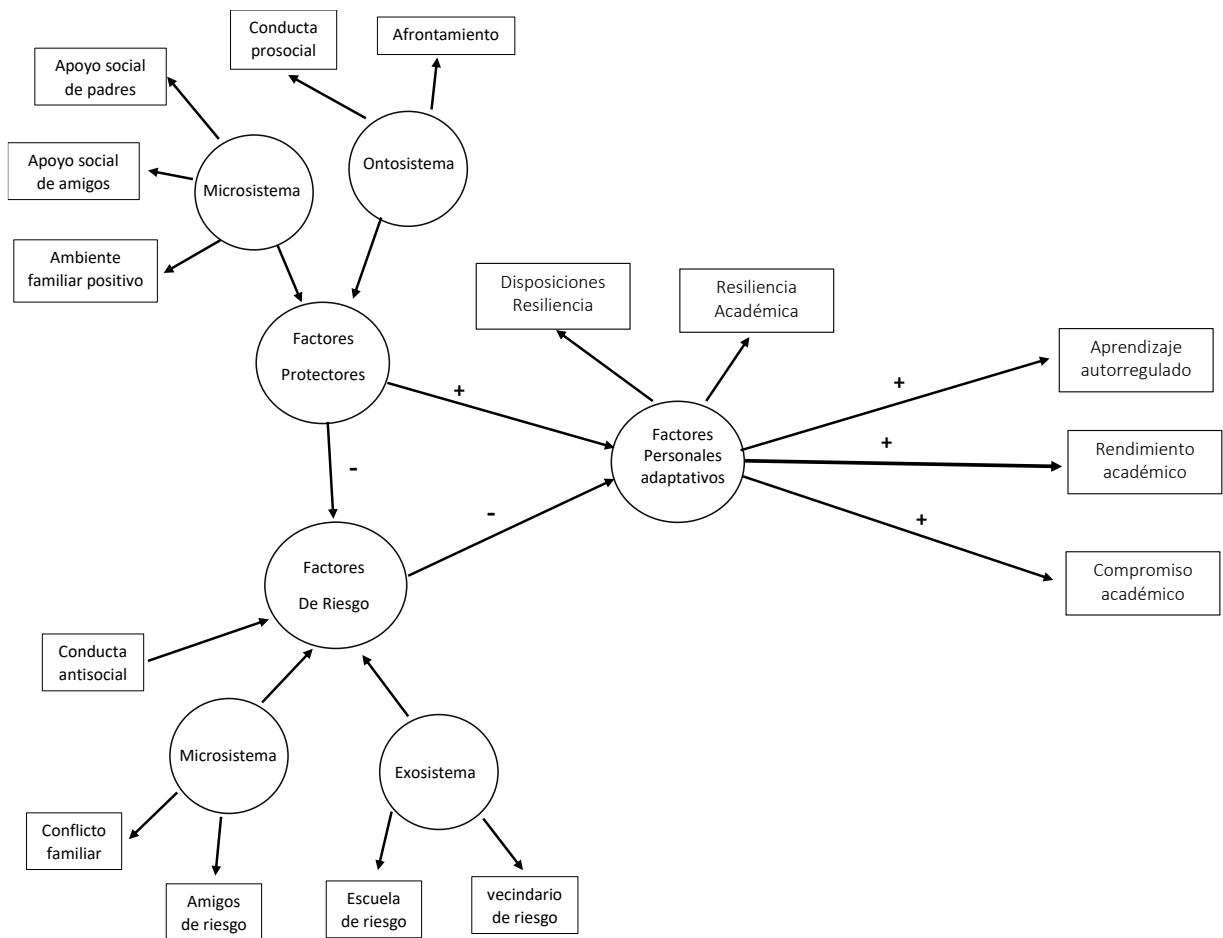


Figura 2. Modelo hipotético de la adaptabilidad escolar

## CAPÍTULO III.

### Metodología

#### Diseño de investigación

El estudio tiene un enfoque cuantitativo, ya que se consideró una forma viable para lograr alcanzar el objetivo planteado. El diseño es no experimental de tipo transversal, ya que no se manipularon variables, más bien se analizaron los datos aplicando los instrumentos en un solo momento. Además, con un alcance

correlacional-causal, con el fin de evaluar las relaciones existentes entre cada una de las variables (Hernández, Fernández y Baptista, 2010), para determinar el impacto de variables del entorno e individuales de los adolescentes sobre su nivel de adaptabilidad escolar.

### **Participantes**

Participaron dos escuelas secundarias de Hermosillo, Sonora. La primera ubicada en una zona de bajo nivel de marginación en la que se evaluaron 105 estudiantes, de los cuales 35.2% pertenecía a primer grado, el 29.5% a segundo y 35.2% a tercero. La edad de los participantes varió entre los 12 y 15 años, con una media de 13.21 (D.E.=.92). Del total de participantes, el (54%) fueron hombres y el (48%) mujeres. La selección de la escuela fue de manera aleatoria de un total de 12 escuelas ubicadas en zonas de bajo nivel de marginación (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

De un total de 8 escuelas ubicadas en una zona con medio nivel de marginación (CONAPO, 2011) se seleccionó la escuela 2 aleatoriamente, en la que participaron 127 estudiantes, de los cuales 37% fueron de primero, 36.2% de segundo y 26.8% de tercer grado. Sus edades oscilaban entre 12 y 18 años, con una media de 13.47 (D.E. = 1.05). Del total de participantes el 41.7% fueron hombres y el 56.7% Mujeres.

### **Instrumentos de Factores protectores**

#### **Microsistema**

*Apoyo social y académico de padres.* Se aplicó la escala de apoyo académico parental (PASS/Parental Academic Support Scale) elaborada por Thompson y Mazer (2012), que consiste en 28 preguntas sobre la relación y comunicación con los padres, las actitudes de los padres con respecto a la educación, el estímulo al aprovechamiento que brindan los padres, la disponibilidad de los padres para brindar recursos de aprendizaje, y la ayuda académica y el monitoreo de los padres. Un ejemplo de pregunta es "Mis padres me enseñan a encontrar maneras de resolver los problemas escolares". El instrumento tiene una escala de medida que va de 0=nunca, a 4= siempre. Los autores reportan un valor de alfa de Cronbach de .88.

*Apoyo social y académico de amigos.* Se aplicó la escala de apoyo académico de los amigos (FPASS/Friend-Peer Academic Support Scale) de Chen (2008), que contiene 22 preguntas sobre el tipo de apoyos emocionales e instrumentales relacionados con lo académico que son proveídos por los amigos. Un ejemplo de pregunta es “Mis amigos quieren que avance al siguiente grado”. Las respuestas van de 0=nunca, a 4= siempre. Se reporta un valor de alfa de .83 por su autora.

*Ambiente familiar positivo.* El instrumento evalúa la positividad del ambiente familiar (Aranda, Gaxiola, González y Valenzuela, 2015). La escala está conformada por 19 reactivos que se agrupan en cuatro dimensiones que conforman el instrumento: interacciones económicas, afectivas, educativas y cooperativas que se presentan entre sus miembros. La forma de respuesta es tipo Likert de 5 puntos, donde se mide la frecuencia con la que la familia participa en las diversas interacciones, donde 0=nunca, y 4=siempre. Un ejemplo de reactivo es “En mi familia nos demostramos cariño y afecto”. El valor de alfa reportado por los autores es .93.

### **Ontosistema**

*Escala Prosocial.* Conformada por cinco factores: empatía y consuelo verbal, escucha profunda, servicio y físico y verbal, ayuda física y solidaridad. Es una escala tipo Likert con cuatro formas de respuestas, donde 0=Nunca y 4= Siempre, conformada por 40 reactivos por ejemplo “Hablo con alguien que está triste y lo consuelo tanto tiempo como sea necesario”, “doy a niño a un compañero y me comporto de forma adecuada con todos”. Cuenta con un alfa de .92 (Méndez, Mendoza, Rodríguez y García, 2015).

*Escala de afrontamiento.* Se utilizó el inventario de respuestas al estrés escolar (RSQ) (Connor-Smith, Compas, Wadsworth, Thomsen, & Saltzman, 2000) que consta de 15 ítems que miden los estilos de afrontamiento activo y afrontamiento evitativo, así como las respuestas de estrés involuntarias asociadas a los problemas de afrontamiento. La escala de respuestas mide el grado de identificación de los estudiantes con cada pregunta y va de 0= para nada a 3= totalmente. Un ejemplo de pregunta es “Cuando tengo problemas me digo a mi mismo que lo podré superar o que lo haré mejor la próxima vez”. Los valores de alfa de las subescalas del instrumento van de .69 a .79.



## **Instrumentos de factores de riesgo:**

### **Ontosistemas:**

*Conducta antisocial.* Evalúa las conductas que el adolescente pudo haber realizado en determinado tiempo. Es una escala Likert en la que se contesta la cantidad de veces que ha cometido un acto por ejemplo “¿cuántas veces en los últimos seis meses has entrado en un lugar prohibido?” “¿Has ensuciado las calles o banquetas, rompiendo botellas o volteado botes de basura?” “¿Has roto o tirado cosas que son de otra persona? su forma de respuesta va de 0=Nunca, 1=una vez, 2=dos veces, 3=de 3 a 4 veces, 4=de 6 a 10 veces, 5=de 11 a 20 veces y 6=más de 20 veces (Vazsonyi y col., 2001, versión al español por Lara y Frías, 2006).

### **Exosistema**

*Vecindario de riesgo.* Se evaluó con 9 preguntas que miden la presencia de pandillas, inseguridad, desorganización y venta de drogas en el vecindario (Frías-Armenta et al., 2003). Un ejemplo de una pregunta es: “¿Qué tanta droga se vende en tu barrio?”. La escala va de 0= nada a 10= demasiado. La confiabilidad reportada por sus autores es de .80.

*Escuela de riesgo.* Se midió con el inventario de seguridad del entorno que está conformado con cinco ítems que miden la venta de drogas, inseguridad y desorganización de la escuela (Frías et al., 2008). Las respuestas van de 0= nada a 4= demasiado. Los autores señalaron un valor de alfa de .78 para el instrumento.

### **Microsistemas**

*Conflictos familiares.* Para evaluar los conflictos en la familia, se utilizó la dimensión “dificultades” de la escala “Evaluación de las Relaciones Intrafamiliares E.R.I” en su versión intermedia. Esta dimensión conformada por 15 ítems (Rivera & Andrade, 1999), evalúa aspectos de las relaciones intrafamiliares considerados indeseables, negativos, problemáticos o difíciles, para el individuo o la sociedad. Mide el grado de conflicto percibido dentro de una familia. La forma de respuesta ofrece 5 opciones que van de 1= totalmente de acuerdo a 5= totalmente en desacuerdo. Un ejemplo de reactivo es “Hay muchos malos sentimientos en la familia”. Se reporta un valor de alfa de Cronbach de .92 para la escala (Rivera & Andrade, 2010).

*Amistades de riesgo.* Se evaluó con ocho preguntas que se utilizaron en un estudio previo con población similar (Gaxiola, González & Contreras, 2012), que indagan sobre frecuencia de comportamientos de riesgo que realizan los amigos del adolescente. La forma de respuesta es tipo Likert de 5 puntos, donde 0 es nunca, y 4 siempre. Ejemplos de ítems que conforman esta escala es “Mis amigos faltan a clases (o no entran)”. El valor de alfa reportado por los autores de la escala es de 0.77.

### **Instrumentos de Factores personales adaptativos**

*Disposiciones a la resiliencia.* Se utilizó el inventario IRES (Gaxiola, et al., 2011), que contiene 20 preguntas de las siete dimensiones que caracterizan a las personas resilientes: actitud positiva, sentido del humor, perseverancia, religiosidad, autoeficacia, optimismo y orientación a la meta. Las respuestas de la escala son de 0=nunca, 1=rara vez, 2=algunas veces, 3=la mayoría de las veces, y 5=siempre. Un ejemplo de una pregunta es “En el último mes fui capaz de sonreír a pesar de sus problemas”. El valor de alfa de Cronbach del instrumento reportado por sus autores fue de .94.

*Resiliencia académica.* Un instrumento formado por seis preguntas que refieren a las habilidades de los estudiantes para manejar los conflictos, adversidades, retos y presión que se presenta en el contexto académico (Martin & Marsh, 2006). El instrumento maneja una escala que va de 1= totalmente en desacuerdo a 7= totalmente de acuerdo. Un ejemplo de pregunta es “Pienso que soy bueno para manejar la presión del trabajo escolar”. La escala obtuvo un valor de alfa de .86 de acuerdo con sus autores.

### **Instrumentos de Competencias adaptativas**

*Compromiso académico.* Se aplicó el Instrumento de Compromiso Estudiantil /Student Engagement Instrument (SEI) desarrollado por Appleton et al. (2006), conformado por 33 ítems que miden el compromiso cognitivo (relevancia percibida de la escuela) y el compromiso psicológico (conexión percibida con otros de la escuela) desde la perspectiva del estudiante. La escala va de 1= totalmente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= de acuerdo, 4= totalmente de acuerdo. Un ejemplo de

pregunta es “Lo que aprendo en mis clases será importante para mi futuro”. Los más altos puntajes indican mayor compromiso académico de los estudiantes. El valor de alfa reportado por sus autores es de .72.

*Aprendizaje autorregulado.* Se aplicó la escala “Motivated Strategies for Learning Questionnaire/MSLQ” (Pintrich, Smith, Garcia & McKeachie 1991, 1993; Wolters, Pintrich & Karabenick, 2003) que incluye 77 preguntas que evalúan las estrategias cognitivas y metacognitivas de aprendizaje asociadas a la autorregulación académica de los estudiantes. Un ejemplo de pregunta es “Me digo a mí mismo que debo mantenerme trabajando para aprender lo más que pueda”. Las opciones de respuesta se encuentran en el rango de 1= totalmente falso a 7= totalmente verdadero. Los autores reportan un valor de alfa del instrumento de .73 a .85.

## **Procedimiento**

Primeramente, se hizo un listado de las escuelas secundarias de Hermosillo, dividiéndolas por zonas consideradas como de alta y baja marginación según la CONAPO (2011). Una vez ubicadas las escuelas de bajo grado de marginación se seleccionó aleatoriamente una escuela. Con respecto a la escuela de alto grado de marginación no fue posible encontrar una escuela situada en zona de alto riesgo de marginación, puesto que según CONAPO (2011) uno de los indicadores de la marginación es no tener acceso a la educación. Por tanto, se hizo un listado de las escuelas situadas en zonas de medio nivel de riesgo de marginación, y se seleccionó una aleatoriamente.

Se solicitó la autorización a los directivos de las escuelas. En el caso de la escuela 1 (bajo grado de marginación) se solicitó un listado de los grupos del plantel, debido a que los grupos tenían un número alto de alumnos, se seleccionó un grupo de cada grado.

Para la escuela 2 (medio grado de marginación) los grupos eran reducidos en número de alumnos, por tanto, se seleccionaron varios grupos aleatoriamente.

Se entregó un consentimiento a los padres de familia, así como un asentimiento de participación a los alumnos. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

### **Análisis de datos**

Los datos fueron capturados en el programa estadístico SPSS 24. Analizando variables demográficas y estadísticos descriptivos. Posteriormente se sumaron los ítems de las escalas para conformar las variables latentes. Se realizó un análisis de consistencia interna y una prueba de normalidad Kolmogorov Smirnov. Luego, se realizó una prueba Rho-Spearman para verificar las correlaciones entre las variables; además, se realizó un análisis de regresión múltiple y un análisis de ecuaciones estructurales con fin de probar el modelo estructural, a partir del modelo hipotético de la adaptación escolar (Ruiz, Pardo y San Martín, 2010).

## **CAPÍTULO IV.**

### **Resultados**

#### **Escuela 1 bajo grado de marginación**

#### **Análisis de consistencia interna en las escalas y estadísticos descriptivos**

Para obtener la confiabilidad de los datos, se computaron las alfas de Cronbach para cada escala, en la tabla 1 se muestran los resultados. Todas las alfas son mayores a .60 por tanto son aceptables.

Tabla 1. Alfa de Cronbach por escalas

<b>Escala</b>	<b>Alfa</b>
<b>Adaptabilidad</b>	
Aprendizaje autorregulado	.92
Resiliencia Académica	.69
Resiliencia (IRES)	.87
Compromiso académico	.77
<b>Factores protectores</b>	
Afrontamiento	.67
Conducta prosocial	.90
Ambiente familiar positivo	.93
Apoyo académico de Padres	.74
Apoyo académico de Amigos	.92
<b>Factores de riesgo</b>	
Conducta antisocial	.94
Clima Familiar Negativo	.89
Amigos de riesgo	.89
Contexto escolar negativo	.82
Vecindario Negativo	.87

En la tabla 2 se muestran los estadísticos descriptivos de cada una de las variables, así como los resultados de la prueba de Kolmogorov Smirnov, en la cual se puede observar que la mayoría de las escalas presentan datos anormales ( $P > 0.05$ ), excepto por la escala de aprendizaje autorregulado (.20), compromiso académico (.10), conducta prosocial (.09), conducta antisocial (.20), apoyo social de padres (.20) y vecindario de riesgo (.06).

Tabla 2. Estadísticos descriptivos y prueba de normalidad

	Mínimo	Máximo	Media	DE	KS
Aprendizaje Autorregulado	1	7	4.55	1.112	.200
Resiliencia Académica	2	5	3.77	0.720	.012
Resiliencia	1	4	3.05	0.581	.012

Compromiso Académico	2	5	3.58	0.536	.101
Afrontamiento	0	3	1.33	0.371	.096
Conducta Prosocial	1	4	2.54	0.670	.200
Conducta Antisocial	0	5	0.99	0.984	.000
Clima familiar negativo	1	4	2.28	0.778	.031
Ambiente Familiar Positivo	1	4	2.92	0.748	.010
Apoyo Social Académico de Padres	1	4	2.81	0.641	.200
Apoyo Social académico de amigos	0	4	2.41	0.808	.016
Amistades de riesgo	0	4	0.68	0.817	.000
Escuela de Riesgo	0	3	1.09	0.788	.000
Vecindario de Riesgo	0	4	1.47	0.885	.065

KS: Kolmogorov Smirnov

### Correlación entre variables

Al comprobar que los datos no cumplían con las pautas de normalidad ( $P > 0.05$ ) se utilizó la prueba no paramétrica Rho Spearman para obtener las correlaciones entre las variables. La tabla 3 muestra los resultados de esta prueba, se puede observar que la relación más alta del aprendizaje autorregulado con las variables es con el compromiso académico (.49), siendo una relación significativa y positiva, mientras que la más baja fue con el conflicto familiar (-.05) una relación no significativa y negativa.

La relación más alta se encontró entre las variables de apoyo social académico de amigos y conducta prosocial (.63) una relación positiva y significativa. Mientras que las relaciones más bajas fueron la escuela de riesgo y el afrontamiento activo (-.00) y entre amistades de riesgo y apoyo social académico de amigos (-.01).

Tabla 3. Correlaciones entre las variables de la investigación

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 APAU	1												
2 RA	.30**	1											

3 IRES	.23*	.54**	1										
4 CA	.49**	.51**	.48**	1									
5 AFRO	.09	.26**	.48**	.24*	1								
6 CPS	.31**	.38**	.57**	.42**	.58**	1							
7 CAS	-.08	-.25**	-.03	-.31**	.07	-.16	1						
8 CF	-.05	-.19	-.17	-.19	-.03	-.14	.38**	1					
9 AFP	.21*	.30**	.51**	.42**	.31**	.39**	-.30**	-.50**	1				
10 ASAP	.13	.19*	.43**	.22*	.50**	.42**	-.01	-.27**	.52**	1			
11 ASAA	.20*	.23*	.52**	.42**	.51**	.63**	.03	-.21*	.48**	.57**	1		
12 ADR	-.10	-.11	-.12	-.15	.04	-.10	.50**	.49**	-.38**	-.13	-	1	
													.01
13 ER	-.14	-.10	-.11	-.21*	.00	-.04	.21*	.20*	-.09	-.06	-	.19	1
													.04
14 VR	-.04	.20*	.17	-.02	.17	.15	.11	.09	-.03	.12	.08	.08	.25**

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

APAU: aprendizaje autorregulado, RA: resiliencia académica, IRES: resiliencia, CA: compromiso académico, AFRO: afrontamiento, CPS: conducta prosocial, CAS: conducta antisocial, CF: conflicto familiar, AFP: ambiente familiar positivo, ASAP: apoyo social académico de padres, ASAA: apoyo social académico de amigos, ADR: amistades de riesgo, ER: escuela de riesgo, VR: vecindario de riesgo.

### Análisis de regresión

En la tabla 4 se muestran los resultados del ANOVA, el modelo 1 tiene como predictores el apoyo de amigos, la resiliencia académica, el ambiente familiar positivo, compromiso académico, conducta prosocial y la resiliencia sobre el aprendizaje autorregulado. El modelo 2 incluyó las variables mencionadas, pero, además, se agregaron el afrontamiento y el apoyo social de padres. Como se puede observar el modelo 1 explicó un 18.5% de la varianza con un Error=1.004, mientras que el modelo 2 explica un 17% con un Error=1.012. Ambos modelos fueron significativos 0.001 y .000 respectivamente.

Tabla 4. ANOVA Escuela 1 bajo grado de marginación

Modelo	R	R cuadrado	R cuadrado ajustado	Error estándar de la estimación	Durbin-Watson
1	.482 <sup>a</sup>	.232	.185	1.004	1.703

2	.484 <sup>b</sup>	.234	.170	1.012
---	-------------------	------	------	-------

1. Predictores: (Constante), ASAA, RA, AFP, CA, CPS, IRES

2. Predictores: (Constante), ASAA, RA, AFP, CA, CPS, IRES, AFRO, ASAP

Variable dependiente: APAU

### ANOVA

	Modelo	Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
1	Regresión	29.799	6	4.967	4.932	.000 <sup>b</sup>
	Residuo	98.693	98	1.007		
	Total	128.492	104			
2	Regresión	30.094	8	3.762	3.670	.001 <sup>c</sup>
	Residuo	98.398	96	1.025		
	Total	128.492	104			

Variable dependiente: APAU

b. Predictores: (Constante), ASAA, RA, AFP, CA, CPS, IRES

c. Predictores: (Constante), ASAA, RA, AFP, CA, CPS, IRES, AFRO, ASAP

### Variables excluidas

Modelo	En beta	t	Sig.	Correlación parcial	Estadísticas de colinealidad			
					Tolerancia	VIF	Tolerancia mínima	
1	AFRO	-.061 <sup>b</sup>	-.538	.592	-.055	.615	1.625	.435
	ASAP	-.008 <sup>b</sup>	-.072	.943	-.007	.581	1.721	.442

Variable dependiente: APAU

Predictores en el modelo: (Constante), ASAA, RA, AFP, CA, CPS, IRES

En las variables excluidas se encuentran el afrontamiento y el apoyo de padres, con los cuales el modelo explica el 17% que es bajo y además no son significativos con .59 (afrontamiento) y .94 (apoyo de padres) (Tabla 5).

Tabla 5. Coeficientes Modelos de regresión

Modelo	CNE	CE	t	Sig.	95.0% intervalo de confianza para B	Estadísticas de colinealidad
--------	-----	----	---	------	-------------------------------------	------------------------------



		B	Error estándar	Beta		Límite inferior	Límite superior	Tolerancia	VIF
	Constante	1.001	.716		1.399	.165	-.419	2.422	
	RA	.041	.173	.026	.234	.815	-.303	.385	.622
	IRES	-.095	.250	-.050	-.381	.704	-.591	.400	.461
1	CA	.940	.235	.453	4.000	.000	.474	1.407	.610
	CPS	.266	.215	.161	1.241	.217	-.160	.692	.468
	AFP	.007	.162	.004	.041	.968	-.315	.328	.658
	ASAA	-.158	.176	-.115	-.894	.373	-.508	.192	.477
	Constante	1.070	.755		1.417	.160	-.429	2.570	
	RA	.049	.176	.032	.280	.780	-.299	.398	.617
	IRES	-.069	.258	-.036	-.269	.789	-.581	.442	.440
	CA	.921	.240	.444	3.838	.000	.445	1.397	.596
2	CPS	.298	.225	.180	1.328	.187	-.148	.744	.435
	AFP	.003	.171	.002	.018	.985	-.337	.343	.600
	ASAA	-.141	.187	-.102	-.756	.452	-.511	.229	.434
	AFRO	-.186	.349	-.062	-.532	.596	-.878	.507	.588
	ASAP	.009	.208	.005	.043	.966	-.404	.422	.555

Variable dependiente: APAU

En la tabla 5 se muestran los coeficientes de las variables de cada modelo. Se puede observar que para los valores de *Beta* más elevados se encuentran el compromiso académico (.45) y la conducta prosocial (.16) en el modelo 1, sin embargo, el único valor significativo para este caso es el compromiso académico (.00). Lo mismo sucede con el modelo 2 donde las mismas variables CA (.44) y CPS (.18) obtienen los valores de *Beta* más elevados, siendo de nuevo el compromiso la única variable significativamente predictora del aprendizaje autorregulado.

### Modelo estructural

En la Tabla 6 se muestran los índices de los diferentes modelos probados; el modelo 1 incluye todas las variables y factores del modelo hipotético, se puede observar que no obtuvo buena bondad de ajuste y el valor explicativo del modelo fue baja, además, la explicación del rendimiento académico tomado por las calificaciones no fue significativa y los factores correspondientes a los diferentes sistemas del

entorno en algunos casos no fueron significativos para variables como vecindario de riesgo y apoyo social de amigos (figura 3).

Tabla 6. Modelos probados en escuela 1 bajo grado de marginación

	Modelo 1 Rendimiento académico	Modelo 2 Rendimiento académico	Modelo 3 Aprendizaje autorregulado	Modelo 4 Aprendizaje autorregulado
SB $X^2$	164.90	171.26	145.37	37.16
Valor <i>p</i>	0.00	0.00	0.00	0.04
GI	78	84	71	24
BBNFI	0.737	0.718	0.75	0.90
BBNNFI	.774	0.783	0.81	0.94
CFI	.834	0.826	0.85	0.96
RMSEA	.104	0.100	0.10	0.073
CI 90% RMSEA	0.081-0.125	0.78-0.121	0.077-0.125	(0.014-0.11)
$R^2$	0.01	0.01	0.217	0.217

Debido a lo anterior, se ajustó otro modelo en el cual se eliminaron los factores ontosistema, microsistema y exosistema de los factores protectores y de riesgo, dejándolos como factores de primer orden conformados por las diferentes variables; los índices de ajuste se muestran en la tabla 6. De igual forma los índices fueron bajos. Finalmente, al analizar el modelo se concluyó que las calificaciones de los alumnos parecen no ser una variable significativa para el modelo, en cambio el valor explicativo más elevado para la adaptabilidad fue el compromiso académico, mientras que el más bajo fue la variable aprendizaje autorregulado, por lo que podría ser explicada por otra variable más que formar parte del factor adaptabilidad, por lo tanto, el siguiente paso fue eliminar la variable rendimiento académico (calificaciones escolares) y llamarla aprendizaje autorregulado, explicada por el compromiso académico.

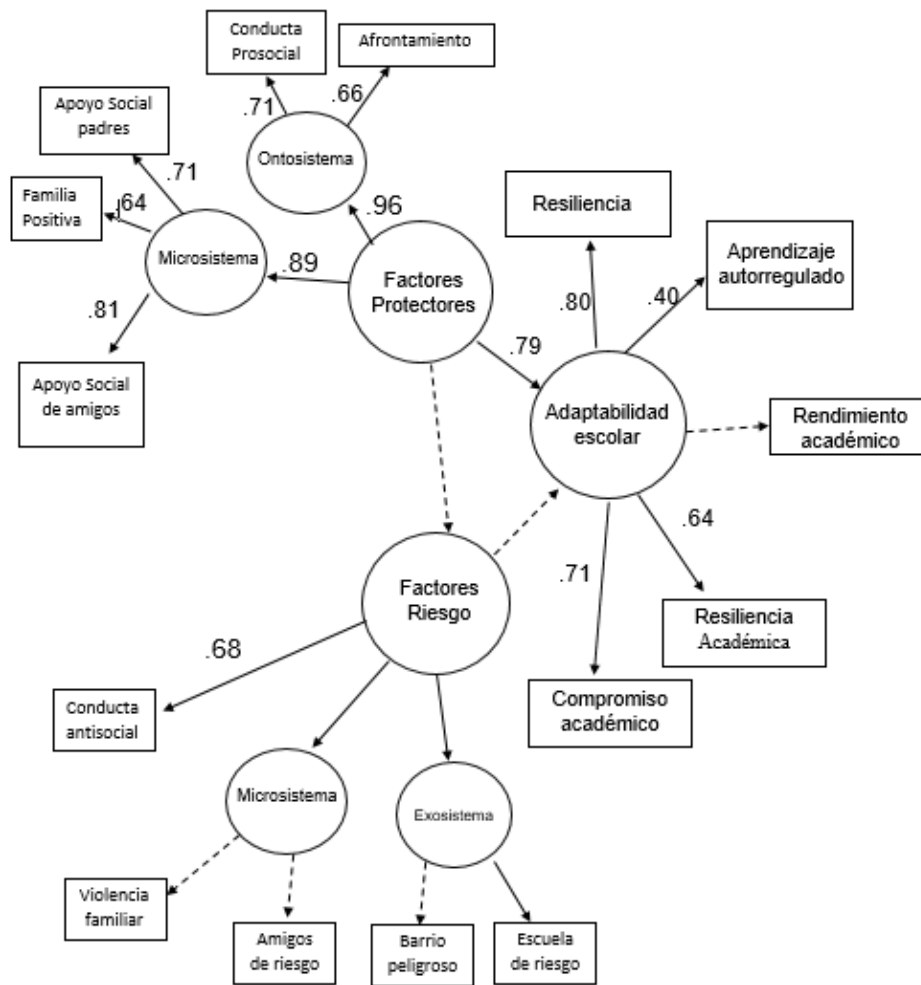


Figura 3. Modelo hipotético probado en escuela 1 bajo grado de marginación  $\chi^2 = 164.90$  (78 GL)  $P=0.00$ ; BBNFI=.73; BBNFI=.77; CFI=.83; RMSEA=.10

El modelo 3 tuvo como variable dependiente el aprendizaje autorregulado, explicado por compromiso académico, variable perteneciente al factor adaptabilidad junto a la resiliencia y resiliencia académica. Este modelo subió su valor explicativo siendo significativo, es decir, explicaba mejor el aprendizaje autorregulado, sin embargo, su bondad de ajuste permaneció bajo, además los factores de riesgo nunca parecieron explicar la adaptabilidad escolar ni tener relación con los factores protectores. Fue así como se llegó al último modelo más sencillo y con alta bondad de ajuste, el cual se presenta a continuación (figura 4).

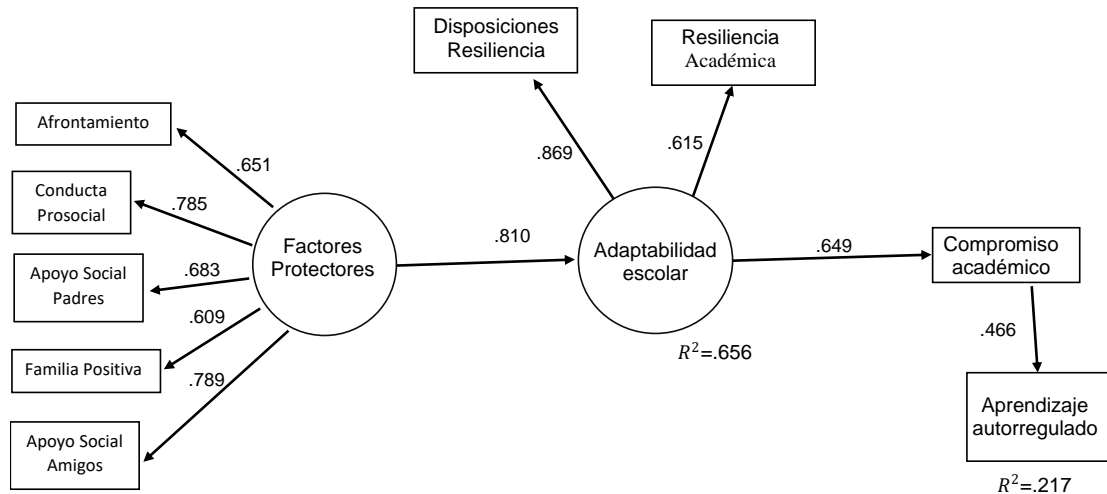


Figura 4. Modelo de adaptabilidad escolar escuela 1 bajo grado de marginación  
 $\chi^2 = 37.16$  (24 GL)  $P=0.04$ ; BBNFI=.902; BBNNFI=.943; CFI=.962; RMSEA=.073

### Modelo de aprendizaje autorregulado de estudiantes de una secundaria situada en un vecindario con bajo nivel de marginación

Las variables con mayor peso factorial de los factores protectores fueron la conducta prosocial (.78), y el apoyo social académico de amigos (.78), mientras que, para el factor de factores personales adaptativos, fue la variable de disposiciones a la resiliencia (.86).

Los factores protectores mostraron una influencia positiva y significativa sobre la adaptabilidad escolar (coeficiente estructural=.81), mientras que el compromiso académico impactó sobre el aprendizaje autorregulado de forma positiva y significativa (.46). La figura 4 muestra el modelo final para la escuela 1 (baja marginación) donde se muestran los índices de bondad de ajuste; la  $R^2$  del factor adaptabilidad escolar fue de .65; el compromiso académico de .42 y la variable dependiente aprendizaje autorregulado obtuvo un  $R^2$  de .21.

Para fines de ajuste del modelo se decidió omitir los factores de riesgo debido a que no mantenían una influencia significativa sobre ningún otro factor, además, el

rendimiento académico medido por las calificaciones escolares no parecía ser explicado por la adaptabilidad escolar o bien no fue un indicador del rendimiento académico.

## Resultados

### Escuela 2 medio grado de marginación

#### Análisis de consistencia interna en las escalas y estadísticos descriptivos

Para obtener la confiabilidad de los datos, se computaron las alfas de Cronbach para cada escala, en la tabla 7 se muestran los resultados. Todas las alfas son mayores a .60 por tanto son aceptables.

Tabla 7. Alfa de Cronbach por escalas

Escala	Alfa
Aprendizaje autorregulado	.87
Resiliencia Académica	.69
Resiliencia (IRES)	.85
Compromiso académico	.70
Afrontamiento Activo	.60
Conducta prosocial	.88
<b>Factores protectores</b>	
Ambiente familiar positivo	.94
Apoyo académico de Padres	.82
Apoyo académico de Amigos	.94
<b>Factores de riesgo</b>	
Clima Familiar Negativo	.89
Amigos de riesgo	.89
Contexto escolar negativo	.76
Vecindario Negativo	.89

En la tabla 8 se muestran los estadísticos descriptivos de cada una de las variables, así como los resultados de la prueba de Kolmogorov-Smirnov, en la cual se puede observar que la mayoría de las escalas presentan datos anormales ( $P > 0.05$ ).

Tabla 8. Estadísticos descriptivos escuela 2

	Mín	Máx	Media	DE	Curtosis	KS
APAU	2.04	6.50	4.53	1.01	-0.37	0.200
RA	1.00	5.00	3.64	0.76	1.24	0.000
IRES	0.95	3.92	2.93	0.57	0.25	0.002
CA	2.35	4.55	3.39	0.48	-0.48	0.200
CPS	0.68	3.91	2.37	0.67	-0.22	0.200
CAS	0.00	4.40	1.13	1.10	0.52	0.000
CF	1.00	5.00	2.49	0.87	-0.44	0.200
AFP	0.68	4.00	2.82	0.86	-0.68	0.028
ASAP	0.40	4.00	2.73	0.75	-0.06	0.185
ASAA	0.17	3.96	2.13	0.95	-0.96	0.200
ADR	0.00	4.00	0.91	0.94	0.57	0.000
ER	0.00	4.00	1.27	0.83	0.43	0.055
VR	0.00	4.00	1.93	1.02	-0.68	0.200
AFR	0.00	3.00	1.86	0.54	0.08	0.006

*APAU: aprendizaje autorregulado; RA: Resiliencia académica; IRES: Disposiciones a la resiliencia; CA: compromiso académico; CPS: conducta prosocial; CAS: Conducta antisocial; CF: conflicto familiar; AFP: ambiente familiar positivo; ASAP: apoyo social académico de padres; ASAA: apoyo social académico de amigos; ADR: amistades de riesgo; ER: escuela de riesgo; VR: vecindario de riesgo; AFR: afrontamiento activo. KS: Kolmogorov-Smirnov*

En la tabla 9. Se muestra una prueba de normalidad de curtosis y asimetría de los datos.

Tabla 9. Asimetría y Curtosis Escuela 2 medio grado de marginación

	APAU	RA	IRES	CA	AFRO	CPS	CAS	CF	AFP	ASAP	ASAA	ADR	ER	VR
Asimetría	-.352	-.974	-.743	.065	-.062	-.149	1.18	.097	-.432	-.405	-.090	1.148	.700	.073
EE asimetría	.215	.215	.215	.215	.215	.215	.215	.215	.215	.215	.215	.215	.215	.215
Curtosis	-.371	1.238	.250	-.47	1.053	-.216	.517	-.44	-.68	-.059	-.964	.573	.428	-.680
EE curtosis	.427	.427	.427	.427	.427	.427	.427	.427	.427	.427	.427	.427	.427	.427

## Correlación entre variables escuela 2

Al comprobar que los datos no cumplían con las pautas de normalidad ( $P > 0.05$ ) se utilizó la prueba no paramétrica Rho Spearman para obtener las correlaciones entre las variables. La tabla 10 muestra los resultados de esta prueba.

Tabla 10. Correlación escuela 2

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 APAU	1											
2 RA	.44**	1										
3 IRES	.43**	.43**	1									
4 CA	.37**	.44**	.63**	1								
5 AFRO	.24**	.36**	.49**	.49**	1							
6 CPS	.33**	.22*	.61**	.54**	.40**	1						
7 CF	-0.04	0.01	-.175*	.41	.30**	0.03	1					
8 AFP	0.15	0.15	.41**	.43	0.03	.41**	-.242**	1				
9 ASAP	.32**	.202*	.37**	.31**	0.10	.38**	-0.04	.56**	1			
10 ASAA	.39**	.21*	.34**	.13	0.16	.47**	0.03	.38**	.39**	1		
11 ADR	-.176*	-.253**	-.256**	.02**	.18*	-0.15	0.17	-.267**	-0.14	-.265**	1	
12 ER	-0.14	-0.09	-0.11	.08	.31**	-0.11	.32**	-.214*	-0.13	-0.16	.54**	1
13 VR	-0.06	-0.07	0.00	.129	.21*	-0.02	.27**	-0.10	0.04	-0.13	.31**	.49**

\*\* . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

\* . La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).

*APAU: aprendizaje autorregulado; RA: Resiliencia académica; IRES: Disposiciones a la resiliencia; CA: compromiso académico; CPS: conducta prosocial; CAS: Conducta antisocial; CF: conflicto familiar; AFP: ambiente familiar positivo; ASAP: apoyo social académico de padres; ASAA: apoyo social académico de amigos; ADR: amistades de riesgo; ER: escuela de riesgo; VR: vecindario de riesgo; AFR: afrontamiento activo.*

## Modelo estructural de adaptabilidad escolar

En la Tabla 11 se muestran los índices de los diferentes modelos probados; el modelo 1 incluye todas las variables y factores del modelo hipotético, se puede observar que no obtuvo buena bondad de ajuste y el valor explicativo del modelo fue baja, además los factores correspondientes al factor ontosistema protector no fueron significativos (figura 5).

Tabla 11. Modelos probados de escuela 2 medio grado de marginación

	Modelo 1	Modelo 2 Sin factores segundo Orden	Modelo 3 Sin ontosistema ni promedio
SB $\chi^2$	159.44	183.57	126.60
Valor <i>p</i>	0.00	0.00	0.00
GI	75	83	57
BBNFI	.730	.689	.776
BBNNFI	.756	.738	.804
CFI	.826	.793	.857
RMSEA	.100	.104	0.098
CI 90% RMSEA	.078 - .121	0.83-0.124	0.075-0.121
$R^2$			
SB $\chi^2$	102.68	52.24	30.05
Valor <i>p</i>	0.00	0.00	0.09
GI	46	29	21
BBNFI	.806	.879	.916
BBNNFI	.825	.907	.952
CFI	.878	.940	.972
RMSEA	.099	.080	0.059
CI 90% RMSEA	.073 - .124	0.43-0.114	0.00-0.102
$R^2$	.471	.477	.522



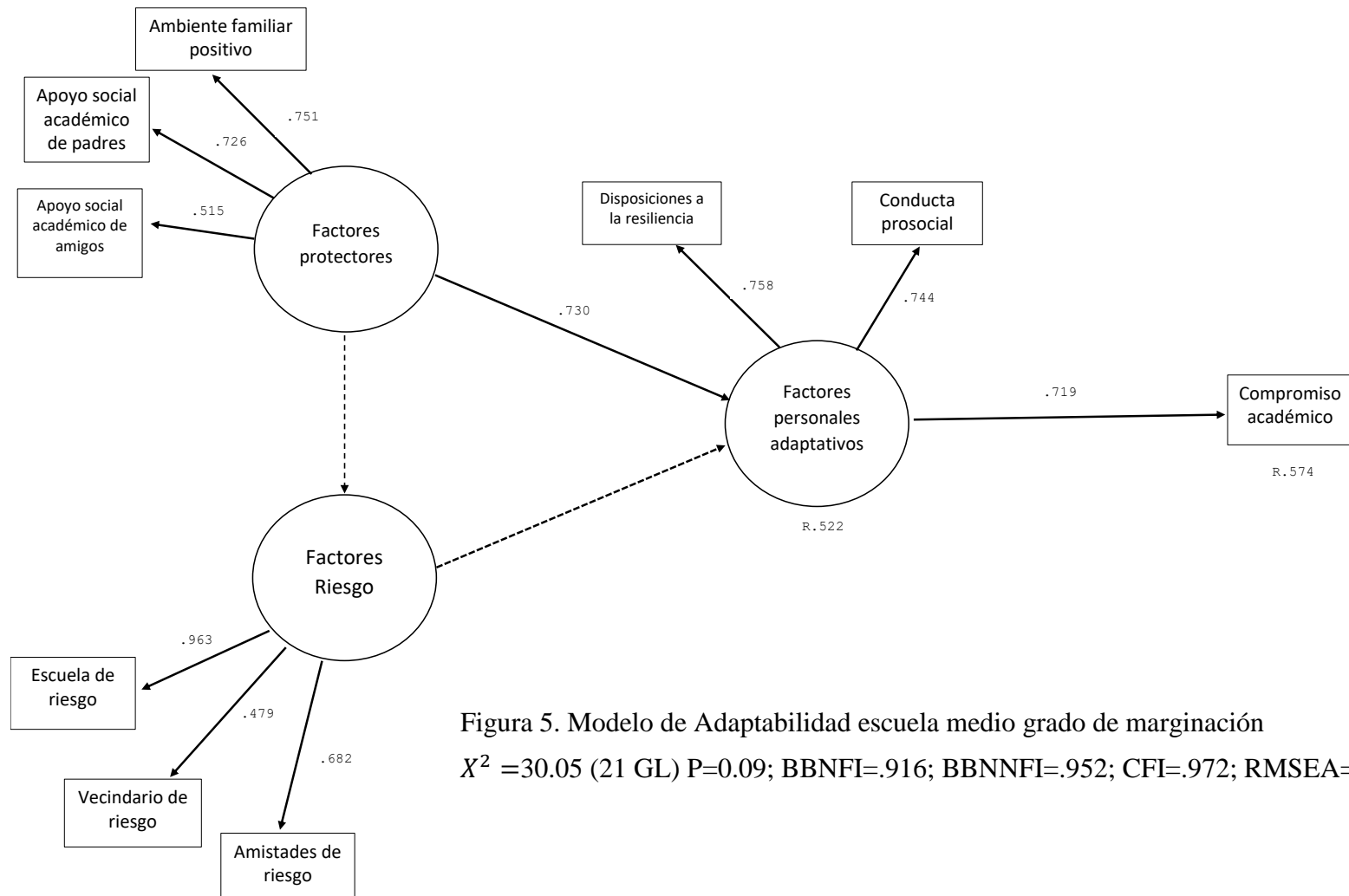


Figura 5. Modelo de Adaptabilidad escuela medio grado de marginación  
 $X^2 = 30.05$  (21 GL)  $P=0.09$ ; BBNFI=.916; BBNNFI=.952; CFI=.972; RMSEA=.059

## CAPÍTULO V.

### Discusión

#### **Escuela 1 bajo grado de marginación**

El presente estudio tuvo como objetivo general probar un modelo ecológico de ecuaciones estructurales de la adaptabilidad escolar a fin de conocer la influencia de factores protectores y de riesgo dentro del ontosistema, microsistema y exosistema, sobre el éxito académico en adolescentes de secundaria. Se tomó como indicador del éxito académico el aprendizaje autorregulado de los alumnos. Por otra parte, los factores protectores se conformaron por el afrontamiento, conducta prosocial, apoyo social de padres y amigos y el ambiente familiar positivo. Mientras que la conducta antisocial, el ambiente de riesgo (escuela, vecindario), los amigos de riesgo y el conflicto familiar conformaron los factores de riesgo.

El primer objetivo específico de la investigación fue evaluar el impacto de la conducta prosocial y el afrontamiento sobre la adaptabilidad escolar en estudiantes de secundaria; para ello se llevó a cabo un análisis de regresión en el que se encontró que la conducta prosocial parece predecir aspectos del rendimiento académico como el aprendizaje autorregulado y, además, es un factor protector del desarrollo de la adaptabilidad escolar en estudiantes de secundaria. Esto es similar a lo encontrado por Llorca, Mesurado y Samper (2014) donde la conducta prosocial fue una variable protectora para los adolescentes. De igual forma, se ha comprobado que la prosocialidad tiene una capacidad predictiva sobre las estrategias de estudio en estudiantes de secundaria (Inglés, Martínez-González y García-Fernández, 2013). Por su parte, el afrontamiento no fue un predictor significativo para este estudio, sin embargo, formó parte de los factores protectores en el análisis estructural, lo cual es similar a los hallazgos de otros estudios donde el afrontamiento actúa como factor protector (Carrobes, Remor, & Rodríguez-Alzamora, 2003; Rodríguez et al., 1993).

De acuerdo con el análisis de regresión y el análisis estructural, se encontró que el ambiente positivo familiar parece ser un predictor del aprendizaje autorregulado y forma parte de los factores protectores que influyen en la

adaptabilidad escolar en adolescentes. Se ha encontrado que las familias positivas son una influencia para el desarrollo psicológico (Corral et al., 2014), además, en distintos estudios se ha encontrado una relación directa e indirecta entre el entorno familiar y el ajuste escolar (Musitu, Martínez y Murgui, 2006). De igual forma la comunicación familiar influye en el ajuste psicológico en el contexto escolar (Estévez, Musitu y Herrero, 2005).

De acuerdo con los resultados obtenidos, el apoyo proveniente de los padres no fue una variable predictora del aprendizaje autorregulado, mientras que, en el análisis de ecuaciones estructurales, sí formó parte de los factores protectores. Esto es similar a lo encontrado por Sánchez (2006) donde el apoyo de la familia influyó para el mejoramiento del rendimiento académico, además, la percepción de apoyo social familiar se relaciona con el compromiso académico (Massone & González, 2003; Reschly, Huebner, Appleton, & Antaramian, 2008; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Martínez, & Rey-Baltar, 2018), y con la resiliencia (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, & Fernández-Zabala, 2015), aspecto que forma parte de las disposiciones a la adaptabilidad escolar.

Por su parte, el apoyo de amigos fue un predictor del aprendizaje autorregulado y un factor protector de los factores personales adaptativos. Esto puede deberse a que en la etapa de adolescencia los amigos pasan a ser parte importante de la vida más que cualquier otro contexto (Aragón y Bosques, 2012), por tanto, el apoyo recibido por las amistades, puede ser un factor protector para los adolescentes (Jiménez, Moreno, Murgui y Musitu, 2008). En otros estudios se ha encontrado una relación significativa entre la resiliencia y el apoyo social por parte de los amigos, sin embargo, esta asociación fue menor que la asociación entre el apoyo de la familiar y resiliencia (Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros, & Fernández-Zabala, 2015; Leiva, Pineda, & Encina, 2013).

Según los resultados, no parece ser la conducta antisocial un factor que influye en la adaptabilidad escolar, esto debido a que no se presentó una correlación significativa con las variables pertenecientes a la adaptabilidad escolar. Esto puede deberse a que la muestra pertenecía a la escuela ubicada en un lugar de bajo nivel

de marginación, por lo cual no existían altos porcentajes de conducta antisocial, como se espera que existan en la escuela ubicada en un lugar de alta marginación.

Con respecto a la evaluación de la relación entre las amistades de riesgo, la escuela negativa del vecindario de riesgo, y el clima familiar negativo sobre la adaptabilidad escolar, no se encontró ninguna asociación significativa con ninguna variable de adaptabilidad escolar; además, dichas variables no fueron predictores significativos del aprendizaje autorregulado. En el análisis estructural los factores de riesgo no fueron significativos para la adaptabilidad escolar, ni para los factores protectores (Longás, Cussó, Querol, & Riera, 2016).

### **Escuela 2 con medio grado de marginación**

Por otro lado, se probó el modelo hipotético en una escuela ubicada en una zona medio grado de marginación de Hermosillo (CONAPO, 2011). De acuerdo con los resultados el factor de protectores se conformó por el ambiente familiar positivo, apoyo social académico de padres y apoyo social académico de amigos, estos pertenecen a lo que Bronfenbrenner llamó el microsistema pues son los ambientes y relaciones más cercanas al estudiante (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner & Morris, 2006). Los factores protectores se relacionaron positiva y significativamente con los factores personales adaptativos los cuales se conformaron por las disposiciones a la resiliencia y la conducta prosocial y, a su vez, estos influyen positivamente sobre la competencia adaptativa y compromiso académico (Llorca, Mesurado y Samper, 2014; Inglés, Martínez-González y García-Fernández, 2013).

Con respecto a los factores de riesgo, el factor se conformó por la escuela de riesgo, vecindario de riesgo y amistades de riesgo, aun cuando los factores no se relacionaron significativamente con los factores protectores, al eliminarlos, las bondades de ajuste disminuyeron por lo cual se decidió mantenerlos en el modelo. Los riesgos mostraron una relación significativa y negativa con los factores personales adaptativos. Los datos obtenidos de la escuela ubicada en la zona considerada de medio nivel de marginación, mostró que el ambiente puede ser inseguro y de escasos recursos, sin embargo, es posible que los jóvenes usen los

factores protectores a su favor, al disminuir el impacto de los factores de riesgo (Rodríguez, Carrasco, & Holgado-Tello, 2016; Rodríguez, Piñeiro, Regueiro, Estévez, & Val, 2017; Sánchez, 2006).

La diferencia más relevante entre ambas escuelas fueron los factores de riesgo, porque en la escuela con bajo grado de marginación no fueron significativos y fue necesario eliminarlos del modelo. Lo anterior puede indicar que los alumnos no son afectados por este tipo de riesgos para tener adaptabilidad escolar, mientras que los participantes de la segunda escuela, de medio nivel de marginación, los riesgos parecían estar presentes e influyen en el desarrollo la adaptabilidad escolar. En ambos casos fue importante tanto el apoyo de padres como de amigos y el ambiente familiar, así como la conducta prosocial para tener adaptabilidad escolar.

Con respecto al modelo de adaptabilidad escolar, es llamado así, debido a que las competencias adaptativas que se pretendían medir pertenecen a aspectos del éxito académico de los estudiantes, sin embargo, se recomienda investigar otras competencias adaptativas concernientes a la población adolescente como los estilos de vida saludable (Guerrero & Sánchez, 2015) y así tratar de probar si el modelo influye en este tipo de competencias. Por otro lado, debido a que los factores de riesgo no fueron significativos para la escuela de baja marginación, es posible que existan otro tipo de riesgos que afectan el desarrollo de los adolescentes, un ejemplo claro de las nuevas generaciones es la influencia del internet y la tecnología (Fernández-Montalvo, Peñalva, & Irazabal, 2015), por tanto, se recomienda incluir en nuevas investigaciones variables relacionadas con la época o generaciones actuales.

Los hallazgos encontrados pueden ayudar al diseño de programas para alcanzar éxito académico dirigido a adolescentes de secundaria con base en su nivel de marginación, con variables como la conducta prosocial y ambiente familiar, además, de acuerdo con los resultados, el estilo de afrontamiento varía según el nivel de marginación. Es importante intervenir en esta edad pues es considerada una etapa de vulnerabilidad (Aguiar & Acle-Tomasini, 2012). Algo destacable es el alto impacto del apoyo social académico y la conducta prosocial, variables que se relacionan con la convivencia y relaciones interpersonales, lo cual puede indicar que

cuando un estudiante mantiene relaciones interpersonales fuertes recibe apoyo y lo brinda es más probable que desarrolle adaptabilidad escolar.

La presente investigación tuvo las siguientes limitaciones, primeramente, el estudio fue de tipo correlacional transversal, por tanto, no es posible generalizar los resultados. Por otra parte, no se utilizó el rendimiento académico como calificaciones de los estudiantes para medir el éxito académico. Sin embargo, los resultados son útiles para conocer las variables presentes en el desarrollo de competencias adaptativas en los adolescentes de Sonora.

## Referencias

- Aguiar, E., & Acle-Tomasini, G. (2012). Resiliencia, Factores De Riesgo Y Protección En Adolescentes Mayas De Yucatán: Elementos Para Favorecer La Adaptación Escolar. *Acta Colombiana De Psicología*, 15(2), 53–64.
- Álvarez, A., Suárez, N., Tuero, E., Núñez, J. C., Valle, A., & Regueiro, B. (2015). Implicación Familiar, Autoconcepto Del Adolescente Y Rendimiento Académico. *European Journal of Investigation In Health*, 5(3), 293–311. <https://doi.org/10.1989/Ejihpe.V5i3.133>
- Andreu, J. Y Peña, M. (2013). Propiedades Psicométricas De La Escala De Conducta Antisocial Y Delictiva En Adolescentes. *Anales De Psicología*, 29(2), 516-522
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., y Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445.
- Aragón, L. Y Bosques, E. (2012). Adaptación Familiar, Escolar Y Personal De Adolescentes De La Ciudad De México. *Enseñanza E Investigación En Psicología*, 17(2), 263-282
- Aranda, C. C. L., Gaxiola, R. J. C., González, L. S., y Valenzuela, H. E. R. (2015). Construcción y validación de una escala de ambiente familiar. *Memorias del XXIII Congreso Mexicano de Psicología*, 610-613.
- Bartolomé, R., Montañés, M. Y Montañés, J. (2008). El Papel De Los Amigos Frente A La Conducta Antisocial En Adolescentes. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 3(1), 289-298
- Birch, S. & Ladd, G. (1996). Interpersonal Relationships in the School Environment and Children's Early School Adjustment: The Role of Teachers and Peers. In J. Juvonen, & K. R. Wentzel (Eds.), *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment* (Pp. 199-225). New York: Cambridge University Press.
- Boyle, M. H., Georgiades, K., & Racine, Y. (2007). Neighborhood and Family Influences on Educational Attainment: Results from the Ontario Child Health Study Follow-Up 2001. *Child Development*, 78(1), 168–189.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon. & R. M. Lerner. (Eds.), *Handbook Of Child Psychology, Vo. 1: Theoretical Models Of Human Development* (6th Ed., Pp. 793-828). *New York: John Wiley*.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology Of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press
- Burciaga, L. A. (2016). Medios De Adaptación De Los Seres Vivos. *BIOZ*, 1(1). Recuperado A Partir De <http://editorial-uaie.uaz.edu.mx/index.php/bioz>
- Burk, W. & Laursen, B. (2005). Adolescent Perceptions Of Friendship And Their Associations With Individual Adjustment. *International Journal Of Behavioral Development*, 29(2), 156-164
- Caprara, G., Luengo, B., Gerbino, M., Zuffiano, A., Alessandri, G., Vecchio, G. & Gridgall, B. (2014). Positive Effects Of Promoting Prosocial Behavior In Early Adolescence: Evidence From A School-Based Intervention. *International*

- Journal Of Behavioral Development*, 1–11.  
<https://doi.org/10.1177/0165025414531464>
- Carrobes, J., Remor, E., & Rodríguez-Alzamora, L. (2003). Afrontamiento, Apoyo Social Percibido Y Distrés Emocional En Pacientes Con Infección Por VIH. *Psichothema*, 15(3), 420–426.
- Chase, P. A., Hilliard, L., Geldhof, J., Warren, D. J., & Lerner, R. (2014). Academic Achievement in the High School Years: The Changing Role of School Engagement. *J Youth Adolescence*, 43(6), 884–896.  
<https://doi.org/10.1007/s10964-013-0085-4>
- Chavarría, M., & Barra, E. (2014). Satisfacción Vital En Adolescentes: Relación Con La Autoeficacia Y El Apoyo Social Percibido. *Terapia Psicológica*, 32(1), 41–46.
- Connor-Smith, J. K., Compas, B. E., Wadsworth, M. E., Thomsen, A. H., & Saltzman, H. (2000). Responses To Stress In Adolescence: Measurement Of Coping And Involuntary Stress Responses. *Journal Of Consulting And Clinical Psychology*, 68(6), 976-992. Doi: 10.1037//0022-006X.68.6.976
- Consejo Nacional de Población [CONAPO]. (2011). Índice absoluto de marginación 2000-2010.
- Coronado-Hijón, A. (2017). Academic Resilience: a transcultural perspective. *Procedia-social and Behavioral Science*, 237, 594-598.
- Corral, V., Frías, M., Gaxiola, J. C., Fraijo, B., Tapia, C. O., & Corral, N. (2014). *Ambientes Positivos: Ideando Entornos Sostenibles Para El Bienestar Humano Y La Calidad Ambiental*. México: PEARSON EDUCACIÓN.
- Daura, F. T. (2015). Aprendizaje autorregulado y rendimiento académico en estudiantes del ciclo clínico de la carrera de Medicina. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 17(3), 28-45.
- Eisenberg, N. & Mussen, P. (1989). *The Roots Of Prosocial Behavior In Children*. United Kingdom: Cambridge University Press
- Enríquez, C., Segura, Á. Y Tovar, J. (2013). Factores Asociados A Bajo Rendimiento Académico En Escolares De Bogotá. *Investigaciones Andina* 15(26), 654-666.
- Erazo, O. (2012). El Rendimiento Académico, Un Fenómeno De Múltiples Relaciones Y Complejidades. *Revista Vanguardia Psicológica: Clínica Teórica Y Práctica*. 2 (2), 144-173
- Estévez, E., Murgui, S., Musitu, G., & Moreno, D. (2008). Clima Familiar, Clima Escolar Y Satisfacción Con La Vida En Adolescentes. *Revista Mexicana De Psicología*, 25(1), 119–128.
- Estévez, E., Musitu, G. Y Herrero, J. (2005). El Rol De La Comunicación Familiar Y Del Ajuste Escolar En La Salud Mental Del Adolescente. *Salud Mental*, 28(4), 81-89
- Eun, S. Y Byoung, M. (2016). Health Behaviors and Academic Performance Among Korean Adolescents. *Asian Nursing Reserarch*, 10, 123-127
- Feldman, L., Goncalves, L., Chacón-Puignau, G., Zaragoza, J., Bagés, N. Y De Pablo, J. (2008). Relaciones Entre Estrés Académico, Apoyo Social, Salud Mental Y Rendimiento Académico En Estudiantes Universitarios Venezolanos. *Universitas Psychologica*, 7(3), 739-751



- Fernández-Montalvo, J., Peñalva, A., & Irazabal, I. (2015). Hábitos de uso y conductas de riesgo en Internet en la preadolescencia. *Revista Científica de Educomunicación*, *XXII*(44), 113–120. <http://dx.doi.org/10.3916/C44-2015-12>
- Flores, R. Y Gómez, J. (2010). Un Estudio Sobre La Motivación Hacia La Escuela En Estudiantes Mexicanos. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, *12*(1), 1-21
- Fondo Para Las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2002). *Adolescencia una etapa fundamental*. Nueva York: UNICEF. Recuperado de [https://www.unicef.org/spanish/publications/index\\_4266.html](https://www.unicef.org/spanish/publications/index_4266.html)
- Fondo Para Las Naciones Unidas Para La Infancia. (2002). *Adolescencia Una Etapa Fundamental*. Nueva York: UNICEF. Recuperado A Partir De [https://www.unicef.org/spanish/publications/index\\_4266.html](https://www.unicef.org/spanish/publications/index_4266.html)
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*, 59 – 109. Recuperado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00346543074001059>
- Frías, M., & Gaxiola, J. C. (2008). Consecuencias De La Violencia Familiar Experimentada Directa E Indirectamente En Niños: Depresión, Ansiedad, Conducta Antisocial Y Ejecución Académica. *Revista Mexicana De Psicología*, *25*(2), 237–248.
- Frías-Armenta, M., López-Escobar, E., & Díaz-Méndez, S. G. (2003). Predictores De La Conducta Antisocial Juvenil: Un Modelo Ecológico. *Estudios De Psicología*, *8*(1), 15–24.
- Galicia-Moyeda, I., Sánchez-Velasco, A., & Robles-Ojeda, F. J. (2013). Autoeficacia En Escolares Adolescentes: Su Relación Con La Depresión, El Rendimiento Académico Y Las Relaciones Familiares. *Anales De Psicología*, *29*(2), 491–500.
- Gámez-Guadix, M., & Calvete, E. (2012). Violencia Filioparental Y Su Asociación Con La Exposición A La Violencia Marital Y La Agresión De Padres A Hijos. *Psichothema*, *24*(2), 277–283. <https://doi.org/http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72723578016>
- García-Vesga, M. C., & Domínguez-De Ka Ossa, E. (2013). Desarrollo Teórico De La Resiliencia Y Su Aplicación En Situaciones Adversas: Una Revisión Analítica. *Revista Latinoamericana De Ciencia Sociales*, *11*(1), 63–77. <https://doi.org/10.11600/1692715x.1113300812>
- Gaxiola, J. (2015). *Adaptación Psicológica Humana*. México: Pearson Educación
- Gaxiola, J. C. (2016). *Adaptabilidad Psicológica En Madres E Hijos Con Experiencias De Violencia Intrafamiliar*. México: Pearson Educación.
- Gaxiola, J., González, S. Y Contreras, Z. (2012). Influencia De La Resiliencia, Metas Y Contexto Social En El Rendimiento Académico De Bachilleres. *Revista Electrónica De Investigación Educativa*, *14*(1), 164-181
- Gaxiola, J., González, S., Contreras, Z., & Gaxiola, E. (2012). Predictores del rendimiento académico en adolescentes con disposiciones resilientes y no resilientes. *Revista de Psicología*, *30*(1), 47–74.

- Gaxiola, R.J. C., Frías, A. M., Hurtado A. M. F., Salcido, N. L. C., & Figueroa, F. M. (2011). Validación del inventario de resiliencia (IRES) en una población del noroeste de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16 (1), 73-83.
- Ginnobili, S. (2009). Adaptación Y Función El Papel De Los Conceptos Funcionales En La Teoría De La Selección Natural Darwiniana. *Ludus Vitalis*, XVII(31), 3–24.
- Ginnobili, S. (2011). Función Como Concepto Teórico. *Scientist Studio*, 9(4), 847–880. <https://doi.org/10.1590/S1678-31662011000400006>
- Giraldo, L. Y Mera, R. (2000). Clima Social Escolar: Percepción Del Estudiante. *Colombia Médica*. 31(1), 23-27
- Giró, J. (2011). Las Amistades Y El Ocio De Los Adolescentes. *Papers*, 96(1), 77-95.
- Gómez, P., Pérez, C., Parra, P., Ortiz, L., Matus, O., McColl, P., Torres, A., Meyer, A. (2015). Relación entre el bienestar y el rendimiento académico en alumnos de primer año de medicina. *Revista Médica de Chile*, 143(7), 930–937. <http://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872015000700015>
- González, M. Y Landero, R. (2014). Propiedades Psicométricas De La Escala De Apoyo Social Familiar Y De Amigos (AFA-R) En Una Muestra De Estudiantes. *Acta De Investigación Psicológica*, 4(2), 1469-1480
- González, R., Montoya, I., Casullo, M. M., & Bernabéu, J. (2002). Relación Entre Estilos Y Estrategias De Afrontamiento y Bienestar Psicológico En Adolescentes. *Psichothema*, 14(2), 363–368.
- Guerrero, J., & Sánchez, J. (2015). Factores protectores, estilos de vida saludable y riesgo cardiovascular. *Psicología y Salud*, 25(1), 57–71. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2014.02.001>.
- Gutiérrez, M., Tomás, J., & Barriga, J. (2017). Influencia del clima motivacional en clase sobre el compromiso escolar de los adolescentes y su logro académico. *Enseñanza & Teaching*, 35(1), 21–37. <https://doi.org/10.14201/et20173512137>
- Haynie, D., Silver, E., & Teasdale, B. (2006). Neighborhood Characteristics, Peer Networks, and Adolescent Violence. *J Quant Criminol*, 22, 147–169. <https://doi.org/10.1007/s10940-006-9006-y>
- Hernández-Serrano, O., Espada, J.P. Y Guillén-Riquelme, A. (2016). Relación Entre Conducta Prosocial, Resolución De Problemas Y Consumo De Drogas En Adolescentes. *Anales De Psicología*, 32(2), 609–616. <https://doi.org/10.6018/Analesps.32.2.204941>
- Inglés, C., Hidalgo, M. Méndez, X. & Inderbitzen, H. (2003). The Teenage Inventory Of Social Skills: Reability And Validity Of The Spanish Translation. *Journal Of Adolescence*, 26(4), 505-510
- Inglés, C.J., Martínez-González, A. Y García-Fernández, J.M. (2013). Conducta Prosocial Y Estrategias De Aprendizaje En Una Muestra De Estudiantes Españoles De Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal Of Education And Psychology*, 6(1), 33–53. <https://doi.org/10.1989/Ejep.V6i1.101>
- Instituto Nacional De Estadística Y Geografía [INEGI]. (2015). Encuesta Intercensal, Escolaridad. Obtenido De <http://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/escolaridad.aspx?tema=P>

- Instituto Nacional Para La Evaluación De La Educación [INEE]. (2017). Educación obligatoria en México. Informe 2017 (No. 1era Edición) (p. 257). México: INEE. Recuperado a partir de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/242/P1I242.pdf>
- Instituto Nacional Para La Evaluación De La Educación [INEE]. (2011). *Panorama Educativo de México: indicadores del sistema educativo nacional*. (p. 412). México: INEE. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/panorama2011/version13092012.pdf>
- Instituto Nacional Para La Evaluación De La Educación [INEE]. (2015b). Plan Nacional Para La Evaluación De Los Aprendizajes (Planea). Resultados Nacionales 2015. 6to De Primaria Y 3ro De Secundaria. Lenguaje Y Comunicación. Matemáticas. México. Recuperado El 26 De Abril De 2017 De: <Http://Www.Inee.Edu.Mx/Images/Stories/2015/Planea/Final/Fasciculos-Finales/Resultadosplanea-3011.Pdf>
- Instituto Nacional Para La Evaluación De La Educación [INEE].. (2015a) ¿Cuáles Son Las Características De Los Alumnos, Docentes Y Directores De Educación Básica Y Media Superior? Panorama Educativo De México. Obtenido De: [Http://Www.Inee.Edu.Mx/Bie\\_Wr/Mapa\\_Indica/2015/Panoramaeducativodemexico/AR/AR01/2015\\_AR01\\_\\_B.1.Pdf](Http://Www.Inee.Edu.Mx/Bie_Wr/Mapa_Indica/2015/Panoramaeducativodemexico/AR/AR01/2015_AR01__B.1.Pdf)
- Jadue, G., Galindo, A. & Navarro, L. (2005). Factores Protectores Y Factores De Riesgo Para El Desarrollo De La Resiliencia Encontrados En Una Comunidad Educativa En Riesgo Social. *Estudios Pedagógicos, XXXI* (2), 43-55
- Jencks, C., & Mayer, S. E. (1990). The social Consequences of Growing Up in a Poor Neighborhood. En L. E. Lynn & M. G. . McGeary (Eds.), *Inner-City Poverty in the United States* (pp. 111–186). Washington, D.C.: National Academy Press.
- Jia, Z., Huebner, S. & Hills, K. (2015). Life Satisfaction and Academic Performance In Early Adolescents: Evidence For Reciprocal Association. *Journal Of School Psychology, 53*, 479-491
- Jiménez, M. Y Aguirre, D. (2014). Violencia Escolar En México: Construcciones Sociales E Individuales Generadoras De Violencia En La Escuela Secundaria. *El Cotidiano, 186*, 35-44
- Jiménez, T. I., Estévez, E., & Murgui, S. (2014). Ambiente Comunitario Y Actitud Hacia La Autoridad: Relaciones Con La Calidad De Las Relaciones Familiares Y Con La Agresión Hacia Los Iguales En Adolescentes. *Anales De Psicología, 30*(3), 1086–1095. <Https://Doi.Org/Http://Dx.Doi.Org/10.6018/Analesps.30.3.160041>
- Jiménez, T., Moreno, D., Murgui, S. Y Musitu, G. (2008). Factores Psicosociales Relacionados Con El Estatus Social Del Alumno En El Aula: El Rol De La Reputación Social, La Amistad, La Conducta Violenta Y La Relación Con El Profesor. *International Journal Of Psychology And Psychological Therapy, 8*(2), 227-236
- Kalawski, J. P., & Haz, A. M. (2003). Y... ¿Dónde Está La Resiliencia? Una Reflexión Conceptual. *Revista Interamericana De Psicología, 37*(2), 365–372.
- Kantor, J. (1990). *La Evolución Científica De La Psicología*. México: Editorial Trillas.

- Karatsoreos, I. & McEwen, B. (2013). Annual Research Review: The Neurobiology And Physiology Of Resilience And Adaptation Across The Life Course. *The Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 54(4), 337-347
- Kupersmidt, K., Buchele, K. S., Voegler, M. E., & Sedikides, C. (1996). Social Self-Discrepancy: A Theory Relating Peer Relation Problems And School Maladjustment. In J. Juvonen, & K. R. Wentzel (Eds.), *Social Motivation: Understanding Children's School Adjustment* (Pp. 66-97). New York: Cambridge University Press.
- Ladd, G. & Burgess, K. (2001). Do Relational Risks And Protective Factors Moderate The Linkages Between Childhood Aggression And Early Psychological And School Adjustment? *Child Development*, 72, 1579-1601
- Ladd, G. & Troop-Gordon, W. (2003). The Role Of Chronic Peer Difficulties In The Development Of Children's Psychological Adjustment Problems. *Child Development*, 74(5), 1344-1367
- Lamas, H. (2008). Aprendizaje autorregulado, motivación y rendimiento académico. *Liberabit*, 14(14), 16-20. Recuperado de [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272008000100003yscript=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272008000100003yscript=sci_arttext)
- Lazarus, R.S. Y Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. Newyork: Springer
- Leiva, L., Pineda, M., & Encina, Y. (2013). Autoestima Y Apoyo Social Como Predictores De La Resiliencia En Un Grupo De Adolescentes En Vulnerabilidad Social. *Revista De Psicología*, 22(2), 111–123. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2013.30859>
- Lewin, K. (1935). *A Dynamic Theory Of Personality; Selected Paper*. New York And London: Mcgraw-Hill Company, Inc.
- Lim, Y. & Lee, O. (2016). Relationship Between Parental Maltreatment And Adolescents' School Adjustment: Mediating Roles Of Self-Steem And Peer Attachment. *Journal of Child And Family Studies*, 26, 391-404
- Llorca, A., Mesurado, B. Y Samper, P. (2014). El Rol Mediador De La Empatía, La Conducta Prosocial Y La Conducta Agresiva En La Depresión Y La Ansiedad. *Ansiedad Y Estrés*, 20(2–3), 245–256.
- Longás, J., Cussó, I., Querol, R., & Riera, J. (2016). Análisis de factores de apoyo a trayectorias de éxito escolar en la enseñanza secundaria en contextos de pobreza y vulnerabilidad social en España. Un estudio de casos múltiples. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(28), 107–127.
- Lupano, M. Y Castro, A. (2014). Predictores De Adaptación Psicológica Y Académica De Estudiantes Universitarios Extranjeros En Argentina. *Revista Interamericana De Psicología*, 48(2), 340-349
- Luthar, S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2007). The Construct Of Resilience: A Critical Evaluation And Guidelines For Future Work. *Child Dev.*, 71(3), 543–562.
- Márquez, C. V., Verdugo, J. C., Villarreal, L., Montes, R. y Sigales, S. (2016). Resiliencia en adolescentes víctimas de violencia escolar. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 485-498. Recuperado de <http://infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/267>

- Martínez, A., Ingles, C., Piqueras, J. Y Ramos, V. (2010). Importancia De Los Amigos Y Los Padres En La Salud Y El Rendimiento Escolar. *Electronic Journal Of Research In Educational Psychology*, 8(1), 111-138
- Martínez, F.D. González, J. (2017). Autoconcepto, Práctica De Actividad Física Y Respuesta Social En Adolescentes. Relaciones Con El Rendimiento Académico. *Revista Iberoamericana De Educación*, 73(1), 87–108.
- Masten, A. (2001). Ordinary Magic: Resilience Processes In Develonment. *American Psychological Association*, 56(3), 227–238. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.56.3.227>
- Masten, A. (2014). *Ordinary Magic: Resilience in Develoment*. New York: The Guilford Press.
- Munist, M., Santos, H., Kotliareneo, M., Suárez, E., Infante, F. Y Grotberg, E. (1998). *Manual De Identificación Y Promoción De La Resiliencia En Niños Y Adolescentes*. Washington, D. C. Organización Mundial De La Salud.
- Musitu, G., Martínez, B. Y Murgui, S. (2006). Conflicto Marital, Apoyo Parental Y Ajuste Escolar En Adolescentes. *Anuario De Psicología*, 37(3), 247-258
- Navarro-Abal, Y., López-López, M., & Climent-Rodríguez, J. (2018). Engagement, resiliencie and empathy in nursing assistants. *Enfermería Clínica*, 28(2), 103–110. <http://dx.doi.org/10.1016/j.enfcli.2017.08.009>
- Oliva, A., Suárez, L. A., Estévez, R. M., & Pascual, C. M. (2012). Activos del Barrio y Ajuste Adolescente. *Psychosocial Intervention*, 21(1), 17–27. <http://dx.doi.org/10.5093/in2012v21n1a1>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2013). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad al 2015*. Santiago: Ediciones del Imbunche. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SI-TIED-espanol.pdf>
- Papalia, D. E., Wendks, S. O., & Duskin, R. F. (2010). *Desarrollo Humano* (11a Ed.). México: Mcgrawhill.
- Plazas, E., Morón, M., Sarmiento, H., Ariza, S. Y Darío, C. (2010). Relaciones Entre Iguales, Conducta Prosocial Y Género Desde La Educación Primaria Hasta La Universidad. En Colombia. *Universitas Psychological*, 9(2), 357-369
- Programa Para La Evaluación Internacional De Alumnos. (2016). Pisa 2015-Resultados, México: OECD. Obtenido De: <https://www.Oecd.Org/Pisa/PISA-2015-Mexico-ESP.Pdf>
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario De La Lengua Española* [Edición Del Tricentenario]. Recuperado A Partir De <http://dle.rae.es/?id=WA5onlw>
- Redondo, J., Inglés, C. Y García, J. (2014). Conducta Prosocial Y Autoatribuciones Académicas En Educación Secundaria Obligatoria. *Anales De Psicología*, 30(2), 482-489
- Requeno, F. (1998). Género, redes de amistad y rendimiento académico. *Papers*, 56, 233–242.

- Rivera, R. Y Cahuana, M. (2016). Influencia De La Familia Sobre Las Conductas Antisociales En Adolescentes De Arequipa-Perú. *Actualidades En Psicología*, 30(120), 85-97
- Rodríguez, J., Pastor, M. A., & Lopez, S. (1993). Afrontamiento, Apoyo Social, Calidad De Vida Y Enfermedad. *Psichothema*, 5, 349–372.  
<https://doi.org/http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72709924>
- Rodríguez, M., Carrasco, M. A., & Holgado-Tello, F. P. (2016). Contribución De La Aceptación-Rechazo Materno Y Paterno Al Ajuste Psicológico De Los Hijos: Diferencias Entre Población Clínica Y General. *Revista De Psicopatología Y Psicología Clínica*, 21, 137–146.  
<https://doi.org/10.5944/rppc.vol.21.num.2.2016.16120>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Martínez, I. R., & Rey-Baltar, A. Z. (2018). Implicación Escolar De Estudiantes De Secundaria: La Influencia De La Resiliencia, El Autoconcepto Y El Apoyo Social Percibido. *Educación XX1*, 21(1), 87–108. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16026>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Martínez, I. R., & Rey-Baltar, A. Z. (2018). Implicación Escolar De Estudiantes De Secundaria: La Influencia De La Resiliencia, El Autoconcepto Y El Apoyo Social Percibido. *Educación XX1*, 21(1), 87–108. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16026>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Ros, I., & Fernández-Zabala, A. (2015). Relaciones De La Resiliencia Con El Autoconcepto Y El Apoyo Social Percibido En Una Muestra De Adolescentes. *Acción Psicológica*, 12(2), 1–14.  
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5944/ap.12.2.14903>
- Roux, R. (2015). Estrategias de aprendizaje y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de una escuela privada de educación media superior. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(1), 1-16. doi: 10.15517/aie.v15i1.17731
- Ruiz, M., Pardo, A. Y San Martín, R. (2010). Modelos De Ecuaciones Estructurales. *Papeles Del Psicólogo*, 31(1), 34-45
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57, 316–331.
- Sánchez, P. (2006). Discapacidad, Familia Y Logro Escolar. *Revista Iberoamericana De Educación*, 40(2).
- Secretaría De Educación Pública [SEP]. (2014). Estadística E Indicadores Educativos Por Entidad, Sonora. Estadísticas Educativas. Obtenido De [http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas\\_educativas.html](http://www.snie.sep.gob.mx/estadisticas_educativas.html)
- Secretaría De Educación Pública [SEP]. (2016). Administración Federal De Servicios Educativos En El Df. Recuperado A Partir De [https://www2.sepdf.gob.mx/que\\_hacemos/secundaria.jsp](https://www2.sepdf.gob.mx/que_hacemos/secundaria.jsp)
- Secretaría De Educación Pública [SEP]. (S/F). SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO. Recuperado A Partir De <http://www.mexico.sie.sep.gob.mx/siedmex.html>
- Sharma, A. (2013). *Associations between self-efficacy beliefs, self-regulated learning strategies, and students' performance on model eliciting tasks: An examination of direct and indirect effects*. Doctoral dissertation presented to the graduate school of the University of Florida in partial fulfillment of the requirements for

- the degree of doctor of philosophy: University of Florida. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED558272>
- Soria-Barreto, K. Y Zúñiga-Jara, S. (2014). Aspectos Determinantes Del Éxito Académico De Estudiantes Universitarios. *Formación Universitaria* 7(5), 41-50
- Torrico, E., Santín, C., Andrés, M., Álvarez-Dardet, S. Y López, M. (2002). El Modelo Ecológico De Bronfenbrenner Como Marco Teórico De La Psicooncología. *Anales De Psicología*, 18(1), 45-59
- Ungar, M. (2012). *The Social Ecology of Resilience: A Handbook of Theory and Practice*. New York: Springer.
- UNICEF México. (2016). La Adolescencia. Recuperado A Partir De <https://www.donaunicef.org.mx/informe-anual/>
- Valdés, A. A., & Martínez, E. A. C. (2014). Relación Entre El Autoconcepto Social, El Clima Familiar Y El Clima Escolar Con El Bullying En Estudiantes De Secundaria. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 32(3), 447–457. <https://doi.org/http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=79932029007>
- Vélez, A., & Roa, C. (2005). Factores Asociados Al Rendimiento Académico En Estudiantes De Medicina. *Educación Médica*, 8(2), 74–82.
- Yazzie-Mintz, E. (2009). Engaging the voice of students: A report on the 2007 y 2008 high school survey of student engagement. [http://www.indiana.edu/~ceep/hssse/images/HSSSE\\_2009\\_Report.pdf](http://www.indiana.edu/~ceep/hssse/images/HSSSE_2009_Report.pdf)
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. En M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Ziedner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Orlando, FL: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64 -72