

El desarrollo de conductas resilientes en la lucha contra el abandono académico universitario

The development of resilient behaviours in the fight against university academic dropout

David López-Aguilar ^{1*} 
Pedro Ricardo Álvarez-Pérez ¹ 
Julián Alesander González-Ramos ¹ 
Yaritza Garcés-Delgado ¹ 

¹ Universidad de La Laguna, Spain

* Autor de correspondencia. E-mail: dlopez@ull.edu.es

Cómo referenciar este artículo/How to reference this article:

López-Aguilar, D., Álvarez-Pérez, P.R., González-Ramos, J.A., & Garcés-Delgado, Y. (2023). El desarrollo de conductas resilientes en la lucha contra el abandono académico universitario. [The development of resilient behaviours in the fight against university academic dropout]. *Educación XX1*, 26(2), 91-116. <https://doi.org/10.5944/educxx1.35891>

Date received: 15/10/2022
Date accepted: 03/03/2023
Published online: 13/06/2023

RESUMEN

Los acontecimientos que en los últimos tiempos ha traído consigo la pandemia sanitaria, han acentuado la importancia que tienen los factores de carácter personal y emocional en las trayectorias formativas del alumnado. Por este motivo, el estudio de la resiliencia se ha convertido en un tema importante en el contexto de la educación superior, dada la importancia que tiene esta capacidad para hacer frente a las adversidades y al estrés académico. En relación a esta temática, el objetivo de esta investigación se orientó a comprobar si los estudiantes con mayores capacidades de resiliencia, tenían menores

intenciones de abandonar la formación universitaria. La hipótesis de partida fue que aquellos estudiantes con un nivel bajo de resiliencia académica tenían mayor riesgo de fracasar y abandonar los estudios que habían iniciado. Siguiendo un enfoque de investigación de corte cuantitativo ex-post-facto, se aplicó un cuestionario a una muestra de 412 estudiantes de todas las titulaciones de grado de la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna. Los resultados evidenciaron que el alumnado que tiene mayores niveles de resiliencia, muestra una menor intención de abandono, y viceversa (menor resiliencia mayor intención de abandono). Al mismo tiempo, se demostró que un alto porcentaje de estudiantes con baja resiliencia manifestaron su intención de abandonar los estudios, lo cual resalta el valor predictivo de la resiliencia en relación al rendimiento académico. Estos resultados pueden ayudar a tener un conocimiento de la importancia que tiene este factor en las trayectorias formativas del alumnado, desarrollando acciones formativas y orientadoras que mejoren dicha competencia y permitan prevenir situaciones de fracaso y abandono académico.

Palabras clave: educación superior, resiliencia, adaptación del estudiante, abandono de los estudios

ABSTRACT

The events that the health pandemic has brought with in recent times have accentuated the importance of personal and emotional factors in the training trajectories of students. For this reason, the study of resilience has become an important topic in the context of higher education, given the importance of this ability to cope with adversity and academic stress. In relation to this topic, the objective of this research was aimed at verifying whether students with greater resilience capacities had lower intentions of abandoning university education. The initial hypothesis was that those students with a low level of academic resilience had a higher risk of failing and abandoning the studies they had started. Following an ex-post-facto quantitative research approach, a questionnaire was applied to a sample of (n=412) students from all undergraduate degrees at the Faculty of Education of the University of La Laguna. The results showed that students with higher levels of resilience show a higher intention to drop out and vice versa (less resilience, higher intention to drop out). At the same time, it was shown that a high percentage of students with low resilience expressed their intention to drop out, which highlights the predictive value of resilience in relation to academic performance. These results can help to have an understanding of the importance of this factor in the training trajectories of students, developing training and guidance actions that improve said competence and prevent situations of failure and academic dropout.

Keywords: higher education, resilience, student adjustment, dropout

INTRODUCCIÓN

Además de los cambios de diversa naturaleza que se vienen viviendo en todo el conjunto de la sociedad, en los últimos tiempos la población se ha visto afectada a nivel mundial por una crisis sanitaria, que ha venido a alterar muchas de las reglas de funcionamiento de la sociedad y ha obligado a adaptarse a otra serie de cambios derivados de la pandemia para los que muchos/as no estaban preparados. De este modo, en estas últimas décadas se han empezado a emplear con frecuencia términos como insatisfacción, estrés, depresión, ansiedad, burnout, pensamiento negativo, suicidio, etc., lo cual pone de manifiesto la trascendencia de muchas situaciones negativas y realidades en las que se ven envueltas las personas y la necesidad de dar una respuesta a estos problemas.

Respecto a la gestión de este tipo de circunstancias negativas ha surgido el enfoque de la resiliencia, que trata de incidir en la comprensión y afrontamiento de estas psicopatologías (Sibalde et al., 2020). Las investigaciones centradas en el tema de la resiliencia empezaron a evidenciar que muchos jóvenes, a pesar de las situaciones adversas que les afectaban, se mostraban invulnerables (Uriarte, 2006); es decir, eran capaces de resistir ante situaciones adversas y se adaptaban a realidades poco favorables. Por eso, Luthar y Cushing (1999), definen la resiliencia como una competencia válida para afrontar de manera positiva y afectiva el riesgo o la adversidad.

Las personas que actúan de forma resiliente se esfuerzan por sobrellevar las adversidades que tienen ante sí, mostrando un claro espíritu de superación. De acuerdo con esta perspectiva, la resiliencia se enmarca en un contexto social, cultural y familiar particular y ocurre en momentos determinados de la vida de cada persona.

Estos descubrimientos dieron pie a que se explorara en profundidad este constructo de resiliencia y se diseñaran propuestas para su desarrollo. La capacidad de adaptación a nuevas realidades, el afrontamiento positivo de situaciones complejas, la confianza con la que se afrontan las decisiones a tomar y el papel activo y protagonista que asume cada uno en la gestión de sus procesos vitales, son características de comportamientos resilientes, que favorecen el avance en el curso de la vida de cada persona, en cada momento madurativo. Por tanto, la resiliencia es un constructo de naturaleza evolutiva, que debe activarse en situaciones o procesos dinámicos, para superar situaciones o actividades complejas. Pero no todas las personas son resilientes por naturaleza, sino que se debe promover esta competencia a través del entrenamiento en los diferentes escenarios y contextos en los que cada uno crece, se desenvuelve y se desarrolla. Y uno de los contextos en los que se ha visto la importancia y utilidad que tiene la resiliencia, es en el académico. De manera general, se podría entender la resiliencia educativa como

la capacidad que posee el alumnado para obtener un buen rendimiento, aunque las circunstancias sociales, económicas o familiares no sean las más propicias. Martín (2013) se refiere a la resiliencia académica como la capacidad que tienen los estudiantes para superar las situaciones adversas que amenazan las posibilidades de un adecuado desarrollo educativo.

Por tanto, es una habilidad para sobreponerse a las situaciones adversas y seguir adelante en el logro de los objetivos académicos. Asumir la resiliencia como una capacidad para hacer frente por sí mismo a situaciones complejas en los contextos escolares, tiene sin duda un potencial enorme en el terreno de la educación, sobre todo si se contextualiza en el modelo formativo que se sigue actualmente en la educación superior. Ahora el foco en los procesos formativos en la Universidad se pone en el alumnado, que tiene que ser autónomo, activo, con capacidad para gestionar la búsqueda de información y construir su propio aprendizaje (Modelo de Enseñanza Centrado en el Alumnado). Admitiendo este planteamiento, la resiliencia constituye un factor clave a considerar, ya que aquellos estudiantes con competencias resilientes, tendrán menos riesgos de fracasar o de abandonar la formación.

La adaptación del alumnado a la enseñanza universitaria es un proceso muy complejo, tal como vienen reflejando los índices de abandono que se vienen produciendo cada año. El cambio de etapa, la aplicación de nuevas metodologías de aprendizaje, la relación con nuevas personas, el enfrentarse a nuevos contenidos, la presión de la evaluación, el tener que gestionar tareas de diferentes asignaturas, etc. hace que para muchos estudiantes el paso por la universidad sea efímero. Por estos motivos, el abandono académico constituye hoy en día uno de los graves problemas a los que se enfrenta la institución universitaria (Bethencourt et al., 2008). Aunque se vienen aplicando medidas de muy diversa naturaleza, las cifras de abandono académico son muy altas y superan cada año las expectativas a nivel mundial (Álvarez y Cabrera, 2020).

Especialmente durante el primer año de estudios universitarios, es cuando el alumnado valora sus problemas y se plantea si será capaz de seguir adelante en sus estudios, llegando en muchos casos a abandonar por no poder hacer frente a la situación, lo que convierte a los centros universitarios en puertas giratorias por las que pasan los estudiantes de una manera fugaz (Bernardo et al., 2020). Por diversos motivos, muchos estudiantes no se ven capaces de superar el desafío que implica cursar estudios universitarios y se sienten desmotivados, excluidos y no terminan su proceso de adaptación. Esta falta de integración social y académica, el aislamiento que les invade, la desmotivación por verse incapaces de seguir al día el proceso de aprendizaje, etc., les conduce a la decisión de dejar la formación que han iniciado. Sobre todo, en el caso de aquellos estudiantes que no poseen capacidades de resiliencia para hacer frente a estas situaciones adversas, las

posibilidades de sobreponerse disminuyen y el abandono se vive como un alivio al estrés de la situación.

Los estudiantes universitarios tienen que hacer frente a muchos desafíos relacionados con su proceso formativo y, como se viene poniendo de manifiesto, estos tienen una incidencia considerable a nivel psicológico, conductual, de salud, académico, etc. En este sentido, el estudio de Zárate-Depraect et al. (2018) refleja que la falta de hábitos de estudio influye en un alto estrés académico. Asimismo, el trabajo de Cara et al. (2021) evidencia que los malos hábitos de vida en estudiantes universitarios (escasez de tiempo, cantidad de horas de clase, realización de prácticas, etc.) genera estrés académico que influye negativamente en el rendimiento en los estudios. Por ello resulta importante que se contemple la resiliencia como un predictor de la adaptación y el rendimiento académico. Los estudios que se han realizado han revelado que aquellos estudiantes con buena capacidad y gestión de la resiliencia, no solo evitan situaciones de fracaso o abandono académico, sino que obtienen buenos resultados de aprendizaje, controlando todos aquellos factores como la ansiedad, la baja autoestima, el estrés o la falta de habilidades sociales que en muchos casos determinan el abandono. El alumnado que se enfrenta de manera constructiva a los desafíos del proceso formativo y no se deja vencer por las experiencias académicas negativas, suelen revertir la situación y alcanzar buenos resultados de aprendizaje. En esta línea, Gimeno-Tena y Esteve-Clavero (2021) consideran que los hábitos saludables contribuyen a lograr buenos resultados académicos.

Es habitual que los estudiantes con baja resiliencia muestren una baja autoestima, no confíen en sus posibilidades, tengan ansiedad ante las actividades académicas, etc. Todo esto influirá en su rendimiento académico, puesto que hay una relación directa entre aprendizaje y resiliencia, llegando en algunos extremos a producirse abandono de la educación. Esto justifica la necesidad de proponer medidas a lo largo del sistema educativo y a lo largo de la vida, que contribuyan a la adquisición y fortalecimiento de competencias resilientes, que ayuden al alumnado a hacer frente a estas dificultades (Kuperminc et al., 2020). Si se trabaja la resiliencia como un componente del proceso madurativo del alumnado, como un contenido transversal de la enseñanza, se podrá lograr un mejor equilibrio emocional y un mejor desarrollo integral.

Son muchos los modelos que se vienen planteando para contribuir al desarrollo de conductas resilientes en la escuela. Entre ellos cabe destacar el de Henderson y Milstein (2005), quienes proponen la rueda de la resiliencia, un esquema de seis pasos que contribuye a la construcción de la resiliencia en la escuela. Sin embargo, hay que apuntar que construir entornos resilientes desde la labor que lleva a cabo el profesorado no es una tarea fácil, por el efecto mediador del contexto. Como señala Belykh (2019), lo verdaderamente importante sería que los docentes desarrollen

una actitud proactiva y resiliente en relación con el contexto en el que cada uno se desenvuelve. La labor de los docentes (profesorado, tutores) es muy importante en la configuración de escenarios que faciliten el desarrollo de conductas resilientes en el alumnado. Se habla de docentes que tienen claro y desarrollan un papel activo y motivador en el desarrollo de la resiliencia entre su alumnado (Segovia-Quesada et al., 2020).

MÉTODO

Objetivos e hipótesis

La finalidad principal de este trabajo de investigación fue analizar si los estudiantes universitarios con baja capacidad de resiliencia tenían mayor intención de abandono de los estudios. Así, la hipótesis de trabajo que fundamentó este estudio se basó en que aquellos estudiantes con bajos niveles de resiliencia tendrían mayor intención de abandono de los estudios.

Participantes

La población diana de este trabajo fue el alumnado universitario que cursaba estudios de grado asociados al ámbito de la educación en la Universidad de La Laguna (ULL): Grado en Maestro en Educación Infantil, Grado en Maestro en Educación Primaria y Grado en Pedagogía. Durante el curso 2021/2022, periodo en el que se realizó el proceso de recogida de información, había matriculados en estas titulaciones universitarias un total de 2341 estudiantes, según datos aportados por el Gabinete de Análisis y Planificación (GAP) de la ULL. De esta manera, y para alcanzar un nivel de confianza del 95% y un margen de error del $\pm 5\%$, la población definitiva del estudio debería estar conformada por al menos 331 estudiantes. En el caso particular de este estudio, y mediante un procedimiento de selección muestral no aleatorio accidental, se contó con la participación de un total de 412 ($n=412$) estudiantes, lo que situó el cálculo de la representatividad muestral en un 96% de confianza y un $\pm 4.6\%$ de margen de error. Las características generales de la muestra participante en el estudio se recogen en la Tabla 1.

Tabla 1

Características de la muestra participante

| | |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Edad | Mínimo=18 Máximo=51 \bar{x} =20.01 SD=3.45 |
| Género | Hombres=19.2% (n=79) Mujeres=80.8% (n=333) |
| Titulación | Grado en Maestro en Educación Infantil=19.9% (n=82) Grado en Maestro en Educación Primaria=42.7% (n=176) Grado en Pedagogía=37.4% (n=154) |
| Curso académico | Primero=176 (60.5%) Segundo=115 (39.5%) |

Instrumento de recogida de datos

Para la recogida de datos se diseñó un instrumento ad hoc denominado "Cuestionario sobre resiliencia e intención de abandono académico universitario" que fue construido a partir de la Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC) de Connor y Davidson (2003). Esta escala incluye un total de 5 factores distribuidos en 25 ítems tipo likert (tabla 2). Los resultados de fiabilidad y validez obtenidos (consistencia interna, test-retest, validez convergente y validez discriminante) y el análisis factorial realizado en la escala original presentan valores aceptados por la literatura para ser empleada como una herramienta que permita medir el constructo de resiliencia y que pueden ser consultados en el trabajo de Connor y Davidson (2003).

Tabla 2*Ítems de la escala de resiliencia y codificación*

| Factores | Ítems | Cod. |
|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| 1. Competencia personal, esfuerzo y tenacidad | Trabajo para alcanzar mis objetivos, sin importar las dificultades que pueda encontrar | r24 |
| | No me doy por vencido/a, aunque las cosas parezcan no tener solución | r12 |
| | Creo que puedo lograr mis objetivos, incluso si hay obstáculos | r11 |
| | Estoy orgulloso/a de mis logros | r25 |
| | Me esfuerzo sin importar cuál pueda ser el resultado | r10 |
| | Me gustan los desafíos | r23 |
| | Me considero una persona fuerte cuando me enfrento a desafíos vitales | r17 |
| 2. Confianza en sí mismo y tolerancia a las dificultades | No me desanimo fácilmente ante el fracaso | r16 |
| | Al enfrentarme a los problemas a veces actúo de forma intuitiva (sin saber por qué) | r20 |
| | Si es necesario, puedo tomar decisiones difíciles que podrían afectar a otras personas | r18 |
| | Prefiero intentar solucionar las cosas por mí mismo, a dejar que otros decidan por mí | r15 |
| | Cuando me enfrento a los problemas, intento ver su lado cómico | r6 |
| | Enfrentarme a las dificultades puede hacerme más fuerte | r7 |
| | Soy capaz de manejar sentimientos desagradables/dolorosos (por ejemplo, tristeza, temor, enfado, etc.) | r19 |
| 3. Aceptación positiva hacia los cambios | Me mantengo enfocado/a, y pienso claramente bajo presión | r14 |
| | Soy capaz de adaptarme cuando surgen cambios | r1 |
| | Puedo enfrentarme a cualquier cosa | r4 |
| 4. Autocontrol del desarrollo vital | Los éxitos del pasado me dan confianza para enfrentarme a nuevos retos | r5 |
| | Tengo al menos a una persona con la que contar si estoy estresado/a | r2 |
| | Puedo recuperarme pronto tras vivir dificultades | r8 |
| 4. Autocontrol del desarrollo vital | Siento que tengo el control de mi vida | r22 |
| | Sé dónde buscar ayuda durante los momentos de estrés/crisis | r13 |
| | Conozco cuál es mi propósito en la vida | r21 |

| | | |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|----|
| 5. Influencia de la suerte o de cuestiones espirituales | Cuando no hay soluciones claras a mis problemas, a veces la suerte puede ayudarme | r3 |
| | Buenas o malas, creo que la mayoría de las cosas ocurren por alguna razón | r9 |

En el cuestionario diseñado, además, se incluyeron otras preguntas vinculadas a cuestiones de carácter sociodemográfico (edad, género), académico (titulación universitaria, curso académico) y abandono académico (intención de abandono de los estudios y motivos de intención de abandono académico). Este tipo de información sirvió, por una parte, para describir las características de la muestra participante y, por otra, para valorar la posible incidencia de la resiliencia sobre la intención de abandono académico de los estudios universitarios. El tipo de medidas empleadas en el cuestionario aplicado, se presenta en la tabla 3.

Tabla 3

Tipos de medidas empleadas en el cuestionario

| Ítem | Medida empleada |
|-----------------------------------------------|---------------------------|
| Edad | Abierta |
| Género | Dicotómica |
| Titulación universitaria | Elección múltiple |
| Curso académico | Elección múltiple |
| Intención de abandono académico universitaria | Dicotómica |
| Motivos de abandono académico universitario | Abierta |
| Escala de resiliencia | Escala tipo likert (1-7*) |

* Donde 1 hace referencia a la valoración más baja y 7 a la valoración más alta.

Previo a la administración del cuestionario definitivo, se llevó a cabo el proceso de traducción de los ítems incluidos en la escala original CD-RISC. Una vez finalizado este paso inicial, se definió una versión inicial del cuestionario que fue sometida, siguiendo los planteamientos de McMillan y Schumacher (2005) a distintos procedimientos para la construcción de instrumentos de recogida de datos:

- En primer lugar, se realizó una prueba de expertos para valorar, ítem a ítem, la comprensión, pertinencia e idoneidad de las preguntas incluidas en el cuestionario. Para ello, se contó con la colaboración de 3 personas especializadas en el campo objeto de estudio (n=3).

- En segundo lugar, 2 personas vinculadas al ámbito de la metodología de la investigación educativa (n=2) realizaron una prueba de forma, analizando aspectos como la adecuación de las preguntas a los objetivos del trabajo, si los ítems estaban definidos adecuadamente para los análisis que se pretendían realizar, etc.

Para ambas pruebas (de expertos y de forma), se facilitó a los evaluadores un instrumento en el que valoraron, para cada uno de los ítems la pertinencia, claridad e idoneidad en una escala tipo likert de 7 niveles (1 hacía referencia a la valoración más baja y 7 a la puntuación más alta). Además, se incorporó un apartado de observaciones para que las y los expertos y especialistas pudieran aportar sus valoraciones cualitativas respecto a la propuesta de cuestionario diseñado.

La información que arrojaron estas pruebas sirvió como referente para incorporar modificaciones en el instrumento que se aplicó de manera definitiva. En cuanto a la fiabilidad del cuestionario empleado, se presentan los valores del coeficiente alfa de Cronbach (α) y omega de McDonald (ω) en el apartado de resultados de este manuscrito.

Procedimiento de recogida de datos

Definido el instrumento de recogida de datos definitivo, se procedió a aplicar el cuestionario diseñado. Se decidió administrar el cuestionario de manera telemática con el objetivo de facilitar el procedimiento de recogida de datos. Para ello, se empleó la herramienta «Google Formularios», ya que la población objetivo era alumnado de la ULL que empleaba como ecosistema digital de trabajo «Google for Education» y, por tanto, estaban familiarizados con esta herramienta. Para hacer llegar al estudiantado el enlace que contenía el instrumento de recogida de datos, se contactó vía correo electrónico con el profesorado que les impartía docencia para solicitar su colaboración en la administración de la prueba definida, de tal manera que, en un espacio corto de tiempo (aproximadamente 15 minutos), el alumnado pudiera cumplimentar durante las sesiones de clase el cuestionario. En esta comunicación que se mantuvo con el profesorado se explicaron las finalidades del trabajo que se estaba realizando y se adjuntó un documento con el consentimiento informado que debía facilitar al alumnado. Tras este contacto inicial y durante los meses de marzo, abril y mayo del año 2022 se llevó a cabo el proceso de administración del cuestionario diseñado.

Cuestiones éticas y de rigor metodológico

En el estudio se prestó una especial atención a las cuestiones éticas y de rigor metodológico. Para ello, se articularon distintas estrategias. Una de ellas

fue la elaboración de un documento de confidencialidad que firmaron las y los investigadores del trabajo, a fin de preservar la información derivada del estudio realizado. Otra fue la construcción de un consentimiento informado que era facilitado al alumnado en el momento de administración de la prueba y que contenía los objetivos del trabajo, el resumen del estudio, las y los investigadores responsables, el tratamiento de los datos obtenidos, etc. En este consentimiento, también se indicó a la población diana del estudio que se trataba de un trabajo voluntario y anónimo. Por último, destacar que, en todo momento, los datos derivados del trabajo fueron sometidos y tratados atendiendo a lo indicado en la Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

Análisis e interpretación de los resultados

Completado el proceso de administración y recogida de datos a través del cuestionario, se procedió a descargar la base de datos que la aplicación «Google Formularios» generó de manera automática en formato CSV (*comma separated values*). El tratamiento de los datos y los exámenes estadísticos realizados para dar respuesta a los objetivos de este estudio se llevó a cabo mediante el programa R-Studio (versión 2022.07.1 build 554) y el software Microsoft Excel (versión Office 365), ambos para el entorno operativo Microsoft Windows 10. De manera específica, estos aplicativos de apoyo metodológico sirvieron para efectuar cálculos de tendencia central y frecuencias, valorar la distribución de los datos (curtosis, asimetría, Shapiro Wilk y Kolmogorov-Smirnov [K-S]), hacer análisis de contraste mediante pruebas no paramétricas (U de Mann-Whitney) y ejecutar exámenes para medir la fiabilidad de la escala de resiliencia empleada (coeficiente alfa de Cronbach [α] y omega de McDonald [ω]). Para completar los exámenes de contraste realizados, se cuantificó el tamaño del efecto mediante la prueba de probabilidad de superioridad (PS_{est}), empleando para ello la siguiente expresión matemática (Erceg-Hurn y Mirosevich, 2008):

$$PS_{est} = \frac{U}{m \cdot n}$$

Señalar que el valor α para los análisis realizados en este trabajo se situó en .05.

Por otro lado, y para la pregunta abierta incluida en el cuestionario, se llevó a cabo un análisis de contenido y cuyas respuestas fueron codificadas con las siglas pN (donde p hacía referencia a la palabra participante y N al número de sujeto del estudio).

RESULTADOS

Depuración de los datos y análisis previos

Como paso previo a la realización de los exámenes estadísticos que dieran respuesta a los objetivos planteados en este estudio, se llevó a cabo un proceso de depuración de los datos y análisis preliminares a fin de determinar el tipo de pruebas de contraste a realizar. Inicialmente, se comprobó que la información imputada en la base de datos generada de manera automática a partir de la herramienta de «Google Formularios» se situó en el rango esperado para cada uno de los ítems planteados en el cuestionario. Seguidamente, se determinó la existencia de posibles casos atípicos multivariantes. Para ello, se calculó la distancia de Mahalanobis que, de acuerdo con Muñoz y Amón (2013), arroja un valor a partir del cual se identifican sujetos que son considerados como extremos por situarse considerablemente alejados del centro de la masa. En el caso particular de este trabajo, esta distancia obtuvo un valor de 58.12, lo que permitió reconocer un total de 74 casos atípicos, situando la muestra definitiva del estudio en 338 estudiantes ($n=338$).

Otro de los aspectos que fue revisado en este proceso de depuración de los datos fue la multicolinealidad. Con ello, lo que se pretendió era valorar la posible redundancia de los ítems incluidos en la escala CD-RISC empleada. Este procedimiento se llevó a término a través de un cálculo de correlaciones bivariadas ítem a ítem y, cuyos valores, para la totalidad de los casos fue de $\leq .85$. Estos valores, siguiendo los planteamientos de Holgado et al. (2019), confirmaron que los ítems eran lo suficientemente discriminantes entre sí.

Dada la naturaleza de los objetivos de este estudio, se realizaron distintas pruebas con la intención de analizar la distribución de los datos, dado que esto determinaría el tipo de análisis de contraste a realizar (paramétricos o no paramétricos). En concreto, este proceso se realizó mediante el análisis de la asimetría y la curtosis y las pruebas de Shapiro Wilks y Kolmogorov-Smirnov (KS), cuyos valores se situaron en $p < .000$. De este modo, y en consonancia con George y Mallery (2011), los datos obtenidos en el estudio no siguieron una distribución normal.

Por último, se calculó la fiabilidad de la escala de resiliencia empleada a través de los coeficientes de alfa de Cronbach (α) y omega de McDonald (ω). El primero de estos procedimientos debe realizarse cuando se dan los supuestos de tau-equivalencia, unidimensionalidad y continuidad de medida (Raykov y Marcoulides, 2017). Por su parte, el segundo de los coeficientes es apropiado por su mayor robustez en estudios vinculados al ámbito de las ciencias sociales (Viladrich et al., 2017). Para ambos casos, los valores obtenidos superaron las puntuaciones críticas propuestas por la literatura (Taber, 2018): $\alpha = .95$; $\omega = .96$. En la tabla 4 se presentan los valores de fiabilidad de los factores analizados.

Tabla 4*Análisis descriptivo de la escala de resiliencia*

| Factor | Alfa de Cronbach (α) | Omega de McDonald (ω) |
|--------|-------------------------------|--------------------------------|
| 1 | .92 | .94 |
| 2 | .84 | .86 |
| 3 | .84 | .87 |
| 4 | .79 | .81 |
| 5 | .47 | .49 |

Intención de abandono del alumnado universitario

Los resultados del trabajo realizado demostraron que el 30.9% (n=104) del alumnado encuestado manifestó su intención de abandonar los estudios universitarios. Las respuestas ofrecidas a la pregunta abierta incluida en el cuestionario dejaron entrever los principales motivos que manejó el alumnado como explicación a su posible abandono de los estudios universitarios. La primera de las razones estuvo relacionada con la excesiva carga lectiva. Así, algunos estudiantes, manifestaron que sentían “agobio” (p3). Otro de los motivos de peso que estaban en la justificación de la intención de abandono de los estudios universitarios iniciados se vinculó a la falta de vocación por la formación que realizaban indicando que “me gusta la carrera, pero no me veo ejerciendo de profesora (p119)” o “por creer que realmente no es lo que me gusta” (p264). Relacionado con ello, también se encontraba el alumnado que estaba cursando estos estudios universitarios “ya que no pude entrar en mi primera opción” (p88). Además, destacó el descontento con la metodología didáctica que se empleaba en la titulación. En este sentido, uno de los estudiantes señaló que las clases son “monótonas, que no reflejan la verdadera profesión de un maestro [...], con una evaluación que se aleja de la evaluación continua” (p337). Por último, se situaron los problemas o circunstancias personales que de una u otra manera contribuyeron a la idea de abandonar los estudios. De hecho, el alumnado manifestó “problemas familiares” (p233) y dificultades económicas que “me han llevado a plantearme dejar los estudios para trabajar” (p198).

Niveles de resiliencia e intención de abandono de los estudios universitarios

El nivel promedio de resiliencia obtenido se situó en 5.15 (\bar{x} =5.15; sd =.97). De manera más específica (tabla 5), cabe destacar que el alumnado señaló que tenía personas cercanas que le ofrecían apoyo en los momentos en los que vivían situaciones estresantes (\bar{x} =6.08; sd =1.266), estaba orgulloso de sus éxitos y logros académicos (\bar{x} =5.98; sd =1.263) y solucionó los problemas y dificultades por sí mismo (\bar{x} =5.74; sd =1.220). Por el contrario, los estudiantes obtuvieron valoraciones más bajas en sentirse desanimados cuando enfrentaron posibles situaciones de fracaso (\bar{x} =4.55; sd =1.529), al tomar decisiones difíciles que afectaron a otras personas (\bar{x} =4.55; sd =1.573) o en creer en la suerte como medio de ayuda cuando no encontraron soluciones a sus problemas (\bar{x} =4.14; sd =1.579).

Tabla 5
Análisis descriptivo de la escala de resiliencia

| Factor | Ítem | \bar{x} | sd |
|--------|------|-----------|-------|
| 1 | r24 | 5.55 | 1.262 |
| | r12 | 5.34 | 1.350 |
| | r11 | 5.60 | 1.262 |
| | r25 | 5.98 | 1.263 |
| | r10 | 5.37 | 1.417 |
| | r23 | 4.84 | 1.547 |
| | r17 | 5.16 | 1.379 |
| | r16 | 4.55 | 1.529 |
| 2 | r20 | 4.89 | 1.420 |
| | r18 | 4.55 | 1.573 |
| | r15 | 5.74 | 1.220 |
| | r6 | 4.77 | 1.597 |
| | r7 | 5.61 | 1.170 |
| | r19 | 4.71 | 1.609 |
| | r14 | 4.69 | 1.541 |

| | | | |
|---|-----|------|-------|
| 3 | r1 | 5.35 | 1.127 |
| | r4 | 4.99 | 1.364 |
| | r5 | 5.49 | 1.376 |
| | r2 | 6.08 | 1.266 |
| | r8 | 4.82 | 1.411 |
| 4 | r22 | 4.69 | 1.596 |
| | r13 | 5.29 | 1.498 |
| | r21 | 5.10 | 1.609 |
| 5 | r3 | 4.14 | 1.579 |
| | r9 | 5.57 | 1.483 |

En términos generales, los análisis de contraste realizados pusieron de manifiesto que aquellos estudiantes con un mayor nivel de resiliencia fueron los que menor intención de abandono académico manifestaron tener ($U=7634.500$; $R=188.23$; $p<.000$; $PS_{est}=.31$). En cuanto al primero de los factores incluidos en la escala CD-RISC (tabla 6), el conjunto de estudiantes que sugirió la posibilidad de renunciar a los estudios iniciados fue el que señaló que menos le gustaban los desafíos formativos ($U=9641.000$; $R=145.20$; $p=.002$; $PS_{est}=.39$), el que estaba menos orgulloso de sus logros académicos ($U=9538.500$; $R=144.22$; $p=.001$; $PS_{est}=.39$) y el que consideraba que menos capacidad tenía para enfrentarse a desafíos vitales ($U=9387.000$; $R=142.76$; $p=.001$; $PS_{est}=.38$).

Tabla 6
Análisis de contraste del factor 1

| Ítems | Intención de abandono | Rango promedio | U | p | PS _{est} |
|-------|-----------------------|----------------|----------|------|-------------------|
| r24 | No | 186.00 | 8155.500 | .000 | .33 |
| | Sí | 130.92 | | | |
| r12 | No | 186.85 | 7957.000 | .000 | .32 |
| | Sí | 129.01 | | | |
| r11 | No | 182.53 | 8963.500 | .000 | .36 |
| | Sí | 138.69 | | | |

| | | | | | |
|-----|----|--------|----------|------|-----|
| r25 | No | 180.06 | 9538.500 | .001 | .39 |
| | Sí | 144.22 | | | |
| r10 | No | 181.57 | 9187.500 | .000 | .37 |
| | Sí | 140.84 | | | |
| r23 | No | 179.62 | 9641.000 | .002 | .39 |
| | Sí | 145.20 | | | |
| r17 | No | 180.71 | 9387.000 | .001 | .38 |
| | Sí | 142.76 | | | |
| r16 | No | 184.04 | 8611.000 | .000 | .35 |
| | Sí | 135.30 | | | |

Respecto al segundo de los factores (tabla 7), también se identificaron diferencias estadísticamente significativas entre el alumnado con y sin intención de abandono de los estudios universitarios. Así, los estudiantes que pensaron en algún momento desertar de la formación académica se caracterizaron por delegar la decisión de sus problemas en otras personas ($U=10524.000$; $R=153.69$; $p=.045$; $PS_{est}=.43$), por no entender que las dificultades pueden servir como un punto de partida para hacerse más fuertes ($U=10102.500$; $R=149.64$; $p=.013$; $PS_{est}=.41$), y por tener pocas habilidades para manejar sentimientos poco agradables como la tristeza, el enfado, etc. ($U=9382.000$; $R=142.71$; $p=.001$; $PS_{est}=.38$).

Tabla 7*Análisis de contraste del factor 2*

| Ítems | Intención de abandono | Rango promedio | U | p | PS_{est} |
|-------|-----------------------|----------------|-----------|------|------------|
| r20 | No | 171.77 | 11469.500 | .423 | |
| | Sí | 162.78 | | | |
| r18 | No | 173.69 | 11022.500 | .178 | |
| | Sí | 158.49 | | | |
| r15 | No | 175.83 | 10524.000 | .045 | .43 |
| | Sí | 153.69 | | | |

| | | | | | |
|-----|----|--------|-----------|------|-----|
| r6 | No | 177.64 | 10102.500 | .013 | .41 |
| | Sí | 149.64 | | | |
| r7 | No | 181.13 | 9290.000 | .000 | .38 |
| | Sí | 141.83 | | | |
| r19 | No | 180.73 | 9382.000 | .001 | .38 |
| | Sí | 142.71 | | | |
| r14 | No | 182.10 | 9064.500 | .000 | .37 |
| | Sí | 139.66 | | | |

Otro de los aspectos que se midió en la escala de resiliencia aplicada fue la aceptación positiva hacia los cambios (tabla 8). Como en los casos anteriores, la prueba U de Mann Whitney realizada confirmó la existencia de diferencias estadísticas entre los dos grupos estudiados. Generalmente, los que alcanzaron puntuaciones inferiores en este tercer factor, fueron los estudiantes que en algún momento de su trayectoria formativa manifestaron la posibilidad de no continuar con sus estudios. Esto se debió, entre otras cuestiones, a que eran personas que tenían mayores dificultades para adaptarse a los cambios ($U=9580.000$; $R=144.62$; $p=.001$; $PS_{est}=.39$) y a la falta de confianza en sí mismos ($U=9156.000$; $R=140.54$; $p<.000$ $PS_{est}=.37$).

Tabla 8
Análisis de contraste del factor 3

| Ítems | Intención de abandono | Rango promedio | U | p | PS_{est} |
|-------|-----------------------|----------------|----------|------|------------|
| r1 | No | 179.88 | 9580.000 | .001 | .39 |
| | Sí | 144.62 | | | |
| r4 | No | 182.59 | 8950.500 | .000 | .36 |
| | Sí | 138.56 | | | |
| r5 | No | 181.70 | 9156.000 | .000 | .37 |
| | Sí | 140.54 | | | |
| r2 | No | 178.65 | 9868.000 | .003 | .40 |
| | Sí | 147.38 | | | |
| r8 | No | 184.74 | 8449.500 | .000 | .34 |
| | Sí | 133.75 | | | |

El cuarto de los factores analizados (tabla 9) también arrojó desigualdades, siendo el grupo de estudiantes con intención de abandonar los estudios universitarios iniciados los que menor valoración obtuvieron en el conjunto de ítems recogidos. En concreto, este alumnado señaló que encontraba obstáculos para buscar ayuda cuando tenía algún tipo de dificultad ($U=8598.000$; $R=135.17$; $p<.000$; $PS_{est}=.35$). Además, indicó que no tenían claro cuál era su propósito en la vida ($U=7847.500$; $R=127.96$; $p<.000$; $PS_{est}=.32$) y manifestaron no tener un control adecuado de su desarrollo vital ($U=7814.500$; $R=127.64$; $p<.000$; $PS_{est}=.32$).

Tabla 9*Análisis de contraste del factor 4*

| Ítems | Intención de abandono | Rango promedio | U | p | PS _{est} |
|-------|-----------------------|----------------|----------|------|-------------------|
| r22 | No | 187.32 | 7847.500 | .000 | .32 |
| | Sí | 127.96 | | | |
| r13 | No | 187.46 | 7814.500 | .000 | .32 |
| | Sí | 127.64 | | | |
| r21 | No | 184.10 | 8598.000 | .000 | .35 |
| | Sí | 135.17 | | | |

Para el último de los factores incluidos en la escala CD-RISC (tabla 10) se encontró que el alumnado que señaló que tenía intención de abandonar los estudios universitarios fue el que consideró que los hitos vitales ocurrían por alguna razón azarosa ($U=9516.000$; $R=144.00$; $p=.001$; $PS_{est}=.39$).

Tabla 10*Análisis de contraste del factor 5*

| Ítems | Intención de abandono | Rango promedio | U | p | PS _{est} |
|-------|-----------------------|----------------|-----------|------|-------------------|
| r3 | No | 172.49 | 11302.000 | .316 | |
| | Sí | 161.17 | | | |
| r9 | No | 180.16 | 9516.000 | .001 | .39 |
| | Sí | 144.00 | | | |

Para la totalidad de las diferencias encontradas, el tamaño del efecto, de acuerdo con las puntuaciones interpretativas propuestas por Erceg-Hurn y Mirosevich (2008) fue leve.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de esta investigación fue analizar la relación entre las conductas resilientes y la intención de abandono en estudiantes universitarios de grado. Los análisis realizados reflejaron que el alumnado con mayor nivel de resiliencia era el que menor intención de abandonar los estudios tenía. A la luz de estos resultados, no cabe duda de que existe una estrecha conexión entre estos dos factores, puesto que los más resilientes no se plantearon abandonar la formación, lo que coincide con los hallazgos de otros estudios, como el realizado por Morgan (2021), quien encontró que los estudiantes con mejor capacidad resiliente obtuvieron un mejor desempeño académico.

Y en un contexto de crisis como el que hemos vivido y estamos viviendo como consecuencia de la pandemia sanitaria, es necesario evaluar y promover el desarrollo de la capacidad de resiliencia del alumnado, para hacer frente a situaciones complejas. Coincidimos con Jiménez (2022) que la realidad que se ha vivido en la enseñanza universitaria y que obligó, de manera drástica, a pasar de una enseñanza presencial a una virtual y a tener que asimilar, de manera apresurada, muchos cambios inesperados, hizo que muchos estudiantes perdieran el control de su proceso formativo, ya que la situación generó altos niveles de estrés que muchos fueron incapaces de gestionar.

Para ello, en los centros universitarios se deberían poner en práctica programas preventivos, que potencien competencias para la adaptación a las distintas situaciones y sirvan de barrera al grave problema del abandono académico. Porque como señala Uriarte (2006, p.20), la “escuela tiene que reaccionar ante el alto grado de fracasos escolares y alumnos/as en riesgo de inadaptación y exclusión”. Y una de las estrategias más eficaces que se vienen empleando en los últimos tiempos para apoyar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje autónomo y reducir el riesgo de abandono es la tutoría universitaria, que como señalan López-Martín y González (2018) se debe fundamentar en la comunicación, en la relación personal cercana, el respeto y la privacidad. En este intento de prevenir situaciones de inadaptación y abandono de los estudios, insisten Esteban et al. (2016) en que el tipo de relación que mantiene el alumnado con el profesorado tutor, influye de manera decisiva en la decisión de permanecer en la universidad y luchar por conseguir sus objetivos académicos. Sin duda, a través de los planes tutoriales universitarios se puede asesorar y promover conductas resilientes en el alumnado, para que se hagan fuertes ante las situaciones adversas (acumulación de tareas académicas en

momentos concretos del curso, agotamiento mental en las épocas de evaluación, gestión de los malos resultados académicos, dificultades de comunicación con el profesorado, gestión de conflictos con los compañeros en los trabajos de grupo etc.). En el estudio realizado por Cotán (2021), se concluyó que un clima de aula favorable y las buenas relaciones mantenidas con compañeros y profesorado marcaron de forma exitosa las trayectorias formativas universitarias.

Por todo ello, en esta investigación nos posicionamos en un concepto de la resiliencia de carácter formativo, proactivo, competencial y dinámico, que busca la fortaleza y evolución de la persona, desde la constancia, la persistencia y el compromiso personal. Supone, en definitiva, una actitud de vida, asumiendo que en determinados momentos cada uno debe superar situaciones adversas de estrés, presión, ansiedad, inquietud, incertidumbre, etc., sin que ello lastre y condicione las posibilidades de desarrollo.

Saber asumir y enfrentar estas situaciones críticas en los contextos académicos, es una condición para crecer, madurar y lograr las metas que cada uno se plantea. La educación superior reclama estudiantes motivados hacia el esfuerzo, con capacidad de adaptación a los cambios, con habilidades para resolver conflictos; alumnado fuerte, resiliente. Porque al contrario, las personas que no son capaces de hacer frente a situaciones adversas, tienen muchas posibilidades de fracasar. Se demostró en esta investigación que los participantes que en algún momento de su proceso formativo se plantearon abandonar los estudios, mostraron conductas poco resilientes, como delegar la responsabilidad de las decisiones en otras personas, incapacidad para gestionar estados de tristeza, tener escaso control de su proyecto de vida, encontrar dificultad para adaptarse a los cambios o sentir falta de confianza en sí mismos. La influencia negativa de todas estas variables en el rendimiento es evidente, ya que, como señala Adell (2006), los factores motivacionales, actitudinales y de personalidad condicionan los resultados académicos. Según este autor, entre las variables predictivas del rendimiento académico se encuentran la confianza, las aspiraciones, la valoración del trabajo intelectual, la integración en el grupo, el clima de clase, la participación, la dedicación, el aprovechamiento de los estudios, etc. El valor de la resiliencia para afrontar situaciones problemáticas es evidente, y Villalta et al. (2017) destacan la importancia que para los logros académicos tiene el compromiso, la visión positiva de sí mismo, la predisposición a la acción, la visión optimista de futuro o la confianza en sus propias capacidades.

Si pensamos en estudiantes que reúnan estas condiciones, las posibilidades de que afronten de manera satisfactoria situaciones negativas que pueden aparecer a lo largo de la formación, aumentan de forma considerable. En el estudio que llevaron a cabo Castaño et al. (2006), la capacidad de iniciativa fue el factor resiliente con mayor influencia en el rendimiento académico. También en la investigación realizada por Lora-Loza (2020) se demostró una correlación positiva

entre la motivación extrínseca y el rendimiento académico. En otros estudios como el de Sánchez-García et al. (2018) se observó que el alumnado universitario con desajustes emocionales, presentaba bajo desempeño en los estudios. Finalmente, la investigación de Espinosa-Castro (2020) confirmó que el estrés y la baja resiliencia afectaban al rendimiento académico.

Como conclusión general de la investigación, destacar que la resiliencia se asocia de manera significativa a la intención de abandono, ya que fueron los estudiantes que mostraban falta de confianza, los que eran incapaces de llevar el control de sus propios proyectos. Asimismo, los que delegaban sus responsabilidades en otras personas, fueron quienes en algún momento se habían planteado dejar la formación universitaria. Los resultados obtenidos coinciden con otros estudios, como el de Navarro et al. (2020), quienes también encontraron situaciones académicas generadoras de estrés, como la sobrecarga de trabajo, el descontento con el trabajo docente, las dificultades para adaptarse a los cambios, el agobio que provocan las clases o la presión de la evaluación.

Los resultados obtenidos en esta investigación deben tenerse en consideración y poner en marcha en los centros universitarios programas y actividades que fomenten el liderazgo, la motivación, el compromiso académico, la autorregulación, la confianza, la planificación, la responsabilidad y la capacidad de adaptarse a situaciones complejas. De esta manera, se fortalecerá el crecimiento personal y la construcción de proyectos formativos y profesionales consistentes a lo largo de la vida. Estos logros serán posibles si además los centros de enseñanza se dotan de buenos profesionales, de docentes y tutores que practiquen conductas resilientes. Porque para hacer alumnos y alumnas resilientes se necesitan profesores y profesoras que desarrollen en sus clases la empatía, el pensamiento positivo y que pongan en práctica habilidades que permitan modificar actitudes negativas en su alumnado. Como señalan Day y Gu (2015) la formación de estudiantes resilientes pasa por contar con líderes escolares, con docentes resilientes para escuelas resilientes. En esta línea, destacar el trabajo de Olmo-Extremera et al. (2021), donde se resalta la importancia de construir resiliencia en las escuelas desde la acción de liderazgo, con la finalidad de fortalecer la confianza relacional, la colaboración profesional, el apoyo mutuo, etc. lo que sin duda revertirá en el desarrollo de una enseñanza de mejor calidad.

Aunque el trabajo realizado confirma la relación entre la resiliencia y la intención de abandono académico, los resultados deben interpretarse teniendo en cuenta una serie de limitaciones. En principio, y a pesar de que los niveles de representatividad muestral del trabajo realizado cumplen con los estándares estadísticos, los hallazgos no pueden ser trasladados al conjunto de titulaciones u a otras universidades, dado que las realidades y los contextos podrían ser diversos. Esto lleva a la necesidad de llevar a cabo un trabajo que permita profundizar en el vínculo existente entre las

variables estudiadas con la finalidad de generalizar los resultados que se obtengan. Complementariamente a la investigación iniciada, se presenta el desafío de realizar estudios basados en diseños metodológicos de carácter longitudinal, para analizar cómo se construye el pensamiento de abandono de los estudios universitarios. Para terminar, también sería interesante llevar a cabo trabajos de naturaleza cualitativa, dado que así se podrá ahondar sobre la realidad de esta problemática desde la visión de los estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adell, M. A. (2006). *Estrategias para mejorar el rendimiento académico de los adolescentes*. Pirámide.
- Álvarez, P., & Cabrera, L. (2020). Problemas psicoeducativos del alumnado universitario y respuestas al abandono desde un enfoque orientador integral y formativo. En A. Bernardo, E. Tuero, L. Almeida, & J. C. Núñez (Comp.), *Motivos y factores explicativos del abandono de los estudios. Claves y estrategias para superarlo* (pp. 131-142). Pirámide.
- Belykh, A. (2019). Resiliencia e inteligencia emocional: bosquejo de modelo integrador para el desarrollo del saber ser del estudiante universitario. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10(29), 158-179. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.29.529>
- Bernardo, A., Tuero, E., Almeida, L., & Núñez, J. (2020). *Motivos y factores explicativos del abandono de los estudios. Claves y estrategias para superarlo*. Pirámide.
- Bethencourt, J., Cabrera, L., Hernández, J., Álvarez, P., & González, M. (2008). Variables psicológicas y educativas en el abandono universitario. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 18, 603-622. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v6i16.1298>
- Cara, R., Cara, M., Gálvez, M., Martínez, C., & Rodríguez, C. (2021). Hábitos de vida y rendimiento académico en periodo evaluativo en estudiantes de enfermería. *Revista Cubana de Enfermería*, 37(2), 1-18.
- Castaño, H., Ramírez, A., & Peralta, S. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 17, 196-219. <https://n9.cl/do1si>
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76-82. <https://doi.org/10.1002/da.10113>
- Cotán, A., (2021). Tutores y factores sociales resilientes del alumnado con discapacidad en las instituciones de educación superior. *Revista de Educación Inclusiva*, 14(1), 9-24. <https://cutt.ly/N8885Os>

- Day, C., & Gu, Q. (2015). *Educadores resilientes, escuelas resilientes. Construir y sostener la calidad educativa en tiempos difíciles*. Narcea.
- Erceg-Hurn, D. M., & Mirosevich, V. M. (2008). Modern robust statistical methods: an easy way to maximize the accuracy and power of your research. *American Psychologist*, 63(7), 591-601. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.7.591>
- Espinosa-Castro, J., Hernández-Lalinde, J., Rodríguez, J., Chacín, M., & Bermúdez-Pirela, V. (2020). Influencia del estrés sobre el rendimiento académico. *AVFT-Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(1), 63-69. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4065032>
- Esteban, M., Bernardo, A., & Rodríguez, L. (2016). Permanencia en la universidad: La importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta*, 44(1), 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001>
- George, D., & Mallery, M. (2011). *Using SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Allyn y Bacon.
- Gimeno-Tena, A., & Esteve-Clavero, A. (2021). Relación entre los hábitos saludables y el rendimiento académico en los estudiantes de la Universitat Jaume I. *Nutrición Clínica y Dietética Hospitalaria*, 41(2). <https://doi.org/10.12873/412gimeno>
- Henderson, N., & Milstein, M. (2005). *Resiliencia en la escuela*. Paidós Ibérica.
- Holgado, F., Suárez, J. C., & Morata, M. D. L. A. (2019). *Modelos de ecuaciones estructurales, desde el "path analysis" al análisis multigrupo: Una guía práctica con Lisrel*. San y Torres.
- Jiménez, V. G. (2022). Estrés académico y educación híbrida en estudiantes universitarios en tiempos de la nueva normalidad educativa. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 2(30), 1-13. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3071>
- Kuperminc, G., Chan, W., Hale, K., Joseph, H., & Delbasso, C. (2020). The role of school-based group mentoring in promoting resilience among vulnerable high school students. *American Journal of Community Psychology*, 65(1-2), 136-148. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12347>
- Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales, *Boletín Oficial del Estado*, 294.
- López-Martín, I., & González, P. (2018). La tutoría universitaria como espacio de relación personal. Un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2), 381-399. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.291161>
- Lora, M. G. (2020). Actitud, motivación y ansiedad y su relación con el rendimiento académico en estudiantes del Posgrado. *Horizonte Médico*, 20(1), 37-44. <http://dx.doi.org/10.24265/horizmed.2020.v20n1.06>
- Luthar, S. S., & Cushing, G. (1999). Measurement issues in the empirical study of resilience: An overview. En M. D. Glantz, & J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development. Positive Life adaptations* (pp. 129-160). Kluwer Academic/Plenum Press.

- Martin, A. J. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring 'everyday' and 'classic' resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488-500. <https://doi.org/10.1177/0143034312472759>
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson Educación.
- Morgan, J. (2021). El análisis de la resiliencia y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Nacional de Administración*, 12(1), 49-60. <https://doi.org/10.22458/rna.v12i1.3534>
- Muñoz, J. A., & Amón, I. (2013). Técnicas para detección de outliers multivariantes. *Revista en Telecomunicaciones e Informática*, 3(5), 11-25. <https://cutt.ly/D885tnB>
- Navarro-Mateu, D., Alonso-Larza, L., Gómez-Domínguez, M. T., Prado-Gascó, V., & Valero-Moreno, S. (2020). I'm not good for anything and that's why I'm stressed: analysis of the effect of self-efficacy and emotional intelligence on student stress using SEM and QCA. *Frontiers in Psychology*, 11, 295. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00295>
- Olmo-Extremera, M., Farias, I., & Domingo-Segovia, J. (2021). Construir resiliencia en las escuelas desde la acción de liderazgo. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades*, 18, 69-90. <http://doi.org/10.30827/dreh.vi18.17002>
- Raykov, T., & Marcoulides, G. A. (2017). Thanks coefficient alpha, we still need you! *Educational and Psychological Measurement*, 79(1), 200-210. <https://doi.org/10.1177/0013164417725127>
- Sánchez-García, M., Lucas-Molina, B., Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., & Paino, M. (2018). Emotional and behavioral difficulties in adolescence: Relationship with emotional well-being, affect, and academic performance. *Annals of Psychology*, 34(3), 482-489. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.296631>
- Segovia-Quesada, S., Fuster-Guillén, D., & Ocaña-Fernández, Y. (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza-aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Educare Electronic Journal*, 24(2), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.20>
- Sibalde, I., Sibalde, M., da Silva, A., Scorsolini, F., & Meirelles, E. (2020). Factores relacionados con la resiliencia de adolescentes en contextos de vulnerabilidad social: Revisión integradora. *Enfermería Global*, 19(59), 582-625. <https://dx.doi.org/10.6018/eglobal.411311>
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Psicodidáctica*, 11(1), 7-23. <https://n9.cl/fb60s>

- Viladrich, C., Angulo-Brunet, A., & Doval, E. (2017). Un viaje alrededor de alfa y omega para estimar la fiabilidad de consistencia interna. *Anales de Psicología*, 33(3), 755-782. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.33.3.268401>
- Villalta, M., Delgado, A., Ecurra, L., & Torres, W. (2017). Resiliencia y rendimiento escolar en adolescentes de Lima y de Santiago de Chile de sectores vulnerables. *Universitas Psychologica*, 16(4), 1-10. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy16-4.rrea>
- Zárate-Depraect, N., Soto-Decuir, M., Martínez-Aguirre, E., Castro-Castro, M., García-Jau, R., & López-Leyva, N. (2018). Hábitos de estudio y estrés en estudiantes del área de la salud. *FEM: Revista de la Fundación Educación Médica*, 21(3), 153-157. <https://dx.doi.org/10.33588/fem.213.948>

