**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ**
**Instituto de Ciencias Sociales y Administración**
**Departamento de Ciencias Sociales**
**Doctorado en Psicología**
*Sistema Nacional de Posgrados SECIHTI*

# "Predictores psicosociales para el riesgo escolar en estudiantes de educación media superior en dos entidades federativas de México"

Tesis para obtener el grado de Doctor en Psicología
Línea de Investigación e Incidencia (LIE): Psicología Social
Agosto 2022-Julio 2025

**Juan Dionicio Martínez Hernández**
*Becado por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación*
*Matrícula: 229155 CVU: 1231206 Orcid: 0000-0001-9710-5965*

Dirección de Tesis
**Dr. Alberto Castro Valles**
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores

Ciudad Juárez, Chihuahua, México 13 de octubre de 2025

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ**
**Instituto de Ciencias Sociales y Administración**
**Departamento de Ciencias Sociales**
**Doctorado en Psicología**
*Sistema Nacional de Posgrados SECIHTI*

# "Predictores psicosociales para el riesgo escolar en estudiantes de educación media superior en dos entidades federativas de México"

Tesis para obtener el grado de Doctor en Psicología
LIE: Psicología Social
Agosto 2022- Julio 2025

Por
**Juan Dionicio Martínez Hernández**
*Becado por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación*
*Matrícula: 229155 CVU: 1231206 Orcid: 0000-0001-9710-5965*

Dirección de Tesis
**Dr. Alberto Castro Valles**
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez

Comité Tutoral de Tesis
**Dr. Rogelio Rodríguez Hernández**
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ)
**Dra. María Nieves González Valles**
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ)
**Dra. Beatriz Anguiano Escobar**
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ)
**Dra. Vanessa Isabel Rivas de Sandi**
Universidad de Guadalajara (U de G)
**Dra. María de los Dolores Valadez Sierra**
Universidad de Guadalajara (U de G)

Ciudad Juárez, Chihuahua, México 13 de octubre de 2025

## *Dedicatoria*

*Esta tesis está dedicada a los estudiantes de la Educación Media Superior en México, especialmente en Chihuahua y Jalisco, cuya complejidad vital inspira cada indicador, cada reflexión y cada propuesta aquí contenida. Ellos son el motivo y el destino de este esfuerzo. Sus trayectorias, muchas veces marcadas por la desigualdad, la resiliencia y la esperanza, son el espejo en el que esta investigación se mira y se interroga.*

*A los centros educativos que, con recursos limitados y vocación profunda, sostienen día a día el derecho a aprender. A sus docentes, directivos y personal de apoyo, que encarnan el compromiso silencioso de formar en medio de la incertidumbre. A las aulas que, más allá de los muros, se convierten en espacios de posibilidad, de encuentro y de resistencia.*

*A las familias que acompañan, sostienen y creen en el valor de la educación, aun cuando el sistema no siempre las reconoce. A quienes hacen del cuidado cotidiano una forma de pedagogía invisible, y del sacrificio una apuesta por el futuro.*

*A las políticas educativas que, desde lo público, buscan responder a los desafíos estructurales de la enseñanza media superior. Que esta tesis sea también una interpelación respetuosa pero firme: que los indicadores no se conviertan en cifras vacías, sino en herramientas para comprender, transformar y dignificar.*

*A quienes creen que investigar es también un acto de cuidado, de escucha y de transformación: que estas páginas sean una invitación a seguir preguntando, con rigor y con esperanza. Que la duda cartesiana y el asombro originario de la filosofía sigan siendo motores de toda búsqueda auténtica. Que el conocimiento no se reduzca a técnica, sino que se expanda como gesto ético, como mirada crítica, como acto profundamente humano.*

# Agradecimientos

"Lo más incomprensible del universo es que sea comprensible."

Albert Einstein

Agradezco al Dios en el que Einstein pensaba, no un Dios de milagros, sino de orden, de belleza, de leyes profundas que rigen lo visible y lo invisible. A ese misterio que inspira asombro y humildad ante el conocimiento.

Agradezco profundamente al Dr. Alberto Castro Valles, por su guía generosa, su exigencia intelectual y su confianza en la potencia transformadora de la investigación. Su acompañamiento riguroso y humano ha sido faro en los momentos de mayor incertidumbre metodológica y filosófica.

Agradezco a la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ), por brindarme una formación doctoral sólida, exigente y profundamente contextualizada; y a la Universidad de Guadalajara (UDG), por facilitar el desarrollo parcial de esta investigación en sus espacios académicos, permitiendo el acceso a comunidades escolares, fuentes documentales y redes de colaboración que enriquecieron sustancialmente el análisis.

A mi familia, por sostenerme en lo invisible: en los silencios, en los tiempos extendidos, en las renuncias que exige el camino académico. A cada uno de mis maestros, por sembrar preguntas que aún germinan y experiencias transformadoras. Y a mis compañeros del doctorado, por compartir el asombro, la duda, la fatiga y la ayuda, recordándome que pensar también es un acto colectivo.

Reconozco también el papel de los comités de ética y cuerpos colegiados que revisaron y validaron los protocolos de esta investigación, por su compromiso con la protección de los participantes y la integridad del proceso. A los docentes, directivos y estudiantes que participaron en los estudios de campo, por su tiempo, sus reflexiones y su disposición a compartir experiencias que dieron sentido y profundidad a los indicadores construidos.

# Resumen

El riesgo escolar ha sido reconocido como el conjunto de factores que sitúan al estudiante en condiciones de bajo aprovechamiento o rendimiento escolar y que lo conducen a la reprobación o al abandono escolar. Los factores de riesgo psicosocial representan retos de adaptación, de funcionalidad y de toma de decisiones en los adolescentes escolarizados de educación media superior. En México de una matrícula de siete millones de estudiantes el 95% de los adolescentes utilizan dispositivos electrónicos de comunicación e información considerando elementos de socialización digital relevantes que incrementan el progreso de habilidades sociales, empero el 20% abandona la escuela en el primer semestre de bachillerato. El objetivo del estudio fue analizar la fuerza predictiva de los indicadores psicosociales para el riesgo escolar en estudiantes de educación media superior de dos entidades federativas de México. Mediante la perspectiva sistémica se aporta una explicación de los riesgos psicosociales que determinan el riesgo escolar utilizando una metodología cuantitativa con enfoque positivista empírico-analítico no experimental predictivo y transversal. En una primera fase, se utilizó el Inventario Autodescriptivo del Adolescente IADA (Lucio et al., 2010) y la prueba de Habilidades de Estudio (Brown & Hotlzman, 1975) para analizar indicadores de riesgo psicosocial según el aprovechamiento escolar en 3,590 adolescentes escolarizados de primer año de bachillerato en siete cohortes generacionales en un centro educativo de Ciudad Juárez del año 2017 hasta el 2023. En una segunda fase se utilizó, además, la Escala de Habilidades Sociales EEHSA (Goldstein et al., 1997) y cuatro instrumentos validados sobre el uso de redes socio-digitales donde participaron 2,046 estudiantes en tres cohortes generacionales del 2022 al 2024, mediante muestreo no probabilístico de sujetos voluntarios por conveniencia con consentimiento y asentimiento informado para analizar indicadores predictivos psicosociales para el riesgo escolar. 1,403 estudiantes de dos centros educativos de Ciudad Juárez en las tres cohortes y 708 estudiantes de tres centros educativos de Guadalajara Jalisco en la última cohorte con ingreso 2024. Se utilizaron pruebas correlacionales y diferenciales mediante el programa estadístico SPSS versión 27 y pruebas predictivas con el AMOS versión 25. Se concluye que existe fuerza predictiva significativa de los niveles macro-sistémico social, micro-sistémico familiar y onto-sistémico personal que determinaron al riesgo escolar en adolescentes de bachillerato según condiciones de salud y habilidades-actitudes hacia el estudio, pero con significancia baja del uso de redes digitales y habilidades sociales principalmente en los centros de Ciudad Juárez; lo cual permite recomendar procesos de atención desde la política educativa para generar estrategias preventivas psicoeducativas.

**Palabras clave:** Indicadores psicosociales, Riesgo escolar, Bachillerato.

# Abstract

School risk has been recognized as the set of factors that place the student in conditions of low achievement or school performance and that lead to failure or school dropout. Psychosocial risk factors represent adaptation, functionality and decision-making challenges in adolescents enrolled in upper secondary education. In Mexico, out of an enrollment of seven million students, 95% of adolescents use electronic communication and information devices, considering relevant elements of digital socialization that increase the progress of social skills, but 20% drop out of school in the first semester of high school. The objective of this study was to analyze the predictive strength of psychosocial indicators for school risk in high school students in two states of Mexico. Through the systemic perspective, an explanation of the psychosocial risks that determine school risk is provided, using a quantitative methodology with an empirical-analytical, non-experimental, predictive and cross-sectional positivist approach. In the first phase, the IADA Self-Descriptive Adolescent Inventory (Lucio et al., 2010) and the Study Skills Test (Brown & Hotlzman, 1975) were used to analyze psychosocial risk indicators according to school performance in 3,590 adolescents in the first year of high school in seven generational cohorts in an educational center in Ciudad Juárez from 2017 to 2023. In the second phase, the EEHSA Social Skills Scale (Goldstein et al., 1997) and four validated instruments on the use of socio-digital networks were also used, where 2,046 students participated in three generational cohorts from 2022 to 2024, through non-probabilistic sampling of voluntary subjects for convenience with informed consent and assent to analyze psychosocial predictive indicators for school risk. 1,403 students from two schools in Ciudad Juárez in the three cohorts and 708 students from three schools in Guadalajara, Jalisco in the last cohort with 2024 admission. Correlational and differential tests were used using the statistical program SPSS version 27 and predictive tests with the AMOS version 25. It is concluded that there is significant predictive strength of the macro-systemic social, micro-systemic family and personal onto-systemic levels that determined school risk in high school adolescents according to health conditions and skills-attitudes towards study, but with low significance of the use of digital networks and social skills mainly in the centers of Ciudad Juárez; which allows recommending care processes from educational policy to generate psychoeducational preventive strategies.

**Keywords**: Psychosocial indicators, School risk, High school.

# Tabla de contenido

**Introducción** ..... **1**
Formulación del problema ..... 4
Pandemia por la COVID-19 ..... 5
Ciudad Juárez y Guadalajara ..... 9
Abandono escolar ..... 16
Retorno escolar ..... 21
Riesgo escolar ..... 24
Pregunta de investigación ..... 29
Justificación del estudio ..... 30
Objetivos del estudio ..... 32
Hipótesis del estudio ..... 34
**Capítulo I. Marco Teórico** ..... **35**
El riesgo psicosocial ..... 36
Riesgo escolar ..... 37
Perspectiva de la acción razonada ..... 39
Perspectiva sociocultural ..... 42
Aprendizaje social ..... 43
Socialización digital ..... 49
Riesgo social ..... 54
Perspectiva sistémica ..... 56
Perspectiva ecológica sistémica ..... 63
Onto-sistema y riesgo personal ..... 66
Onto-sistema y riesgo de la salud ..... 73
Microsistema, riesgo familiar y escolar ..... 75
Macrosistema y habilidades sociales ..... 82
Macrosistema, riesgo social y redes sociodigitales ..... 83
**Capítulo II. Metodología** ..... **92**
Enfoque y tipo del estudio ..... 93
Población y muestra ..... 94
Consideraciones éticas ..... 97
Procedimiento o estrategia de investigación ..... 98
Operacionalización de las variables ..... 100
Instrumentos de investigación ..... 106
Análisis de la información ..... 114
Cronograma de investigación ..... 117
**Capítulo III. Resultados** ..... **118**
Primera fase ..... 118
Descripción de la muestra por condición escolar ..... 118
Indicadores de riesgo psicosocial IADA ..... 121
Análisis correlacional y predictivo ..... 134
Segunda fase ..... 137
Descripción de la muestra ..... 137
Indicadores de riesgo psicosocial IADA ..... 138
Riesgo personal y de salud en el onto-sistema ..... 140
Riesgo familiar, escolar y habilidades-actitudes de estudio el microsistema ..... 141

Riesgo social, habilidades sociales y digitales en el macrosistema ..... 144
Análisis correlacional y predictivo ..... 152
**Capítulo IV. Discusión y conclusiones ..... 157**
Discusión ..... 158
Riesgos sistémicos del estudiante de EMS ..... 163
Conclusiones ..... 170
Limitaciones del estudio ..... 176
Confiabilidad de las escalas utilizadas ..... 176
Recomendaciones ..... 179
**Referencias bibliográficas ..... 181**
**Anexos ..... 209**
**Anexo 1. Dictamen Comité de Ética UACJ** ..... 209
**Anexo 2. Instrumentos de investigación** ..... 211

**Índice de Tablas**

**Tabla 1.** *Centros educativos participantes en la segunda fase* ..... 97
**Tabla 2.** *Puntos de corte de subescalas IADA* ..... 108
**Tabla 3.** *Puntos de corte de Prueba de Estudio* ..... 111
**Tabla 4**. *Cronograma de actividades de investigación* ..... 117
**Tabla 5**. *Condición escolar de la cohorte generacional* ..... 119
**Tabla 6** *Promedios de calificaciones de áreas de conocimiento por condición escolar* ... 120
**Tabla 7**. *Puntos de corte y consistencia interna de las dimensiones IADA* ..... 121
**Tabla 8**. *Estadístico de prueba de normalidad* ..... 122
**Tabla 9**. *Diferencias estadísticas de la dimensión personal por condición escolar* ..... 123
**Tabla 10**. *Diferencias estadísticas de la dimensión salud por condición escolar* ..... 125
**Tabla 11**. *Diferencias estadísticas de la dimensión familiar por condición escolar* ..... 127
**Tabla 12**. *Diferencias estadísticas de la dimensión escolar por condición escolar* ..... 129
**Tabla 13**. *Puntos de corte T y Alpha de Prueba de Estudio* ..... 131
**Tabla 14**. *Diferencias estadísticas de la prueba de estudio por condición escolar* ..... 132
**Tabla 15**. *Diferencias estadísticas de la dimensión social por condición escolar* ..... 133
**Tabla 16**. *Correlaciones entre riesgos IADA y prueba de estudio* ..... 135
**Tabla 17**. *Estadísticos de Factores de riesgo IADA* ..... 139
**Tabla 18**. *Estadísticos de Factores de riesgo IADA por Ciudad* ..... 139
**Tabla 19**. *Estadísticos de Factores de riesgo IADA por Escuela* ..... 140
**Tabla 20**. *Estadísticos de Prueba de Estudio* ..... 143
**Tabla 21.** *Estadístico de prueba de normalidad de las Habilidades Sociales* ..... 145
**Tabla 22**. *Estadísticos de habilidades sociales por escuela* ..... 146
**Tabla 23.** Porcentajes de niveles de Habilidades Sociales por centro escolar. ..... 148
**Tabla 24.** *Estadísticos de Redes Sociodigitales* ..... 149
**Tabla 25**. *Rangos en porcentaje del uso de Redes Sociodigitales* ..... 150
**Tabla 26.** *Coeficientes de escalas de redes sociales para el riesgo escolar* ..... 151
**Tabla 27**. *Correlaciones entre variables de estudio segunda fase* ..... 152
**Tabla 28**. *Coeficientes predictivos para Riesgo Escolar* ..... 153

**Índice de Figuras**

**Figura 1.** *Tasa de abandono escolar de niveles educativos por ciclo escolar en México* ... 20
**Figura 2**. *Análisis predictivo de la primera fase* ..... 136
**Figura 3.** *Procedimiento de análisis predictivo* ..... 154

# Introducción

El riesgo escolar es un fenómeno influenciado por diversos factores psicosociales tanto sociales, institucionales, familiares y personales que afectan el bienestar y desempeño académico de los estudiantes y que puede derivar en el abandono escolar (Rueda et al., 2025). En el nivel escolar de Educación Media Superior [EMS], los jóvenes experimentan cambios significativos en su desarrollo psicoemocional y social (Llamas, 2024), por lo que es pertinente comprender los elementos que actúan como predictores del riesgo escolar. El riesgo escolar es una condición en que los estudiantes experimentan dificultades académicas, baja autoestima y problemas de salud, entre otros; las familias pueden enfrentar estrés y dificultades económicas debido a la falta de oportunidades educativas para sus hijos, los docentes pueden sentir preocupación por su desempeño profesional debido a la falta de recursos y apoyo institucional y, a nivel social el riesgo escolar puede contribuir a la desigualdad y la exclusión social afectando el desarrollo económico de comunidades (Rodríguez & Guzmán, 2019).

El riesgo escolar está representado principalmente por condiciones de niveles bajos de aprovechamiento y rendimiento escolar, así como de rezago y fracaso escolar (Carpio et al., 2018). La diminución del riesgo escolar determina la permanencia o estadía de un estudiante en la escuela que permite concluir sus estudios formalizados por calendarizaciones y reglamentaciones para un determinado nivel educativo (Carranza-Peña & Sandoval-Forero, 2015). Sin embargo, la interrupción de las actividades académicas antes de concluir algún grado o nivel educativo ha sido señalada por causales de riesgo escolar suscitado en el propio

entorno escolarizado y propiciado por la combinación de factores sociales, familiares e individuales (López, 2017).

Aunque las historias y trayectorias académicas que anteceden al estudiante pueden influir en los factores de riesgo escolar que pueden provocar que abandone los estudios (Saldaña & Barriga, 2010), los problemas de aprendizaje, el rendimiento escolar inadecuado, la inadecuación escolar, los problemas de relación en la escuela y la reprobación son los elementos más relevantes que constituyen el riesgo escolar (Espíndola & León, 2002). La mínima participación del alumno en los procesos de aprendizaje o el desarrollo mínimo de habilidades académicas, la falta de entrega de tareas o trabajos escritos y las bajas calificaciones en los exámenes representan factores de riesgo escolar. No obstante, los buenos hábitos y actitudes hacia el estudio, las capacidades cognitivas y las habilidades sociales se han identificado como factores escolares protectores que han permitido la permanencia escolar de los estudiantes en niveles de educación media (Torres et al., 2015).

En México, la educación se ha identificado como un derecho humano para el desarrollo intelectual de los niños, niñas y adolescentes. En el artículo 3° de la Constitución Política Mexicana, así como en la Ley General de Educación, la Ley de los Derechos de las niñas, de los niños y de los adolescentes, y la Ley de Desarrollo Social, el derecho a la educación es reconocido y protegido por estas instancias jurídicas donde se busca una educación inclusiva, gratuita, obligatoria y de excelencia. El Art. 3º constitucional establece que:

> La educación se basará en el respeto irrestricto de la dignidad de las personas, con un enfoque de derechos humanos y de igualdad sustantiva. Tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el

> amor a la Patria, el respeto a todos los derechos, las libertades, la cultura de paz y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje (Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión / Diario Oficial de la Federación [DOF], 2022).

De acuerdo con Guerrero & Faro (2012) la educación es un medio para realizar la dinámica de enseñanza-aprendizaje donde se comunican y transmiten los conocimientos que facilitan la adquisición y el progreso de la inteligencia en el individuo, por lo que ésta debe ser organizada y planeada desde un enfoque práctico y de utilidad. El aprendizaje es una habilidad para desarrollar conocimientos y habilidades para una vida más digna que le proporcione oportunidades de prosperidad en ámbitos laborales (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2010).

En México, la educación formal está estructurada en tres niveles: educación básica, media superior y superior. La educación básica está compuesta por los niveles preescolar, primaria y secundaria; la educación media superior es el nivel conocido como bachillerato o preparatoria y la educación superior comprende la profesionalización en licenciaturas, especialidades, maestrías y doctorados (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2015, 2020a). En el nivel medio superior, el sistema educativo mexicano propicia modalidades escolarizadas, no escolarizadas y mixtas con diversos subsistemas de bachillerato general, tecnológico, profesional técnico, agropecuario y particular (Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior [CEPPEMS], 2023).

Según la Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS] (2021), el Artículo 3º Constitucional, indica que la educación media superior "…será integral, educará para la vida,

con el objeto de desarrollar en las personas capacidades cognitivas, socioemocionales y físicas que les permitan alcanzar su bienestar…" (párr. 7). La formación en este nivel conlleva un desarrollo en conocimientos y habilidades para insertarse a la educación superior, al mercado laboral y responder con las demandas de la sociedad con pensamiento crítico, científico, matemático, consciencia social, comunicación escrita, verbal, digital y de manejo del idioma inglés con la finalidad de mejorar su calidad de vida, con humanismo y visión comunitaria de acuerdo con el Modelo Educativo de la Nueva Escuela Mexicana [NEM] (Hernández, 2022).

**Formulación del problema**

La SEMS (2021) refirió que los planes y programas de estudio atienden un marco curricular común que establece la Secretaría con la participación de las comisiones estatales de planeación y programación en educación media superior o sus equivalentes, con un modelo educativo que en la actualidad implica una reestructuración del sistema y las coyunturas en los niveles educativos. La finalidad es ayudar con el desarrollo integral de los alumnos desde los inicios de la educación hasta el nivel superior además de proporcionar herramientas para una formación continua del ser humano a lo largo de toda su vida (SEP, 2020b).

Ante el problema de la reprobación y del abandono escolar, el gobierno federal de cada sexenio ha creado diferentes estrategias para mitigar esta problemática basadas en estrategias de política social mediante programas de apoyos económicos para contrarrestar la pobreza en México (Rodríguez, 2009). Los programas sociales para estudiantes y familias fueron proyectados e instrumentados en tres sexenios, del 2000-2006 con el programa

PROGRESA, del 2006-2012 OPORTUNIDADES, 2012-2018 PROSPERA y a partir del 2018 las Becas Benito Juárez [BBJ]. Estos programas representan apoyos monetarios para las familias donde sus hijos cursaban la educación básica y posteriormente los subsidios se empezaron a otorgar a estudiantes de EMS (Ordoñez-Barba & Hernández, 2019).

Desde el año 2018 la estrategia política de los programas de becas pretende un acceso universal y que la población sea un derechohabiente con derecho constitucional en vez de un beneficiario selectivo por condiciones económicas desfavorables (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2020, p. 13). La Coordinación Nacional de Becas para el Bienestar Benito Juárez [CNBBBJ] organiza los procesos con el propósito de fomentar el inicio y conclusión de los estudios, además, es otorgada a todos los adolescentes que estén inscritos un sistema educativo de EMS en escuelas públicas gubernamentales (Secretaría de Bienestar, 2019). Sin embargo, es relevante realizar estudios que identifiquen el uso y destino de los apoyos económicos en los jóvenes (Hernández et al., 2017).

### *Pandemia por la COVID-19*

La pandemia por el coronavirus SARS-CoV-2 que desarrolla la enfermedad de la COVID-19 ha sido calificada como una crisis sanitaria global entre los años 2019-2021. Las consecuencias se reflejaron en la salud y en las áreas social, económica y educativa entre otras. La dificultad respiratoria con síntomas de agudos a graves similares a la gripe provocó más de 15 millones de muertes en el mundo entre 2020 y 2021 (Naciones Unidas [NU], 2024) y en México cerca de 335,000 fallecidos por esta causa (Gobierno de México, 2023). Para lo cual se implementaron medidas masivas de orden preventivo de contagio para evitar la

propagación del virus evitando aglomeraciones, como el uso de mascarillas, distanciamiento social, cuarentenas y la aplicación de las vacunas creadas (Escudero et al., 2020).

La pandemia por la COVID-19 propició cambios en todos los sistemas educativos a nivel mundial ya que en 190 países más de 1,600 millones estudiantes se vieron afectados con el cierre de centros educativos siendo el 94% del estudiantado global y el 99% de estudiantes de países de bajos ingresos. Se estimó que casi 24 millones entre niños y adolescentes, interrumpieron sus estudios debido a las consecuencias de la economía generada por la pandemia. Así mismo, los logros en los avances en el aprendizaje realizados hasta antes de la pandemia sufrieron retrocesos considerables afectando la permanencia escolar según las Naciones Unidas (NU, 2020).

La pandemia por COVID-19 propició un retroceso en educación a nivel global siendo más afectada la gente con escasos recursos económicos. Sin embargo, siendo la educación un factor importante para toda sociedad los gobiernos se propusieron invertir en su restablecimiento, buscando que el impacto cause las mínimas consecuencias en pérdidas de aprendizaje y aprovechando la participación de la sociedad en todos los ámbitos educativos con que se disponga, teniendo como finalidad el impulso para la recuperación del retraso ocasionado (Quiñónez & Farfán, 2021). Para los autores, la crisis educativa impulsó estrategias innovadoras para que la educación continuara usando los medios digitales que dieron pie a la educación en línea. Fue necesaria la adaptación tanto de docentes como alumnos en el uso de plataformas digitales y el desarrollo de sus habilidades tecnológicas. También fue necesaria la participación de los docentes en la innovación e implementación de metodologías, técnicas y estrategias didácticas para la enseñanza-aprendizaje, para motivar a los estudiantes en su interés, atención y participación en el contexto virtual por

medio de herramientas de multimedia y tareas interactivas. La manera de interacción de los docentes fue más flexible y empática hacia los alumnos buscando ser más accesibles e inclusivos, pues el proceso de adaptación en esta nueva forma de enseñanza requirió tiempo, práctica y paciencia. El estudiante se vio obligado a desarrollar capacidades en nuevas formas de estudio y aprendizajes, lo que lo llevó a enfrentar nuevos desafíos para mantener equilibrada su salud mental debido al aislamiento y la carente interacción social.

En México, la pandemia por la COVID-19 inicio el 11 de marzo de 2020 atendiendo las observaciones de la Organización Mundial de la Salud [OMS] (OMS, 2020) y terminó oficialmente el 5 de mayo de 2023 de acuerdo con la Organización Panamericana de la Salud [OPS] (OPS, 2023), constituyendo un evento masivo con repercusiones en la vida cotidiana principalmente en los procesos educativos formales para los países en el globo terráqueo. La SEP (2020b) dio a conocer el 16 de marzo de 2020 en el Acuerdo DOF 02/03/20 que dictaminaba la suspensión de clases presenciales de todos los niveles educativos desde el 23 de marzo al 17 de abril de 2020, para así poner en marcha programas propuestos por el Gobierno de México como “La escuela en casa” y “Televisión educativa” para la continuidad en los estudios escolarizados; así como la “Jornada de Sana Distancia” que consistía en una serie de acciones y recomendaciones para promover la salud y evitar el contagio por el virus SAR-CO2 (Secretaría de Salud [SS], 2020).

Durante este periodo pandémico, las clases presenciales fueron trasladadas de manera remota a través de plataformas virtuales para que los y las alumnos pudieran continuar sin interrupción con planes y programas de estudio. Sin embargo, debido a la alta intensidad de contagio por el virus, este periodo fue alargándose, culminando hasta el 20 de agosto de 2021 donde se publicó el Acuerdo DOF 23/08/21 el fin del periodo de educación a distancia y que

se pondría a disposición el regreso a clases presenciales en el periodo escolar 2021-2022 (SEP, 2021).

La transición entre niveles educacionales, como la de nivel medio básico -secundaria- al nivel medio superior -bachillerato- y de este, al nivel de estudios superiores -universidad- representan cambios que, por lo general, ocasionan periodos de adaptación y resiliencia en los estudiantes en edad formativa (Díaz et al., 2018). Durante la pandemia, los procesos de enseñanza-aprendizaje se vio notoriamente afectada pues los docentes se vieron con la necesidad de modificar y adaptarse al nuevo modelo educativo con uso de tecnologías de información y comunicación digitales durante la pandemia. Aunque, un estudio realizado durante el periodo de la pandemia por la (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2020) resaltó que no todos los países estaban preparados para la continuidad de educación en línea debido a la desigualdad en el acceso a medios digitales y de Internet.

Sin embargo, tiempo después del término de la pandemia, se encontró una brecha generacional que afectó la transición de las y los estudiantes a nuevos niveles educacionales. Entre los aspectos educacionales que se vieron afectados se destaca el rendimiento escolar, el cual se define como la capacidad y desempeño de habilidades cognitivas que poseen los estudiantes para llevar a cabo sus labores escolares con efectividad mostrado en las calificaciones evaluativas (Grasso, 2020). Aunque para Ortega et al. (2022) el rendimiento escolar depende del equilibrio entre las actividades de estudio, trabajo, deportes, hobbies, alimentación, sueño y convivencia familiar; durante el periodo de pandemia y por el traslado a la educación de forma remota, los horarios de ejecución de diversas actividades se vieron modificados afectando la motivación.

Por un lado, Padilla (2022) afirmó que la percepción de los fracasos escolares dependió del equilibrio entre las diferentes experiencias, vivencias, esperanzas y estrategias de superación o adaptación de manera intrínseca, y el ambiente familiar, ambiental y/o socioeconómico en el que se encontraba la persona de manera extrínseca. Por otro lado, Pérez et al. (2023) concluyeron que los estudiantes presentaron un mejor desempeño en la implementación de las herramientas digitales, pero la motivación hacia el estudio disminuyó debido al confinamiento y aislamiento propiciando dificultades de relación interpersonal que fue sustituida por las redes socio-digitales. Así mismo, destacaron que la procrastinación y desidia en los estudiantes fue en aumento teniendo como consecuencia el bajo rendimiento académico relacionado con la conducta adictiva a las redes socio-digitales.

En periodo postpandemia, en México se registraron 5,244,352 estudiantes matriculados en EMS en escuelas públicas como privadas (SEP, 2022), mientras que en Chihuahua el registro fue de 157,842 alumnos, de los cuales 94,711 fueron de bachillerato general, 50,420 de Bachillerato tecnológico, 9756 Profesional técnico bachiller y 2955 de Profesional técnico; donde 130,810 alumnos fueron de orden público y 27,032 de escuelas de bachillerato privado (SEP, 2023).

### *Ciudad Juárez y Guadalajara*

La elección de Ciudad Juárez, Chihuahua y Guadalajara, Jalisco como unidades de análisis en el estudio responde a criterios empíricos, estructurales y estratégicos, sustentados en datos oficiales de abandono escolar publicados por INEGI (2022), donde Chihuahua presentó una de las tasas más altas de abandono escolar en educación media superior durante los ciclos escolares del 2022 (13.4%), 2023 (13.6%) y 2024 (13.8%), porcentajes que están

por encima del promedio nacional y evidencian una persistencia estructural del fenómeno, incluso después del impacto inicial de la pandemia. Ciudad Juárez, como principal núcleo urbano del Estado de Chihuahua, concentra una alta proporción de estudiantes en EMS y enfrenta condiciones particulares que agravan el riesgo escolar como el contexto fronterizo donde existe la exposición a dinámicas migratorias, inseguridad y desarraigo familiar, así como la desigualdad socioeconómica con altos índices de marginación en colonias periféricas y la fragmentación comunitaria a través de la débil cohesión social y escaso acceso a redes de apoyo (López & Peña, 2017).

En el mismo periodo, Jalisco mostró una evolución notable en sus tasas de abandono escolar en EMS, en el 2022 (1%), 2023 (1%) y el 2024 (12.9%) (INEGI, 2022), estas estadísticas convierten a Jalisco en uno de los estados con menor abandono escolar en el país para el ciclo 2022–2024. Aunque esta mejora puede reflejar el impacto de políticas públicas de retención escolar, también plantea interrogantes sobre la eficacia de las estrategias educativas postpandemia, la posible invisibilización de desigualdades internas, especialmente en zonas urbanas marginadas de Guadalajara y la presencia de factores protectores como las redes familiares y los programas de apoyo escolar que podrían replicarse en otros contextos (Lavore & Santos, 2025).

La inclusión de Guadalajara permite establecer un contraste metodológico con Ciudad Juárez enriqueciendo el análisis comparativo de los indicadores psicosociales, pues estos factores configuran un entorno propicio para estudiar el impacto de ellos en la trayectoria escolar de los adolescentes ya que la comparación entre Guadalajara y Ciudad Juárez permite visibilizar cómo los indicadores psicosociales, como el apoyo familiar, la cohesión comunitaria, la percepción de riesgo, la salud emocional y la vinculación escolar, configuran

trayectorias escolares diferenciadas en contextos urbanos contrastantes (Barrera & Flores, 2020).

Según Aguilar et al. (2023), Ciudad Juárez Chihuahua México es una comunidad fronteriza con alto potencial en los ámbitos laboral, socioeconómico, movilidad, demografía, medio ambiente, salud, educación, que influyen en la sociedad conformada y en su calidad de vida y, que busca para sí misma el bienestar a través del esfuerzo y el trabajo de su gente. Esta ciudad representa el hogar para locales tanto como para migrantes; actualmente es un lugar donde existe el conflicto y la tensión donde se desencadenan fenómenos de marginación urbana, desigualdad, pobreza, inseguridad, violencia y delincuencia. Es una ciudad conformada por un contexto regional que se relaciona y colinda con los condados de El Paso, Texas y Doña Ana, Nuevo México, los tres juntos componen la unidad territorial transfronteriza más grande entre México y los Estados Unidos de Norteamérica.

En este informe, se especifica que Ciudad Juárez cuenta con una superficie de 3561 $Km^2$, hasta el año 2022 contaba con una población total de 1,537,291 habitantes, donde el 50.64% son hombres y el 49.36% mujeres, el 67.51% son hogares con patriarcado y el 32.49% son con matriarcado; La edad promedio del líder de la familia es de 47 años, siendo de 46 años el promedio en hombres y 50 años el promedio en mujeres; en el año 2022 hubieron 5,036 matrimonios, con edad promedio de 33 años y 3,503 divorcios, con edad promedio de 43 años, es decir, que por cada 100 matrimonios hubo 70 divorcios. Del año 2000 al 2022 el incremento de población en promedio anual fue de 1.04%; del año 2012 al 2022 se dieron 237,470 nacimientos, mientras que las defunciones fueron 105,981, es decir, que en esta década hubo un 44.6% de defunciones; en el año 2022 nacieron 18,645 personas, mientras que las defunciones fueron 10,681, lo que equivale al 57.1%; los motivos de

fallecimiento fueron por tumores malignos, diabetes mellitus y enfermedades del corazón, principalmente.

Por otro lado, el saldo poblacional en este mismo año fue que por cada 100 hombres nacidos nacían 97 mujeres; Juárez está entre las ciudades con un alto crecimiento a nivel mundial, al 2022, de sus 1,537,291 habitantes, 531,769 nacieron fuera del estado de Chihuahua, es decir, que de cada tres habitantes de Juárez uno es inmigrante, donde el 24.75% son originarios de Durango, el 17.80% de Veracruz y el 16.80% del estado de Coahuila. Los motivos de la migración fueron la búsqueda de trabajo (42.13%) y reunirse con familiares (34.90%). De ese modo, 454,785 personas (29.58%) nacieron en otra entidad, 75,120 personas (4.89%) nacieron en U.S.A. y, 1,864 personas (0.12%) nacieron en otro país. En este mismo periodo de tiempo, se repatriaron 5,899 mexicanos desde Estados Unidos a Ciudad Juárez, donde 3,248 fueron niños, niñas y adolescentes mexicanos. Por lo que en Cd. Juárez se congregó el 40.42% de la población total del estado, mientras que en la capital fue el 25.06% (Aguilar, 2023).

El porcentaje de pobreza es de 25.08%, equivalente a 385,553 habitantes; la población de 6 a 18 años es de 343,169; la población económicamente activa mayor de 15 años es de 66.69% y la distribución de la población trabajadora por sectores económicos está dada de la siguiente manera: en la industria el 66.01%, en el comercio y los servicios el 30.4% y en la construcción el 3.59. Existen 42,281 establecimientos económicos, cuenta con 40 parques y zonas industriales con un total de 319 industrias maquiladoras, dando empleo a 326,388 trabajadores, lo que equivale al 57% de los empleos. La industria maquiladora está dedicada, principalmente al área médica, automotriz y electrónica; el salario semanal, es de $1,822.

En 2022 respecto a la movilidad, el tiempo promedio de traslado de casa al trabajo era de 30.5 minutos y de la casa la escuela un promedio de 16 minutos. Existían 708,087 unidades, donde el 95.46% eran automóviles particulares, así mismo, el promedio de automóviles por vivienda era de 1.5; se provocaron 3,889 accidentes viales, el 92% fueron choques, atropellos 5%, volcaduras 1% y el resto 2% de otro tipo (Aguilar, 2023).

Para el autor, Ciudad Juárez es la única frontera de México con puentes y aduanas que permanecen abiertos las 24 horas, lo que la hace tener un alto índice de operación; en el 2022 hubo un total de 18,705,969 de cruces de Juárez a El Paso. La población que cuenta con afiliación a los servicios de salud es el 81.06% donde el 50.59% son mujeres y el 49.41 son hombres, por lo que el 18.94% de la población no está afiliada a algún servicio de salud, esto es, mujeres (46.87%) y hombres (53.13%). Las viviendas habitadas son 449,452 y las personas que habitan una vivienda son de 3.42 en promedio. En el año 2022 el grado promedio de escolaridad general en Cd. Juárez fue de 10.51 años, mientras que los hombres de 25 a 29 años presentaron un promedio de 12.33 años, por su lado, las mujeres de 20 a 24 años presentaron el grado promedio de 12.26. En el nivel educativo de la población de más de 15 años es de 1.9% sin escolaridad, 52% nivel básico, 25.7% nivel medio superior y 20.5% nivel superior; los alumnos de nivel superior que aparecen matriculados son 61,918, donde las mujeres son el 48.5% el 51.5 hombres.

Para el ciclo escolar 2021-2022, el egreso de alumnos fue de 7,776 en el nivel superior, correspondiendo el 81.2% a licenciatura, 11.3% a técnico superior universitario y el 7.5% a posgrado, destacando las disciplinas de estudio de administración y negocios con 2,478; ingeniería, manufactura y construcción con 1,743 y, ciencias sociales y derecho con 1,501. De los alumnos que asisten a la escuela, de 15 a 17 años, el porcentaje de población

es de 74.5% y de 18 a 24 años es de 34.5%; el porcentaje de eficiencia terminal del 2015 al 2021 fue de 62.95%. A nivel bachillerato existen en promedio 428 alumnos por escuela, 18 alumnos por docente y 38 alumnos por grupo; en el ciclo escolar 2022-2023 a nivel bachillerato se registraron 22,124 alumnos hombres y 23,817 mujeres en escuelas públicas, mientras que en escuelas privadas el registro fue de 6,576 hombres y 7,401 mujeres; así mismo, existen 55 escuelas públicas de bachillerato y 85 privadas (Aguilar et al., 2023).

Por otro lado, la ciudad de Guadalajara, Jalisco tiene un área metropolitana compuesta por 10 municipios, donde la población, para el año 2020, era de 5,268,642 habitantes, 2,684,675 mujeres y 2,583,967 hombres. Zapopan es el municipio más poblado con 1,476,491 habitantes, que equivale al 28.2%, le sigue Guadalajara con 1,385,629 (26.3%), luego está Tlajomulco de Zúñiga con 727,750 (13.8%) y San Pedro Tlaquepaque con 687,127 (13.0%) de la población según el Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco [IIEG] (2020).

De acuerdo con la estructura poblacional, según este informe, existían 1,266,044 (24.3%) entre niñas y niños de 0 a 14 años; además, 3,550,317 (68.0%) de personas adultas entre el rango de 15 a 64 años y 402 mil (7.7%) de 65 años y más. De ese modo, la población afiliada a los servicios de salud son 3,600,000, de los cuales el 56.7% son derechohabientes del Instituto Mexicano del Seguro Social, 0.2% al IMSS Bienestar, 2.4% al ISSSTE, 0.1% al ISSSTE estatal, 6.2% al Instituto de Salud para el Bienestar, 0.3% a Defensa, Marina o PEMEX, 3.8% a instituciones privadas y 0.8% a otras instituciones. Por lo que el 30.0% de la población no cuenta con algún servicio de salud.

De la situación conyugal se reportó que del total de la población el 36.3% eran casados, el 37.5% solteros, el 14.4% estaban en unión libre, el 5.1% estaban separados, 2.3% divorciados y el 4.4% era viudos o viudas. Con respecto a la educación, en el año 2020, el 98.0% en el Área Metropolitana de Guadalajara, la población mayor de 15 estaba alfabetizada en un 98.1% de hombres y 97.8% de mujeres. Por otro lado, entre las causas de la migración, dentro del Área Metropolitana el 36.2% indicó que lo hizo por la familia, el 12.7% por cambio de trabajo, mientras que el 10.7% por busca de trabajo, el 3.2% por la inseguridad o violencia y el 6.9% por estudios (IIEG, 2020).

El INEGI (2024a) reportó que en México existen un total de 33,612,855 estudiantes registrados, de los cuales son 16,826,947 son hombres y 16,785,908 son mujeres, en donde 4,985,005 son de EMS, de los cuales 2,422,022 son hombres y 2,562,983 son mujeres. Así mismo, en el estado de Chihuahua existen un total de 1,010,549 estudiantes, donde 501,955 son hombres y 508,594 son mujeres, de esta cantidad están registrados 146,581 estudiantes en EMS, de los cuales 69,186 son hombres y 77,395 son mujeres. Por otro lado, en el estado de Jalisco existe una matrícula de 2,219,637 estudiantes registrados, de la cual 1,107,045 son hombres y 1,112,592 son mujeres; de esta cantidad se desglosa que 320,508 estudiantes son de EMS, donde 150,802 son hombres y 169,706 son mujeres.

Para el año 2024, en el periodo de agosto-diciembre, el Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua, contaba con una matrícula de 42,000 alumnos distribuidos en 31 planteles, en 18 municipios, de los cuales 11 pertenecen a zona norte, 8 a zona centro y 10 a zona sur, además, cuenta con 2 centros de Sistema de Enseñanza Abierta [SEA], uno en Chihuahua y el otro en Cd. Juárez (COBACH 2024a). El COBACH atiende el 29% del total de la población de bachillerato del estado de Chihuahua.

De ese mismo modo el similar del COBACH en Jalisco es el Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco [COBAEJ] y éste cuenta con una matrícula de 24,000 estudiantes que representa el 7.5% del total de la población de bachillerato del estado de Jalisco, distribuidos en 21 planteles 64 centros de EMS y 60 telebachilleratos (COBAEJ, 2024). Por otro lado, la Universidad de Guadalajara [UdeG] (2024), en su Sistema SEMS, cuenta con una matrícula de 176,275 estudiantes registrados, distribuidos en 110 municipios, en 27 escuelas preparatorias con 4 módulos en el área Metropolitana de Guadalajara, además, 47 escuelas con 97 módulos en áreas regionales, sumando un total de 175 planteles, lo que representa el 55% del total de la población en edad de bachillerato en el estado de Jalisco.

### *Abandono escolar*

El problema de la deserción o del abandono escolar ha sido analizado por diversos autores con diversas perspectivas, sin embargo, aún persiste en el ámbito de la educación pública en México. El abandono escolar ha sido conceptualizado como la interrupción de las funciones escolares cuando aún no se concluye un ciclo escolar, que se origina por aspectos sociales, políticos, ambientales, económicos, familiares o de salud (Pachay & Rodríguez, 2021). Para los autores, el abandono escolar es un problema complejo que persiste a través de la historia educativa en México afectando a una gran cantidad de jóvenes, ya que limita las oportunidades tanto educativas como profesionales y laborales. Además, en su desarrollo personal están vulnerables ante los riesgos de la delincuencia, consumo de alcohol y de drogas, afectando su calidad y esperanza de vida.

En México, más de 36 millones de estudiantes de 12 a 29 años han abandonado la escuela propiciando consecuencias sociales, laborales, económicos, con oportunidades

educativas inequitativas (Ramos et al., 2025). El abandono escolar es propiciado por el riesgo escolar en condiciones de reprobación. La reprobación representa la cualificación insuficiente que se les otorga a los estudiantes mediante evaluaciones no satisfactorias y, que tienen relación con elementos internos y externos a los estudiantes, que no logran obtener los criterios o estándares impuestos por los sistemas educativos para la promoción de un nivel educativo determinado (Romero, 2024).

La reprobación en EMS constituye uno de los principales indicadores de riesgo escolar vinculado con el abandono, la deserción y la exclusión educativa, por lo que, su análisis no puede reducirse a la falta de rendimiento académico, sino que debe entenderse como una expresión compleja de factores estructurales, psicoemocionales, pedagógicos y contextuales que afectan a los estudiantes, especialmente en entornos vulnerables como los rurales y fronterizos (Fuentes-Balderrama & Rivera-Heredia, 2022). El incumplimiento de los criterios mínimos de aprobación establecidos por el sistema educativo generalmente expresados en calificaciones inferiores a 6.0 en escala decimal, se ha observado principalmente en los primeros semestres de EMS como parte de la adaptación del cambio del nivel de secundaria al bachillerato afectando la permanencia y continuidad escolar (Hernández-Jacquez & Montes-Ramos (2020). La reprobación reiterada puede llevar al abandono escolar especialmente por reglamentos y disposiciones de evaluación por parte de las instituciones donde el estudiante se ve obligado a dejar sus estudios por acumulación de asignaturas no aprobadas (Heffington & Dzay, 2023).

El abandono escolar y el bajo rendimiento académico en estudiantes de EMS se han relacionado con factores psicosociales como la autoeficacia, el apoyo familiar, el estrés académico y los hábitos de estudio como elementos clave en la permanencia escolar, sin

embargo, la variabilidad de estos factores entre diferentes entidades federativas sugiere la necesidad de un análisis comparativo para comprender mejor su impacto en el riesgo escolar (Hernández-Jacquez & Montes-Ramos, 2020).

Investigaciones recientes han demostrado que el abandono escolar fluctúa entre el 14.5 % y el 16.5 % asociado con la falta de autorregulación en el aprendizaje y hábitos de estudio deficientes. Además, se ha encontrado que la percepción del trabajo docente y el valor académico que los estudiantes asignan a su educación son factores determinantes en su permanencia escolar (Lira, 2023; Hernández-Jacquez, & Montes-Ramos, 2020). Por otro lado, estudios han señalado que los riesgos psicosociales para el abandono escolar tanto de integración como de adaptación, se sustentan en factores sociales, servicios de políticas públicas educativas, la estabilidad económica, problemas de salud mental y socioemocionales, deficiencias en el aprendizaje, problemas con la familia, la influencia de redes socio-digitales y medios de comunicación junto con la tecnología; así mismo el consumo de tabaco, alcohol y sustancias psicoactivas, la conducta sexual de riesgo y los cambios en costumbres culturales, pueden afectar el desempeño académico y la estabilidad emocional de los estudiantes en edad adolescente (Elías, 2021; Pulido et al., 2013).

En países europeos como España, las prevalencias de reprobación por rendimiento escolar deficiente y de abandono escolar en educación media ha sido del 30% al 50% en las últimas décadas, parecidas a las de los Estados Unidos de América, Austria y Francia (Torres et al., 2015), mientras que en Alemania se ha observado del 20% al 25%, en Suiza de 7% al 30%, Países Bajos del 20% al 30% y en Finlandia del 10% (Acevedo et al., 2015). En los países donde el sistema de selección para ingresar en la educación tanto básica, como media y superior es concreta o específica con grupos pequeños, el abandono tiende a bajar a

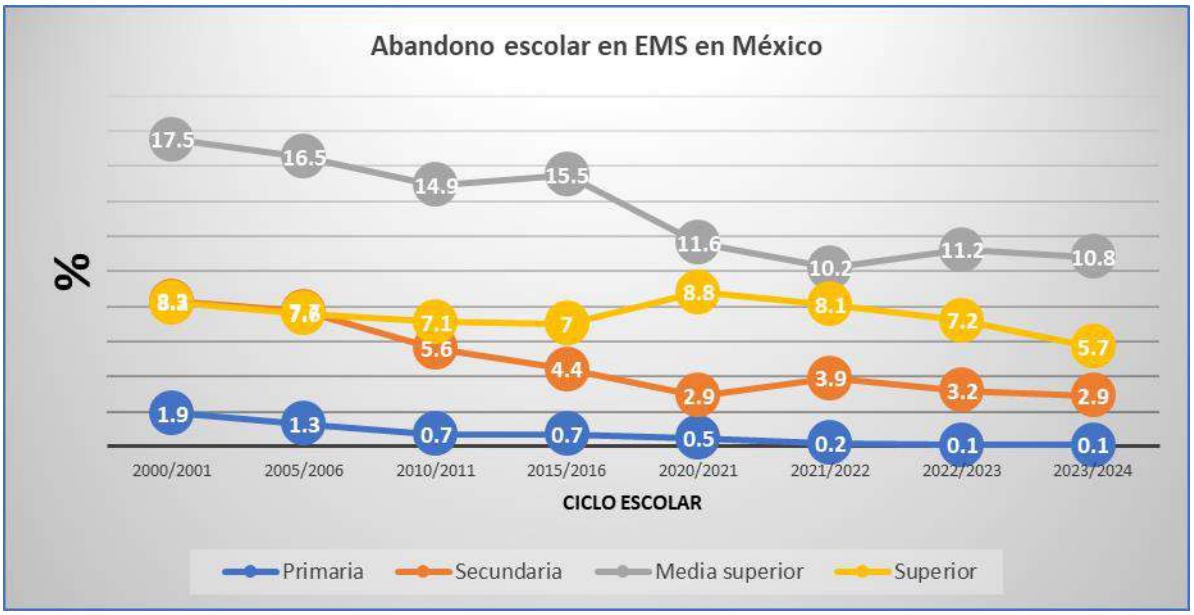
comparación con aquellos países en que su sistema de selección es más abierto con grupos grandes (Hernández et al., 2017). En América Latina el grupo etario de los adolescentes presentan problemáticas de interrupción escolar de hasta el 35% principalmente en la educación media o de bachillerato debido al rendimiento escolar inadecuado (Abril et al., 2008). De acuerdo con la (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019), México se encuentra en un 47% en eficiencia terminal en educación a diferencia de los países latinoamericanos que tienen un 62%.

En México, en la década 2005-2015, se observó que el 43% de los adolescentes de 15 a 19 años en edad escolar no asistieron a la escuela equivalente a cuatro millones 741 mil estudiantes en promedio que quedan fuera del sistema educativo cada año según De la Peña (2014). En el ciclo escolar del 2010- 2011, con cerca de 4 millones de estudiantes inscritos en bachillerato en México, el 14.9% interrumpieron sus estudios, es decir más de 625,000 -55% hombres-, siendo mayor índice el primer año de preparatoria con 60.8% respecto al segundo 26% y del tercero 13.2%. Para el ciclo escolar 2015-2016, el abandono escolar a nivel nacional se mantuvo en el 15.5%, lo que equivale a 700 mil adolescentes que desertan por año (INEE, 2017).

En el año 2018, un millón 287 mil alumnos abandonan sus estudios de los cuales 780 mil fueron de EMS, es decir 3 de cada 20 interrumpen sus estudios con tasas de 14% al 15% al año (INEE, 2019). Del año 2000 hasta el 2019 se reflejó una disminución del 6% de la interrupción escolar en bachillerato siendo en el ciclo 2000-2001 del 17.5%, 2005-2006, 16.5%, 2010-2011, 14.9%, 2015-2016, 15.5%, 2020-2021 fue del 11.6%, 2021-2022, 10.2%, 2022-2023, 11.2%; así mismo, para el periodo de 2023 a 2024, la tasa se mantuvo en 10.8%

promedio en el bachillerato (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2023) (figura 1).

**Figura 1.** *Tasa de abandono escolar de niveles educativos por ciclo escolar en México.*




Fuente: INEGI (2024b).

La tendencia hacia la baja de la deserción o abandono escolar ha sido reconocida por la SEP (2023) principalmente por la atención a la causa económica de los estudiantes y sus familias considerando el otorgamiento de becas nacionales para el nivel medio superior de manera universal y con ordenamiento constitucional de acuerdo con Díaz & Osuna (2020). Sin embargo, los análisis se observan según el resultado final de la eficiencia terminal de la cohorte generacional de dos o tres años con imprecisión de los estudiantes que reingresan, retornan o cambian de centros particulares a públicos durante la generación escolar; pues no existe estadística real del seguimiento de los estudiantes que interrumpen y retornan; aunque sigue siendo relevante la reprobación y abandono durante el primer año del bachillerato en hasta un 25% según datos proporcionados por autoridades del Colegio de Bachilleres del

Estado de Chihuahua [COBACH][1] (COBACH, 2024a). Así, es relevante analizar el papel de los factores psicosociales que acompañan este elemento económico para determinar el riesgo escolar.

### *Retorno escolar*

El proceso donde se retoman las actividades escolares después de haberlos abandonado en un tiempo determinado en un mismo nivel curricular educativo se ha reconocido bajo el concepto de retorno escolar (Blanco, 2014). El retorno escolar es un fenómeno que, en edad adolescente, se decide continuar con la trayectoria académica en la búsqueda de un bienestar futuro, de acuerdo con estudios que identificaron tal decisión debido a la baja intensidad laboral, la facilidad en la etapa de crianza de los hijos y al fortalecimiento de habilidades de estudio (Vargas & Orraca, 2018; De la Cruz & Matus, 2019).

La posibilidad de retornar nuevamente a la escuela después de cierta interrupción depende de los criterios y lineamientos institucionales de los centros escolares, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE, 2017) indicó que es importante crear estrategias para el retorno escolar en los adolescentes poniendo atención a los contextos sociales de éstos y destaca algunas problemáticas como, por ejemplo: atención no inmediata a los desertores, pocas opciones de reincorporación, pocos mecanismos de apoyo, poca difusión sobre las estrategias de reinserción y muy pocos resultados en la recuperación de adolescentes que desertaron. Por otro lado, la experiencia escolar conlleva a un proceso de

[1] Datos institucionales (2024). Datos institucionales proporcionados por personal directivo del COBACH plantel 7. Entrevista con el Departamento de Orientación Educativa.

vida escolar, estos procesos son los que dan sentido a la realidad de los adolescentes dentro del ámbito educativo, aquí la importancia de presentar ese entorno o ambiente escolar atractivo y significativo para la motivación de la reinserción educativa (Guzmán & Saucedo, 2015). Ruiz-Ramírez (2014) ratificó que una consecuencia del abandono escolar es la economía, asegurando que el factor pobreza es un círculo muy complicado de romper y que imposibilita un posible retorno escolar.

Con el fin de lograr una mayor reinserción escolar en adolescentes se han creado programas que faciliten segundas oportunidades, políticas y proyectos de prevención, estancias educativas y espacios alternativos, además, escuelas de segunda oportunidad (Rodríguez, 2009). Veinte años atrás el retorno escolar no solo ha sido asumido como un derecho del adolescente a ser educado, sino que también acaparó la atención de las instancias políticas y sociales de los involucrados, pues la EMS ha pasado a ser la condición mínima de estudios para contrarrestar el tema de la pobreza y tener la oportunidad de incorporarse al ámbito laboral a nivel técnico con la esperanza de posteriormente continuar sus estudios en una carrera profesional (INEE, 2011).

En México, en la década 2000-2010 el retorno escolar en bachillerato se incrementó en un 114% al periodo 2010-2018 aunado al aumento en la matricula del 77% (INEE, 2019). Sin embargo, algunos estudios indicaron que solo el 10% de los adolescentes que reingresan a la escuela logran llegar a las universidades o tecnológicos para realizar estudios superiores (De la Cruz & Matus, 2021). Según el INEE (2016) uno de cada seis estudiantes que interrumpe la escuela retorna debido a las condiciones económicas deficientes y Blanco et al. (2014) identificaron que uno de cada cinco estudiantes de 15 a 17 años regresa a la escuela

antes de los cinco años después de su interrupción sin haber diferencia por sexos (Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. [IMCO], 2022).

Para González & Cutanda (2020) los procesos de retorno escolar dependen de los mecanismos y dinámicas de coordinación funcional institucional según el diseño del currículo que presentan algunas limitaciones en la práctica escolar, de acuerdo con lo expresado por Nobile (2016) y por Tsukame (2016) quienes afirmaron que el reingreso o la segunda oportunidad para continuar estudios en bachillerato es difícil debido a resistencias ideológicas y a la percepción de exclusión del sistema educativo. Aunque la voluntad motivacional de superación personal, la adquisición de conocimientos actualizados, el cambo de estatus social, así como lograr empleos con mayor estabilidad y remuneración han sido factores que posibilitan la decisión de continuar estudiando (Tsukame, 2010).

La reproducción de la pobreza se encuentra ligada con las posibilidades de acceder al trabajo remunerado que satisfaga las necesidades básicas. Peña et al. (2016) agregaron que el adolescente que ha desertado de la escuela difícilmente será incluido en alguna institución social, económica, cultural o política, ya que su condición no le brinda la estabilidad de un trabajo ni las prestaciones que le garanticen la satisfacción plena de sus necesidades. En poblaciones adultas que tienen escolaridad baja, implica tener un bajo capital humano por lo que se perciben socialmente desprotegidos y con un nivel bajo de bienestar (De la Cruz et al., 2013). Se presupone, entonces, que un trabajo informal que conlleva cierto tipo de actividades y que realizan personas que cuentan con baja escolaridad, están supeditadas a una autonomía elevada, pero con un nivel bajo laboral (Hernández et al., 2011). Se concluye que los niveles educativos representan importantes oportunidades a las cuales la población

tiene acceso, esto es, una calidad de vida más adecuada que a su vez es proporcionada por la oportunidad de tener acceso a un trabajo de igual calidad (González, 2017).

### *Riesgo escolar*

El riesgo escolar es un fenómeno complejo resultante de múltiples factores que interactúan y afectan la trayectoria académica de los estudiantes que puede explicarse desde distintos enfoques teóricos y diferentes dimensiones (Vázquez & Sánchez, 2024). Para este estudio, se propone un modelo psicosocial predictivo basado en la interacción de factores individuales, familiares, escolares y sociales que influyen en la permanencia y rendimiento académico de los estudiantes, pues se considera que el desempeño escolar no depende únicamente de las capacidades individuales, sino de un conjunto de condiciones que afectan el proceso de aprendizaje (Moreno & Cortez, 2020).

De ese modo, en los factores individuales los estudiantes enfrentan desafíos personales que pueden aumentar su vulnerabilidad al abandono escolar, entre ellos se encuentran la falta de habilidades de estudio, baja autoestima académica y problemas de salud mental, pues la percepción del valor académico y la motivación personal son elementos clave para la permanencia en el sistema educativo (Lira, 2023).

Así mismo, los factores familiares juegan un papel fundamental en el desarrollo educativo, ya que la ausencia de apoyo parental, la violencia intrafamiliar y las dificultades económicas pueden generar estrés y afectar la capacidad del estudiante para concentrarse y rendir en la escuela, pues la relación entre la familia y la escuela también influye en la trayectoria académica (Lira, 2023).

De los factores escolares, como el ambiente dentro de la escuela, es determinante en la permanencia de los estudiantes la calidad de la enseñanza y el clima escolar pueden afectar la motivación y el bienestar emocional de los alumnos, aunado a eso, la violencia escolar es un factor de riesgo que impacta la salud emocional y mental de los estudiantes, afectando su rendimiento y su deseo de continuar con sus estudios (Marcillo et al., 2025).

Respecto de los factores sociales, las condiciones socioeconómicas y el acceso a recursos educativos influyen en la trayectoria académica, debido a que la desigualdad educativa, la presión social y la necesidad de trabajar desde una edad temprana pueden limitar las oportunidades de los estudiantes. De ese modo, la implementación de un modelo psicosocial y predictivo permite identificar a los estudiantes en riesgo, además de comprender el riesgo escolar desde una perspectiva amplia (Hernández-Jacquez, & Montes-Ramos, 2020). El riesgo escolar es un fenómeno complejo que involucra múltiples variables y afecta a diversos actores dentro del entorno educativo (Rueda et al., 2020). A continuación, se describen las principales dimensiones de esta problemática:

### *Ámbito social*

El contexto social influye significativamente en el riesgo escolar, factores como la pobreza, la violencia comunitaria y la falta de acceso a recursos educativos pueden aumentar la vulnerabilidad de los estudiantes, de ese modo, la exclusión social y la discriminación también pueden afectar el rendimiento académico y la permanencia en la escuela (Rodríguez & Guzmán, 2019). Así mismo, la precariedad económica, la falta de servicios como salud, alimentación y vivienda digna impacta negativamente el desempeño escolar, lo que obliga a muchos estudiantes a abandonar la escuela para trabajar y apoyar a sus familias (Consejo

Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2020). También la discriminación por género, etnia o discapacidad puede generar exclusión y afectar la motivación de los estudiantes, así como la exposición a entornos violentos que impacta en la estabilidad emocional y el rendimiento académico de los estudiantes (Rueda & Mballa, 2025).

### *Ámbito familiar*

El entorno familiar es crucial en la formación y estabilidad emocional de los estudiantes, pues las familias con dinámicas disfuncionales, violencia intrafamiliar o falta de apoyo educativo pueden contribuir al riesgo escolar, además la ausencia de figuras parentales o la sobrecarga de responsabilidades en los niños y adolescentes también impactan negativamente su desempeño académico (González et al., 2022).

### *Ámbito escolar*

El clima escolar y la calidad de la enseñanza son determinantes en la experiencia educativa de los estudiantes, ya que los factores como el acoso escolar, la falta de infraestructura adecuada, la sobrecarga de trabajo académico y la ausencia de programas de apoyo pueden aumentar el riesgo de deserción y bajo rendimiento escolar (Marcillo et al., 2025).

### *Ámbito personal*

Las características individuales de los estudiantes, como su autoestima, habilidades sociales y capacidad de adaptación juegan un papel fundamental en su éxito académico,

además, los problemas de salud mental, como la ansiedad y la depresión, pueden afectar su desempeño y aumentar el riesgo de abandono escolar (Marcillo et al., 2025).

### *Ámbito de salud*

La salud física y emocional de los estudiantes es un factor clave en su desarrollo académico; la mala alimentación, el consumo de sustancias y la falta de acceso a servicios de salud pueden comprometer su capacidad de aprendizaje, sumado a eso, el estrés y la presión académica pueden generar problemas de salud mental que afectan su bienestar general (González et al., 2022).

### *Habilidades y actitudes hacia el estudio*

Las habilidades de estudio con actitud propositiva permiten a los estudiantes aprender de manera eficiente y organizada, por ejemplo: la organización y planificación, que es la capacidad para estructurar el tiempo y los recursos de manera efectiva; la comprensión lectora, que se refiere a la habilidad para interpretar y analizar textos de manera crítica; la toma de apuntes, que son las técnicas para registrar información clave de manera clara y útil; la memorización y retención, dadas como las estrategias para recordar información a largo plazo y el pensamiento crítico, conceptualizado como la capacidad para evaluar información y generar conclusiones propias(Carpio & Castañeda, 2023). Por otro lado, la falta de motivación y hábitos de estudio, estrategias para mejorar el aprendizaje y la motivación académica adecuados pueden influir en el abandono escolar, así como el desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo el fortalecimiento de habilidades socioemocionales y académicas (SEP, 2019).

### *Habilidades sociales*

Las habilidades sociales son fundamentales para la integración y el bienestar de los estudiantes en el entorno escolar, la falta de estas habilidades puede derivar en aislamiento, conflictos interpersonales y dificultades para trabajar en equipo (González & Molero, 2023). De los factores más importantes están las dificultades en la comunicación, refiriéndose a la incapacidad para expresar ideas y emociones, afectando la participación en clase y la interacción con compañeros y docentes; así mismo, los problemas de adaptación se dan cuando los estudiantes tienen dificultades para integrarse en grupos y pueden experimentar rechazo o exclusión social; también la falta de habilidades sociales puede aumentar la vulnerabilidad de los estudiantes ante situaciones de acoso escolar (UNICEF, 2025).

### *Uso de redes socio-digitales*

El uso excesivo de redes sociales ha sido identificado como un factor de riesgo para el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes, ya que la interacción en redes sociales puede exponer a los estudiantes a situaciones de acoso y comparación social, afectando su autoestima (UNESCO, 2024). De los efectos negativos están la distracción y pérdida de concentración, pues la constante exposición a contenido digital reduce la capacidad de atención y afecta la productividad en el estudio, además, el uso prolongado de dispositivos electrónicos puede generar insomnio y fatiga, afectando el desempeño escolar (Gutiérrez-Monsalve et al., 2021).

Dado lo anterior, este estudio busca analizar la fuerza predictiva de estos indicadores psicosociales para el riesgo escolar en estudiantes del primer año de educación media superior de Ciudad Juárez Chihuahua y de Guadalajara, Jalisco con perspectiva ecológica y

sistémica. A través de un enfoque multidimensional se busca identificar las condiciones individuales, familiares y escolares que influyen en la seguridad y estabilidad educativa. La relevancia de este estudio estriba en que el abandono escolar en nivel medio superior en México fluctúa entre 14.5 % y 16.5 %, y se ha identificado que la falta de hábitos de estudio y la autorregulación del aprendizaje son factores clave en este fenómeno (Lira, 2023; Hernández-Jacquez & Montes-Ramos, 2020).

Además, el impacto del riesgo académico en estudiantes de bachillerato ha sido ampliamente documentado, señalando que la evaluación sumativa y la falta de estrategias de aprendizaje afectan el rendimiento escolar (Hernández et al., 2021). Por lo que el riesgo escolar en la educación media superior es una problemática multifactorial que afecta el rendimiento académico y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo (Llamas, 2024). De ese modo, este estudio busca identificar los predictores psicosociales que influyen en el riesgo escolar, considerando variables como riesgo social, riesgo familiar, riesgo escolar, riesgo personal, riesgo de salud, actitudes y habilidades hacia el estudio, habilidades sociales y adicción a las redes socio-digitales.

**Pregunta de investigación**

El presente estudio se guio por la siguiente pregunta de investigación: *¿Cuál es la fuerza predictiva de los indicadores psicosociales para el riesgo escolar en estudiantes del primer año de educación media superior de Ciudad Juárez Chihuahua y de Guadalajara, Jalisco desde una perspectiva ecológica sistémica?*

Asimismo, se generaron las siguientes preguntas secundarias:

¿Cuáles son los riesgos psicosociales en estudiantes de EMS en las cohortes generacionales de 2017-2023 según el aprovechamiento escolar en estudiantes de un centro de bachillerato en Ciudad Juárez?

¿Cuáles son los indicadores onto-sistémicos de riesgo personal y de salud; micro sistémicos de riesgo familiar, habilidades-actitudes hacia el estudio y aprovechamiento escolar; macro sistémicos de riesgo social, habilidades sociales y uso de redes socio digitales de estudiantes de EMS; de tres cohortes generacionales con ingreso en el año 2022-2024 en dos centros educativos de Ciudad Juárez Chihuahua, así como en el último año 2024 de tres centros de bachillerato de Guadalajara Jalisco?

¿Cuál es la relación entre los factores psicosociales sistémicos con el riesgo escolar?

¿Cuál es la fuerza predictiva de los indicadores psicosociales sistémicos para el riesgo escolar?

**Justificación del estudio**

La educación media superior enfrenta desafíos estructurales en México, especialmente en zonas de alta vulnerabilidad social. Es de gran relevancia generar evidencia empírica que contribuya al diseño de políticas educativas más equitativas y focalizadas en contextos específicos. Una comparativa entre escuelas de distintas ciudades permite identificar patrones de riesgo diferenciados y proponer estrategias contextualizadas.

La propuesta mantiene un efecto significativo relevante a la luz de las explicaciones teóricas y metodológicas del estudio de la psicología social, así como del análisis de los predictores psicosociales de riesgo que ocasionan la reprobación y el abandono escolar de

los adolescentes de educación media superior. Lo cual posibilita la discusión pertinente en los estudios de diálogo transdisciplinario (Garrido & Álvaro, 2007). También permite crear un modelo predictivo de la reprobación y del abandono escolar basado en estudios empíricos actuales. Esto ayudará a buscar y encontrar formas, maneras y soluciones para afrontar el problema y las problemáticas que se generan alrededor de los adolescentes escolarizados.

El impacto social es pertinente porque es una problemática que requiere un análisis profundo de las situaciones personales, familiares, escolares, económicas, sociales y de salud de los adolescentes escolarizados de bachillerato que permita desarrollar programas de diagnóstico y predictivos con atención a la población escolar de manera integrada, en conjunto con el personal de los centros escolares. Se busca generar ayuda y beneficios para el alumnado con riesgo de reprobación y abandono escolar, ayudándoles a permanecer en la escuela por medio de los programas diseñados para tal efecto, garantizando mejores oportunidades futuras en términos laborales, económicos e intelectuales. Por lo que es pertinente y muy importante generar información situada y empírica.

La comprensión de la problemática del rendimiento escolar posibilita la creación de instrumentos de detección y de programas de intervención psicoeducativa con involucramiento del personal escolar y familiar en la atención de los factores psicosociales que inciden en el abandono. Esta comprensión actual de la relación entre los factores de la reprobación y del abandono escolar dará la pauta para las posibles soluciones actuales del fenómeno, además de construir criterios más amplios en la comprensión de las nuevas generaciones de los adolescentes de educación media superior, para lo cual es necesario realizar estrategias de prevención para la reprobación y el abandono escolar creando estrategias para el retorno escolar.

La propuesta permitirá generar publicaciones en revistas científicas especializadas con elementos de discusión que permitan la comprensión a profundidad de factores psicosociales que inciden en la reprobación y el abandono escolar de los jóvenes de educación media superior, así como en otros formatos de publicación y presentación de resultados de la investigación en capítulos de libros, memorias de congreso, ponencias, estancias y en otros eventos académicos con las instituciones educativas y gubernamentales que convengan.

## Objetivos del estudio

### *Objetivo general*

Analizar la fuerza predictiva de los indicadores psicosociales para el riesgo escolar en estudiantes del primer año de educación media superior de Ciudad Juárez Chihuahua y de Guadalajara, Jalisco con perspectiva ecológica sistémica.

### *Objetivos específicos*

1. Identificar los riesgos psicosociales en estudiantes de EMS en un plantel educativo de Ciudad Juárez en las cohortes generacionales de 2017-2023 según el aprovechamiento escolar.
2. Identificar los indicadores onto sistémicos de riesgo personal y de salud; micro sistémicos de riesgo familiar, escolar, habilidades-actitudes hacia el estudio y aprovechamiento escolar; macro sistémicos de riesgo social, habilidades sociales y uso de redes socio digitales en estudiantes de EMS en tres cohortes generacionales con ingreso en el año

2022, 2023 y 2024 en dos centros educativos de Ciudad Juárez Chihuahua y en el último año 2024 en tres centros de Guadalajara Jalisco.

3. Identificar la relación entre los factores psicosociales sistémicos con el riesgo escolar.
4. Identificar la fuerza predictiva de los indicadores psicosociales sistémicos para el riesgo escolar.

Esta investigación se fundamenta en un diseño correlacional predictivo, orientado a analizar la fuerza predictiva de indicadores psicosociales sobre el riesgo escolar en estudiantes de primer año de educación media superior (EMS) en dos contextos urbanos contrastantes: Ciudad Juárez, Chihuahua y Guadalajara, Jalisco. Esta delimitación poblacional responde a la necesidad de capturar las particularidades del tránsito escolar inicial en EMS, etapa crítica para la consolidación de trayectorias educativas.

El objetivo general incorpora una perspectiva ecológica sistémica en consonancia con el modelo bioecológico de Bronfenbrenner (2005), lo que permite abordar el fenómeno del riesgo escolar como resultado de la interacción entre factores personales, familiares, escolares, sociales y de salud. Esta elección teórica exige un diseño que reconozca la multicausalidad y la interdependencia entre niveles de análisis, lo cual se refleja en la selección de variables, la estructura del modelo estadístico y la interpretación de los hallazgos. Así, los objetivos específicos operativizan el propósito general mediante tareas analíticas concretas, como la identificación de la fuerza predictiva de los indicadores psicosociales en adolescentes escolarizados de bachillerato. Esta formulación más amplia permite realizar análisis transversales y comparativos, aunque se reconoce que su generalidad puede limitar la especificidad contextual si no se segmenta adecuadamente la muestra.

## Hipótesis del estudio

### *Hipótesis general*

Existe fuerza predictiva significativa de los predictores de riesgo psicosocial para el riesgo escolar en estudiantes del primer año de educación media superior de Ciudad Juárez Chihuahua y de Guadalajara Jalisco con perspectiva ecológica sistémica.

### *Hipótesis específicas*

1. Existen riesgos psicosociales que influyen significativamente en el aprovechamiento escolar de los estudiantes de EMS en Ciudad Juárez durante las cohortes generacionales 2017-2023.
2. Los indicadores onto sistémicos, micro sistémicos y macro sistémicos de riesgo influyen significativamente en el aprovechamiento escolar de los estudiantes de EMS en Ciudad Juárez Chihuahua y Guadalajara Jalisco, con variaciones según la entidad federativa.
3. Existe una relación significativa entre los factores psicosociales sistémicos y el riesgo escolar en los estudiantes de EMS.
4. Los indicadores psicosociales sistémicos presentan una fuerza predictiva significativa en la determinación del riesgo escolar en adolescentes escolarizados de bachillerato.

# Capítulo I. Marco Teórico

El término riesgo representa ciertas condiciones o situaciones que pueden conllevar a padecer alteraciones biopsicosociales si no se previenen o si se decide voluntaria o involuntariamente accionar ciertas conductas ante circunstancias contextuales no protectoras. El riesgo desde la perspectiva biopsicosocial se entiende como el conjunto de condiciones o situaciones que, si no se abordan o se responden con ciertas conducta voluntarias o involuntarias ante circunstancias contextuales que no ofrecen protección pueden desencadenar alteraciones en los ámbitos biológico, psicológico y social (Pujol-Cols & Lazzaro-Salazar, 2021).

Cuando se presentan factores adversos como entornos de convivencia conflictivos, estrés ambiental prolongado o falta de apoyo social y se actúa de manera que se potencian patrones disfuncionales, se incrementa la probabilidad de que se desarrollen efectos negativos en la salud integral del individuo, por lo tanto, el riesgo no es un simple evento aislado, sino el resultado de una interacción dinámica entre la vulnerabilidad del sujeto y las demandas o presiones de su entorno, lo que requiere de estrategias preventivas y de intervención temprana para minimizar dichas alteraciones (García & Cervantes, 2024).

El riesgo es un concepto que se ha identificado como el conjunto de condiciones que una persona presenta con relación a la vulnerabilidad considerada como aquella situación de amenaza o peligro que determina las probabilidades de presentar alguna enfermedad, impacto o consecuencia adversa psicosocial en ausencia de factores protectores (Corchado et al., 2017).

## El riesgo psicosocial

El riesgo psicosocial se refiere a las condiciones laborales y sociales que pueden afectar la salud mental y emocional de las personas, como el estrés laboral, la violencia en el trabajo, la carga excesiva de tareas y la falta de apoyo organizacional, reconociendo que estos riesgos pueden generar trastornos de ansiedad, depresión y problemas de adaptación en las personas, es decir, que comprende las diversas situaciones a las que está expuesto el individuo y puede acarrear resultados positivos o negativos (Secretaría del Trabajo y Previsión Social [STPS], 2019).

Así mismo, el riesgo psicosocial incrementa las conductas disfuncionales del individuo principalmente en la etapa crítica de la adolescencia ya que está relacionada con los procesos de cambios físicos y psicosociales, por lo que conlleva a experimentar cambios en la percepción de su medio ambiente, además de la modificación constante de comportamientos en el adolescente, afectando la manera de resolver sus problemáticas cotidianas e influyendo en sus dinámicas familiares, de amistad, de noviazgo y en sus contextos próximos como el educativo, lo que conlleva al surgimiento de más problemas escolares (Barcelata, 2024).

De ese modo, los riesgos psicosociales son entendidos como los nexos entre los aspectos sociales, familiares, escolares, los cuáles, están sujetos a la susceptibilidad de cada persona en problemas y conflictos, así como su resolución, la tolerancia a la frustración y las formas de comunicación (Rodríguez & Guzmán, 2019). Por otro lado, Guzmán & Moctezuma (2022) agregaron la diferencia entre los riesgos personales o individuales, los riesgos socio-comunitarios y los riesgos socioculturales. Los factores de salud tanto física

como mental, además de la educación, constituyen derechos esenciales para el desarrollo pleno de los adolescentes para su bienestar a lo largo de su vida y para lograr una adecuada calidad de ésta (UNESCO, 2020, 2022).

La teoría del riesgo psicosocial en el ámbito educativo gestiona los factores que afectan la salud mental y el bienestar de los estudiantes como el estrés, las cargas de trabajo, las interacciones y el ambiente escolar, que traen como consecuencia la ansiedad y la depresión afectando el rendimiento escolar (Pujol-Cols & Lazzaro-Salazar, 2021). El riesgo psicosocial escolar se refiere a las condiciones dentro del entorno educativo que pueden afectar la salud mental de los estudiantes o docentes, como la violencia escolar, el estrés académico, la falta de apoyo emocional y la presión social; los cuales pueden influir en el rendimiento y la permanencia escolar, afectando la capacidad para desarrollar habilidades sociales, académicas, y de toma de decisiones (Chunchi & Ordoñez, 2024).

### *Riesgo escolar*

En el contexto de la EMS en México, diversos estudios han evidenciado que los factores de riesgo en los ámbitos social, familiar, personal y de salud pueden funcionar como elementos explicativos del riesgo escolar, entendido este último como la propensión a desarrollar conductas y resultados académicos adversos (Araiza, 2021; Martín et al., 2020; Rodríguez & Guzmán, 2019).

El concepto de riesgo escolar ha cobrado relevancia en el análisis de la trayectoria escolar de los estudiantes de EMS, especialmente en contextos donde las condiciones sociales, emocionales y pedagógicas interactúan de forma compleja, pues, de acuerdo con Hernández et al. (2021), el riesgo escolar no debe entenderse únicamente como un bajo

rendimiento escolar, sino como un fenómeno multifactorial que involucra la cultura institucional, los métodos de evaluación, las habilidades de aprendizaje y los factores psicosociales que rodean al estudiante. Los autores identificaron que uno de los elementos centrales que contribuyen al riesgo académico es la cultura de evaluación sumativa, ya que tiende a centrarse en la calificación como fin último, dejando de lado procesos formativos que permitan identificar y atender dificultades de aprendizaje a lo largo del curso. Esta lógica evaluativa puede generar desmotivación, ansiedad y desconexión emocional con el proceso educativo, especialmente en estudiantes que enfrentan condiciones de vulnerabilidad psicosocial.

Algunos estudios como el de Hernández-Jáquez & Montes-Ramos (2020) encontraron que, en el nivel de EMS en México, el riesgo del abandono escolar surge como consecuencia de la reprobación por la incapacidad de adaptación para adquirir hábitos de estudio y para el aprendizaje. Desde esta perspectiva, los predictores psicosociales del riesgo escolar como la falta de hábitos de estudio, la baja autoestima académica, el estrés evaluativo o la escasa autorregulación, se convierten en variables críticas que deben ser consideradas en cualquier estrategia de prevención del abandono escolar (Rabuco, 2022). De ese modo, el enfoque de Hernández et al. (2021) subrayó la necesidad de transitar hacia modelos de evaluación más formativos sensibles a las condiciones emocionales y sociales del alumnado.

La caracterización de los riesgos escolares en México ha evolucionado significativamente en respuesta a transformaciones sociales, económicas, tecnológicas y sanitarias que han reconfigurado las condiciones de vulnerabilidad en estudiantes de educación media superior, de modo que se reconoce que el riesgo escolar no es un fenómeno unidimensional, sino una configuración compleja de factores personales, institucionales y

comunitarios que interactúan en contextos específicos (Vázquez & Sánchez, 2024). Los autores confirmaron que estas dimensiones no operan de forma aislada, ya que la violencia comunitaria como riesgo social puede desencadenar retraimiento emocional, es decir, riesgo psicológico, mientras que la falta de conectividad que representa al riesgo ambiental-tecnológico puede intensificar la exclusión educativa.

Otros estudios realizados con adolescente en el Estado de México analizaron desde la postura teórica de Bronfenbrenner (2005), los estilos de crianza desarrollados por padres de familia y/o tutores además de las interacciones con amistades, observando su impacto en el aprovechamiento escolar, en sus hábitos alimenticios y el *ciberbullying*, pues la familia y las amistades son de vital importancia para la socialización y la formación del a personalidad para el adolescente representando factores de riesgo o de protección en contextos sociales inmediatos (García, 2024).

**Perspectiva de la acción razonada**

El modelo que se ha reconocido como relevante para predecir y explicar el comportamiento humano voluntario partiendo de la premisa de que las personas actúan de forma racional y deliberada, evaluando las consecuencias de sus acciones antes de decidir comportarse de cierta manera, fue propuesto por Fishbein & Ajzen (1975). El comportamiento es determinado por las acciones racionales principalmente de los adolescentes en diferentes tipos de contextos como el ámbito educativo, familiar, cultural, social, de la salud, laboral y otros. Además, integra factores actitudinales y comportamentales para explicar las conductas saludables (González & Izquierdo, 2023).

La congruencia entre actitud y conducta para la toma de decisiones surge del análisis que los individuos realizan sobre el costo beneficio de sus elecciones y éste determina su comportamiento futuro porque se ven involucradas sus aspiraciones, sus expectativas y sus capacidades de atención para detectar y comprender problemas (Fishbein & Ajzen, 1975; Rueda et al., 2013). El aprovechamiento escolar está determinado principalmente por los riesgos que conlleva la reprobación y como consecuencia el abandono escolar, ya que los problemas pueden representar dilemas donde las alternativas que tienen para permanecer dentro del ámbito escolar les generan insatisfacción, de tal forma que la opción más pertinente es salir de ese medio ambiente problemático dependiendo el análisis del costo beneficio que realicen (Estrada, 2006; Reyes, 2007).

La actitud es la evaluación dada a un objeto por su dimensión afectiva según las creencias o información sobre un objeto y sus atributos determinan las intenciones o la predisposición para la realización de una conducta y la conducta propiamente como el acto de voluntad propia que resulta del proceso racional de la creación de las intenciones (Fishbein y Ajzen, 1975). El antecedente de la conducta es la intención de realizarla, pero depende de la evaluación que se haga de esa conducta a través de las consecuencias de ese comportamiento y de la influencia social de la familia y los amigos además de la motivación que se tiene para ejecutarla (Gajardo, 2022).

Fishbein & Ajzen (1977) afirmaron que la actitud es un término que ha mostrado cierta ambigüedad con escasa diferencia con otros, pues se ha definido de múltiples formas, lo que dificulta su delimitación frente a constructos como creencias, valores o intenciones, generando confusión en su medición y aplicación empírica. Diversos estudios han evidenciado la baja correspondencia entre actitudes y comportamiento lo que cuestiona su

poder predictivo (Andrade-Valles et al., 2018). Fishbein & Ajzen (1977) ya advertían que, sin una adecuada correspondencia entre el objeto actitudinal y la conducta específica, las actitudes difícilmente predicen acciones concretas sin considerar variables mediadoras entre actitud y conducta como las normas sociales, la autoeficacia o el control percibido.

Por otro lado, la intención de realizar una conducta no depende de la actitud a la conducta y de la norma subjetiva solamente, ya que se suma el control conductual percibido, entendido como la facilidad o dificultad que se cree que se tiene para la ejecución o para dejar de ejecutar la conducta (Peña, 2019). Este control conductual percibido está dado por medio de la experiencia repetitiva de la práctica de esa conducta, además de la prevención de los posibles obstáculos que puedan surgir. El control conductual percibido afecta el comportamiento de manera directa e indirecta por medio de las intenciones y las probabilidades de mantener la intención de ejecutar o dejar de ejecutar una conducta, pues es menor cuando se piensa que no tendrá éxito para lograr los objetivos. El control volitivo representa aquellos procesos reguladores de la motivación y las emociones al realizar tareas tediosas o difíciles las cuales contribuyen a conservar el rumbo fijado (González & Izquierdo, 2023).

Los estudiantes que deciden retornar a la escuela, por ejemplo, lo hacen debido al análisis de una comparativa y evaluación entre pros y contras de su realidad actual con respecto a una realidad futura, tomando en cuenta las limitantes que les generan el no haber concluido sus estudios, esta concientización permite considerar la decisión racional del retorno escolar (Piedra, 2024).

**Perspectiva sociocultural**

Para Vygotsky (1931) el desarrollo cognoscitivo de los niños proviene del aprendizaje mediante la interacción social, con herramientas culturales y contextos sociales determinados, donde los adultos o los compañeros más avanzados juegan un papel muy importante en el apoyo del aprendizaje del menor. El aprendizaje significativo se da en la zona de desarrollo próximo, entendida como la brecha existente entre lo que los infantes son capaces de hacer y lo que aún no pueden conseguir por sí solos, sino con la ayuda de un adulto o mentor. El andamiaje es el apoyo que recibe un estudiante hasta que aprende a realizar las tareas por sí mismo, además, través del lenguaje se desarrolla el pensamiento y ayuda en la resolución de problemas según la cultura (Vázquez, 2023; Ledesma, 2014; Mora & Martin, 2009).

Desde la perspectiva de Vygotsky (1931), el riesgo escolar no se entiende solo como un problema individual, pues el entorno social, el lenguaje y la mediación en el desarrollo del aprendizaje en su contexto educativo, son relevantes para comprender el aprovechamiento escolar. La inasistencia o la deserción surgen cuando el entorno escolar no actúa como un espacio de mediación adecuada, incluyendo la ausencia de acompañamiento pedagógico, evaluaciones poco significativas y la falta de diálogo intercultural en contextos de diversidad (Vílchez, 2023). Así mismo, el riesgo escolar surge y se desarrolla cuando existe una desconexión entre el currículo y la realidad sociocultural del estudiante ya que puede generar exclusión (Toruño, 2020). Vygotsky (1995) sostuvo entonces, que las condiciones sociales como las relaciones, la intercomunicación, el trato y las conexiones socioculturales son relevantes en el transcurso de desarrollo humano y cultural.

### *Aprendizaje social*

Para Bandura (1973) el aprendizaje social es la acción que tiende a perfeccionar conocimientos debido a la retención, en la cual se generan y memorizan conocimientos situados mediante la observación y la imitación pues no depende únicamente de experiencias directas, sino también de la interacción con el entorno social (Bandura & Walters, 1984), a través de la atención o modelamiento, la retención o codificación, la reproducción motora y la motivación (Bandura, 1973). Estos procesos explican cómo se consolidan patrones de riesgo social, como el abandono escolar o la desconexión educativa en estudiantes (Ríos, 2021).

El aprendizaje vicario se genera al observar a otros, a sus pares, docentes y familiares, adoptando actitudes, estrategias y expectativas de éxito o fracaso (Bandura, 1975). La exposición a modelos negativos o desmotivados puede reforzar comportamientos de desconexión escolar (Goicochea et al., 2023). La conducta observada se almacena en la memoria -codificación y retención- a través del empleo de la simbología (Bandura, 1973), pero si el entorno refuerza actitudes negativas hacia el estudio o la escuela, estas ideas se codifican y se convierten en referentes internos (Martínez-González et al., 2020). El valor funcional al aplicar habilidades motoras, emocionales o sociales es relevante para reproducir la conducta aprendida (Bandura, 1986). Como señalan Villagómez-Cabezas et al. (2023): "…la reproducción motora es la capacidad del individuo para traducir en acción lo que ha observado y retenido, y está influida por sus habilidades físicas y cognitivas…" (p. 1292), esto implica que, para intervenir eficazmente en el riesgo escolar, es necesario no solo modificar las condiciones académicas, sino también transformar los entornos sociales de referencia y fortalecer la autoeficacia del estudiante.

La motivación determina la ejecución de la conducta aprendida (Bandura, 1975), pues no basta con haber prestado atención a un modelo y haber codificado la conducta, sólo se necesita una razón para actuar y esa razón suele estar mediada por el entorno social y emocional, de manera que, si el entorno refuerza estas conductas entonces habrá motivación para repetirlas, de lo contrario, la falta de reconocimiento a los logros académicos también puede desincentivar el esfuerzo (Villagómez-Cabezas et al., 2023, p. 1294).

Las creencias están conformadas por las prácticas vicarias, por las experiencias vividas, el convencimiento verbal y por la salud física y mental. La autoeficacia no solo determina si una persona intentará realizar una tarea especifica, sino también cuánto esfuerzo invertirá y cuánto tiempo persistirá ante los desafíos a través de la motivación (Jun Hui Tan et al., 2021). Por lo que, la autoeficacia se define como la seguridad o creencia en las habilidades y capacidades en la organización y desarrollo de actividades encaminadas al cumplimiento de metas y propósitos (Bandura, 1997).

La autoeficacia, que se origina a través del aprendizaje vicario o modelado, es un atributo de capacidad personal y autorregulación en situaciones específicas, que demuestra las habilidades para la realizar actividades concretas (Bandura, 1986). El modelamiento impacta por medio de la comparación social a través de la autocrítica y, considerando la capacidad de autoeficacia se pueden predecir las inclinaciones profesionales o preferencias laborales (Bandura, 1997). En contextos de educación, los estudiantes con baja autoeficacia académica tienden a evitar desafíos, se frustran fácilmente y pueden desarrollar actitudes de abandono o apatía, de esa forma se demuestra cómo la autoeficacia influye en la autorregulación y el rendimiento académico en estudiantes (Jácome-León et al., 2023).

Esta perspectiva cognitiva social es especialmente útil para analizar el riesgo escolar, ya que permite comprender cómo factores como la autoeficacia, los modelos sociales y el refuerzo influyen en la permanencia o abandono escolar, además, ayuda en el fortalecimiento de la autoeficacia del estudiante, busca promover modelos positivos para generar entornos escolares y familiares que refuercen el sentido de logro, pertenencia y permanencia educativa (Vizcaino & Ramos, 2025).

Por otro lado, las habilidades sociales son el conjunto de competencias interpersonales de aspectos cognitivos, emocionales y conductuales que se aprenden y se desarrollan en el ciclo vital del ser humano, expresadas por medio de la resolución de conflictos a través de la comunicación asertiva, de la empatía y de la escucha activa, por lo que son esenciales para la interacción efectiva en diversos contextos y permiten establecer o mantener relaciones interpersonales adecuadas en contextos sociales, familiares, escolares o laborales, perfeccionadas por medio de la experiencia, el aprendizaje social y procesos educativos específicos (Quezadas et al., 2023).

En esencia las habilidades sociales actúan como procesos dinámicos y herramientas fundamentales para una convivencia armónica y un intercambio que mejora o enriquece el desarrollo del funcionamiento psicológico, social y académico, siendo la infancia y la adolescencia las etapas esenciales para el aprendizaje y la práctica de las habilidades sociales (Ramírez-Corone et al., 2020). Las habilidades sociales juegan un papel fundamental en la prevención del riesgo escolar, ya que permiten a los estudiantes desarrollar estrategias de comunicación, resolución de conflictos y adaptación al entorno educativo, además pueden actuar como un factor protector frente al riesgo escolar, ya que facilitan la integración de los estudiantes en su entorno, mejoran su autoestima y fortalecen su capacidad para enfrentar

situaciones de estrés académico y, por el contrario, la falta de habilidades sociales puede incrementar la vulnerabilidad de los adolescentes ante la violencia en el aula, la reprobación y el abandono escolar (González & Molero, 2023).

Por lo que entonces, para este estudio, la relación entre la variable habilidades sociales con respecto del riesgo escolar en estudiantes de EMS en México, se fundamenta en que el desarrollo de competencias socioemocionales actúa como un factor protector frente a diversas conductas de riesgo. Las habilidades sociales como la comunicación asertiva, la empatía, la resolución de conflictos y la autorregulación emocional, facilitan que los alumnos gestionen mejor las interacciones interpersonales, evitando situaciones de aislamiento, de *bullying*, violencia y otros comportamientos que pueden derivar en riesgos, tanto para su bienestar emocional como para su rendimiento académico, de tal forma que las habilidades socioemocionales han sido integradas en los aprendizajes clave de los nuevos modelos educativos como la Nueva Escuela Mexicana (Comisión Nacional a la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU], 2022).

La etapa del grupo etario enmarcado en la adolescencia situada aproximadamente en la segunda década de la vida se caracteriza por un proceso de transición progresiva natural de la niñez a la adultez con cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales, no siempre sincrónicos o continuos en su ritmo madurativo, el proceso de cambios físicos que desemboca en la maduración de los órganos sexuales y la capacidad biológica de reproducción se ha denominado pubescencia o pubertad entre los 9 y 14 años (Páramo, 2011; Gispert et al., 1997, p. 18). La transformación profunda del cuerpo genera procesos de construcción de la identidad a partir de la autoimagen corporal asociada a cambios cognitivos y de formas de razonamiento con desarrollo progresivo (Piaget, 1969; Giedd, 2004) ubicado principalmente

en la adolescencia propiamente dicha entre los 14 y 17 años; mientras que los cambios sociales, culturales, económicos y políticos son ubicados en mayor medida en la etapa de la juventud a partir de los 18 años y abarca la tercera década de vida con desenvolvimiento social mediante el consumismo cultural de moda, tecnología, y con nuevas formas de ocio y entretenimiento (Güemes-Hidalgo et al., 2017); no obstante, se ha tratado el concepto genérico de adolescencia considerando la interrelación de los cambios físicos, psicológicos, emocionales y sociales en su conjunto de los 9 a los 18 años que constituyen al grupo etario en determinado contexto sociocultural.

Diversos estudios ubican el periodo adolescente esencialmente mediante la descripción de cambios psicológicos y emocionales ante reconfiguraciones cognitivas dinámicas con niveles variables de estrés y ansiedad, que representan el abandono gradual del funcionamiento psíquico infantil y transitan a estatus de autonomía e independencia reconstruyendo la identidad y la autoestima mediante el manejo de la sexualidad (Espinosa & Luis, 2004). Para Krauskopf (2003) los adolescentes experimentan una búsqueda de aceptación social y pertenencia lo que a menudo se traduce en la formación de grupos de pares en un determinado contexto sociocultural.

La comunicación, las relaciones interpersonales y el apoyo social de padres o maestros son elementos de acompañamiento en el proceso de cambio bio-psico-social del ser humano, sin embargo, por el sentido de independencia psicosocial de esta etapa adolescente, la comunicación es asintótica con los patrones de interacción con los grupos de pares, ocasionando rupturas, rechazos, dificultades en el manejo de la autoridad, de las normas y de los límites de socialización familiar y escolar (Barnes & Olson, 1985; Steinberg et al., 1981). La socialización en el ser humano es un proceso cambiante que se va desarrollando y

adaptando en el transcurso de vida durante la etapa de la adolescencia que favorece la integración social y bienestar emocional en la vida adulta (Betina, 2011).

El entorno social influye en el aprendizaje cognitivo y social (Marín, 1986). Para Bandura (1993) ciertos procesos de condicionamiento con refuerzo positivo y negativo están influenciados por situaciones ambientales, aunque, cada individuo posee la capacidad de ver los resultados de sus acciones, de tal forma que puede transformar dichas experiencias y estar preparado para afrontar una situación futura con un resultado diferente. Rodríguez-Rey & Cantero-García (2020) arguyeron que el aprendizaje es un proceso dinámico entre la herencia y el ambiente de acuerdo con Bandura (1975), pero también las propias capacidades de autoconsciencia pueden modificar los contenidos aprendidos. Las creencias de autoeficacia influyen de manera importante incidiendo en sus pensamientos, sentimientos y comportamientos para tomar decisiones dependiendo los procesos mediacionales y los contextos intra sistémicos (Durán et al., 2023; Bronfenbrenner, 1987).

También, la capacidad de los individuos para anticipar las reacciones de los demás basándose en su propia experiencia, se favorece cuando las personas introyectan roles sociales y patrones culturales desde una edad temprana, lo que les permite leer gestos y comportamientos de otros, facilitando así la comunicación simbólica, donde el gesto se convierte en un medio para iniciar el diálogo entre individuos (Mead, 1934). El autor critica las teorías que centran su análisis en la conciencia individual, argumentando que el pensamiento es esencialmente social y que no puede existir fuera de un contexto social. La interacción social es creativa y no coercitiva, aunque los individuos pueden estar guiados por normas sociales, siempre tienen la capacidad de responder de manera única y creativa a las situaciones de acuerdo con Stevens (2017).

Las experiencias donde se estimulan los tratos de cooperación, fraternidad y con vínculos de afecto en el ser humano, entre generaciones iguales o distintas, entre entornos educativos y sociales, entre padres e hijos, fomentan la amistad, el respeto y la solidaridad, mediante un currículum para el cuidado mediante las acciones valorales de la familia y la escuela, pues el impacto del entorno como las políticas públicas educativas, la comunidad y la familia permiten generar estrategias adaptativas integrales de resiliencia para enfrentar cambios y desafíos (Bronfenbrenner, 1979, 1986).

### *Socialización digital*

La socialización digital representa una forma de informar e interactuar a través de redes sociales, plataformas digitales, herramientas en línea y foros principalmente, lo que lo ha convertido en un fenómeno de conexión global sin barreras geográficas permitiendo y facilitando acceso a información, a recursos educativos y a la creación de espacios para la socialización en línea (Gordo et al., 2019; Hütt, 2012). Diversos estudios coinciden en que uno de los principales desafíos de la socialización digital entre adolescentes de EMS es la carencia de comunicación no verbal, lo cual deriva en interacciones menos profundas y vínculos más superficiales (Garay et al., 2023). A su vez Giones-Valls & Serrat-Brustenga (2010) afirmaron la autoestima puede verse afectada a través de la comparación y la presión social, debido a la inversión de tiempo prolongado en la virtualidad que ubica como riesgo, el desconectarse de la vida real afectando la autoconsciencia de acuerdo con Armaza (2023).

La internet es una de las herramientas más utilizadas en los últimos años incrementando su uso en postpandemia por la COVID-19, y es cada vez mayor el número de adolescentes que cuentan con un teléfono móvil celular (Arnavut, 2018). El auge de las

plataformas digitales y la disponibilidad constante de dispositivos tecnológicos han transformado la manera de relacionarse con el mundo, y esto ha traído consigo desafíos únicos en términos de salud mental (OMS, 2023). Aunque, en muchos casos, estas tecnologías pueden ser herramientas poderosas para la educación, la comunicación y la expresión personal, por lo que, el desafío radica en encontrar un equilibrio que permita disfrutar de los beneficios de la tecnología sin caer en patrones de uso que puedan resultar dañinos (Gutiérrez & Buiza, 2024).

Las redes socio-digitales constituyen la comunicación global que pone en contacto a gran número de usuarios mediante una red de computadoras interconectadas entre sí con el objetivo de hacer común información de acceso público administradas por agencias o empresas privadas con un determinado costo económico para su uso (Alcalá & Vieyra, 2024). Las grandes disparidades del acceso a la Internet, a pesar de su expansión global, indican que casi el 95% de los adolescentes de países desarrollados cuentan con una conexión de internet en casa, mientras que del 50 al 75% en países de América Latina. Aunque en México el incremento anual en la penetración de banda ancha fija fue mayor que el promedio de los países de la OCDE, del 1.8% hacia el año 2022 (Instituto Federal de Telecomunicaciones [IFT], 2023). En México, 9 de cada 10 jóvenes tienen acceso a un teléfono celular y se estima que existen 35.3 millones de jóvenes de entre 12 y 29 años que utilizan internet. Las cinco redes sociales más populares y utilizadas por los internautas durante la pandemia y postpandemia de entre 12 y 29 años son: WhatsApp (92.3%), Facebook (90.6%), Instagram (50.3%), TikTok (43.4%) y YouTube (36%) según datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (INEGI, 2023).

Las redes socio-digitales promueven en los usuarios el desarrollo de nuevas formas de relacionarse siendo en ocasiones el medio principal para comunicarse, informarse y entretenerse, debido a que la naturaleza interactiva de las redes sociodigitales posibilita la construcción de un perfil virtual con cierta identidad que se conforma con base en interacciones al compartir información escrita y gráfica (Aguilar, 2024). El acceso temprano e intensivo a redes sociales modifica los patrones de comunicación, estudio y socialización en los jóvenes, condicionando su salud física y mental, así como el riesgo de deserción o exclusión escolar (Armaza, 2023).

La búsqueda constante de la validación a través de "*me gusta*" y los comentarios compartidos de aceptación recíproca pueden crear un ciclo de retroalimentación que refuerza su uso compulsivo (Rengifo et al., 2022). La gratificación instantánea que ofrecen estas plataformas puede hacer que los usuarios sientan la necesidad de estar conectados todo el tiempo, lo que puede interferir con su bienestar emocional y sus relaciones personales al crear dependencia principalmente en los jóvenes; lo cual puede manifestarse en sintomatología de ansiedad, insomnio, disminución de la capacidad para concentrarse en otras actividades y aislamiento, así como sentir irritabilidad por no poder estar conectados en línea (Rengifo et al., 2022).

Armaza (2023) y Griffiths (2005) reconocieron que la sintomatología de dependencia al uso excesivo de las tecnologías es similar a la dependencia psicológica de personas con adicción al consumo de sustancias. En la adicción entendida como la necesidad de usar una sustancia, actividad o relación no es la naturaleza de la propia actividad, sino la relación destructiva e incontrolable que el individuo establece con ella (OMS, 2023). Así, las adicciones a las sustancias y las adicciones de conducta presentan características comunes,

como la saliencia, la modificación del humor, la tolerancia, el síndrome de abstinencia, el conflicto y la recaída, lo que sugiere que cualquier comportamiento que cumpla con estos criterios puede ser considerado una adicción, independientemente de si se trata de una droga, un juego de azar o una interacción tecnológica (Armaza, 2023; Griffiths, 2005).

Las adicciones generan una codependencia entre los estímulos externos y los efectos que causan en el individuo (Fuertes & Armas, 2017), aunque Carbonell (2012) sugirió la diferencia de adicción al Internet con el uso funcional de dispositivos móviles, consolas de videojuegos y computadoras. Otros estudios indicaron que la discusión sobre la adicción al uso de Internet y a las redes socio-digitales involucra aspectos psicológicos con locus de control interno inadecuado, donde los fatores sociales, económicos y culturales influyen en cómo las personas interactúan con la tecnología (Montes et al., 2024).

En el ámbito escolar, la personalidad introvertida y el haber sido víctima de acoso escolar o de burlas denigrantes por parte de sus compañeros representan factores de riesgo al tratar de resolver sus inseguridades a través del acceso a las redes socio-digitales impactando en el cumplimiento de responsabilidades escolares, en el rendimiento escolar y aumentando los problemas familiares (Romero, 2018; González et al. 2009).

El incremento del uso de las redes socio-digitales en adolescente de 12 a 17 años, ocurrido después de la pandemia por COVID-19 y, siendo esta la población que ocupa el segundo lugar como consumidores de la internet, ha traído como consecuencia daños en la salud física y mental (Montes et al., 2024). Según estos autores se han incrementado la presión social y la comparación constante en los jóvenes, debido a que las plataformas como *Instagram* y *TikTok* fomentan la comparación con estándares idealizados, lo que puede

generar baja autoestima y ansiedad, así mismo, el ciberacoso y exclusión digital permiten el anonimato y la viralidad que pueden amplificar el acoso escolar, afectando el sentido de pertenencia y aumentando el riesgo de abandono.

Por otro lado, Payares & Chamorro (2024) manifestaron que el uso de las redes sociodigitales en los adolescentes impacta negativamente en su salud mental por medio de alteraciones del sueño pues el uso nocturno de redes sociales interfiere con los ritmos circadianos, afectando la concentración y el desempeño escolar, de esa misma manera, el impacto en la construcción de identidad y validación externa, los adolescentes dependen de la aprobación digital, por medio de *likes* de los supuestos seguidores, lo que puede distorsionar su autoconcepto y generar dependencia emocional. Además, la desigualdad en el acceso digital limita la participación equitativa en entornos educativos virtuales, especialmente en zonas marginadas generando desconexión familiar (Guarnizo-Ante et al., 2025).

Por otro lado, la conectividad digital social facilita la comunicación entre pares, fortalecen el sentido de pertenencia y permiten la expresión de identidad; también el acceso a la información que brinda recursos educativos, tutoriales y espacios de aprendizaje informal; así mismo, favorecen la creatividad y expresión, donde se promueve la autoexpresión mediante contenido visual, musical y narrativo, aunado al apoyo emocional, donde algunos adolescentes encuentran comunidades de apoyo en temas de salud mental o diversidad (Sánchez, 2023).

### *Riesgo social*

Para Beck (2005), el riesgo es una característica de la sociedad actual la cual está posicionada en medio de la seguridad y la destrucción por causa del desarrollo de la tecnología y la modernización de acuerdo con Abdala (2013). Los riesgos globales, ambientales, sistémicos, tecnológicos y sanitarios obligan a la sociedad a enfrentar los riesgos ocasionados por el desarrollo tecnológico e industrial que pueden ser invisibles y complejos dificultando su percepción o gestión dado que las habilidades y capacidades para enfrentar y mitigar los riesgos, son distintas en el ser humano y conllevan otras formas de desigualdad (Galindo, 2015).

La perspectiva de Beck (2005) sobre la sociedad del riesgo se centra en la idea de que, en la modernidad, las mismas estrategias de progreso tecnológicas e industriales generan riesgos que van más allá de lo que puede controlarse mediante las herramientas tradicionales. Por lo que, los riesgos no se distribuyen de manera homogénea, sino que se originan en las transformaciones estructurales y se experimentan de forma diferencial a lo largo de la sociedad (Rodríguez & Mballa, 2025). Los autores sostuvieron que la desigualdad socioeconómica, la precariedad en el entorno familiar y la incertidumbre laboral constituyen riesgos externos que se trasladan al ambiente escolar, lo cual genera entornos donde los estudiantes pueden verse más expuestos a conductas desadaptativas, violencia, acoso y, en última instancia deserción escolar.

Los riesgos escolares no provienen únicamente de dinámicas internas del ámbito educativo, sino que reflejan tensiones y crisis propias de la sociedad contemporánea, pues los riesgos generados por el propio progreso se vuelven conscientes y sujetos de análisis

social. Esta reflexividad implica que las instituciones deben adoptar estrategias de prevención y manejo del riesgo que trasciendan las intervenciones puntuales, requiriéndose una gestión integral que considere las condiciones estructurales como la digitalización acelerada o los cambios en la estructura familiar y las contingencias propias del entorno educativo (Tornero, 2021).

Las crisis y los riesgos generados a nivel global tienen repercusiones en microespacios como la escuela, de tal forma que los problemas como la crisis ambiental, las transformaciones laborales y la polarización social se reflejan en el clima escolar, afectando el rendimiento académico y aumentando la vulnerabilidad de los estudiantes frente a conductas de riesgo, por lo que la interconexión requiere que los enfoques de intervención y prevención en escuelas se diseñen considerando tanto variables internas del sistema educativo como influencias externas (García, 2015) .

Por lo tanto, en la modernidad avanzada, el riesgo escolar no es natural ni accidental, sino que se produce socialmente por las propias estructuras del desarrollo económico, tecnológico y político, ya que no es solamente el resultado de fallas en la gestión interna de las instituciones educativas, sino la manifestación de problemas estructurales y globales que se reflejan en el desempeño académico y el bienestar de los estudiantes (Anta-Félez et al., 2024). Así mismo, Beck (2005) sostuvo que los riesgos modernos son generados por las propias estructuras sociales y económicas.

Los factores como la pobreza, la desigualdad digital, la inseguridad o la precariedad laboral de las familias son generadores activos de riesgo que afectan el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes en las escuelas (Hernández-Jácquez & Montes

Ramos, 2020). En la modernidad reflexiva, los individuos son conscientes de los riesgos que enfrentan con ansiedad, desesperanza o desmotivación, pues se internalizan e influyen en su conducta académica. En México, los estudiantes de EMS en zonas rurales o marginadas enfrentan mayores barreras estructurales, incrementando su exposición a factores psicosociales de riesgo como la deserción, el bajo rendimiento o la violencia escolar (Arellano-Esparza & Ortiz-Espinoza, 2022).

**Perspectiva sistémica**

La Teoría General de Sistemas propuesta por Bertalanffy (1987) parte de la idea de que cualquier entidad o sistema se compone de elementos interrelacionados que, en interacción constante entre sí y con su entorno, generan propiedades y comportamientos emergentes que no se pueden explicar analizando sólo sus partes de forma aislada. Es decir, un determinado sistema está entendido como una agrupación de componentes relacionados entre sí y actuando para sí mismos, cada uno con sus propias características, pero con los mismos objetivos. Así mismo, en estas agrupaciones existen jerarquías y cada componente es necesario para el funcionamiento del sistema donde cada componente o elemento que integra al sistema es catalogado como un subsistema que forma parte de un sistema mayor, pero que contiene las mismas características de éste.

Bertalanffy (1987) sostuvo que un sistema cerrado no es recíproco con otros sistemas o con el medio, pues no existe entre ellos algún intercambio de energía o de información, sin embargo, un sistema abierto se comporta de manera contraria y constantemente intercambia información con otros sistemas, lo que permite relaciones equilibradas y permanentes con el medio. La característica principal del sistema abierto es que es visto como un sistema

coherente interrelacionado sin separar sus elementos, pues cualquier cambio en uno de ellos provocará cambios en todo el sistema (Martínez & Esparza, 2021).

La visión holística al abordar las dimensiones de un sistema, sean estas biológicas, sociales, económicas o ambientales, para apreciar la complejidad inherente, facilita la identificación integral de dinámicas ocultas y variables interactivas que en conjunto, definen el comportamiento del sistema que se autorregula con estabilidad y equilibrio (De la Peña & Velázquez, 2018), lo que permite comprender cómo se generan las alteraciones o fluctuaciones desequilibrantes a lo largo del sistema completo (Sáenz, 2024).

Por otro lado, los mecanismos de retroalimentación positivos y negativos permiten la autorregulación del sistema con adaptabilidad ante cambios internos o externos, reajustando sus condiciones para lograr la homeostasis de sistemas complejos (Bertalanffy, 1976). La teoría sistémica ha demostrado su versatilidad y aplicabilidad en numerosos campos: desde la biología y la ecología hasta la psicología, la administración y la educación, de modo que al ofrecer un marco conceptual que integra diversos niveles de análisis, esta teoría permite abordar problemas complejos de manera integral y formular estrategias de intervención que consideren desde las relaciones micro hasta las macroestructurales (Muñoz & Gómez, 2023).

El riesgo escolar emerge de la interacción y el desequilibrio entre distintos subsistemas que conforman el ambiente educativo, por ejemplo, el clima institucional como las políticas, normas y valores que rigen la convivencia, las relaciones interpersonales como la dinámica entre estudiantes, docentes, y otros miembros de la comunidad escolar y, las condiciones socioeconómicas de las familias, además de otros factores contextuales, se combinan para configurar si existe incongruencia, determinados ambientes que pueden

propiciar situaciones de conflicto, violencia, acoso y, en última instancia, la deserción escolar (SEP, 2020c). Por lo tanto, al aplicar la teoría sistémica de Bertalanffy (1987) al análisis del riesgo escolar se evidencia que este riesgo nace de la compleja interacción entre diversos subsistemas del entorno educativo (Mendoza, 2023).

Para Luhmann (1998a) la sociedad es el organismo de la comunicación totalitaria que permite el surgimiento de sistemas cerrados, autorreferenciales y autopoiéticos, con la finalidad de cumplir funciones específicas (p. 78). Para el autor, el mundo es demasiado complejo para ser procesado en su totalidad, por esa razón, los sistemas reducen esa complejidad seleccionando lo que consideran relevante, pero esta selección genera exclusiones y riesgos.

La sociedad moderna está compuesta por múltiples sistemas funcionales como la educación, el derecho, la economía, la ciencia, pero cada uno con su lógica interna, esta diferenciación permite la eficiencia, pero también dificulta la coordinación entre sistemas (Luhmann & Schorr, 1996). El autor presupone que el riesgo tiene relación con la contingencia ya que es una construcción social que se basa en la comunicación y la percepción; el riesgo es visto desde un enfoque sistémico donde la sociedad actual lo percibe y lo gestiona por medio de sistemas sociales como la ciencia, la política o la economía y donde cada sistema aborda, interpreta y da respuesta a cada riesgo.

Las decisiones personales que se toman con el conocimiento pleno de que traerán consecuencias se asocian al peligro que está representado por las amenazas externas que no son controladas en lo social, por lo que se dificulta la evaluación racional debido a que el riesgo se compone de determinantes que complican las consecuencias de las acciones,

además, cuando el ser humano se entera de las acciones de otros, busca su propia adaptación a esas experiencias, pero esa consciencia sólo se da en pequeños períodos de tiempo (Luhmann & Schorr, 1996, p. 39). El tiempo es irrelevante para las características operacionales del sistema, ya que el contexto de cualquier sistema no se encuentra ni en lo anterior ni en lo posterior, sino que coexiste a la par del sistema, es decir, que el contexto no se queda en el pasado ni se traslada al futuro solamente permanece en el presente (p. 81).

Luhmann (1998a) propuso que los sistemas sociales no están formados por personas, sino por comunicaciones que se reproducen según sus propios códigos y no puede ser dirigido desde fuera. En el caso del sistema educativo, su código binario es aprobado/no aprobado, y no puede ser forzado a operar con los códigos del sistema económico de ganancia/pérdida o político de gobierno/oposición, por lo que, al aplicar esta teoría al riesgo escolar, permite analizar cómo los sistemas educativos operan mediante la comunicación y cómo gestionan la complejidad y la incertidumbre. Esto implica que el riesgo escolar no se entienda como un simple fracaso individual, sino como una disfunción en las comunicaciones del sistema educativo (Hernández et al., 2021).

Cuando las consecuencias del riesgo dependen de decisiones internas del sistema diferenciadas del peligro que proviene del entorno, los fenómenos se presentan en situaciones contradictorias que desequilibran el sistema como tal, como el abandono escolar, la exclusión social o la desinformación (Luhmann & Schorr, 1990, 2000). El abandono escolar puede ser conceptualizado como riesgo si es causado por el currículo inflexible, métodos de evaluación convencionales o punitivos y de una organización escolar autoritaria sin atender las diversidades y decisiones estudiantiles con exclusión social, conlleva a entender que, desde esta perspectiva, el riesgo escolar no es únicamente responsabilidad del estudiante, sino un

resultado de las dinámicas comunicativas y estructurales del sistema educativo (Rodríguez-Rey & Cantero-García, 2020; Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, 2024).

El riesgo escolar en la educación como un fenómeno estructural y comunicativo se configura como un producto sistémico, donde las condiciones institucionales y las interacciones entre sistemas como la familia, la economía, la sociedad y la política, generan escenarios de exclusión de las lógicas del sistema educativo (Luhmann, 1998b; Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, 2024).

La familia está compuesta por los subsistemas parental, conyugal y fraternal, para lo cual es de vital importancia la acomodación y complementariedad entre ellos para el respaldar la individualidad, además de crear sentimientos de pertenencia al grupo (Minuchin et al., 1981, 1984). Como sistema abierto determinado por las relaciones de interacción de sus integrantes y su organización, en la dinámica familiar se inicia la problemática psicológica actuando como un espacio dinámico de aprendizaje, conflicto y adaptación cultural (Scorsolini-Comin, 2022; Minuchin, 2004). Cada familia es diferente y pueden clasificarse como aglutinadas o dispersas, en las familias aglutinadas los límites son abiertos y sus fronteras cerradas, de ese modo las individualidades no se mantienen por ser de gran apertura y la interacción con el medio ambiente y otras familias es limitado, regularmente los problemas de unos son los problemas de los otros, sin embargo, en las familias dispersas los limites son cerrados y sus fronteras abiertas, por lo que, sus integrantes son individualistas (Minuchin, 1981).

Para Irueste et al. (2020) los límites difusos en familias aglutinadas generan una fusión emocional que impide la autonomía individual, mientras que los límites rígidos en

familias desligadas o dispersas promueven el aislamiento emocional. Los patrones de interacción o las formas repetitivas en que los miembros de un sistema se relacionan entre sí, no son aleatorios, ya que forman parte de la estructura invisible que organiza las relaciones, que define roles, establece jerarquías y determina cómo se resuelven los conflictos. Estos patrones pueden ser "funcionales" cuando se permite adaptabilidad, comunicación clara y límites saludables, o "disfuncionales" cuando se perpetúan conflictos, roles rígidos o alianzas inadecuadas como cuando un hijo actúa como mediador entre padres en conflicto. En contextos escolares, estos patrones se manifiestan cuando un estudiante asume el rol de "alumno problema" como forma de mantener la estabilidad del grupo o de su familia, o cuando hay coaliciones entre docentes que refuerzan etiquetas negativas (Minuchin, 2004).

Así mismo, Smikin & Becerra (2013) explicaron que estos patrones son formas repetitivas de interacción que pueden favorecer el desarrollo y promueven la comunicación clara, los límites saludables y los roles flexibles o, por el contrario, pueden generar disfunciones, con comunicación paradójica, triangulación y jerarquías confusas. Los acuerdos y compromisos regularizan las conductas disfuncionales por medio de normas universales, pues la convivencia continúa a través del tiempo favoreciendo la organización familiar con sus propios límites y fronteras (Minuchin et al., 2004). La familia opera como un sistema dinámico que regula sus relaciones mediante acuerdos tácitos y explícitos, adaptándose a los cambios sociales sin perder su estructura interna (Scorsolini-Comin, 2022).

Los límites se reconocen como las reglas invisibles que regulan la participación y la interacción entre los miembros de un sistema familiar, que determinan quién interactúa con quién, en qué momento y en qué condiciones, esenciales para mantener el equilibrio entre la autonomía individual y la cohesión del grupo (Minuchin, 2004). Los límites se dividen en

límites claros que permiten una comunicación abierta y una diferenciación saludable entre los miembros además de favorecer la autonomía sin perder la conexión, los límites difusos que causan una carga masiva de involucramiento emocional donde los roles se confunden y hay poca privacidad o individualidad y, los límites rígidos que provocan aislamiento y desconexión emocional, dificultando el apoyo mutuo y la cooperación (Franco & Orrego, 2023).

Las líneas invisibles que delimitan los subsistemas dentro de una familia y entre la familia y su entorno, ayudan a regular el flujo de información, afecto y apoyo para el funcionamiento saludable del sistema familiar (Quijano, 2022). Estas fronteras se clasifican en flexibles o claras que son las que permiten el intercambio con el entorno sin perder la identidad del sistema, favorecen la adaptabilidad y la comunicación funcional (Valdez, 2024). Por otro lado, las fronteras rígidas son las que aíslan al sistema familiar del entorno dificultando el acceso a recursos externos y generando desconexión emocional y, las fronteras difusas son aquellas que permiten una carga masiva entre miembros o con el entorno, lo que puede generar confusión de roles y pérdida de autonomía (Minuchin, 2004). Iñipe & Vásquez (2023) mostraron que los adolescentes con vínculos de apego seguros y estilos parentales basados en la aceptación presentaron mayor empatía y regulación emocional, lo que se relaciona con límites familiares saludables. La calidad de las relaciones familiares y los límites relacionales influyen directamente en el desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes (Fernández & Flores, 2025).

***Perspectiva ecológica sistémica***

Bronfenbrenner como se citó en Rosa & Tudge (2013) presentó una propuesta sobre la creación de un sistema ecológico para el estudio del desarrollo de la cognición y la moral por la interacción social en sus diferentes contextos sociales, enfatizando a la persona como agente activo principal independiente de la etnia y el género proponiendo el modelo Proceso-Persona-Contexto-Tiempo [PPCT]. Los procesos proximales describen las relaciones bilaterales entre un ser biopsicosocial y otros individuos, así como entre signos y objetos del contexto externo más próximo constituyen los factores formativos, culturales y educativos (Bronfenbrenner & Ceci, 1994, p. 797). Los procesos proximales son las distintas formas de interacción de las personas con su entorno inmediato en diferentes periodos de tiempo, como por ejemplo la solución de problemas, el desarrollo de habilidades y capacidades, la adquisición de nuevos conocimientos, la realización de actividades como la lectura, la escritura y los deportes, además, la realización de tareas complejas y de actividades diversas (Bronfenbrenner, 1979; Contreras-Colmenares et al., 2023; Espinoza et al., 2025).

Para Bronfenbrenner (1979) y para Bronfenbrenner & Ceci (1994) los ecosistemas tienen sus propios componentes interconectados entre sí y tienen influencia mutua. El micro tiempo abarca el proceso proximal durante una sección determinada y con una existencia específica de interacción, en el meso tiempo se analiza la frecuencia de los procesos proximales por días, semanas o meses y, en el macro tiempo se tratan los cambios realizados entre las generaciones por medio de los eventos o acontecimientos históricos, principalmente en condiciones económicas, políticas y sociales relacionadas al macrosistema (Barrios, 2024). Según Ochante-Ramos et al. (2023) los ecosistemas son sistemas complejos, ya que cada ser vivo, en su contexto natural, cumple un papel específico dentro de una dinámica de

mutua influencia que define su desarrollo y el del entorno mismo. Por lo que el uso de modelos ecológicos sistémicos aplicados a la educación, la psicología y las ciencias sociales, ayuda en la predicción de los efectos de los cambios ambientales, pues reconocen que el desarrollo individual y colectivo depende de interacciones constantes con el entorno físico, biológico y sociocultural (Blanco, 2013). El modelo ecológico sistémico concede posibilidades de evaluación e intervención de los factores que influyen en el desarrollo de la realidad humana de los estudiantes adolescentes de EMS en sus contextos naturales (Bronfenbrenner, 1987; Martínez, 2021).

El desarrollo psicológico del ser humano se entiende como aquellos cambios permanentes en la forma en que un individuo percibe su contexto y su forma de relacionarse con él, es decir, que para que exista una respuesta (conducta) es necesario la interpretación (mediación psicológica) de la situación (estímulo) (Heredia & Sánchez, 2021). De esta manera se explica la influencia que tiene el medio ambiente para el desarrollo del ser humano y lo propone a través de distintos sistemas ambientales o contextos que tienen relación entre sí originando cambios que tienen influencia positiva o negativa. Bronfenbrenner (1987) propuso los niveles sistémicos como sigue:

1) El microsistema, representa los contextos más inmediatos al ser humano con participación en la interacción directa y bidireccional, éstos pueden ser la familia, los amigos y la escuela.
2) El mesosistema, representa la conexión entre contextos y las relaciones entre los microsistemas cercanos de la persona, como por ejemplo entre la escuela y la familia, entre la escuela y los amigos, o entre la familia y amigos.

3) El exosistema, representa la implicación indirecta para el desarrollo con entornos en el que el ser humano no tiene participación directa, como el trabajo de los padres, la iglesia, los medios de comunicación, los centros comunitarios o la política local.
4) El macrosistema, representa las dimensiones social y cultural por la influencia política, económica, ideológica y cultural en la conformación de valores y creencias.
5) El crono-sistema, representa el papel del factor tiempo y su influencia en el desarrollo del ser humano a través de los cambios en su vida según las modificaciones en el contexto (Bronfenbrenner, 1987).
6) El onto-sistema, representa a la persona en el centro del desarrollo, agregado al sistema de Bronfenbrenner en el año de 1980 por Belsky (1980) para incluir los factores individuales y su medio interno como los aspectos biológicos, genéticos, psicológicos y de salud.

Este enfoque refiere una adaptación progresiva del organismo en el desarrollo humano según su entorno formal o informal, mediante la relación dinámica de un conjunto de estructuras o sistemas seriados contenidos unos en otros, con visión naturalística, sistémica e integral influenciada por factores ligados al ambiente ecológico (Bronfenbrenner, 1987). Es relevante para analizar la multifactorialidad y multidimensionalidad que influye de manera ecológica sistémica en los estudiantes de EMS y conducirlos a experimentar los riesgos escolares, que, a su vez, conllevan al abandono o deserción escolar (De la Cruz et al., 2023). Bronfenbrenner (1986), manifestó que la educación representa un factor de gran relevancia para el desarrollo del ser humano en la interrelación con otros entornos de la sociedad. De esta manera la educación puede entenderse como un acontecimiento

sociocultural de facetas colectivas e interrelacionadas con el medio ambiente donde el resultado es el aprendizaje (Bronfenbrenner, 1987; Mora & Martin, 2009).

Para efectos del presente estudio se estratificaron tres niveles del sistema ecológico: el **onto-sistema** que constituye el riesgo personal y el riesgo en la salud, al identificar las características individuales del estudiante como personalidad, motivación, salud mental, habilidades cognitivas, las cuales predisponen el riesgo escolar del abandono si no hay estrategias de apoyo (Marcillo et al., 2025). El **microsistema** observando el riesgo familiar y del riesgo escolar, además de las habilidades y actitudes hacia el estudio así como el aprovechamiento escolar, que involucran relaciones directas con familia, escuela y compañeros, por lo que, el adolescente de EMS interactúa y experimenta en estos contextos ecológicos, tomando en cuenta que los ambientes escolares con violencia, la falta de conexión docente-estudiante y la ausencia de redes de apoyo aumentan el riesgo de exclusión escolar (Garrido-Miranda & Polanco, 2020). El **macrosistema** que está relacionado principalmente con el riesgo social, las habilidades sociales y las redes socio digitales, identificando valores culturales, ideologías, condiciones socioeconómicas y políticas públicas que conforman el clima social más amplio (Acosta & Limas, 2024).

### *Onto-sistema y riesgo personal*

Los indicadores onto-sistémicos de riesgo personal son las dimensiones que permiten identificar cómo los estudiantes experimentan y responden a situaciones de riesgo en el entorno escolar. Esta perspectiva articula dimensiones ontológicas como la constitución del sujeto, es decir, su historia de vida, identidad, agencia y vulnerabilidad psicoemocional (Soto, 2020). Los indicadores onto-sistémicos se pueden clasificar en tres grandes dimensiones

interrelacionadas, la primera es la dimensión ontológica que parte de lo subjetivo y que comprende el autoconcepto académico, la autoeficacia, el sentido de agencia, la afectividad y la regulación emocional escolar; la segunda es la dimensión sistémica, que abarca lo contextual y que se refiere al nivel socioeconómico, a la estructura familiar, al apoyo afectivo familiar percibido y a las expectativas parentales. La tercera dimensión es la interfaz escolar, que son el clima escolar, la relación con docentes y la trayectoria escolar previa (Rodríguez & Guzmán, 2021).

La comprensión del riesgo escolar ha evolucionado desde enfoques reduccionistas centrados en el déficit académico o la pobreza, hacia modelos más complejos que reconocen la interacción entre el sujeto y su entorno. En este sentido, la articulación de indicadores onto-sistémicos permite entender el riesgo escolar no como una condición estática, sino como una configuración relacional que emerge de la dinámica entre las dimensiones ontológicas del estudiante y las estructuras sistémicas que lo rodean (Vázquez & Sánchez, 2024). Por lo que, el sujeto escolar se constituye a través de variables como el autoconcepto académico, la autoeficacia, la regulación emocional y el sentido de agencia, estas variables no solo median la experiencia educativa, sino que condicionan la forma en que el estudiante interpreta y responde a los desafíos escolares (Rodríguez & Guzmán, 2021).

Estudios centrados en el sistema educativo abordaron cómo los cambios sociales, económicos y tecnológicos configuran nuevas formas de vulnerabilidad escolar, esto permite y da oportunidad a diseñar planes que respondan a las necesidades de esta población (Torres-Ibarra, 2023). Por ejemplo, el gobierno de Baja California a través de la Secretaría de Educación del Estado de Baja California (2025) definió conceptos clave como alerta temprana, interseccionalidad y riesgo inminente, útiles para operacionalizar los indicadores

onto-sistémicos. Por lo tanto, los indicadores onto-sistémicos, como la autopercepción de riesgo, la vinculación afectiva escolar, la vulnerabilidad psicoemocional y la trayectoria discontinua se convierten en herramientas analíticas para diseñar planes éticos, contextualizados y eficaces (Ariza, 2025). De esa manera, las estrategias dadas no sólo responden a las necesidades actuales, sino que anticipan escenarios de vulnerabilidad emergente, como la violencia simbólica, el retraimiento digital, la desregulación emocional y la fragmentación comunitaria, lo que permite dirigirse por rutas sólidas para la mejora educativa en México especialmente en contextos de alta complejidad (Elías, 2021).

Otros estudios aluden a la edad y a los procesos de cambio en la etapa adolescente como el desequilibrio físico y emocional (Barrios & Frías, 2016), ya que manifestaron que la adolescencia es la etapa de desarrollo que se torna complicada debido a los cambios físicos, psicológicos y sociales por los que se transita para llegar la etapa adulta. La etapa de la adolescencia también es considerada vulnerable debido a las experiencias de crisis, duelo y sufrimiento, así como de vivencias significativas, por ejemplo, la búsqueda de identidad, de independencia y de autonomía, además de la construcción y desarrollo de su propia sexualidad y la conformación de su personalidad y, todo esto puede suscitar conductas de riesgo (García & González, 2022).

Dado que la condición del adolescente es más sensible a la variedad de problemas derivada de los procesos de maduración, tanto psicológica como social, puede traer como consecuencia las adicciones, la violencia, el redescubrimiento de la sexualidad, el embarazo a temprana edad, la autosuficiencia económica y las condiciones de ideología, religiosa o moral, además de la equidad y desarrollo social, situaciones socioeconómicas, biológicas, étnicas y geográficas, lo que puede representar riesgos para permanecer en procesos

educativos (UNESCO, 2010). El embarazo en la adolescencia es otro motivo de disminución del rendimiento escolar reflejado en el bachillerato incluso desde el nivel medio de secundaria (Levy & Székely, 2016). Varios estudios coinciden en que los/as estudiantes no rinden por adicciones y violencia como el acoso escolar, aunado la pobre o nula comunicación con la familia (Silva & Weiss, 2018). Incluso, la desnutrición también forma parte en la influencia para el rendimiento escolar inadecuado provocado por la ingesta de alimentos chatarra o los hábitos inadecuados en los horarios de su alimentación (Arias, 2016).

Para Saldaña & Barriga (2010) los cambios en el rendimiento escolar son voluntarios, es decir, es parte de decisiones individuales de acuerdo con Torres et al. (2015) quienes consideraron que el logro académico es resultado de su propia disposición cuando toma la responsabilidad de estudiar según sus niveles de motivación. De modo que la desmotivación es otro factor de riesgo escolar para el rendimiento escolar, pues afecta la autopercepción que se genera del pensamiento de que no ser buenos para el estudio (Silva & Weiss, 2018). Por lo tanto, algunos hallazgos identificaron que la razón que aluden para rendir inadecuadamente en la escuela es debido a que no les gusta o no quieren estudiar (Ruiz-Ramírez et al., 2014). Sin embargo, Moreno (2013) opinó que el rendimiento escolar no es una decisión que solo el alumno toma por sí mismo, por lo que se considera el análisis de otros factores más allá de la dimensión individual que constituyan factores protectores o de riesgo escolar.

El rendimiento escolar recae en las decisiones del estudiante, en sus expectativas y satisfacción que tiene hacia sus estudios, en sus habilidades sociales, en su desenvolvimiento académico, su propia participación extracurricular y general, pero también en su propia adaptación de su cultura, su interpretación del apoyo que recibe de parte de las instituciones (Acevedo et al., 2015). Para Miranda (2018) los jóvenes que abandonaron la escuela no

lograron adquirir un sentido de pertenencia, construir un sentido de comunidad, ni suficiente identificación con la institución, ya que la escuela representa un lugar de interacción social con amplio sentido formativo de acuerdo con Weiss (2000).

Entre los desarrollos teóricos que se han construido que pretenden explicar los factores de riesgo escolar para el abandono escolar, Gómez-Delgado & Villalobos-Galvis (2014) destacaron que el adolescente toma más en cuenta sus aspectos personales negativos por encima de sus positivos, tienden a procrastinar y la percepción de la escuela es tomada como un obstáculo para lograr otros intereses personales como la búsqueda de ser independientes y la realización de otras actividades; así mismo su toma de decisión respecto al retorno escolar está mermada.

Hernández et al. (2011) mencionaron que la disyuntiva de lo que el adolescente puede esperar obtener en su idealismo con respecto a lo que puede obtener en su realidad, se da con base en su propia percepción de control, lo que da pie al desarrollo de su autoconcepto, de su autoestima y su autoeficacia. Este autor refirió que el autoconcepto es un factor de suma importancia que impacta en la personalidad del adolescente, debido a que influye en su motivación y en sus emociones, estas últimas son dadas por las expectativas creadas, por sus atribuciones y su propio desempeño. Para González (2006), el autoconcepto está relacionado íntimamente con las expectativas y ambas tienen una gran influencia en las atribuciones de los individuos, lo que conlleva a los comportamientos de índole escolar. Por lo que el abandono escolar desvincula de manera progresiva al estudiante de su entorno escolar y a su vez dificulta su posibilidad de trabajar y relacionarse socialmente (Fernández et al., 2010). En otro estudio se concluyó que las expectativas del adolescente influyen de manera indirecta

en su autoconcepto, conformando un patrón sobre las causas de sus propios éxitos o fracasos siendo en este sentido un factor de riesgo personal para la escolaridad (González, 2006).

Para Bandura (1993) la motivación se presenta por las expectativas que tiene un individuo para alcanzar sus metas y por el valor intrínseco o extrínseco que él mismo le otorga. La autoestima en la adolescencia puede representar un factor protector o un factor de riesgo para la toma de decisiones asociada con el auto concepto (Álvarez, 2012), por ende, cuando la autoestima es inadecuada conlleva a que el adolescente considere no contar con las habilidades para desarrollar un buen desempeño escolar, pues se encuentran desvalorizados en sus sentimientos, pues su auto afecto está tan mermado que existe una gran inconformidad con ellos mismos. El alumno desmotivado puede perder el interés para el aprendizaje y aumenta la sensación de insatisfacción, incrementa la incapacidad de confiar en sí mismo y puede considerar abandonar o no retornar a la escuela por sentirse incompetente (Hernández et al., 2012). Así mismo, el papel parental respecto a la autoestima representa ayuda y guía cuando está experimentando cierto riesgo escolar, pues se necesita tener otra perspectiva de su propia realidad y cambiar de actitud ante el desarrollo de sus propias capacidades y motivación (Álvarez, 2012).

Ante las circunstancias de desarrollo personal, el adolescente se enfrenta a sus propios cambios biológicos, psicológicos y sociales con estrés o ansiedad; pues el manejo emocional y socio afectivo de la sexualidad, de las normas y de la autoridad que constituyen su moralidad y el autocontrol en las interacciones de convivencia social y escolar. Además de la identidad adolescente, que se construye a partir del auto concepto que, ante una motivación inadecuada en condiciones de reprobación de asignaturas, puede generar frustraciones,

sensación de fracaso y de no sentirse útil o productivo, lo cual posibilita decisiones que pueden conllevar al abandono escolar (Hamodi et al., 2015).

En la dimensión personal el auto concepto y la motivación son factores relevantes que configuran la toma de decisiones racionales ante las adversidades del desarrollo cognitivo, emocional y social, propios de la etapa adolescente; lo que conlleva a asegurar que los procesos psicológicos en el adolescente con diversas formas de afrontamiento y solución de problemas, jerarquizan y organizan de manera consistente la información disponible para regular sus conductas a través de la autoevaluación y la autoconciencia (Schunk, 2012).

Así mismo, los factores personales motivacionales con ajuste social y académico según la cultura organizacional escolar y la dinámica familiar coadyuvan en los procesos de adaptación y socialización del estudiante de educación media superior para determinar sus decisiones de modificar su rendimiento escolar (De la Cruz & Matus, 2019). Así, algunos estudios han indicado que el riesgo escolar depende de factores internos personales como el desarrollo madurativo cognitivo con disposición de confrontación para los problemas, progresos en conocimientos matemáticos, de lectura y escritura, así como en la realización de tareas primordiales básicas (González, 2017; Hernández-Pozo et al., 2015), la autopercepción exacerbada del logro o fracaso por parte de los estudiantes (Mendoza, 2016), así como las condiciones de autoestima y regulación emocional ante el manejo de la frustración (Ruiz-Ramírez et al., 2014; García, 2012).

Para Silva & Weiss (2018) y para Ruiz-Ramírez et al. (2014), el abandono escolar se ha relacionado con problemas de identidad y de estereotipos de género. Con la absorción de grupos juveniles comunitarios como las pandillas cuyas actividades se vinculan a la

delincuencia juvenil y, según la cultura del consumismo, la moda y la influencia de los medios de información y de las redes socio-digitales, se posibilita la interrupción de los estudios (Chacón, 2020). La Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2013) refirió que las consecuencias del abandono escolar son la ausencia de los valores y principios en los adolescentes que los hace vulnerables ante las adicciones, la delincuencia y la exclusión social.

El abandono escolar configura diversos impactos negativos a corto y largo plazo**,** ya que en la dimensión individual incide en la reproducción de la pobreza de las sociedades, dado que los niveles educativos bajos traen como consecuencia el desempleo y la falta de oportunidades (Acevedo et al., 2015). También el Estudio Nacional de Deserción de la Educación Media Superior publicado por la SEP (2012), refirió que el desempleo y la pobreza continúan siendo factores relevantes para abandonar sus estudios, incluso sus hijos tendrán la tendencia a repetir el patrón de vida. De ese modo, el adolescente que carece de capital social y económico no cuenta con recursos o habilidades para participar en el mejoramiento de su calidad de vida (Bourdieu, 1987), y se le dificulta aceptar su medio ambiente (Ruiz-Ramírez et al., 2014).

### *Onto-sistema y riesgo de la salud*

En este mismo nivel del onto-sistema, está el riesgo de salud del adolescente, que está relacionado con la autodescripción de su estado general, esto es, sus hábitos alimenticios, el sueño, el orden, la higiene, el ejercicio, así como su estado de salud física y mental (Paredes-Iragorri & Patino-Guerrero, 2020). La salud y la educación son consideradas derechos humanos y representan los principales componentes del capital humano, ya que impulsan el

desarrollo socioeconómico con mejora de la productividad y, por ende, de la distribución de los ingresos (Torres & Velandia, 2022). La salud es un factor que aumenta la eficiencia de la educación viéndose reflejada en familias pobres que continúan perpetuando vicios de pobreza (Pérez & Castillo, 2016). En algunos estudios los adolescentes manifestaron que se encuentran en riesgo escolar bajo razones de índole médica como la hipertensión y parto prematuro por el lado de la salud física, y por motivos psicológicos apareció la vergüenza como factor principal (Ruiz-Ramírez et al., 2014; Cardoso & Verner, 2011). Así mismo la OIT (2013), determinó que los adolescentes que no trabajan y que no estudian, incrementan las probabilidades de ingresar en la delincuencia juvenil, con lo cual se pone en riesgo su propia salud y la de terceros.

En su salud mental o bienestar psicológico el adolescente mantiene su autoestima y autoconcepto comprendidos de forma clara en el momento de decidir participar en la escuela, aunque la sensación de cambios desadaptativos puede percibirse desde una experiencia incompetente, incapacidad para cumplir sus propias expectativas con apatía, tristeza e impotencia (Gómez et al., 2018; Correa et al., 2015). También Ruiz-Ramírez et al. (2014) manifestaron que el impacto más fuerte que tiene la sociedad con los adolescentes que abandonaron la escuela, es el riesgo y la vulnerabilidad de entrar en adicciones y en grupos organizados dedicados a la delincuencia, siendo influenciados principalmente por amigos. La OIT (2013) concluyó que todo joven desempleado y que no estudia, tiene más probabilidades de realizar actividades ilícitas, además de que pone en riesgo la salud propia y la salud de otros. El abandono escolar trae como consecuencia la exclusión en instituciones tanto políticas, culturales, económicas y sociales, sin un trabajo seguro y sin prestaciones que le brinden garantías estables (Peña et al., 2016). Al abandonar la escuela algunos adolescentes

pueden llegar a experimentar procesos de pérdida del sentido de pertenencia del sistema educativo, lo cual puede propiciar problemas en su identidad y así mismo, en su proyección individual, pues la misma experiencia lo llega a imposibilitar (González, 2006).

Por otro lado, la identidad y el autoconcepto del ser humano es construido a través de la socialización con otros individuos y su manera de vernos (Montagud, 2022; Marín, 1986), la percepción que tenemos de nosotros mismos surge a partir de cómo nos describen o reflejan los demás, este reflejo toma más fuerza cuando viene de personas que tiene mayor significancia para nosotros como amigos, familiares, compañeros. Este proceso se desarrolla en dos etapas: la imaginación de los otros, la reacción de los otros, la incorporación del otro, la primera etapa es crucial para el comienzo del desarrollo de la imagen que tenemos de nosotros mismos a través de la percepción de cómo nos ven los demás, una vez que notamos las reacciones, gestos y palabras por parte de otro sujeto, comenzamos a imaginarnos como es que nos perciben, en la segunda etapa destacamos la importancia de las reacciones de los demás, sean positivas o negativas, nos condiciona nuestro autoconcepto (Cooley, 2005). En ese punto, para Bravo (1994), la psicología cognitiva busca el conocimiento que propicia las conductas inteligentes, que construyen y modifican las estructuras cognoscitivas dadas en sujetos que poseen talentos, los que no los poseen e individuos normales.

### *Microsistema, riesgo familiar y escolar*

El microsistema es el siguiente nivel del modelo de Bronfenbrenner (1986), que son los contextos inmediatos y de actuación directa del adolescente, siendo una de ellas la familia y donde el riesgo familiar está centrado en su conformación, esto es, familia nuclear, extensa o monoparental, así mismo se explora la dinámica familiar y sus relaciones de afecto, de

comunicación, cohesión, economía y otros aspectos como enfermedades, conflictos, divorcios y problemas familiares generales. El autor refiere que es de suma importancia proponer a las instancias de políticas públicas el generar estabilidad, seguridad, reconocimiento, acciones, creencias y tiempo para garantizar un desarrollo adecuado de la infancia, con una educación plena y con el involucramiento tanto de las escuelas como de las familias.

En el seno familiar se le prepara al adolescente para vivir en sociedad mediante el proceso de socialización primaria (Smikin & Becerra, 2013; Cebrián, 2012). Ruiz-Ramírez et al. (2014), mencionaron que el tipo de apoyo de padres y familiares influye de manera significativa como factores protectores para la reprobación o decisión de abandonar la escuela en la etapa adolescente, por lo que la falta de apoyo familiar constituye un riesgo familiar para permanecer en la escuela. La desmotivación para estudiar se ha relacionado con la escasa o nula ayuda por parte de la familia incluyendo a los padres, pues cuando el adolescente no cuenta con el respaldo o apoyo se hace más factible que opte por el abandono escolar (Silva y Weiss, 2018; Weiss, 2000). Asimismo, la separación conyugal de los padres o el fallecimiento de alguno de ellos, así como el cambio de domicilio, suelen ser de gran impacto para los adolescentes y, a menudo interrumpen los estudios (Mora & De Oliveira, 2014; Saraví, 2009). El abandono escolar también se genera cuando los padres de los estudiantes son distantes afectivamente y su involucramiento con los planes y deseos de los hijos es débil, principalmente cuando los padres tienen escolaridad de educación primaria o menos (Miranda, 2018; Weiss, 2000).

Existe una gran cantidad de estudios que coinciden en que la carencia económica propicia el abandono escolar del adolescente, ya que este recurso es el principal apoyo para

afrontar los gastos en el hogar (Saraví, 2009). Bajo este mismo esquema, Peña et al., (2016) también coincidió en que el factor económico es el recurso que mantiene al adolescente dentro de la escuela, pues es con lo que paga los gastos escolares y que, al no contar con ellos, termina por abandonar la escuela. Ante condiciones de crisis económica familiar, la cultura familiar dicta que el adolescente tendrá que ayudar con la economía, por lo que la prioridad es el trabajo antes que el estudio (Peña et al., 2016). La economía es un factor que se deriva de la cultura familiar y es debida a los bajos ingresos existentes dentro del hogar, por lo que los recursos necesarios para el desarrollo que las actividades académicas requieren son escasos o nulos, trayendo como consecuencia el abandono escolar, por consiguiente, el adolescente se incorpora al trabajo con procesos de socialización secundaria (Abril et al., 2008). Al continuar con la reproducción de patrones aprendidos y heredados que se van transmitiendo según la cultura familiar (Ruiz-Ramírez et al., 2014), la pobreza continúa generándose como una especie de círculo vicioso, donde la motivación hacia el estudio disminuye debido a la necesidad económica que presenta la familia.

Bronfenbrenner (1979), propone como ecología de la educación al estudio de las interacciones sociales y su influencia en el aprendizaje, pues el análisis de las relaciones que se dan en la micro ecología y en la meso ecología y que, además, están influenciados por la exo ecología y la macro ecología son el punto central y más importante para la realización de investigaciones en educación, por lo que, esta teoría ecológica interviene en la educación creando entornos de desarrollo primarios, así como secundarios e involucra la afectividad, desarrolla la interacción comunitaria y las correlaciones entre microsistemas, creando de esta manera “el currículo centrado en el cuidado”.

El otro riesgo escolar dentro del microsistema se definió a través de las actitudes y habilidades hacia el estudio y al aprovechamiento escolar, por medio de las interacciones sociales dentro de la escuela y su adaptación a ésta. La escuela, como una de las principales fuentes de socialización, representa un contexto en que los adolescentes aprenden importantes pautas de relación con los iguales y profesores, mediante el desarrollo de habilidades socioemocionales de expresividad que permitan la exploración y reflexión de conocimientos científicos, humanísticos y tecnológicos; y que impactan en la conformación de la identidad, autoconcepto y autoestima para el manejo de temores, estrés académico, de los éxitos y fracasos, del proyecto y sentido de vida y en las aspiraciones profesionales (Acosta et al., 2020).

Según Ruiz-Ramírez et al. (2014), la interrupción escolar está relacionada con múltiples factores que influyen en la decisión del estudiante de incumplir con actividades que caracterizan el rendimiento y constituye un riesgo escolar. Moreno (2013) propuso que el estudiante es impulsado a rendir inadecuadamente, reprobar y abandonar la escuela por una serie de factores que se presentan en los contextos de orden familiar, social, individual y en la escuela misma (p.118), de acuerdo con Sánchez & Valdés (2011) quienes identificaron que los contextos adversos influyen de manera determinante en el rendimiento de adolescentes que posibilitan riesgo escolar para interrupciones y retornos escolares.

Otros estudios indicaron que factores externos determinan el riesgo escolar según la experiencia del proceso en el aprendizaje con respecto a las instituciones educativas y las condiciones del entorno (Acevedo et al., 2015). Para Piratoba & Barbosa (2013) el riesgo escolar es caracterizado por procesos hetero-evaluativos externos cuando un docente o un comité profesional educativo determina cierta demostración con un carente

desenvolvimiento en las actividades académicas en el espacio áulico y resultados deficientes de examinaciones expresados mediante una calificación numérica por debajo de la media esperada. Los autores afirmaron que un estudiante no aprobado representa que se incumplió con el desarrollo y la presentación de evidencias de aprendizajes esperados ante las exigencias académicas interpuestas en un plan de estudios y que es considerado incompetente para avanzar al siguiente nivel educativo.

Sin embargo, Ruiz-Ramírez et al. (2014) manifestaron que el riesgo escolar se propicia por factores afectivos y socioeconómicos principalmente cuando el estudiante inicia periodos de pareja formal incluso de matrimonio con dificultades económicas. Estrada (2014) encontró que el riesgo escolar está relacionado con la condición social, económica y de género, pues una vez que la mujer interrumpe sus estudios se vuelve más vulnerable para su retorno escolar. El riesgo escolar también implica a las propias instituciones escolares, esto es, según la oferta educativa, servicios carentes de buena calidad, infraestructura y equipamiento insuficientes pueden constituir parte del riesgo escolar (Alcántara, 2007).

Por su parte, González & Pedraza (2021) y Ruiz-Ramírez et al. (2014) conceptualizaron al ser humano como el poseedor del conocimiento y los docentes son los principales autores para que el alumno aprenda, por lo que el conocer tanto las fortalezas como las debilidades del profesorado asegura el desarrollo del conocimiento, la creatividad e innovación y mejora el desempeño. Moreno (2013) señaló que cuando los factores académicos, institucionales y sociales están en constante combinación y se fortalecen entre sí, garantizan la estancia del alumnado en el proceso educativo.

Cáceres (2017) encontró que las distancias y las cercanías del modelo educativo con la ética del cuidado del otro en la práctica cotidiana escolar pueden generan propuestas de manera colectiva que puedan aportar a la revisión y actualización del proyecto educativo, pues una deficiente coordinación directiva posibilita estados de incomodidad y desmotivación en los estudiantes. Por su parte, Jiménez & Gaete (2013) sostuvieron que es necesario ante todo que los docentes que desarrollan su quehacer pedagógico en espacios y con estudiantes de retorno educativo sean capaces de considerar las características y particularidades de los estudiantes al interior del aula, además de conocer las formas diversas de aprendizaje con un servicio de calidad, con equidad, igualdad y compromiso.

En la escuela, los aspectos que determinan que el riesgo escolar son el poco interés para estudiar, los problemas que se suscitan con sus iguales, problemas conductuales y dificultades de relación con los docentes (Corzo, 2017). La preparación del cuerpo de docentes respecto a su continuo entrenamiento, desarrollo y desenvolvimiento para ejercer la enseñanza es de gran importancia para la permanencia del adolescente dentro del sistema educativo, de lo contrario, es un factor influyente para el abandono escolar (Choque, 2009). También, Saldaña & Barriga (2010) propusieron que la interrupción escolar depende de la poca o nula integración del estudiante con la dinámica de la escuela. Por otro lado, Moreno & Moreno (2005) manifestaron que el problema más grave que enfrentan es el abandono escolar y que las consecuencias son el desperdicio de los recursos de índole económico, pues terminan afectando la eficiencia y eficacia de los sistemas educativos, por lo que, al reportar los resultados negativos del abandono, la escuela se pone en evidencia al mostrarse incompetente educativamente.

Por otro lado, Hernández-Jáquez & Montes-Ramos (2020) sostuvieron que existen indicadores de predicción del clima escolar más allá del apoyo económico que constituyen riesgos en la escuela como el tipo de relación con los docentes. Bulás et al. (2022) encontraron que las expresiones verbales y las competencias socioemocionales de los docentes que laboran en escuelas influyen de manera significativa como factor protector o de riesgo para el rendimiento escolar. Así mismo, Hernández et al. (2017), en un estudio de aproximación bibliométrica, encontraron que las investigaciones de índole educativo se encuentran en progresión, las aportaciones sobre el riesgo escolar son fragmentadas sin una visión multifactorial, debido a que la forma de producir conocimiento científico ha sido moderada e incoherente en este ámbito. Al buscar las relaciones significativas en espacios educativos, los autores intentaron encontrar mayor solidez en las publicaciones de investigación y divulgación, pero, respecto a la temática del riesgo escolar, remitida en gran número de ocasiones al rendimiento escolar o al abandono-reintegración de la trayectoria educativa sigue siendo insuficiente.

El retorno escolar al ambiente educativo, por ejemplo, es resultado de las experiencias del adolescente fuera del contexto escolar, por lo que, la decisión de regresar depende de la combinación de factores internos motivacionales y de factores externos contextuales (De la Cruz & Ilinich, 2021). La conducta de riesgo en adolescentes puede verse como el resultado de interacciones complejas en los contextos familiar, escolar o social entre las medidas de protección según las amenazas de los aspectos disfuncionales en dichos ambientes y situaciones de riesgo como el uso de sustancias, entre otros (Corchado et al., 2017).

***Macrosistema y habilidades sociales***

Dentro del onto-sistema se analizaron las habilidades sociales del adolescente para conocer su comunicación e interacción, así como sus habilidades básicas, su manejo de sentimientos, su manejo de la agresión y del estrés, así como su habilidad de planeación y toma de decisiones. La OMS (1993), definió las habilidades para la vida (HpV) como un conjunto de competencias fundamentales que permiten a las personas afrontar de manera eficaz los retos y demandas de la vida cotidiana, refiere que son las capacidades esenciales para adoptar comportamientos positivos y adecuados, permitiendo enfrentar de manera efectiva las demandas y desafíos que presenta la vida cotidiana, lo que las hace indispensables durante la infancia y la adolescencia, ya que facilitan la adaptación en un entorno social que exige a los jóvenes desplegar sus competencias sociales y a su vez, estas habilidades contribuyen a preparar el terreno para el progreso hacia etapas posteriores del desarrollo proporcionando herramientas que reducen los riesgos a los que los adolescentes pueden estar expuestos; las HpV se agrupan en tres categorías principales: habilidades cognitivas, habilidades emocionales y habilidades sociales.

Las habilidades sociales son un conjunto de destrezas esenciales que permiten a una persona desenvolverse de manera competente en las tareas y desafíos cotidianos, estas estrategias son seleccionadas y empleadas en respuesta a las exigencias específicas de cada situación, facilitando la interacción con los demás, como ejemplo están la comunicación, el manejo constructivo de emociones y conflictos, el asertividad y la empatía, entre otros (Ríos, 2014). Según Peres (2008), estas conductas son aprendidas y resultan clave para establecer relaciones sanas, defender los propios derechos sin vulnerar los ajenos, y reducir la ansiedad en momentos difíciles o nuevos. Además, como señalan Hinojo & Fernández (2002),

favorecen la comunicación emocional y la resolución de problemas. Michelson et al. (1983) argumentan que estas habilidades se adquieren mediante el aprendizaje, siendo la infancia una etapa crucial para su desarrollo, ya que su mejora depende del refuerzo social. Caballo (2007) añade que las habilidades sociales permiten expresar sentimientos, deseos y opiniones de manera adecuada, lo que facilita la resolución inmediata de conflictos y previene problemas futuros.

Según la OMS (1993), las habilidades sociales se subdividen en: empatía, asertividad y las relaciones interpersonales. Para Mantilla & Chahín (2006), la empatía es una capacidad innata en los seres humanos que permite conectar con otros, imaginando y sintiendo el mundo desde su perspectiva, pues esta habilidad facilita una mejor comprensión de las emociones, reacciones y opiniones ajenas, promoviendo la tolerancia en las interacciones sociales. Aunado a esto se encuentra la comunicación asertiva, que es una habilidad social que puede desarrollarse para mejorar las relaciones interpersonales, ya que ser asertivo implica respetarse a uno mismo, expresarse de manera clara, defender los propios derechos y pedir lo que corresponde, tanto a través de palabras como de lenguaje no verbal (Maza et al., 2023). Por su parte, Montoya & Muñoz (2009) definen las relaciones interpersonales como la capacidad de establecer y mantener vínculos positivos con los demás, mientras se dejan atrás aquellas relaciones que obstaculizan el desarrollo personal.

### *Macrosistema, riesgo social y redes sociodigitales*

El riesgo social en el macrosistema estuvo relacionado con las interrelaciones del adolescente con su desempeño y su adaptación al contexto social y políticas educativas. La participación en espacios sociales externos a la familia o escuela, así como las percepciones

de estigma discriminatorio según su condición social de género, también son relevantes (De la Cruz & Matus, 2019); estos autores manifiestan que los factores institucionales escolares como la forma de administración, dirección y coordinación entre los modelos de política educativa y los procesos de enseñanza-aprendizaje conducidos por los docentes requieren mayor capacitación para el fortalecimiento de habilidades socioafectivas que permita un acompañamiento o involucramiento social en la resolución de conflictos relacionales, así como resultados académicos satisfactorios con mayor integración escolar. En síntesis, el rendimiento escolar de adolescentes es determinado desde diversas dimensiones que propician la permanencia o la interrupción escolar, como factores de riesgo internos personales y de salud, y los factores de riesgo externos familiares, escolares y sociales (De la Cruz & Matus, 2019).

Un factor relevante del rendimiento escolar es el bajo presupuesto destinado para la educación pública (UNESCO, 2010). Además, la baja economía en el hogar, que, a su vez, propicia la necesidad de trabajar del estudiante con la intención de ayudar a su familia, son un motivo relevante para el abandono escolar (Vargas & Valadez, 2016). Para Estrada (2014), los datos nacionales reflejaron, en ese momento, que el 38% de los jóvenes abandonaron la escuela por la carencia económica.

El abandono escolar también es motivado por problemas de identidad y estereotipos de género (Prieto et al., 2015). Asimismo, por factores sociales de interacción fuera de la escuela como las pandillas (Ruiz-Ramírez et al., 2014) pues se ha encontrado relación entre abandono escolar, delincuencia y violencia como un factor de alto riesgo para los adolescentes que se encuentran en estas condiciones (Peña et al., 2016). Así mismo, otras

investigaciones manifestaron que hay una relación entre abandono escolar y marginación o disminución de probabilidades de empleo (González, 2006).

Por su parte, Miranda (2018) mencionó que las políticas educativas en México han considerado factores socioeconómicos para disminuir el riesgo escolar, pues el gobierno de México ha generado cambios constitucionales para que los estudiantes de bachillerato en escuelas públicas cuenten con un apoyo económico denominado Beca Benito Juárez como parte de los programas sociales de las administraciones federales 2018-2024 y 2024-2030. Se busca apoyar para la disminución de la deserción escolar mediante la atención y mejora de condiciones económicas de los estudiantes y sus familias (SEP, 2023).

El riesgo social al que se exponen los adolescentes cuando abandonan la escuela se incrementa, esto se debe a que no contará con una educación digna y de buena calidad pues su seguridad disminuye, esto es, está más propenso a sufrir algún daño desde su integración física y moral, así como social y psicológica (Miranda, 2018). Apoyando estas afirmaciones los datos de una encuesta nacional señalaron que, el costo social del abandono escolar es que el adolescente sea más vulnerable a convertirse en alcohólico y adicto a las drogas, también se incrementa la posibilidad de que se convierta en delincuente y marginado social, además aumenta la tasa de desempleados y también de subempleados (Ruiz-Ramírez et al., 2014). Los autores sostienen que la decisión de abandonar los estudios por parte del adolescente conlleva al desempleo y pobreza, solicitando ayuda al gobierno para sobrevivir, a la vez, se incrementa la posibilidad de casarse, embarazarse o como padres solteros, cuyos hijos que tenderán a repetir esos mismos patrones de conducta, por lo que los valores y los principios tienden a recontextualizarse y disminuye su práctica siendo presa fácil de las adicciones y la delincuencia con exclusión y vulnerabilidad social representando una carga para la sociedad.

La socialización es un proceso por el cual el ser humano, durante el transcurso de su vida, aprende y adquiere elementos socioculturales provenientes de agentes sociales y los integra a la estructura de su personalidad, estos agentes son referidos como estructuras establecidas en la sociedad y la cultura perteneciente (Marín, 1986), refiere además, que desde la infancia hasta la vejez del individuo sus círculos sociales van cambiando conforme pasa el tiempo, donde la primera estructura social es la familia seguido de los agentes socializadores que ayudan al aprendizaje del cumplimiento de reglas como los centros educativos y por último aquellas relaciones de grupos que comparten características similares como la edad, hobbies, gustos, entre otros, y que suelen mantener relaciones cercanas de amistad, por lo que, para entender la socialización es necesario comprender los procesos que atraviesa el ser humano en el desarrollo de su vida (Yubero, 2005).

En el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979), el macrosistema representa el conjunto de valores, ideologías, políticas y estructuras sociales que influyen indirectamente en el desarrollo humano, por lo que, las redes sociales, como parte de la cultura digital contemporánea, se han convertido en un componente clave del macrosistema, afectando la salud mental, el rendimiento académico y la socialización de los adolescentes (Armaza, 2023).

Diversos estudios indican que el uso problemático de redes sociales se asocia con trastornos como depresión, ansiedad, insomnio, fatiga visual y sedentarismo, por lo que, estos efectos se acentúan en contextos de vulnerabilidad social, donde el macrosistema ofrece escaso apoyo institucional (Gobierno de España, 2023; Gómez et al., 2021). Por lo que, el macrosistema cobra particular relevancia al analizar el uso de redes sociales, ya que éstas

configuran las normas culturales dominantes, que influyen en la percepción de la identidad y modifican el comportamiento colectivo de los adolescentes (UNESCO, 2024).

Otros estudios abordan los factores de riesgo social derivados del macrosistema en el uso de redes sociodigitales por estudiantes de Educación Media Superior en México, tal es el caso de Ramos (2024), que examina cómo las narrativas mediáticas, las estructuras económicas y las lógicas de mercado en plataformas digitales configuran normas culturales hegemónicas, estas normas moldean las creencias y actitudes ciudadanas de los adolescentes, elevando su vulnerabilidad a conductas de consumo problemático, sobreexposición a contenidos polarizadores y desinformación en contextos de EMS. Por su lado, INEGI (2021), revela que 91.5% de estudiantes de EMS usa internet y 96.1% accede a redes sociales con fines recreativos, lo que indica que este nivel de exposición masiva naturaliza la hiperconectividad y crea un entorno cultural que puede intensificar el estrés, la distracción académica y el riesgo de aislamiento social entre jóvenes (INEGI, 2022).

Las perspectivas ecológicas y sistémicas han adquirido creciente relevancia en el análisis de fenómenos sociales, educativos y ambientales, al ofrecer marcos teóricos que permiten comprender la interdependencia entre los sujetos, los entornos y las estructuras, ambas corrientes comparten una visión holística, relacional y dinámica de la realidad, superando los enfoques lineales y reduccionistas que han predominado en la investigación tradicional, en el contexto latinoamericano, estas perspectivas han sido retomadas para abordar problemáticas complejas como la exclusión educativa, los conflictos socioambientales y la transformación institucional (Figueroa & Azerrat, 2020). Los autores refieren que la perspectiva sistémica se basa en la teoría general de sistemas propuesta por Bertalanffy (1987), que concibe a los fenómenos como totalidades organizadas, compuestas

por elementos interrelacionados, pues en el campo de las ciencias sociales, esta visión ha sido aplicada para analizar instituciones, políticas públicas y dinámicas comunitarias, por lo que proponen tres tipos ideales de abordajes teóricos, sistémico, racionalista e intencional-estratégico, para ordenar las principales discusiones sobre problemáticas y políticas ambientales en América Latina, de ese modo el enfoque sistémico, en particular, destaca por su capacidad para integrar múltiples niveles de análisis, desde lo micro hasta lo macro, y por su énfasis en la retroalimentación, la autorregulación y la adaptabilidad.

La perspectiva sistémica permite comprender a la escuela como un sistema abierto, dinámico y autorregulado, en constante interacción con otros sistemas sociales; en el caso de los estudiantes de EMS, esta visión facilita el análisis de la resiliencia institucional, la gestión del clima escolar y la implementación de políticas educativas intersectoriales, además, proponen una revisión teórica de los abordajes sistémicos en América Latina, destacando su utilidad para comprender las políticas ambientales y educativas desde una lógica relacional y multiescalar (Esteban-Guitart et al., 2024).

Por otro lado, la perspectiva ecológica, inspirada en el modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1986), plantea que el desarrollo humano ocurre en función de la interacción entre el individuo y los distintos niveles del entorno: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema; esta visión ha sido ampliamente utilizada en estudios educativos para comprender cómo factores familiares, escolares, comunitarios y estructurales influyen en el aprendizaje y el bienestar de los estudiantes; un estudio realizado sobre regeneración ecosistémica y sustentabilidad, argumenta que los enfoques ecológicos permiten articular dimensiones técnicas, sociales y territoriales en el diseño de soluciones contextualmente pertinentes (Cardoso & Gouttefanjat, 2022).

El modelo bioecológico de Bronfenbrenner (1979) ha sido ampliamente adoptado en investigaciones educativas para comprender el desarrollo humano en función de la interacción entre el individuo y sus múltiples entornos; en el caso de estudiantes de EMS en México, este enfoque permite analizar cómo factores familiares, escolares, comunitarios y estructurales inciden en su trayectoria académica, bienestar emocional y riesgo psicosocial (Esteban-Guitart et al., 2024).

La articulación entre lo ecológico y lo sistémico resulta especialmente pertinente para el estudio de adolescentes en contextos mexicanos, donde la desigualdad estructural, la violencia social y la fragmentación institucional configuran entornos de alto riesgo. El modelo bioecológico, al integrar dimensiones temporales -cronosistema- y procesos proximales -interacciones cotidianas-, permite diseñar intervenciones educativas sensibles al contexto, centradas en el sujeto y orientadas al fortalecimiento de sus capacidades (Díaz et al., 2024).

La aplicación del modelo bioecológico de Bronfenbrenner en estudiantes EMS en México ofrece un marco teórico robusto para comprender la complejidad de su desarrollo, reconociendo la interacción entre factores individuales, familiares, escolares y estructurales, además, su integración con la perspectiva sistémica potencia el análisis de las dinámicas institucionales y comunitarias, favoreciendo el diseño de políticas educativas más justas, contextualizadas y sostenibles (Barcelata, 2024).

La psicología social de la educación examina cómo los procesos sociales, culturales y estructurales influyen en el desarrollo psicológico de los estudiantes, especialmente durante la adolescencia, pues esta etapa, caracterizada por la búsqueda de identidad, autonomía y

pertenencia, se ve profundamente afectada por el entorno escolar, familiar y comunitario, por lo que, en este marco, el modelo ecológico de Bronfenbrenner (2005) ofrece una herramienta teórica poderosa para comprender la interacción entre los distintos niveles del entorno y el desarrollo adolescente, y ya que diversos estudios han señalado que el bienestar emocional y el rendimiento académico de los adolescentes están condicionados por factores como el clima escolar, el apoyo familiar y las condiciones socioeconómicas, es importante que la psicología social de la educación no deba desligarse de una mirada crítica y contextualizada, además de que reconozca las desigualdades estructurales y los desafíos contemporáneos (Castaneda, 2024). La psicología social de la educación se ocupa de comprender cómo los procesos sociales influyen en el aprendizaje, el desarrollo emocional y la construcción de la identidad en contextos escolares, en la adolescencia esta interacción se vuelve especialmente compleja, ya que los jóvenes enfrentan simultáneamente transformaciones biológicas, cognitivas y sociales y la escuela, como espacio de socialización secundaria, se convierte en un escenario clave para el desarrollo psicosocial del adolescente (Rosas-Carvajal, 2020).

Durante la adolescencia, los individuos atraviesan un proceso de consolidación identitaria que se ve influido por el entorno escolar, los vínculos con pares y la relación con figuras adultas, por lo que el desarrollo psicosocial en la etapa de la adolescencia se divide en tres fases (temprana, media y tardía), cada una con tareas evolutivas específicas como la búsqueda de autonomía y sentido de pertenencia; de ese modo, la psicología social de la educación reconoce que estas tareas se negocian en el aula, donde los adolescentes construyen narrativas sobre sí mismos en función de las expectativas sociales y escolares (Gaete, 2015).

Por otro lado, la dimensión afectiva ha sido históricamente relegada en los sistemas educativos, a pesar de su impacto en el bienestar y el rendimiento académico, Muñoz (2023), argumenta que la afectividad debe incorporarse como eje transversal en los currículos escolares, ya que es el núcleo del desarrollo de competencias emocionales y sociales, además de que permite prevenir conductas de riesgo como el *bullying*, la agresividad y el estrés, fenómenos frecuentes en contextos escolares contemporáneos. Así mismo, la autora refiere que la psicología social también advierte que los entornos escolares pueden reproducir dinámicas de exclusión, especialmente en contextos de desigualdad estructural, también los factores como la discriminación, la precariedad institucional y la falta de participación estudiantil generan climas escolares adversos que afectan el desarrollo psicosocial del adolescente.

El modelo ecológico de Bronfenbrenner (2005) ha sido retomado en investigaciones recientes para analizar cómo los distintos niveles del entorno (microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema) influyen en la experiencia educativa del adolescente, este enfoque ha sido útil para comprender el impacto de la pobreza, la violencia y la digitalización en la salud mental y el desempeño escolar de los jóvenes en América Latina (Ponce, 2019).

# Capítulo II. Metodología

La epistemología busca aspectos que muestren que la ciencia es un fenómeno de construcción compleja, donde intervienen muchos actores simultáneamente, por lo que es importante identificar la necesidad de abrir la ciencia hacia la interdisciplinariedad, a la tradición y hacia la teoría de la actualidad, donde se entiende que existe una epistemología aplicada, ya que se complejiza la construcción de los saberes debido a los cambios generacionales, unidos al progreso de las distintas disciplinas y ciencias, de tal modo que el modelo epistémico busca el acceso al conocimiento, por lo que genera y aplica el método para investigar, la investigación permite reflejar la realidad de la forma más fiel y neutral (Díaz & Díaz, 2020; Doubront, 2021).

De los modelos epistémicos en investigación el positivismo es uno de los más antiguos y de los más conocidos, es de los que más fuerza ha tenido en el campo de la investigación y ha generado desarrollos y avances científicos, para el positivismo lo importante son los hechos (Silva, 2017). Por su parte, el pragmatismo considera que el sentido del conocimiento está en el hacer, es en la acción dónde vamos a encontrar elementos del pragmatismo en la metodología de la investigación, para el pragmático no hay diferencia entre teoría y práctica, la teoría es pertinente en la medida que se orienta a realizar la praxis, que, a su vez, valida el conocimiento, por lo que el conocimiento es válido si es útil y se resuelve un problema (Saharrea et al., 2022). Por otro lado, la investigación acción es un proceso educativo que permite indagar y analizar sobre la problemática de la realidad propia donde el investigado se convierte en investigador y el investigador se convierte en un facilitador (Guevara et al., 2020).

## Enfoque y tipo del estudio

Se utilizó una metodología cuantitativa con enfoque empírico-analítico como una perspectiva que posibilita la explicación, predicción y control de un determinado corte de la realidad, es decir, que la conveniencia de usar técnicas metodológicas cuantitativas presupone la observación de un contexto social en donde la realidad implica una forma más o menos estable y puede ser explicada de manera precisa y sistemática para fijar relaciones causales entre las variables (Hernández et al., 2011). El proceder científico de este enfoque es a través de la aplicación de los métodos de las ciencias físico-naturales que buscan comprobar y comparar teorías desde un enfoque objetivo y externo a la realidad. El enfoque empírico-analítico utiliza un método hipotético-deductivo partiendo de la teoría para la verificación de hipótesis en la realidad estableciendo leyes universales y generalizando los resultados obtenidos, pues sus estudios van encaminados a los fenómenos más susceptibles para la observación, la medición y la verificación (Gómez-Delgado & Villalobos-Galvis, 2014).

En el presente estudio se utilizó la metodología cuantitativa con un paradigma positivista de enfoque empírico-analítico no experimental y transversal con un método hipotético-deductivo. Los estudios cuantitativos permiten generar conocimiento objetivo con posibilidad de generalización al utilizar muestras representativas mediante procesos analíticos de predicción probabilística y estadística sin manipular las variables analizando los patrones conductuales de los grupos de sujetos en distintas edades en un mismo periodo de tiempo (Ramos, 2015).

Para Artigas & Robles (2010), la investigación no experimental es un sistema empírico donde la variable independiente no puede manipularse debido a que ya está manipulada en su contexto natural. Según Veiga et al. (2008) en los estudios predictivos se miden las relaciones causales entre las características, la distribución y la presencia del fenómeno a investigar en una determinada población en un tiempo y espacio específicos. Por lo que entonces, justificando el esquema metodológico propuesto, la metodología cuantitativa con enfoque empírico-analítico es adecuada para estudiar fenómenos educativos en México cuando se busca precisión, sistematicidad y capacidad explicativa, este enfoque ha sido exitosamente aplicado en estudios recientes para abordar el riesgo escolar, el abandono, la salud emocional y el rendimiento académico, permitiendo generar evidencia útil para la toma de decisiones educativas complejas, ya que su capacidad para generar evidencia precisa, sistemática y explicativa lo convierte en una herramienta metodológica clave para abordar el riesgo escolar, el abandono, la salud emocional y el rendimiento académico, especialmente en contextos como el de Chihuahua (Ramírez & Rodríguez, 2020).

**Población y muestra**

Participaron jóvenes adolescentes escolarizados de educación media superior según su aprovechamiento escolar y aquellos que retornaron a la actividad escolar después de un período de interrupción. Los criterios de inclusión fueron: ser adolescente inscrito en el primer año en una escuela de educación media superior entre 14 a 16 años, ambos sexos, con aceptación voluntaria con consentimiento informado del padre de familia y asentimiento informado del estudiante por escrito. Mientras que los criterios de exclusión fueron adolescentes que no estaban inscritos en una escuela de educación media superior o que no dieron consentimiento o asentimientos informados.

En una primera fase, se consideró un muestreo intencional debido a que se obtuvieron los permisos correspondientes para realizar investigación en una institución de EMS de bachillerato general con financiamiento público en Ciudad Juárez Chihuahua México (IMCO, 2022). El proyecto doctoral se registró con aprobación del Comité de Ética de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez [UACJ], donde el personal directivo de un plantel educativo del Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua [COBACH] propició la participación voluntaria y confidencial de los estudiantes.

En Ciudad Juárez se registraron 57,790 estudiantes de EMS en 148 escuelas, 92 privadas y 56 públicas; con un 70% de cobertura, 60.1% de eficiencia, 20.5% de reprobación y 13.3% de abandono (Así estamos Juárez, 2023). El COBACH es una institución descentralizada del Gobierno del Estado de Chihuahua con el 50% de financiamiento federal, compuesto por 29 planteles escolarizados y 2 de Sistema de Enseñanza Abierta con 42,000 estudiantes matriculados en toda la entidad federativa (COBACH, 2024a). El plantel participante del estudio cuenta con una población de 2,836 estudiantes matriculados en dos turnos y en seis niveles curriculares, del primero al sexto semestres (COBACH, 2024b). En el turno vespertino se cuenta con la mitad de la población, es decir de 1,418 estudiantes, y se posibilitó a acceder a los que se inscribieron en el primer año con alrededor de 550 estudiantes por cohorte generacional de nuevo ingreso según datos institucionales del COBACH (2024a). Se consideró la condición de reprobación para los estudiantes que no acreditaron el 43% de las asignaturas cursadas en el primer semestre y segundo semestre de bachillerato según el Reglamento de inscripción y evaluación del COBACH, es decir, tres o más asignaturas no acreditadas de siete ofertadas en cada periodo semestral ocasiona baja institucional, por lo cual mantienen una condición de reprobación (COBACH, 2024c).

En una primera fase, durante los primeros contactos institucionales para solicitar los permisos correspondientes, el acercamiento permitió recibir la invitación institucional de procesar formalmente los datos que se tenían a disposición que se habían generado en un departamento de orientación educativa desde el año 2017 mediante la aplicación de dos instrumentos para evaluar los riesgos escolares. Así, con un muestreo no probabilístico intencional estratificado (Zamora et al., 2025; Lohr, 2010), los datos proporcionados por la institución posibilitaron contar con una muestra representativa de estudiantes de nuevo ingreso en siete cohortes generacionales. Así, se contó con información de 3,590 estudiantes del primer año de bachillerato en el turno vespertino de un plantel educativo en Ciudad Juárez, en siete cohortes generacionales estableciendo una muestra descrita como sigue:

Cohorte generacional 2017-2020 = 575
Cohorte generacional 2018-2021 = 503
Cohorte generacional 2019-2022 = 476
Cohorte generacional 2020-2023 = 420
Cohorte generacional 2021-2024 = 496
Cohorte generacional 2022-2025 = 588
Cohorte generacional 2023-2026 = 532
Total = 3,590

En la segunda fase, se consideró aplicar dos instrumentos más en tres cohortes generacionales 2022-2025, 2023-2026 y 2024-2027 sobre habilidades sociales y uso de redes socio-digitales, además de contar con los datos de los dos instrumentos anteriormente descritos proporcionados por la institución. Mediante un muestreo estratificado, por sujetos voluntarios con consentimiento y asentimiento informados participaron 2,338 estudiantes en cinco centros educativos, dos en Ciudad Juárez y tres en Jalisco, asegurando la confidencialidad y anonimato de la información. La muestra estuvo conformada por 2,338 alumnos provenientes de dos ciudades, con distribuciones de 1,403 estudiantes de Ciudad

Juárez Chihuahua y 708 estudiantes en Guadalajara Jalisco. Se utilizó un muestreo estratificado con el propósito de garantizar una representación equitativa de la población estudiada, este tipo de muestreo estratificado se justificó debido a la necesidad de asegurar que cada grupo poblacional tuviera una representación proporcional en la muestra, tomando en cuenta variables como ubicación geográfica, características sociodemográficas y contextos educativos (Zamora et al., 2025; Lohr, 2010). Por lo que este enfoque permitió obtener resultados más precisos y comparables entre ambas ciudades. La duración de la aplicación fue de 30 minutos. Luego se solicitaron a la institución los resultados evaluativos de calificaciones en el primer periodo semestral de bachillerato, así como el promedio evaluativo previo percibido. Los datos se analizaron mediante el programa SPSS con pruebas descriptivas de diferencia de medias ANOVA de los factores de riesgo según el aprovechamiento escolar. La muestra se especifica de la siguiente forma en la tabla 1:

**Tabla 1.** *Centros educativos participantes en la segunda fase*

| | | Cohorte Generacional | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | **22-25** | **23-26** | **24-27** | **Total** |
| **Escuela** | **Plantel 7** | 351 | 413 | 579 | 1,343 |
| | **Plantel 19** | 0 | 0 | 287 | 287 |
| | **Arenal** | 0 | 0 | 151 | 151 |
| | **Cocula** | 0 | 0 | 283 | 283 |
| | **Prep7** | 0 | 0 | 274 | 274 |
| **Total** | | 351 | 413 | 1,566 | 2,338 |

Fuente: Elaboración propia

## Consideraciones éticas

Una vez explicado el objetivo y el método con la duración de las actividades de recolección de información, se les invitó a participar de manera voluntaria, enfatizando la privacidad, confidencialidad y el anonimato. Aquellos voluntarios en participar, se les leyó

verbalmente el consentimiento informado y se les hizo entrega de manera impresa. Mediante la participación voluntaria, se le explicó que en todo momento se respetarían sus derechos de confidencialidad y anonimato sin ninguna obligatoriedad ni consecuencia en los procesos institucionales. Los participantes fueron considerados vulnerables por ser menores de edad y subordinados a la institución educativa que pertenecen (World Medical Association, 2013).

Mediante acuerdo con la institución colaboradora, se pudo contar con procesos de atención individualizada de asesoría psicosocial según las posibilidades de ésta, para prevenir posibles reacciones durante la obtención de la información, respetando en todo momento las decisiones de los participantes para terminar o abandonar la participación sin consecuencia alguna. Se entregaron resultados por escrito a la institución colaboradora, para que ésta posibilite procesos de seguimiento de la forma que considere. En el consentimiento informado se consignaron los datos de contacto de correo electrónico del responsable de la recolección de la información para que permita el envío de resultados si son solicitados. Durante la explicación del consentimiento informado se indicó que los datos que proporcionaron fueron confidenciales sin solicitarles algún dato de identidad que afectara su privacidad y anonimato (Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas [CIOMS], 2017).

**Procedimiento o estrategia de investigación**

Se presentó el proyecto a las instituciones seleccionadas para obtener el permiso institucional correspondiente y posteriormente se presentó el proyecto ante el Comité de Ética Institucional de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez para obtener el dictamen correspondiente (Anexo 1). Así mismo, se obtuvo la aprobación por el Comité Académico

del Doctorado en Psicología para iniciar con los procesos investigativos de acuerdo con el cronograma de actividades mostrado en la Tabla 4. Para la participación, la institución invitó e informó a los estudiantes y padres de familia de nuevo ingreso al bachillerato en el año 2023, sobre el objetivo y la metodología de la aplicación de los instrumentos y sus beneficios. Una vez explicado el proyecto se entregó el consentimiento informado por escrito para el padre de familia y el asentimiento informado para el estudiante que aceptaron participar. Luego, se inició a contestar cinco instrumentos de investigación mediante un formulario de *Google forms* proporcionando el enlace correspondiente. En la primera fase, se obtuvieron datos por la institución de la aplicación del instrumento Inventario Autodescriptivo del Adolescente [IADA] (Lucio et al., 2010) y la prueba de estudio (Brown & Hotlzman 1975), en los seis años anteriores consecutivos de 2017 a 2022, constituyendo siete cohortes generacionales para su análisis. En la segunda fase para las cohortes 2022-2025, 2023-2026, 2024-2027 se aplicaron cinco escalas: el IADA, Prueba de estudio, Habilidades Sociales y Redes Socio digitales.

Para identificar y comparar los riesgos escolares percibidos por estudiantes de nivel medio superior en dos contextos tanto urbanos como rurales contrastantes en Ciudad Juárez y Guadalajara, la investigación se fundamenta en el principio de beneficencia, al buscar generar evidencia útil en favor del progreso de la educación, respetando los principios éticos de autonomía, confidencialidad, justicia y no maleficencia, conforme a la Declaración Universal sobre Bioética y Derechos Humanos (Sánchez & Martínez, 2024). Por lo que se contactó a directivos de las cinco escuelas involucradas, en las dos ciudades, para el diálogo y obtención de los permisos pertinentes en la realización del levantamiento de la información y recolección de los datos para su análisis. Una vez logrados los permisos se procedió a la

aplicación de los instrumentos, primero en Ciudad Juárez y posteriormente en Guadalajara Jalisco, en las preparatorias rurales de El Arenal y Cocula y finalmente en el área metropolitana en la Preparatoria #7 en Zapopan, realizando visitas programadas para tal efecto. Los datos fueron anonimizados y codificados, no se publicó información que permitiera identificar a los participantes, así mismo, la investigación se clasifica como de riesgo mínimo, ya que no implica intervención física ni psicológica directa, pues se trata de la aplicación de cuestionarios y entrevistas en el entorno escolar, sin manipulación de variables sensibles.

**Operacionalización de las variables**

Los factores de riesgo son los acontecimientos inseguros de naturaleza interna o externa con repercusiones negativas respecto de la realización de los propósitos esperados (Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM], 2021). Los cuales se especifican en el instrumento IADA en cinco categorías: Riesgo familiar, riesgo social, riesgo escolar, riesgo personal y riesgo de salud.

El riesgo escolar se refiere a los factores que pueden afectar negativamente el desempeño académico y el bienestar de los estudiantes, estos factores pueden incluir aspectos socioeconómicos, sociofamiliares, institucionales, académicos, emocionales y educativos que aumentan la probabilidad de fracaso escolar o deserción (Rodríguez & Guzmán, 2019). Así mismo, el riesgo escolar es la combinación de condiciones que dificultan el aprendizaje y la permanencia en el sistema educativo, donde los principales factores son las condiciones económicas, nivel educativo de los padres y apoyo familiar, además del bajo rendimiento

escolar, dificultades de aprendizaje y falta de motivación, aunado a la calidad de la enseñanza, infraestructura escolar y relación con docentes (Guzmán-Torres et al., 2022).

El riesgo escolar es un fenómeno que no solo afecta a sectores marginados, sino que también se presenta en sectores medios y altos de la sociedad, desde una perspectiva cultural, el riesgo escolar no es una característica individual, sino un proceso social influenciado por el entorno educativo y las dinámicas institucionales, la escuela, como agente de socialización, tiene la responsabilidad de introducir a los estudiantes en la cultura, proporcionando herramientas para su integración y desarrollo académico (Lira, 2023; Villalta & Saavedra, 2012). De tal forma que la escuela cumple con dos funciones, una como espacio de educabilidad para lograr el desarrollo del individuo y la otra como el espacio para la creación de los riesgos educativos, es decir, que la escuela favorece y obstaculiza el aprendizaje de los estudiantes (Lozano & Maldonado, 2020; Castilla & López, 2006).

El rendimiento escolar es el grado o la aptitud que el estudiante muestra como un resultado de lo aprendido en una asignatura o área temática especifica y que se compara con sus iguales respecto de un conocimiento o aprendizaje esperado, además demuestra la calidad de la enseñanza recibida donde los indicadores de logro son las calificaciones (Gutiérrez-Monsalve et al., 2021). Se consideraron las categorías de: <6.0, 6.1-7.5, 7.6-8.5 y >8.6.

El riesgo social en México es un fenómeno complejo que involucra factores estructurales y personales que afectan la trayectoria educativa de los estudiantes, este riesgo se manifiesta en diversas formas, como abandono escolar, violencia, consumo de sustancias, embarazo adolescente y desigualdad socioeconómica, impactando el desarrollo académico y social de los jóvenes (García & González, 2022). El riesgo social está dado por las decisiones

propias y ajenas tomadas en situaciones de peligro y que los resultados presentados sean adversos, los cuales son observados y evaluados por alguna entidad o persona que establece causalidad entre alguna acción con su reacción (Rubio, 2012).

El riesgo familiar se refiere a los factores dentro del entorno familiar que pueden afectar el bienestar y el rendimiento académico de los jóvenes, estos riesgos incluyen violencia intrafamiliar, falta de apoyo emocional, condiciones socioeconómicas adversas y desintegración familiar, los cuales pueden influir en la permanencia escolar y el desarrollo personal de los estudiantes (Alama & Obaco, 2024). El riesgo familiar se caracteriza por aquellos eventos en el contexto familiar que propician que los hijos adolescentes disminuyan su aprovechamiento escolar, como la disfunción, la desorganización y la enfermedad, identificados en las categorías de ambiente familiar (Betancourth & Amaya, 2012).

El riesgo personal en adolescentes se refiere a aquellos factores individuales que aumentan la probabilidad de que los jóvenes adopten conductas que comprometan su bienestar físico, emocional o social, estos riesgos pueden incluir baja autoestima, impulsividad, escasa regulación emocional, toma de decisiones sin conciencia de consecuencias, y falta de proyectos de vida (Fierro et al., 2022). De las Principales dimensiones del riesgo personal, están dadas las conductas autodestructivas, como autolesiones, trastornos alimenticios o ideación suicida; débil identidad personal, como la dificultad para establecer metas, valores o sentido de pertenencia; impulsividad y búsqueda de sensaciones, es decir, que puede llevar al consumo de sustancias o conductas sexuales de riesgo y, falta de habilidades socioemocionales, como la empatía, la autorregulación o la resolución de conflictos (García & González, 2022). El riesgo personal es consecuente a las conductas de riesgo de los jóvenes y determinante para su salud, siendo la responsable de la

tasa de mortalidad más alta en esta etapa. Las causas son las adicciones, la depresión, la ansiedad y el suicidio, principalmente, afectando en el adolescente su estilo y calidad de vida y la falta de oportunidades en el ámbito laboral y social (Valenzuela et al., 2013).

El riesgo de salud en adolescentes abarca una variedad de comportamientos y condiciones que pueden comprometer su bienestar físico, mental y social, esta etapa del desarrollo está marcada por cambios biológicos, emocionales y sociales que los hacen especialmente vulnerables (Paredes-Iragorri & Patino-Guerrero, 2020). Un informe reciente advierte que más de mil millones de jóvenes están en riesgo de sufrir problemas de salud antes del 2030, debido a factores como el cambio climático, la tecnología digital y la desigualdad social (Ferreira, 2025). El riesgo de salud son todas las probabilidades que tiene una persona o una determinada población de padecer algún evento, daño o enfermedad no deseada o cuando alguna condición existente empeora, como la salud mental, las conductas de riesgo, enfermedades crónicas emergentes y el acceso desigual al servicio de salud (Gaviria et al., 2018; Montoya, 1974). Por lo tanto, las conductas de riesgo son las que generan las condiciones de vulnerabilidad a la salud integral de las personas, es decir, tanto para sí mismas como para los demás (García & González, 2022).

De esa manera, el riesgo escolar se entiende como la probabilidad de que un estudiante interrumpa su trayectoria educativa debido a factores personales, sociales, académicos y emocionales, por lo que, diversos estudios han demostrado que variables como las habilidades de estudio, los hábitos académicos, las actitudes hacia el aprendizaje y las habilidades sociales son predictores significativos del riesgo escolar (Estrada-Araoz & Mamani-Uchasara, 2020; Andrade-Valles et al., 2018). Por esas razones se estudian estas variables, para el complemento y comprensión del análisis en el impacto del riesgo escolar.

Así mismo, las habilidades para el estudio son las capacidades bio-psicológicas que poseen los individuos debido a su naturaleza neurofisiopsicológica que permiten realizar acciones o tareas específicas e integrativas (Griffin & Care, 2014). Las habilidades para el estudio en adolescentes son fundamentales para fomentar la autonomía, la motivación y el éxito académico, debido a que no solo mejoran el rendimiento escolar, sino que también fortalecen la capacidad de organización, pensamiento crítico y autorregulación emocional, siendo de relevante importancia la motivación como un predictor significativo para el éxito académico (Formento-Torres et al., 2023). Estos autores manifiestan que las principales habilidades para el estudio, entre otras, son la gestión del tiempo, las técnicas de organización, lectura comprensiva y crítica, toma de apuntes efectiva, concentración y control de distractores, motivación intrínseca y autorregulación emocional.

De esa misma manera, los hábitos de estudio están relacionados con las distintas acciones y las diversas formas de organización del tiempo y del espacio, así como de los métodos y las técnicas que se realizan constantemente por los estudiantes y que les permite su aprendizaje (Cruz & Quiñones, 2011). Los hábitos de estudio son fundamentales para desarrollar autonomía, disciplina y éxito académico a largo plazo, ya que no solo mejoran el rendimiento escolar, sino que también fortalecen habilidades como la organización, la concentración y la autorregulación emocional (Pallo-Pilalumbo et al., 2024). Por lo que entonces, los hábitos de estudio recomendados son, establecer una rutina diaria, pues estudiar a la misma hora cada día ayuda a crear un ritmo natural de concentración; organizar el espacio de estudio, ya que un lugar tranquilo, ordenado y libre de distracciones mejora la productividad; planificar con anticipación, puesto que usar agendas o calendarios ayuda en la distribución de tareas y evita acumulaciones; aplicar técnicas activas, como mapas

mentales, resúmenes, esquemas o métodos para mantener la atención y retener mejor la información; realizar pausas regulares y breves descansos entre sesiones de estudio y, dormir y alimentarse adecuadamente, pues el descanso y la nutrición influyen directamente en la memoria y la concentración (Gregorio et al., 2024).

Las actitudes hacia el estudio en adolescentes son un componente clave del rendimiento académico, ya que reflejan la disposición emocional, cognitiva y conductual del estudiante frente al aprendizaje, estas actitudes pueden ser positivas, cuando se promueven el interés, la motivación y el compromiso; o negativas, causando desinterés, ansiedad y rechazo; este tipo de actitudes están influenciadas por factores personales, familiares y escolares (Andrade-Valles et al., 2018). Las actitudes hacia el estudio son predisposiciones que se aprenden y que tienden a evaluar a una situación, a un objeto, a un grupo o a una persona por medio de las creencias existentes respecto de éstos, y que conlleva a actuar favorable o desfavorablemente (Almerich et al., 2012).

Las habilidades sociales son entendidas como las conductas expresadas de manera personal, defendiendo y respetando los derechos propios asertivamente, permitiendo recibir respuestas, opiniones, deseos, sentimientos y, disminuyendo la probabilidad de generar problemas en el desarrollo de la interacción social (De Miguel, 2014). Por su lado (González & Molero, 2023) analizaron 17 estudios recientes sobre intervenciones educativas para fortalecer habilidades sociales en adolescentes, donde concluyeron que estas habilidades no solo mejoran la convivencia, sino también la autoestima y el rendimiento académico.

Las redes socio-digitales son plataformas tecnológicas que permiten la interacción, producción y circulación de contenidos entre usuarios, facilitando la construcción de

identidad, la socialización y la participación en comunidades virtuales, en el caso de los adolescentes, estas redes cumplen funciones clave en la expresión emocional, la validación social y la exploración de roles (Ferrari, 2023). Según este autor, más del 73% de la población mexicana es usuaria activa de redes sociales, siendo los adolescentes uno de los grupos más expuestos. Además, estudios recientes destacan que el tipo de uso tanto activo como pasivo, tiene efectos diferenciados en el bienestar emocional y la motivación académica (López-Sáez et al., 2024). Desde una perspectiva crítica, las redes también pueden actuar como agentes de reproducción de desigualdades, al mediar discursos de éxito, belleza o pertenencia que afectan la autopercepción adolescente (Balderrama, 2024). El uso de redes socio-digitales se ha convertido, en la actualidad, en una práctica importante debido a su gran alcance de difusión con gran impacto en la sociedad, ya que proporciona interacciones sociales a través de una comunicación dinámica y pueden ser utilizadas tanto por individuos como por empresas (Hütt, 2012). Por ello la importancia de estudiar las redes socio-digitales para la comprensión y análisis del impacto en el riesgo escolar de los adolescentes dentro del riesgo social.

**Instrumentos de investigación**

Se utilizó un cuestionario sociodemográfico para fines comparativos con datos como sexo, edad, tipo de familia, grado de aprovechamiento escolar y promedios de calificaciones de asignaturas. Se utilizaron los siguientes instrumentos:

(1) **Inventario Auto descriptivo del Adolescente [IADA]** elaborado por Lucio et al. (2007) validado por Lucio et al. (2010) el cual cuenta con una confiabilidad de a=.900 en Alpha de Cronbach al identificar la descripción que tiene el adolescente de sí mismo, además

de la evaluación de los indicadores de factores de riesgo en sus conductas problemáticas en cinco dimensiones la familiar, social, escolar, salud y personal. Consiste en 132 reactivos con respuesta dicotómica Si-No (Anexo 2), dándole valores distintos para su calificación por los procesos de estandarización con puntos de corte establecidos para cada subescala en cada dimensión, como sigue:

FAMILIAR (48 ítems) donde se exploran las formas de comunicación e interacción además de la dinámica familiar en 9 subescalas: AF Ambiente Familiar (8 ítems, PC=41), CR Calidad Relaciones Familiares (6, 13), DF Dificultades Familiares (3, 9), PE Problemas Emocionales de los Padres (3, 9), VP Vinculo con los Padres (4, 12), DR Desaprobación Relaciones (3, 9), CSP Conflictos Sistema Parental (3, 8), CP Control Paterno (2, 11), CH Conflicto con Hermanos (3, 10), CM Control Materno (2, 10), DP Desaprobación Paterna (2, 6), DF Disgustos Familiares (2, 8), LF Limites Familiares (3, 7), PS Problemas de Salud de los Padres (2, 5) e IF Inconsistencia Familiar (2, 4).

SOCIAL (8 ítems) que indaga las formas de adaptación del adolescente con su contexto social en dos subescalas: PI Problemas Interpersonales (4, 16) y RI Relaciones Insatisfactorias (4, 22).

ESCOLAR (15 ítems) donde se identifican las interrelaciones del adolescente con los demás actores del contexto escolar como los maestros y sus propios compañeros en cinco subescalas: DA Dificultades de Aprendizaje (3, 20), Inadecuación Escolar (4, 14), IE Insatisfacción Escolar (3, 15), PR Problemas de Relación (2, 7) y RI Rendimiento Inadecuado (3, 14).

PERSONAL (28 ítems) que se refiere a factores personales como el auto concepto y las expectativas en ocho subescalas: SI Sentimientos de Inseguridad (7 ítems, PC=21), SS Susceptibilidad Social (5 ítems, PC=22), M Metas (4 ítems, PC=24), AN Autoconcepto Negativo (4 ítems, PC=18), VE Vulnerabilidad Emocional (2 ítems. PC=8), IC Imagen Corporal (2 ítems, PC=8), D Desorganización (2 ítems, PC=6) e IM Inconformidad Consigo Mismo (2 ítems, PC=6).

SALUD (33 ítems) que permite determinar los hábitos de salud del adolescente en once subescalas: PT Patrones de Consumo de Tabaco (5 ítems, PC=33), PA Patrón de Consumo de Alcohol (5 ítems, PC=27), PS Patrón de Consumo de Sustancias (3 ítems, PC=9), MF Malestar Físico (5 ítems), AS Alteraciones del Sueño (2 ítems, PC=8), PS Problemas de Salud (3 ítems, PC=6), PA Presencia de Adicciones (2 ítems, PC=12), VS Vulnerabilidad al Consumo de Sustancias (2 ítems, PC=4), PA Problemas Alimenticios (2 ítems, PC=5), MT Manejo Inadecuado del Tiempo Libre (2 ítems, PC=5) y HN Hábitos No Saludables (2 ítems, PC=6) (Tabla 2).

**Tabla 2.** *Puntos de corte de subescalas IADA*

| Dimensiones y subescalas | Ítems | Máximo | Media | DS | Punto de Corte |
|---|---|---|---|---|---|
| Ambiente familiar | 8 | 67 | 14.9 | 17.2 | 41 |
| Calidad de las relaciones familiares | 6 | 35 | 4.0 | 6.1 | 13 |
| Dificultades familiares | 3 | 19 | 2.5 | 4.1 | 9 |
| Problemas emocionales de los padres | 3 | 19 | 2.3 | 4.1 | 9 |
| Vínculo con los padres | 4 | 19 | 4.7 | 4.8 | 12 |
| Desaprobación relaciones | 3 | 17 | 2.7 | 4.2 | 9 |
| Conflictos sistema parental | 3 | 16 | 2.4 | 3.6 | 8 |
| Control paterno | 2 | 12 | 4.0 | 4.9 | 11 |
| Conflicto con los hermanos | 3 | 14 | 4.0 | 3.9 | 10 |
| Control materno | 2 | 12 | 3.4 | 4.5 | 10 |
| Desaprobación paterna | 2 | 10 | 1.8 | 2.8 | 6 |
| Disgustos familiares | 2 | 9 | 3.2 | 3.2 | 8 |
| Límites familiares | 3 | 11 | 2.8 | 2.9 | 7 |
| Problemas de salud de los padres | 2 | 9 | 1.5 | 2.4 | 5 |
| Inconsistencia familiar | 2 | 8 | 1.3 | 1.9 | 4 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Problemas interpersonales | 4 | 37 | 4.5 | 7.3 | 16 |
| Relaciones insatisfactorias | 4 | 38 | 8.2 | 9.5 | 22 |
| Dificultades de aprendizaje | 3 | 28 | 7.5 | 8.5 | 20 |
| Inadecuación escolar | 4 | 31 | 4.8 | 6.2 | 14 |
| Insatisfacción escolar | 3 | 27 | 4.5 | 6.8 | 15 |
| Problemas de relación | 2 | 18 | 1.6 | 3.6 | 7 |
| Rendimiento inadecuado | 3 | 22 | 5.0 | 6.2 | 14 |
| Sentimientos de inseguridad | 7 | 55 | 7.4 | 9.3 | 21 |
| Susceptibilidad social | 5 | 32 | 9.6 | 8.3 | 22 |
| Ausencia de Metas | 4 | 28 | 13.0 | 7.3 | 24 |
| Autoconcepto negativo | 4 | 26 | 6.8 | 7.3 | 18 |
| Vulnerabilidad emocional | 2 | 10 | 3.2 | 3.2 | 8 |
| Imagen corporal | 2 | 11 | 2.8 | 3.6 | 8 |
| Desorganización | 2 | 8 | 2.5 | 2.6 | 6 |
| Inconformidad consigo mismo | 2 | 9 | 2.3 | 2.8 | 6 |
| Patrones de consumo de tabaco | 5 | 44 | 12.3 | 13.7 | 33 |
| Patrón de consumo de alcohol | 5 | 35 | 11.2 | 10.2 | 27 |
| Patrón de consumo de substancias | 3 | 19 | 2.9 | 4.3 | 9 |
| Malestar físico | 5 | 22 | 5.0 | 4.9 | 12 |
| Alteraciones del sueño | 2 | 12 | 2.0 | 3.7 | 8 |
| Problemas de salud | 3 | 12 | 1.7 | 2.8 | 6 |
| Presencia de adicciones | 2 | 10 | 6.0 | 3.8 | 12 |
| Vulnerabilidad al consumo de sustancias | 2 | 8 | 1.1 | 2.0 | 4 |
| Problemas alimenticios | 2 | 6 | 2.0 | 2.1 | 5 |
| Manejo inadecuado del tiempo libre | 2 | 8 | 1.7 | 2.3 | 5 |
| Hábitos no saludables | 2 | 7 | 2.9 | 2.2 | 6 |

Familiar (49 ítems), Social (8), Escolar (15), Personal (28), Salud (33)

Fuente: Lucio et al., (2010).

(2) **Prueba de estudio** para conformar tres subescalas para habilidades de estudio y dos para actitudes hacia el estudio. La prueba de estudio cuenta con 120 ítems dicotómicos que evalúan hábitos y actitudes de estudio con una confiabilidad de a=.890 en Alpha de Cronbach en 12 subescalas de 10 ítems cada una elaborada por Brown & Hotlzman (1975) (Anexo 2).

HABITOS

1. Organización de materiales de estudio: Positivos: 13, 61, 73, 109 / Invertidos: 1, 25, 37, 49, 85, 97. Puntuación estandarizada T (12-72).
2. Técnicas de estudio (TE): Positivos: 26, 38, 62, 86, 98 / Invertidos: 2, 14, 50, 74, 110. Puntuación estandarizada T (18-66).
3. Administración del tiempo (AT): Positivos: 65, 77, 89 / Invertidos: 5, 17, 29, 41, 53, 101, 113. Puntuación estandarizada T (3-69).

4. Habilidad de Redacción (HR): Positivos: 6, 42, 54, 114 / Invertidos: 18, 30, 66, 78, 90, 102, 114. Puntuación estandarizada T (8-72).
5. Habilidad de Lectura (HL): Positivos: 7, 43, 55, 91 / Invertidos: 19, 31, 67, 79, 103, 115. Puntuación estandarizada T (1-62).
6. Resolución de Exámenes (RE): Positivos: 114 / Invertidos: 8, 20, 32, 44, 56, 68, 80, 92, 104. Puntuación estandarizada T (6-68).
7. Cumplimiento en Tiempo (CT): Positivos: 21, 45, 117 / Invertidos: 9, 33, 57, 69, 81, 93, 105. Puntuación estandarizada T (23-75).
8. Métodos de Trabajo (MT): Positivos: 10, 46 / Invertidos: 22, 34, 58, 70, 82, 94, 106, 118. Puntuación estandarizada T (12-65).

ACTITUDES
9. Motivación hacia el estudio (ME): Positivos: 3, 75, 99, 11 / Invertidos: 15, 27, 39, 51, 63, 87. Puntuación estandarizada T (8-69).
10. Adaptación y Realidad (AR): Positivos: 16, 40, 64, 100 / Invertidos: 4, 28, 52, 76, 88, 112. Puntuación estandarizada T (2-65).
11. Aceptación del maestro (AM): Invertidos: 11, 23, 35, 47, 59, 71, 83, 95, 107, 110. Puntuación estandarizada T (14-63).
12. Aceptación de la Educación (AE): Positivos: 60, 120 / Invertidos: 12, 24, 36, 48, 72, 84, 96, 108. Puntuación estandarizada T (15-72).

Los autores establecieron cinco grados para cada subescala en Inadecuado, Insuficiente, Regular, Suficiente y Adecuado según las puntuaciones T lineales con punto de corte para el grado regular entre T45 y T60. Por consiguiente, considerando las puntuación estandarizadas de los autores, se conformaron las subescalas (1) Habilidades de lecto-escritura con 20 ítems mediante la suma de los reactivos de habilidad de lectura y habilidad de Redacción; (2) Organización y métodos de trabajo con 40 ítems a través de la suma de los reactivos de organización de materiales de estudio, métodos de trabajo, técnicas de estudio y resolución de exámenes, y (3) Administración del tiempo con 20 ítems mediante la suma de los reactivos de administración del tiempo y cumplimiento en Tiempo. También, (4) Actitud educativa con 30 ítems con la suma de reactivos de motivación hacia el estudio, adaptación y realidad, y aceptación de la educación; considerando (5) Actitud hacia el maestro con 10 ítems. Así, se establecieron 2 factores

generales: Habilidades de estudio y Actitudes hacia el estudio. En la tabla 3 se observan los puntos de corte considerando la estandarización con puntuación T de los autores.

**Tabla 3.** *Puntos de corte de Prueba de Estudio*

| | Ítems | Max | Media(T) | DS | PC |
|---|---|---|---|---|---|
| Habilidad de lectura | 10 | 68 | 40.5 | 11.3 | 57 |
| Habilidad de Redacción | 10 | 72 | 40.1 | 9.8 | 55 |
| **Lecto-escritura** | **20** | **70** | **40.3** | **10.5** | **56** |
| Organización de materiales | 10 | 72 | 45.6 | 10.6 | 61 |
| Técnicas de estudio | 10 | 69 | 44.9 | 10.2 | 60 |
| Métodos de Trabajo | 10 | 65 | 41.7 | 12.4 | 60 |
| Resolución de Exámenes | 10 | 70 | 39.3 | 12.5 | 58 |
| **Organización y métodos** | **40** | **69** | **42.9** | **11.4** | **60** |
| Administración del tiempo | 10 | 69 | 38.8 | 11.0 | 55 |
| Cumplimiento en Tiempo | 10 | 75 | 46.9 | 10.5 | 63 |
| **Administración del tiempo** | **20** | **72** | **42.9** | **10.8** | **59** |
| **HABILIDADES DE ESTUDIO** | **80** | **70** | **42.0** | **10.9** | **58** |
| Motivación hacia el estudio | 10 | 69 | 40.3 | 11.4 | 57 |
| Adaptación y Realidad | 10 | 69 | 39.1 | 10.3 | 55 |
| Aceptación de la Educación | 10 | 72 | 46.5 | 11.5 | 64 |
| **Actitud educativa** | **30** | **70** | **41.9** | **11.1** | **59** |
| Actitud hacia maestros | 10 | 72 | 44.3 | 12.4 | 63 |
| **Actitud hacia el maestro** | **10** | **44** | **44.3** | **12.4** | **63** |
| **ACTITUDES HACIA EL ESTUDIO** | **40** | **57** | **43.1** | **11.7** | **61** |
| **PRUEBA DE ESTUDIO** | **120** | **64** | **42.6** | **11.3** | **60** |

Fuente: Elaboración propia

(3) **Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para Adolescentes [EEHSA]** elaborada por Goldstein et al. (1997) y validada por Ríos (2014), diseñada como un inventario de autoinforme que evalúa la autopercepción de habilidades sociales del adolescente, compuesta por 50 reactivos en forma de afirmaciones y divididos en seis factores: habilidades iniciales básicas (HIB) 8 reactivos, que son los comportamientos fundamentales para la interacción social; habilidades sociales para la comunicación (HSC) 7 reactivos, que es la capacidad para expresar sentimientos y pensamientos y la escucha activa; habilidades sociales para el manejo de los sentimientos (HSS) 7 reactivos,

representado por el reconocimiento, expresión y manejo adecuado de emociones propias y ajenas; habilidades alternativas a la agresión (HAA) 10 reactivos, que es la resolución pacífica de conflictos; habilidades para afrontar el estrés (HAE) 7 reactivos, que ayudan al adolescente con el manejo efectivo de la presión y, por último, las habilidades de planeación y toma de decisiones (HPD) 11 reactivos, que ayudan al adolescente a discernir las consecuencias de sus acciones; la aplicación del instrumento puede ser individual o grupal, con una duración aproximada de 30 minutos.

Los reactivos se responden en una escala de acuerdo o desacuerdo en escala Likert del 1 al 5 permitiendo medir frecuencia e intensidad de las habilidades sociales, cada respuesta tiene un valor numérico que sumados dan una puntuación específica para cada factor evaluado y una total, las puntuaciones se comparan con los puntos de corte establecidos previamente a través de una muestra normativa, los resultados son clasificados en bajo, medio y alto para cada uno de los seis factores de habilidades sociales; su confiabilidad es de a=0.89 en Alpha de Cronbach; para la autora las habilidades sociales están representadas por las competencias y comportamientos de los adolescentes, las cuales les permiten la interacción adecuada y efectiva en los diferentes contextos sociales donde se desenvuelven siendo cruciales para el desarrollo personal y social.

(4) Se utilizaron cuatro instrumentos validados sobre el uso de redes sociales que valoran el riesgo de adicción-adolescente, adicción a Internet, apoyo social en redes sociales y adicción a rede sociales:

A) **Cuestionario de Adicción a Redes Sociales [ARS]** elaborado por Escurra & Salas (2014) contiene 24 reactivos con el propósito de medir comportamientos adictivos a las redes sociales considerando tres factores: 8 ítems para el factor obsesión por las redes sociales (2,3,5,6,7,11,15,24), 8 ítems para el factor falta de control (1,4,8,9,10,16,17,18), y 8 ítems del factor Uso excesivo de las redes sociales (12,13,14,19,20,21,22,23), con Alpha de Cronbach a=.85 para la escala general. Las puntuaciones totales menores a 46 representan la categoría de sin adicción, entre 47 y 76 adicción moderada y mayores a 77 presencia de adicción a las redes sociales. Puntuaciones menores a 44 indican inadecuación, entre 44 y 66 moderación y mayores a 66 significancia.

B) **Escala para medir adicción de estudiantes a las redes sociales [SMAS-SF]** realizada por Sahin (2018) validada y adaptada al contexto mexicano por Cabero-Almenara et al. (2020), que consta de 28 reactivos identificados por cuatro factores: 9 ítems en el factor Satisfacción por estar conectado a las redes sociales (4,5,6,7,8,9,10,11,13); 7 ítems del factor Problemas (15,16,17,19,21,22,23); 6 ítems del factor Obsesión por estar informado (20,24,25,26,27,28); y 6 ítems del factor Necesidad de estar conectado (1,2,3,12,14,18). Puntuaciones menores a 47 indican inadecuación, entre 47 y 76 moderación y mayores a 76 significancia.

C) **Escala para Evaluar el Apoyo Social a través de las Redes Sociales [ASRS]** fue elaborada por González et al. (2013) que cuenta con 15 reactivos y un alfa de Cronbach de .94. Puntuaciones menores a 32 no presentan un apoyo social en redes sociales, del 32 al 49 presenta moderado apoyo a redes sociales y mayor de 49 presenta apoyo social.

D) **Escala de Riesgo de Adicción-adolescente a las Redes Sociales e Internet [ERA-RSI]** elaborada por Peris et al. (2018), está compuesta por 29 reactivos que determinan el riesgo de adicción a Internet a través de 4 factores. Con 9 ítems el factor Síntomas de adicción (1,2,3,4,5,6,7,8,9), 8 ítems del factor Uso social (10,11,12,13,14,15,16,17), y 6 ítems del factor Nomofobia (18,19,20,21,22,23) y 6 ítems del factor Rasgos frikis (24,25,26,27,28,29); con alfa de Cronbach de a=.90. Las correlaciones prueba-preprueba en la totalidad de los reactivos estuvieron entre r=.76 y r=.88 indicando la estabilidad temporal del instrumento, por lo que la escala es ideal para su aplicación en adolescentes como una prueba diagnóstica que ayuda a conocer el riesgo de adicción a las redes sociales e Internet. Se obtiene la suma total considerando que puntuaciones menores de 80 indica que existe sospecha de adicción, del 80 al 87 riesgo de adicción y del 88 o más representa un riesgo elevado.

**Análisis de la información**

Los datos cuantitativos se analizaron mediante el programa computacional estadístico para las Ciencias Sociales [*Statistical Package for Social Sciences* SPSS] versión 25, que ayudó en el análisis y procesamiento de datos (Méndez & Cuevas, 2014). En primer lugar, se observaron los descriptivos y las diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las puntuaciones T de cada dimensión y de sus subescalas del IADA, de los hábitos de estudio, de las habilidades sociales y del uso de Redes socio digitales, según la condición y el aprovechamiento escolar, el sexo, el tipo de familia y en las últimas tres cohortes se consideraron diferencias entre ciudades y escuelas de bachillerato.

Según la distribución normal mediante la prueba paramétrica de diferencia de medias de ANOVA de un factor considerando como valor significativo las probabilidades menores $p<.05$, es decir, al menos 95% de los casos (Coolican, 2004). El Análisis de la Varianza (ANOVA) es una técnica estadística que se utiliza para comparar la media de las variables observadas de tres o más grupos y determinar si existen diferencias significativas entre ellas considerando un factor de comparación (Dagnino, 2014). En su caso, si la distribución es no normal, se utilizó la prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis considerando la diferencia de las medianas y un valor significativo menor al .05.

Además, las puntuaciones T de cada subescala del IADA se categorizaron según los puntos de corte establecidos por los autores del instrumento en presencia o ausencia de riesgo, considerando el punto de corte de cada la dimensión a través de la misma metodología de los autores al identificar una desviación estándar y media a partir de la media en la muestra normalizada (Lucio et al., 2010). Así mismo, se establecieron categorizaciones de presencia y ausencia en las subescalas y dimensiones de hábitos de estudio, de habilidades sociales y de uso de redes socio digitales identificando categorías de nivel o grado establecidas por los autores de los instrumentos. Por lo tanto, también se corroboraron las diferencias estadísticamente significativas mediante la prueba Ji cuadrada con tablas cruzadas identificando valores con probabilidades menores al $p<.05$. La Ji o Chi cuadrada muestra la diferencia entre los valores observados respecto de los valores teóricos en conjuntos de dos o más categorías por dimensión (Cerda & Villarroel, 2007).

En segundo lugar, se observaron las relaciones entre las variables de estudio mediante el análisis correlacional de Pearson para comportamientos normales y de Spearman para no normales, que se utilizan para la descripción relacional existente entre dos variables

cuantitativas, midiendo naturaleza y fuerza entre ellas (Fiallos, 2021). Finalmente, se observaron los valores predictivos de los factores psicosociales que determinan el rendimiento escolar de los estudiantes escolarizados en bachillerato. Para esto, se usó la prueba de predictibilidad de análisis de regresión lineal y el modelo de ecuaciones estructurales AMOS que consiste en conocer el efecto de una variable a partir de otra con valores de probabilidad menores a $p<.05$ entre las puntuaciones T de las variables independiente y dependiente (Baños et al., 2019).

La fuerza predictiva se refiere a la capacidad de un modelo estadístico para anticipar con precisión el comportamiento de una variable dependiente a partir de un conjunto de variables independientes, por lo que, en el ámbito educativo, esta propiedad adquiere relevancia al permitir la identificación temprana de estudiantes en riesgo académico, la optimización de recursos institucionales y el diseño de intervenciones pedagógicas basadas en evidencia (Barahona-Anguisaca et al., 2024).

La selección de variables predictoras es un componente crítico, en investigaciones sistemáticas han identificado que variables sociodemográficas, académicas y sociocognitivas, como el promedio previo, la participación en plataformas virtuales, el historial de tareas y el perfil emocional, contribuyen significativamente al poder predictivo de los modelos, de ese modo, los modelos basados en analíticas de aprendizaje presentan ventajas sobre los métodos tradicionales, al incorporar datos dinámicos y contextuales que enriquecen la capacidad de predicción (Rico, 2022).

Un estudio bibliométrico realizado identificó que las tendencias actuales en la generación de indicadores educativos se orientan hacia enfoques inclusivos, sostenibles y de

calidad, con un uso creciente de técnicas estadísticas complejas para fortalecer la fuerza predictiva de los modelos, ya que desde una perspectiva epistemológica, la fuerza predictiva no solo valida la coherencia interna de un modelo, sino que también constituye un argumento en favor de su utilidad práctica y su plausibilidad teórica, sin embargo, es necesario reconocer que el éxito predictivo no garantiza la verdad ontológica del modelo, por lo que es importante una postura crítica que integre criterios éticos, contextuales y filosóficos en su aplicación, es decir, que la fuerza predictiva en modelos estadísticos educativos representa una herramienta estratégica para la mejora de los sistemas de enseñanza, siempre que se utilice con rigor metodológico, sensibilidad contextual y compromiso ético (Valencia et al., 2022).

## Cronograma de investigación

El presente estudio que constituye la Tesis doctoral se realizará en los 24 meses subsecuentes a la dictaminación por el Comité de Ética Institucional de la UACJ, de acuerdo con el cronograma de trabajo mostrado en la tabla 4:

**Tabla 4**. *Cronograma de actividades de investigación*

| Actividades | Ago22 a abr23 | Abr23 | May-dic23 | Ene-jun24 | Ago-dic24 | Ene-jul25 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Elaboración del proyecto de Tesis** | | | | | | |
| **Dictaminación Comité de Ética UACJ** | | | | | | |
| **Trabajo de campo** | | | | | | |
| **Análisis, resultados y conclusiones** | | | | | | |
| **Presentación de Tesis doctoral** | | | | | | |

Nota: Elaboración basada en los tiempos programas por el Doctorado en Psicología UACJ.

# Capítulo III. Resultados

## Primera fase

### *Descripción de la muestra por condición escolar*

Participaron en el estudio 3,590 estudiantes de nuevo ingreso al primer semestre de bachillerato en un centro educativo de EMS con financiamiento público del gobierno en siete cohortes generacionales con una media de edad de 14 años (DS=.54), donde el 59% (2,133) fueron mujeres y el 41% (1,457) hombres. 2,769 estudiantes en condición de permanencia, es decir que acreditaron con calificación de 6.0 o más el 43% de las asignaturas cursadas en el primer año y que continuaron hacia un siguiente nivel curricular. También, 790 en condición de reprobación los cuales no acreditaron el 43% de las asignaturas con calificaciones de 5.0 o menos en el primer o segundo semestre del bachillerato y causaron baja institucional posterior a la aplicación de los instrumentos.

Finalmente, participaron 142 estudiantes en condición de retorno, es decir, que interrumpieron por reprobación y reingresaron para volver a recursar las asignaturas del semestre donde se quedaron. Asimismo, en el periodo prepandemia con ingreso en las cohortes generacionales 17-20, 18-21 y 19-22 se evaluaron 1,075 estudiantes, en el periodo durante la pandemia con ingreso 20-23 y 21-24 se evaluaron 773 y en periodo postpandemia 22-25 y 23-26 participaron 810, tal como se muestra en la tabla 5.

**Tabla 5**. *Condición escolar de la cohorte generacional*

| Situación General | Periodo Pandémico | | Sexo | | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | Mujer | Hombre | |
| Permanencia | Prepandemia | 17-20 | 230 | 130 | 360 |
| | | 18-21 | 217 | 129 | 346 |
| | | 19-22 | 226 | 143 | 369 |
| | Durante la Pandemia | 20-23 | 223 | 131 | 354 |
| | | 21-24 | 272 | 147 | 419 |
| | Postpandemia | 22-25 | 267 | 151 | 418 |
| | | 23-26 | 247 | 145 | 392 |
| | | Subtotal | 1682 (63%) | 976 (37%) | 2,769 |
| Reprobación | Prepandemia | 17-20 | 95 | 85 | 180 |
| | | 18-21 | 74 | 63 | 137 |
| | | 19-22 | 47 | 57 | 104 |
| | Durante la Pandemia | 20-23 | 31 | 29 | 60 |
| | | 21-24 | 24 | 28 | 52 |
| | Postpandemia | 22-25 | 61 | 58 | 119 |
| | | 23-26 | 52 | 86 | 138 |
| | | Subtotal | 384 (49%) | 406 (51%) | 790 |
| Retorno | Prepandemia | 17-20 | 19 | 16 | 35 |
| | | 18-21 | 9 | 11 | 20 |
| | | 19-22 | 2 | 1 | 3 |
| | Durante la Pandemia | 20-23 | 3 | 3 | 6 |
| | | 21-24 | 9 | 16 | 25 |
| | Postpandemia | 22-25 | 25 | 26 | 51 |
| | | 23-26 | 0 | 2 | 2 |
| | | Subtotal | 67 (47%) | 75 (53%) | 142 |
| | | Total | 2133 (59%) | 1457 (41%) | 3,590 |

Fuente: Elaboración propia

El 39% (1,395) se consideraron con un buen aprovechamiento escolar con promedios entre 8 y 10 de calificaciones, el 47% (1,697) aprovechamiento regular con promedios de 6 a 7, el 14% (498) con bajo aprovechamiento con promedios menores a 6.0. En la tabla 6 se muestran los promedios de calificaciones de las áreas de conocimiento donde el promedio general de permanencia fue de 7.7, el de reprobación fue de 5.7, el de retorno de 6.7 y un promedio general de 7.2, con diferencia significativa (F=728.164/1115.606, sig.=.000). Así mismo, se observó de manera general que el promedio general fue aumentando por cohorte generacional siendo que en el ingreso del 2017 el promedio fue de 6.7 mientras que el promedio de ingreso en el 2023 fue de 7.7 (F=42.863, sig.=.000); aunque, se observó de

manera más específica, que el promedio general aumentó de las cohortes generacionales prepandemia (x=6.8), a las cohortes durante la pandemia (x=7.5) y disminuyó un punto decimal en las cohortes postpandemia (x=7.4) con diferencia significativa (F=104.576, sig.=.000).

**Tabla 6** *Promedios de calificaciones de áreas de conocimiento por condición escolar*

| Áreas de conocimiento | Permanencia (N=2,658) | Reprobación (N=790) | Retorno (N=142) | Total (N=3,590) |
|---|---|---|---|---|
| **Pensamiento Matemático M-F** | 7.1 | 5.1 | 6.3 | 6.7 |
| **Cs Experimentales Q-B** | 7.5 | 5.1 | 6.5 | 6.9 |
| **Consciencia Social S-Historia** | 7.6 | 5.7 | 6.5 | 7.1 |
| **Humanidades** | 7.8 | 5.9 | 7.0 | 7.3 |
| **Lenguaje-Comunicación** | 7.6 | 5.4 | 6.5 | 7.1 |
| **Promedio General** | 7.7 | 5.7 | 6.7 | 7.2 |

Diferencia significativa ANOVA menor al .001
Fuente: Elaboración propia

Mediante un análisis categórico se consideraron tres tipos de familia: familia nuclear, extendida y monoparental. La primera compuesta por ambas figuras paternas y hermanos, la segunda compuesta, además por abuelos y tíos, la tercera compuesta por solo una figura parental y hermanos. El 54% (1,838) del total de la muestra pertenece a una familia nuclear, 26% (891) extendida y 19% (647) monoparental. El 57% (1,470) de los alumnos con condición escolar de permanencia pertenecen al tipo de familia nuclear, el 25% (638) extendida y el 18% (454) monoparental, mientras que los alumnos con condición escolar de reprobación el 45% (321) fueron de familia nuclear, el 31% (221) extendida y el 24% (173) monoparental, así como los alumnos con condición de retorno el 48% (47) pertenecen al tipo de familia nuclear, el 32% (32) extendida y el 20% (20) monoparental.

***Indicadores de riesgo psicosocial IADA***

El Inventario de Autodescripción del Adolescente IADA fue aplicado a 3,590 estudiantes, sin embargo, se invalidaron 110 instrumentos debido a la puntuación menor a 50% (.5) en la escala de validez o inconsistencia, respuestas incompletas y/o desistimiento de la participación, siendo un total efectivo de 3,480. De 2,658 estudiantes de permanencia se invalidaron 34 quedando 2,624; de 790 de reprobación se invalidaron 37 quedando 753 y de 142 de retorno quedaron 103 invalidándose 39.

El análisis de la consistencia interna a través de la obtención de coeficientes Alpha de Cronbach total fue de a=.910 con 132 elementos, lo que indica un alto grado de consistencia interna del IADA, de acuerdo con lo encontrado por los autores del manual de a=.900 (Lucio et al., 2010). En la tabla 7 se observa el comportamiento de las puntuaciones lineales T y el Alpha de cada dimensión, así como el punto de corte establecido para indicar la presencia o ausencia de indicador de riesgo considerando una desviación estándar y media a partir de la media de la muestra normativa (Lucio et al., 2010).

**Tabla 7**. *Puntos de corte y consistencia interna de las dimensiones IADA*

| Dimensión IADA | Ítems | Máximo | Media | DS | Punto de Corte | Alpha |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **FAMILIAR** | 48 | 104 | 60.5 | 12.6 | 79 | 0.825 |
| **SALUD** | 33 | 92 | 46.6 | 9.7 | 61 | 0.803 |
| **PERSONAL** | 28 | 102 | 58.5 | 16.4 | 83 | 0.793 |
| **ESCOLAR** | 15 | 97 | 55.2 | 12.2 | 73 | 0.632 |
| **SOCIAL** | 8 | 93 | 54.9 | 12.2 | 73 | 0.381 |
| **Total** | 132 | 488 | 55.1 | 12.6 | 74 | 0.910 |

N= 3,494
Fuente: Elaboración propia.

Las dimensiones Familiar, Salud, Personal y Escolar mostraron coeficientes aceptables de consistencia interna o confiabilidad, sin embargo, la dimensión Social mostró débil confiabilidad. Por lo que se aplicó la prueba de estudio, habilidades sociales y uso de redes socio-digitales para considerar mayor observación en las dimensiones Escolar y Social. Los análisis de normalidad de muestras independientes indicaron que los datos no vienen de una distribución normal (p<.001) (Tabla 8).

**Tabla 8**. *Estadístico de prueba de normalidad*

| | Máximo | Media | DS | Kolmogorov-Smirnov (gl=2) | Sig |
|---|---|---|---|---|---|
| **FAMILIAR** | 104 | 60.5 | 12.6 | 29.549 | 0.000 |
| **PERSONAL** | 102 | 58.5 | 16.4 | 139.594 | 0.000 |
| **SALUD** | 92 | 46.6 | 9.7 | 22.124 | 0.000 |
| **ESCOLAR** | 97 | 55.2 | 12.2 | 38.173 | 0.000 |
| **SOCIAL** | 93 | 54.9 | 12.2 | 139.834 | 0.000 |

N=3480

Fuente: Elaboración propia.

### *Dimensión personal*

La dimensión personal del instrumento IADA resultó con una confiabilidad adecuada en consistencia interna de Alpha de Cronbach de a=.793 con 28 ítems indicando en la muestra total un 9% de riesgo personal con puntuación T59 menor al punto de corte de PC83, es decir que en general los estudiantes analizados no perciben riesgo en esta dimensión. Sin embargo, los de reprobación con T60.1 (10%) mostraron mayor riesgo personal que los de retorno (T60/4%) y de permanencia (T58/8%) con diferencia estadística significativa (F=5.801, sig.=.000) (Tabla 9).

**Tabla 9**. *Diferencias estadísticas de la dimensión personal por condición escolar*

| Subescalas | Medias puntuaciones T | | | | | Indicador de riesgo | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | PER | REP | RET | T | ANOVA(F) | PER | REP | RET | T | Chi ² |
| **Sentim de inseguridad** | 15.1 | **17.5** | 17.1 | 15.7 | 6.357* | 32% | **38.4%** | 37.9% | 34% | 10.263* |
| **Susceptibilidad social** | 15.8 | 15.9 | 17.6 | 15.9 | 1.252 | 34% | 33% | 37% | 34% | 0.615 |
| **Ausencia de metas** | 8.4 | **10.0** | 9.0 | 8.8 | 17.307** | 1% | 1% | 1% | 1% | 0.54 |
| **Autoconcepto negativo** | 6.9 | 7.9 | **8.5** | 7.2 | 8.093** | 12% | 15% | 18% | 13% | 5.822 |
| **Vulnerabilidad emocional** | 5.3 | 4.9 | 4.9 | 5.2 | 2.944 | 41% | 38% | 36% | 40% | 4.155 |
| **Imagen corporal** | 5.4 | 5.5 | 5.3 | 5.4 | 0.324 | 31% | 33% | 33% | 32% | 0.857 |
| **Desorganización** | 4.1 | 4.3 | 4.5 | 4.2 | 1.945 | 35% | 36% | 39% | 35% | 1.165 |
| **Inconform consigo mismo** | 3.2 | 3.4 | 3.8 | 3.3 | 2.531 | 19% | 23% | **25%** | 20% | 8.107* |
| **PERSONAL** | 58 | **60.1** | 60 | 59 | 5.801** | 8% | 10% | 4% | 9% | 4.896 |

PER Permanencia N=2624, REP Reprobación N=753, RET Retorno N=103, T Total N=3480

*Significancia menor al .05 / **Significancia menor al .01

Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, en la subescala de Sentimientos de inseguridad, los estudiantes de reprobación registraron mayor riesgo con un 38.4% con T17.5 respecto a los de retorno (37.9%, T17.1) y de permanencia (32%, T15.1) ($F=6.357/Xi^2=10.263$, $p<.05$), así como en la subescala de Metas (T10) ($F=17.307$, $p<.001$). También, se observó que los estudiantes que retornaron reportaron mayor riesgo en la subescala de Inconformidad consigo mismo (25%) ($Xi^2=8.107$, $p<.05$), y en la subescala de Autoconcepto negativo (T8.5) ($F=8.093$, $p<.001$).

El análisis indicó que existió mayor riesgo personal en las cohortes generacionales en postpandemia (x=57/37%) que en las de durante la pandemia (x=55/34%) que en las de prepandemia (x=54/29%) ($F=21.040/Ji^2=31.022$, $p<.001$). Así mismo, existió mayor riesgo personal en las mujeres (x=60/71%) que en los hombres (x=56/29%) ($F=45.536/Ji^2=17.737$, sig.=.000), además que a medida que aumenta el riesgo personal disminuye el aprovechamiento escolar ($F=14.848$, sig.=.000), aunque los de aprovechamiento regular (52%) mantuvieron mayor riesgo personal que los de aprovechamiento alto (32%) y bajo

(15%) ($Ji^2$=7.001, p=.030). Así como los de familias extendidas presentaron mayor riesgo personal (x=61) que los de nuclear (x=58) y que los de monoparental (x=58) (F=16,537, sig.=.000), aunque el 45% de los de familias nucleares mostraron mayor presencia de riesgo personal que los de extendidas (38%) y los de monoparentales (17%) ($Ji^2$=22.337, p<.001).

Los análisis correlacionales indicaron que el aprovechamiento escolar se relacionó de manera estadísticamente significativa en sentido negativo pero débiles con las subescalas de sentimientos de inseguridad (r=-.096), ausencia de metas (r=-.122), autoconcepto negativo (r=-.126), imagen corporal (r=-.049), desorganización (r=-.082) e inconformidad consigo mismo (r=-.050) (p<.001), independientemente de la susceptibilidad social y la vulnerabilidad emocional. Es decir, la tendencia indicó que, a mayor riesgo personal con ausencia de metas, desorganización, inconformidad consigo mismo, autoconcepto negativo, imagen corporal inadecuada y sentimientos de inseguridad menor es el aprovechamiento escolar sin considerar la susceptibilidad social y la vulnerabilidad emocional.

***Dimensión salud***

La dimensión salud del instrumento IADA resultó con una confiabilidad adecuada en consistencia interna de Alpha de Cronbach de a=.804 con 33 ítems; indicando en la muestra total un 9% de riesgo de salud con puntuación T47 menor al punto de corte de PC61, es decir, que en general los estudiantes analizados no perciben riesgo en esta dimensión. Sin embargo, el análisis diferencial de Chi cuadrada y ANOVA por condición escolar reportó que el 16% (T49.3) de los estudiantes que retornaron registraron mayor riesgo de salud que el 14% (T48.8) que reprobaron y el 7% de permanencia (T46) ($Xi^2$=37.608/F=32.667, p=.000) (Tabla 10).

**Tabla 10**. *Diferencias estadísticas de la dimensión salud por condición escolar*

| | Medias puntuaciones T | | | | | Indicador de riesgo | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Subescala** | **PER** | **REP** | **RET** | **T** | **ANOVA(F)** | **PER** | **REP** | **RET** | **T** | **Chi ²** |
| Patrones de consumo de tabaco | 3.0 | 5.2 | **5.6** | 3.6 | 19.456** | 3% | 4% | 5% | 4% | 2.785 |
| Patrón de consumo de alcohol | 3.6 | 5.4 | **6.0** | 4.1 | 17.577** | 3% | **5.3%** | 4.9% | 4% | 9.935* |
| Patrón de consumo de substancias | 1.8 | **3.3** | 2.8 | 2.1 | 27.158** | 9% | **18%** | 15% | 11% | 42.593** |
| Malestar físico | 7.7 | 8.0 | 7.8 | 7.8 | 0.589 | 33% | 34% | 37% | 33% | 0.866 |
| Alteraciones del sueño | 5.0 | 5.0 | **7.1** | 5.0 | 7.798** | 34% | 32% | **52%** | 34% | 15.222** |
| Problemas de salud | 1.7 | 2.4 | **2.6** | 1.9 | 16.405** | 11% | 18% | **19%** | 12% | 34.033** |
| Presencia de adicciones | 4.5 | **5.6** | 4.7 | 4.8 | 17.926** | 0% | 0% | 0% | 0% | |
| Vulnerabilidad al consumo de sustancias | 0.3 | **0.83** | 0.82 | 0.5 | 30.668** | 6% | **16%** | 14% | 9% | 76.891** |
| Problemas alimenticios | 2.7 | 2.7 | 3.0 | 2.7 | 1.034 | 22% | 21% | 29% | 22% | 3.132 |
| Manejo inadecuado del tiempo libre | 1.9 | **2.5** | 2.1 | 2.1 | 13.436** | 11% | **16%** | 11% | 12% | 13.575** |
| Hábitos no saludables | 2.9 | 2.9 | 3.2 | 2.9 | 0.829 | 21% | 22% | 28% | 22% | 2.931 |
| SALUD | 46 | 48.8 | **49.3** | 47 | 32.667** | 7% | 14% | **16%** | 9% | 37.608** |

PER Permanencia N=2624, REP Reprobación N=753, RET Retorno N=103, T Total N=3480
*Significancia menor al .05 / **Significancia menor al .01
Fuente: Elaboración propia.

Se encontró que en los estudiantes de reprobación reportaron mayor riego en las subescalas de Patrón de consumo de alcohol (5.3%, T6), Patrón de consumo de sustancias (18%, T3.3), Vulnerabilidad al consumo de sustancias (16%, T.83) y Manejo inadecuado del tiempo libre (16%, T2.5) con diferencias significativas ($p<.001$). Mientras que los de retorno en las subescalas de Alteraciones del sueño (52%, T7.1) y Problemas de salud (19%, T2.6) ($p<.001$) además de Patrones de consumo de tabaco (T5.6) ($p<.05$).

El análisis indicó que existió mayor riesgo de salud en las cohortes generacionales de postpandemia (x=48/13%) que en las de prepandemia (x=46/8%) y que en las de durante la prepandemia (x=46/7%) ($F=16.617/Ji^2=26.451$, $p<.001$). Así mismo, el análisis indicó que no existió diferencia significativa del riesgo de salud por sexo con ANOVA, pero si mediante la Chi cuadrada donde el 10% de los hombres mostraron mayor riesgo de salud que las

mujeres (8%) (Ji2=3.391); y a medida que aumenta el riesgo de salud aumenta el riesgo de aprovechamiento escolar inadecuado del 4% al 17% (F=70.943/Ji2=81.966, sig.=.000). Así como los de familias extendidas presentaron mayor riesgo de salud (x=50/18%) que los de monoparental (x=46/7%) y que los de nuclear (x=45/5%) (F=76.900/$Ji^2$=121.170, sig.=.000).

Los análisis de correlación indicaron que el aprovechamiento escolar disminuye a medida que aumenta el riesgo en la salud en las subescalas de patrones de consumo de tabaco, patrón de consumo de alcohol, patrón de consumo de substancias, problemas de salud, presencia de adicciones, vulnerabilidad al consumo de sustancias, problemas alimenticios, manejo inadecuado del tiempo libre con diferencia estadísticamente significativas en sentido negativo (p<.001) independientemente de malestar físico, alteraciones del sueño y hábitos no saludables. Es decir que, a mayor riesgo de la salud en consumo de tabaco, alcohol y sustancias, además de problemas alimenticios y uso inadecuado de tiempo libre es menor el aprovechamiento escolar.

***Dimensión Familiar***

La dimensión familiar del instrumento IADA resultó con una confiabilidad aceptable en consistencia interna de Alpha de Cronbach de a=.825 con 48 ítems indicando en la muestra total un 10% de riesgo con puntuación T60 menor al punto de corte de PC79, es decir, que en general los estudiantes analizados no presentan indicadores de riesgo en esta dimensión. Sin embargo, el análisis diferencial por condición escolar reportó que el 14% de los estudiantes que retornaron mostraron mayor riesgo familiar que los de reprobación (13%) y de permanencia (10%); y los de reprobación con T62 registraron mayor riesgo familiar que

los de retorno (T61) y de permanencia (T60) con diferencia estadística significativa ($Ji^2$=7.201/F=12.923, p=.000) (Tabla 11).

**Tabla 11**. *Diferencias estadísticas de la dimensión familiar por condición escolar*

| Subescalas | Medias puntuaciones T | | | | | Indicador de riesgo | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | PER | REP | RET | T | ANOVA(F) | PER | REP | RET | T | Chi ² |
| **Ambiente familiar** | 19 | 20 | **24** | 20 | 5.488** | 11% | 14% | **22%** | 12% | 13.716** |
| **Calidad de relac familiares** | 9.0 | **11.7** | 9.9 | 9.6 | 20.382** | 30% | **41%** | 31% | 32% | 34.340** |
| **Dificultades familiares** | 5.5 | **6.3** | 5.3 | 5.7 | 4.121** | 28% | 32% | 25% | 28% | 5.735 |
| **Problemas emoc padres** | 3.7 | **4.6** | 3.8 | 3.9 | 6.924** | 18% | 21% | 20% | 19% | 5.049 |
| **Vínculo con los padres** | 6.4 | **7.4** | 6.7 | 6.6 | 9.121** | 18% | **24%** | 18% | 19% | 15.988** |
| **Desaprobación relaciones** | 3.3 | **4.0** | 2.5 | 3.4 | 6.451** | 17% | 20% | 14% | 18% | 5.632 |
| **Conflictos sistema parental** | 3.4 | 4.0 | **4.5** | 3.6 | 6.314** | 19% | 23% | 25% | 20% | 5.518 |
| **Control paterno** | **9.2** | 8.8 | 8.5 | 9.1 | 2.883* | **70%** | 65% | 63% | 68% | 8.356* |
| **Conflicto con los hermanos** | 4.3 | **4.9** | 4.4 | 4.5 | 4.761** | 19% | **24%** | 19% | 20% | 6.88* |
| **Control materno** | 5.9 | 6.0 | 5.3 | 5.9 | 0.908 | **40%** | **40%** | 34% | 40% | 1.401* |
| **Desaprobación paterna** | 2.0 | **2.5** | 2.4 | 2.1 | 6.976** | 12% | **14%** | 10% | 12% | 3.786* |
| **Disgustos familiares** | 3.0 | **3.4** | 2.9 | 3.1 | 4.696** | 17% | **22%** | 18% | 18% | 8.308* |
| **Límites familiares** | **6.1** | 5.7 | 5.0 | 6.0 | 7.025** | 29% | 26% | 20% | 28% | 5.614 |
| **Probl salud padres** | 1.1 | 1.4 | **1.5** | 1.2 | 6.241** | 12% | 15% | 15% | 13% | 5.233 |
| **Inconsistencia familiar** | 3.0 | 3.2 | **3.3** | 3.0 | 3.115* | 61% | 65% | **66%** | 62% | 3.693* |
| **FAMILIAR** | 60 | **62** | 61 | 60 | 12.923** | 10% | 13% | **14%** | 10% | 7.201* |

PER Permanencia N=2624, REP Reprobación N=753, RET Retorno N=103, T Total N=3480
*Significancia menor al .05 / **Significancia menor al .01
Fuente: Elaboración propia.

Así mismo, se observó que el 41% de los estudiantes con reprobación reportaron mayor riesgo en calidad de relaciones familiares (T11.7), 32% en dificultades familiares (T6.3), 21% en problemas emocionales de los padres (T4.6), 24% en vínculo con los padres (T7.4), 20% en desaprobación de relaciones (T4.0), 24% en conflicto con los hermanos (T4.9), 14% en desaprobación paterna (T2.5) y 22% en disgustos familiares (T3.4); todas ellas con relación a los estudiantes de permanencia y de retorno.

También se observó que el 70% de los estudiantes de permanencia registraron mayor riesgo en control paterno (T9.2), así como el 29% en limite familiares (T6.1) con relación de

reprobación y de retorno. Por otro lado, el 22% de los estudiantes que retornaron reportaron mayor riesgo en ambiente familiar (T24), 25% en conflicto del sistema parental (T4.5), 15% en problemas de salud con los padres (T1.5) y el 66% en inconsistencia familiar (T3.3) con relación a los de permanencia y reprobación.

El análisis indicó que existió mayor riesgo familiar en las cohortes generacionales durante la pandemia (x=59/14%) que en las de postpandemia (x=561.5/14%) y que en las de prepandemia (x=61.6/8%) (F=17.480/Ji$^2$=33.849, p<.001). Además, existió mayor riesgo familiar en las mujeres (x=61/13%) que en los hombres (x=59/8%) (F=14.471/ Ji2=22.625, sig.=.000), también, a medida que aumenta el riesgo familiar disminuye el aprovechamiento escolar del 14% al 9% (F=20.676/Ji$^2$=12.133, sig.=.000). Así mismo, el estudio diferencial indicó que los estudiantes de familias nucleares obtuvieron mayores promedios de calificaciones (x=7.37), que los de extendida (x=7.05) y que los de monoparental (x=7.09) (F=22.774, sig.=.000). Así como los estudiantes de familias extendidas presentaron mayor riesgo familiar (x=63/14%) que los de monoparental (x=60/10%) y que los de nuclear (x=59/9%) (F=28.659/Ji$^2$=11.663, sig.=.000).

Así como los estudiantes de familias extendidas presentaron mayor riesgo familiar (x=63) que los de monoparental (x=60) y que los de nuclear (x=59) (F=28.659, sig.=.000). Los análisis de correlación indicaron que el aprovechamiento escolar estuvo relacionado significativamente con las subescalas de la dimensión familiar en sentido negativo, excepto con la subescala de conflicto de control paterno que resultó con sentido positivo (r=.065, sig.=.000), independientemente de la subescala de los limites familiares. Es decir, a mayor riesgo familiar y menor control paterno, es menor el aprovechamiento escolar sin considerar los limites familiares.

### *Dimensión Escolar*

La dimensión escolar del instrumento IADA resultó con una confiabilidad aceptable en consistencia interna de Alpha de Cronbach de a=.632 con 15 ítems indicando en la muestra total un 10% de riesgo con puntuación T55 menor al punto de corte de PC74, es decir, que en general los estudiantes analizados no mostraron riesgo en esta dimensión. Sin embargo, el análisis diferencial Chi cuadrada por condición escolar reportó que el 18% de los estudiantes que reprobaron mostraron mayor riesgo escolar que los de retorno (13%) y de permanencia (7%) ($Xi^2$=71.094, p=.000); lo cual se corrobora con el análisis de varianza ANOVA, pues los de reprobación con T61 mostraron mayor riesgo escolar que los de retorno (T60) y de permanencia (T53) con diferencia estadística significativa (F=120.177, p=.001) (Tabla 12).

**Tabla 12**. *Diferencias estadísticas de la dimensión escolar por condición escolar*

| Subescalas | Medias puntuaciones T | | | | | Indicador de riesgo | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | PER | REP | RET | T | ANOVA(F) | PER | REP | RET | T | Chi ² |
| **Dificultades de apje** | 11.1 | **15.0** | 14.6 | 12.0 | 45.447** | 16% | **30%** | 27% | 19% | 76.183** |
| **Inadecuación escolar** | 7.0 | **9.8** | 7.6 | 7.6 | 29.81** | 25% | **39%** | 25% | 28% | 51.579** |
| **Insatisfacción escolar** | 4.7 | **7.7** | 5.9 | 5.4 | 42.279** | 13% | **27%** | 20% | 17% | 77.449** |
| **Problemas de relación** | 1.8 | **3.4** | 2.2 | 2.2 | 31.44** | 16% | **30%** | 18% | 19% | 70.367** |
| **Rendim inadecuado** | 4.5 | 7.8 | **11.2** | 5.4 | 134.562** | 8% | 20% | **42%** | 12% | 160.543** |
| **ESCOLAR** | 53 | **61** | 60 | 55 | 120.177** | 7% | **18%** | 13% | 10% | 71.094** |

PER Permanencia N=2624, REP Reprobación N=753, RET Retorno N=103, T Total N=3480

*Significancia menor al .05 / **Significancia menor al .01

Fuente: Elaboración propia.

Se encontró que los estudiantes con reprobación registraron mayor riesgo en las subescalas de Dificultades de aprendizaje (30%, T15), Inadecuación escolar (39%, T9.8), Insatisfacción escolar (27%, T7.7) y Problemas de relación (30%, T3.4), todas ellas con diferencias significativas (p<.001). Mientras que el 42% de los estudiantes que retornaron

(T11.2) mostraron mayor riesgo de Rendimiento inadecuado que los de reprobación y de permanencia con diferencias significativas (F=134.562/Ji²=160.543, p=.000).

El análisis indicó que existió mayor riesgo escolar en las cohortes generacionales en postpandemia (x=57) que en las de durante la pandemia (x=55) que en las de prepandemia (x=54) (F=21.040, p<.001). Aunque el porcentaje de presencia de riesgo escolar indicó que fue mayor en postpandemia (43%), que en prepandemia (32%) y menor en las cohortes durante la pandemia (32%) ($Ji^2$=31.028, p<.001). Además, existió mayor riesgo escolar en los hombres (x=57/58%) que en las mujeres (x=54/42%) (F=58.008/ $Ji^2$=46.629, sig.=.000), a medida que aumenta el riesgo escolar disminuye el aprovechamiento escolar (F=206.016, sig.=.000), aunque los de aprovechamiento regular mostraron mayor porcentaje de riesgo escolar (53%) que los de bajo (28%) y alto (19%) ($Ji^2$=101.250, p<.001). Así como los de familias extendidas presentaron mayor riesgo escolar (x=58/43%) que los de monoparental (x=56/19%) y que los de nuclear (x=53/38%) (F=47,314/$Ji^2$=52.333, sig.=.000). Los análisis correlacionales indicaron que el aprovechamiento escolar se relacionó de manera estadísticamente significativa en sentido negativo con las subescalas de la dimensión escolar (p<.001). Es decir, a mayor riesgo escolar menor es el aprovechamiento escolar.

***Habilidades y actitudes de estudio***

Participaron 3,520 estudiantes del primer año de bachillerato al completar totalmente la prueba de estudio, de los cuales 2,636 de permanencia, 747 de reprobación y 137 de retorno. Las subescalas de la prueba de estudio mostraron coeficientes aceptables de consistencia interna o confiabilidad a=.605 / a=.820, y con Alpha total de a=.903 (Tabla 13). Los análisis de normalidad de muestras independientes indicaron que los datos no provienen

de una distribución normal con el coeficiente de Kolmogórov-Smirnov (KS=29.017, gl. 2, p<.001).

**Tabla 13**. *Puntos de corte T y Alpha de Prueba de Estudio*

| | Ítems | Mín | Max | Media | DS | Rango | Regular | PC | Alpha |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Habilidad de lectura | 10 | 1 | 68 | 40.2 | 8.0 | 68 | 25-48 | 40 | |
| Habilidad de redacción | 10 | 7 | 72 | 40.1 | 9.8 | 66 | 30-53 | 43 | 0.501 |
| **Lecto-escritura** | 20 | 13 | 64 | 40.2 | 8.0 | 52 | 31-50 | 42 | |
| Organización de materiales | 10 | 18 | 72 | 45.6 | 10.5 | 55 | 36-55 | 46 | |
| Técnicas de estudio | 10 | 14 | 69 | 44.9 | 10.2 | 56 | 32-51 | 43 | |
| Métodos de trabajo | 10 | 12 | 65 | 41.7 | 12.3 | 54 | 30-48 | 38 | 0.740 |
| Resolución de exámenes | 10 | 6 | 70 | 39.3 | 12.4 | 65 | 27-49 | 39 | |
| **Organización y métodos** | 40 | 18 | 66 | 42.9 | 8.0 | 49 | 34-53 | 45 | |
| Administración del tiempo | 10 | 9 | 69 | 38.8 | 11.0 | 61 | 30-52 | 41 | |
| Cumplimiento en Tiempo | 10 | 12 | 75 | 46.9 | 10.5 | 64 | 34-57 | 46 | 0.640 |
| **Administración del tiempo** | 20 | 19 | 72 | 42.9 | 8.2 | 54 | 38-57 | 49 | |
| **HABILIDADES** | **60** | **24** | **63** | **42.0** | **6.4** | **40** | **38-53** | **46** | **0.780** |
| Motivación estudio | 10 | 8 | 69 | 40.3 | 11.4 | 62 | 30-51 | 40 | |
| Adaptación y realidad | 10 | 3 | 69 | 39.1 | 10.3 | 67 | 26-50 | 39 | 0.879 |
| Aceptación educación | 10 | 15 | 72 | 46.5 | 11.5 | 58 | 35-56 | 44 | |
| **Actitudes educativas** | 30 | 19 | 67 | 41.9 | 7.7 | 49 | 36-54 | 46 | |
| **Actitud hacia maestros** | 10 | 14 | 72 | 44.3 | 12.4 | 59 | 36-55 | 43 | 0.871 |
| **ACTITUDES** | **40** | **19** | **67** | **41.9** | **7.7** | **49** | **36-54** | **46** | **0.975** |

N=3,520, Alpha total a=.903

Fuente: Elaboración propia

La prueba de estudio indicó en la muestra total que el 82% (T42) reportaron contar con habilidades inadecuadas de estudio mientras que el 78% (T42) registraron contar con actitudes hacia el estudio inadecuadas. El análisis diferencial por condición escolar reportó que el 82% (T40) de los estudiantes que reprobaron mostraron habilidades de estudio inadecuadas, que los que retronaron (77%/T42) y que los que acreditaron asignaturas (66%/T43) con diferencia estadística significativa ($Ji^2$=73.921/F=43.610, p<001), principalmente en la habilidad de lectoescritura (REP 62%/T38, RET 54%/T39, PER 46%/T41) (p<.001) (Tabla 14).

**Tabla 14**. *Diferencias estadísticas de la prueba de estudio por condición escolar*

| | Medias puntuaciones T | | | | | Indicador de riesgo | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Subescala** | **PER** | **REP** | **RET** | **T** | **ANOVA(F)** | **PER** | **REP** | **RET** | **T** | **Chi ²** |
| Lecto-escritura | 41 | **38** | 39 | 40 | 36.767** | 46% | **62%** | 54% | 50% | 57.091** |
| Organización y métodos | 43 | **41** | 42 | 43 | 27.247** | 55% | **70%** | 66% | 59% | 54.159** |
| Administración tiempo | 43 | **41** | 42 | 43 | 19.107** | 78% | **85%** | 77% | 79% | 17.925** |
| **HABILIDADES** | 43 | **40** | 42 | 42 | 43.610** | 66% | **82%** | 77% | 70% | 73.921** |
| Actitudes educativas | 43 | 39 | **40** | 42 | 59.578** | 63% | **79%** | 76% | 67% | 67.701** |
| Actitud hacia maestros | 45 | **42** | 43 | 44 | 25.038** | 36% | **49%** | 45% | 39% | 44.635** |
| **ACTITUDES** | 43 | **39** | 40 | 42 | 59.578** | 63% | **78%** | 76% | 67% | 67.701** |

Fuente: Elaboración propia

Se observó que el 67% (T42) mostraron contar con actitudes inadecuadas hacia la educación principalmente los que reprobaron (78%/T39) con diferencia significativa (p<.001) y con actitud inadecuada hacia los maestros (49%/T42) (p<.001). La deficiencia en las habilidades de estudio de hasta un 70% con actitudes inadecuadas de hasta el 67% representó un riesgo para el aprovechamiento escolar (x=REP39, RET41, PER44), principalmente en hombres que en mujeres (H41-M42, F=34.698 / 40-42, F=84.409, p<.001); así como en estudiantes de familias extendidas (x=41) que monoparentales (x=42) y que nucleares (x=43) (F=17.943, F=11.524, p<.001)

En prepandemia las cohortes generacionales mostraron mayores habilidades de estudio (x=42.4) que durante la pandemia (x=41.8), aunque en postpandemia disminuyeron más (41.5) (F=5.689, p=.003). También, las cohortes generacionales en prepandemia mostraron mayores actitudes adecuadas hacia el estudio (x=42.3) que las de durante la pandemia y postpandemia (x=42.2) (F=6.274, p=.002).

***Dimensión Social***

La dimensión social del instrumento IADA resultó con una confiabilidad débil en consistencia interna de Alpha de Cronbach de a=.381 con 8 ítems indicando en la muestra total un 11% de riesgo con puntuación T33 menor al punto de corte de PC73, es decir, que en general los estudiantes analizados presentan indicadores de riesgo social menor a la media en esta dimensión. Sin embargo, el análisis diferencial Chi cuadrada por condición escolar reportó que el 16% de los estudiantes que retornaron presentaron indicadores de mayor riesgo social que los de reprobación (11%) y de permanencia (11%) sin diferencia significativa; aunque mediante análisis de varianza ANOVA, los de retorno con T56.5 mostraron mayor riesgo social que los de reprobación (T56.2) y de permanencia (T54.4) con diferencia estadística significativa (F=6.408, sig.< .05) (Tabla 15).

**Tabla 15**. *Diferencias estadísticas de la dimensión social por condición escolar*

| Subescalas | Medias puntuaciones T | | | | | Indicador de riesgo | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | PER | REP | RET | T | ANOVA(F) | PER | REP | RET | T | Chi ² |
| **Problemas interpersonales** | 10.8 | 11.7 | 12.3 | 11.0 | 2.118 | 35% | 39% | 38% | 36% | 4.833 |
| **Relaciones insatisfactorias** | 8.6 | **10.3** | 10.0 | 9.0 | 6.857* | 11% | 15% | **16%** | 12% | 7.878* |
| **SOCIAL** | 54.4 | 56.2 | **56.5** | 54.9 | 6.408* | 11% | 11% | 15% | 11% | 1.221 |

PER Permanencia N=2624, REP Reprobación N=753, RET Retorno N=103, T Total N=3480
*Significancia menor al .05 / **Significancia menor al .01
Fuente: Elaboración propia.

También, se observó que el 16% de los estudiantes que retornaron mostraron mayor riesgo en relaciones insatisfactorias (15%) ($Xi^2$=7.878, p<.05); y los estudiantes con reprobación mostraron mayor riesgo en esta subescala con T10.3 (F=6.857, p<.05).

El análisis indicó que existió mayor riesgo social en las cohortes generacionales durante la pandemia (39%/x=58) que en las de postpandemia (33%/x=56) que en las de

prepandemia (29%/x=52) ($Ji^2$=55.145/F=62.355, p<.001). También se presentó mayor riesgo social en las mujeres (x=55/64%) que en los hombres (x=54/34%) (F=7.180, sig.=.007), además, a medida que aumenta el riesgo social disminuye el aprovechamiento escolar (F=8.121, sig.=.000), aunque los de aprovechamiento regular mostraron mayor porcentaje de riesgo social (48%) que los de alto (36%) y bajo (16%) sin diferencia significativa. Así como los de familias extendidas presentaron mayor riesgo social (x=57) que los de monoparental (x=55) y que los de nuclear (x=54) (F=18.514, sig.=.000), aunque los de familia nuclear mostraron mayor porcentaje de riesgo social (46%) que los de extendida (35%) y monoparental (19%) ($Ji^2$=17.118).

Los análisis de correlación indicaron que el aprovechamiento escolar estuvo relacionado significativamente pero muy débil con la subescala de relaciones insatisfactorias en sentido negativo (r=-.061, p=.000), independientemente de la subescala de problemas interpersonales, es decir que, aunque la correlación es muy pequeña la tendencia indicó que a mayor riesgo social es menor el aprovechamiento escolar sin considerar los problemas interpersonales.

***Análisis correlacional y predictivo***

Se observaron correlacionares estadísticamente significativas positivas entre el riesgo escolar y los riesgos salud, familiar y social (Rho=.365-.491, p<.001), mientras que fueron negativas con las habilidades sociales y con los hábitos-actitudes hacia el estudio (Rho=-.355 a -.427, p<.001) (Tabla 16).

**Tabla 16**. *Correlaciones entre riesgos IADA y prueba de estudio*

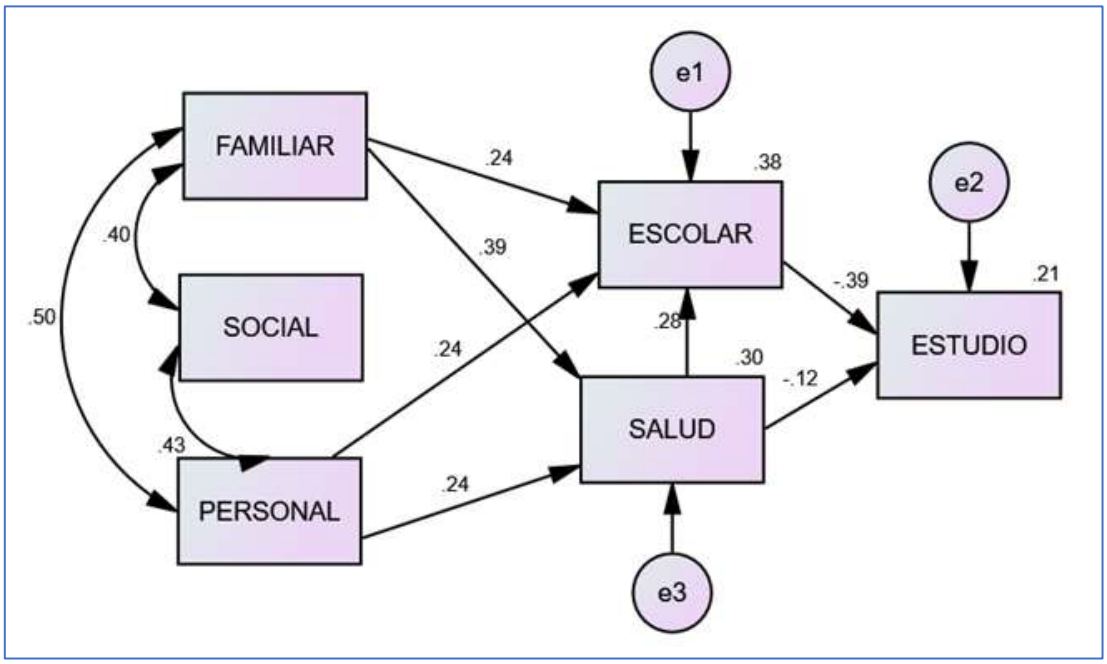
| *N=3485* | **RieEsc** | **RieSal** | **RieFam** | **RieSoc** | **HabEst** | **ActEst** | **PruebEst** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Riesgo Escolar** | ,491** | ,469** | ,482** | ,365** | -,427** | -,355** | -,424** |
| **Riesgo Personal** | | ,515** | ,524** | ,457** | -,326** | -,224** | -,293** |
| **Riesgo Salud** | | | ,530** | ,311** | -,327** | -,254** | -,312** |
| **Riesgo Familiar** | | | | ,410** | -,310** | -,253** | -,304** |
| **Riesgo Social** | | | | | -,200** | -,128** | -,173** |
| **Habilidades Estudio** | | | | | | ,649** | ,873** |
| **Actitudes Estudio** | | | | | | | ,933** |

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

En el análisis predictivo mediante el AMOS, se observó que existió covarianza entre el riesgo social con el riesgo familiar (40%) y con el riesgo personal (43%) así como el riesgo familiar con el riesgo personal (50%). El riesgo familiar determinó al riesgo escolar en un 24% y 39% al riesgo en la salud.

El riesgo personal determinó al riesgo escolar en un 24% y 24% al riesgo en la salud. El riesgo escolar determinó negativamente en un 39% a las habilidades-actitudes hacia el estudio. Finalmente, el riesgo en la salud determinó en un 28% al riesgo escolar y negativamente en un 12% a las habilidades-actitudes hacia el estudio (Figura 2).

**Figura 2.** *Análisis predictivo de la primera fase*




Elaboración propia.

El modelo de ecuaciones estructurales desarrollado analizó cómo las variables predictoras de riesgo personal, familiar y social que influyen en la variable dependientes de habilidades-actitudes hacia el estudio, considerando como variables mediadoras al riesgo escolar y al riesgo en la salud. El riesgo personal, social y familiar explican la determinación en las habilidades-actitudes hacia el estudio según las condiciones de salud y el riesgo en el contexto escolar.

También se analizó el riesgo escolar y riesgo de la salud como mediadoras para explicar la relación entre las variables predictoras y las dependientes. Los análisis de los índices de ajuste son el Chi-cuadrado de 110.689 que indica una falta significativa de ajuste, con 5 grados de libertad y un p-valor de 0.000, lo que sugiere que el modelo difiere de los datos observados. El CMIN/DF es de 22.138, es decir, que el modelo tiene un ajuste bajo. El NFI de 0.981 indica un ajuste muy bueno. El CFI de 0.982 muestra un muy buen ajuste. El

PRATIO de 0.333 poca parsimonia del modelo. El FMIN de 0.032 es muy bueno, muestra una menor discrepancia entre el modelo y los datos. El RMSEA de 0.078 indica que el modelo tiene un ajuste razonable, es decir, que se ajusta bien a los datos observados (Ver Figura 2).

## Segunda fase

### *Descripción de la muestra*

Participaron 2,338 estudiantes en tres cohortes generacionales con ingreso en los años 2022, 2023 y 2024 al primer semestre de bachillerato en cinco centros educativos de EMS con financiamiento público del gobierno, dos escuelas Ciudad Juárez y tres de Guadalajara, con una media de edad de 14.9 años (DE=.5) de los cuales 58% fueron mujeres y el 42% hombres. El 54% (1,255) del total de la muestra pertenece a una familia nuclear, 26% (610) extendida y 20% (473) monoparental. De Ciudad Juárez, 351 alumnos con ingreso a la cohorte generacional 22-25 y 413 de la cohorte 23-26, mientras que 1,574 de la cohorte 24-27 siendo 866 de Ciudad Juárez y 708 de Guadalajara.

El 30% (708) de estudiantes de Guadalajara fueron de nuevo ingreso, mientras que, de Ciudad Juárez, el 60% (1,403) de permanencia, 3% (75) de reingreso o retorno y 7% (152) en condición de reprobación. La muestra obtuvo un promedio de x=8.4 (DE=.9) en las calificaciones percibidas en periodo evaluativo previo en los estudiantes de Guadalajara y Juárez, mientras una media de x=7.8 (DE=1.1) en las calificaciones reales promediadas del primer periodo semestral en los estudiantes de Juárez; siendo que el 39% (903) obtuvieron un buen aprovechamiento escolar mayor a 8.5, 34% (799) aprovechamiento regular de 7.6-8.5, 24% (564) aprovechamiento suficiente de 6.0 a 7.5 y el 3% (72) bajo aprovechamiento

menor a 6.0; con diferencia significativa por sexo, las mujeres obtuvieron mayores valores evaluativos (x=8.0) que los varones (x=7.6) (F=35.836, sig.=.001) sin diferencia por tipo de familia.

El 48% (681) de los alumnos con condición escolar de permanencia pertenecen al tipo de familia nuclear, el 29% (405) extendida y el 23% (317) monoparental; mientras que los alumnos con condición escolar de reprobación el 48% (73) fueron de familia nuclear, el 28% (43) extendida y el 24% (36) monoparental. Así como los alumnos con condición de retorno el 53% (40) pertenecen al tipo de familia nuclear, el 27% (20) extendida y el 20% (15) monoparental; y los estudiantes de nuevo ingreso de Guadalajara el 65% (461) nuclear, 20% (142) extendida y 15% (105) monoparental.

***Indicadores de riesgo psicosocial IADA***

Las pruebas de normalidad indicaron que las variables de estudio respecto a los riesgos psicosociales identificados en el Inventario Autodescriptivo del Adolescente IADA reportaron un comportamiento no normal (p<.001) con un Alpha de Cronbach de a=.926 (Tabla 17). En general, se observó mayor riesgo familiar (x=61.2) seguido por el riesgo personal (x=58.2), riesgo social (x=55.7), riesgo escolar (x=53.7) y riesgo en salud (x=47.2) con correlaciones positivas estadísticamente significativas entre las subescalas de riesgo del IADA (Rho=.789 a .895, p<.001).

**Tabla 17**. *Estadísticos de Factores de riesgo IADA*

| Factores de Riesgo N=2,338 | Kolmogorov-Smirnov | | x | M | DE | Alpha | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Riesgo Personal** | ,083 | <.001 | 58,2 | 56 | 16,2 | ,852 | |
| **Riesgo Salud** | ,137 | <.001 | 47,4 | 45 | 10,2 | ,831 | |
| **Riesgo Familiar** | ,083 | <.001 | 61,2 | 59 | 13,0 | ,839 | ,926 |
| **Riesgo Escolar** | ,124 | <.001 | 53,7 | 52 | 13,1 | ,647 | |
| **Riesgo Social** | ,147 | <.001 | 55,7 | 54 | 11,7 | ,433 | |

Fuente: Elaboración propia

Los análisis diferenciales indicaron que los estudiantes de Ciudad Juárez [Juárez] (n=1630) mostraron mayor riesgo escolar (x=55.2, M=54) que los estudiantes de Guadalajara (x=50.1, M=48, n=708) (KW=90.039, p<.001); así como mayor riesgo social (KW=20.742, p<.001), riesgo personal (KW=35.649, p<.001) y riesgo en la salud (KW=7.258, p<.007), sin diferencia en riesgo familiar (Tabla 18).

**Tabla 18**. *Estadísticos de Factores de riesgo IADA por Ciudad*

| Factores de riesgo | Ciudad Juárez | | | Guadalajara | | | Kruskal Wallis | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | x | M | DE | x | M | DE | | |
| **Riesgo Escolar** | 55.2 | 54.0 | 13.8 | 50.1 | 48.0 | 10.6 | 91.039 | <.001 |
| **Riesgo Familiar** | 60.9 | 59.0 | 12.5 | 61.1 | 58.0 | 14.0 | 0.068 | 0.795 |
| **Riesgo Social** | 56.3 | 54.0 | 11.6 | 54.2 | 53.0 | 11.8 | 20.742 | <.001 |
| **Riesgo Personal** | 59.3 | 57.0 | 16.0 | 55.6 | 53.0 | 16.5 | 34.649 | <.001 |
| **Riesgo Salud** | 47.9 | 45.0 | 10.6 | 46.3 | 44.0 | 9.0 | 7.258 | 0.007 |

Elaboración propia.

En los estudiantes de Juárez, el Plantel 7 mostró mayor riesgo en todas las subescalas que el Plantel 19 y en los estudiantes de Guadalajara de Cocula mostraron mayor riesgo escolar y de salud, de la Prepa 7 mayor riesgo familiar y de Arenales, riesgo social y personal (Tabla 19).

**Tabla 19**. *Estadísticos de Factores de riesgo IADA por Escuela*

| Factores de riesgo | Ciudad Juárez | | | | Guadalajara | | | | | | Kruskal Wallis | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Pl7 | | PL19 | | Arenal | | Cocula | | Prep7 | | | |
| | x | M | x | M | x | M | x | M | x | M | | |
| **Riesgo Escolar** | 56,45 | 55 | 49,41 | 48 | 49,86 | 48 | 50,57 | 48 | 49,81 | 48 | 175,753 | <.001 |
| **Riesgo Familiar** | 61,78 | 60 | 57,07 | 54 | 61,67 | 60 | 60,30 | 48 | 61,79 | 48 | 41,394 | <.001 |
| **Riesgo Social** | 56,78 | 54 | 54,14 | 54 | 55,08 | 54 | 53,92 | 53 | 54,01 | 53 | 40,168 | <.001 |
| **Riesgo Personal** | 59,96 | 58 | 56,36 | 53 | 56,74 | 56 | 55,12 | 53 | 55,50 | 52 | 51,121 | <.001 |
| **Riesgo Salud** | 48,79 | 46 | 43,75 | 42 | 46,54 | 45 | 47,39 | 45 | 45,16 | 43 | 67,904 | <.001 |

Elaboración propia

***Riesgo personal y de salud en el onto-sistema***

En lo personal los de Juárez mostraron sentimientos de inseguridad, susceptibilidad social, ausencia de metas, autoconcepto negativo, inconformidad consigo mismo que los de Guadalajara (KW=3.217-53.177, p<.005). En la salud los estudiantes de Juárez mostraron mayor puntuación en patrones de consumo de tabaco, de sustancias, alteraciones de sueño, problemas de salud, vulnerabilidad de consumo de sustancias y hábitos no saludables (KW=7.396-36.010, p<.005), mientras que los de Guadalajara en patrones de consumo de alcohol (KW=5.350, p=0.021).

En lo personal las mujeres reportaron mayor puntuación en sentimientos de inferioridad (KW=14.123, p<.001), susceptibilidad social (KW=87.676, p<.001), vulnerabilidad emocional (KW=266.593, p<.001), imagen corporal inadecuada (KW=12.029, p<.001), desorganización (KW=16.406, p<.001) e inconformidad consigo mismo (KW=16.047, p<.001). En la Salud las mujeres reportaron mayores puntuaciones en malestar físico (KW=125.847, p<.001), alteraciones de sueño (KW=19.083, p<.001) y hábitos no saludables (KW=72.414, p<.001). Mientras que los hombres reportaron mayor puntuación en patrones de consumo de tabaco (KW=18.809, p<.001), de alcohol

(KW=9.170, p=.002), de sustancias (KW=13.137, p<.001), vulnerabilidad al consumo de sustancias (KW=15.458, p<.001) y manejo inadecuado del tiempo libre (KW=46.229, p<.001).

***Riesgo familiar, escolar y habilidades-actitudes de estudio el microsistema***

En lo familiar los estudiantes de Juárez mostraron mayores puntuaciones en ambiente familiar difícil, dificultades familiares y problemas de salud de los padres (KW=7.855-22.440, p<.005), mientras que los de Guadalajara mostraron mayor puntuación en conflicto con los hermanos que los de Juárez (KW=38.838, p<.001).

Así mismo reportaron mayor puntuación en conflicto con control materno (KW=18.188, p<.001), desaprobación paterna (KW=5.811, p=.016) en lo familiar y en lo social presentaron relaciones insatisfactorias (KW=9.104, p<.001). Mientras que las mujeres reportaron mayor puntuación en problemas emocionales de los padres (KW=1.990, p<.001), desaprobación de relaciones ((KW=4.478, p<.034), disgustos familiares (KW=15.274, p<.001) y limites familiares débiles (KW=9.443, p=.002) en lo familiar y en lo social reportaron problemas interpersonales (KW=31.291, p<.001).

En lo escolar, los estudiantes de Juárez mostraron mayores puntuaciones en dificultades de aprendizaje, inadecuación escolar, insatisfacción escolar, problemas de relación en la escuela y rendimiento inadecuado que los de Guadalajara (KW=30.503-100.943, p<.001). Los estudiantes con el tipo de familia extendida resultaron contar con mayor riesgo en todas las subescalas que los de familia monoparental y nuclear (KW=17.576 a 54.158, p<.001).

Los estudiantes de Juárez hombres resultaron tener mayor riesgo escolar que las mujeres (KW=11.402, p<.001), sin embargo, las mujeres presentaron mayor riesgo personal (KW=55.410, p=<.001) y de salud (KW=5.442, p=.020) que los hombres, sin diferencia por riesgo familiar y social

También, los estudiantes con menor rendimiento escolar resultaron contar con riesgo en todas las subescalas escolar (KW=19.498 a 142.992, p<.001), independientemente de la cohorte generacional de ingreso. Los estudiantes de reingreso reportaron mayor riego escolar y social que los estudiantes en condiciones de reprobación y de permanencia (KW=43.347, p<.001), mientras que los estudiantes en condición de reprobación resultaron en mayor riesgo familiar, personal y de salud que los de retorno y de permanencia.

En lo escolar las estudiantes hombres reportaron mayor puntuación en insatisfacción escolar (KW=5.537, p=.019), problemas de relación en la escuela (KW=34.248, p<.001) y rendimiento escolar inadecuado (KW=28.543, p<.001).

Los estudiantes de Guadalajara hombres resultaron tener mayor riesgo en todas las subescalas de riesgo (x=49.5) que las mujeres, siendo significativas en riesgo familiar (KW=4.475, p=.034), riesgo social (KW=5.030, p=.025), riesgo personal (14.801, p<.001) y de la salud (KW=6.985, p=.008) sin diferencia significativa por riesgo escolar, independientemente del tipo de familia. También, los estudiantes con menor rendimiento escolar resultaron contar con riesgo escolar (KW=37.279, p<.001) y riesgo en la salud (KW=15.088, p=.002). Los estudiantes con menor rendimiento escolar percibido reportaron mayor riesgo en todas las subescalas siendo significativo el riesgo escolar y de salud (KW=15.088/37.279, p<.001).

En lo escolar los hombres puntuaron mayor en insatisfacción escolar, problemas de relación en la escuela y rendimiento escolar inadecuado y las mujeres en inadecuación escolar sin diferencia significativa. En lo familiar, las mujeres resultaron con puntuaciones mayores en ambiente familiar difícil, desaprobación de relaciones, conflictos con el sistema parental, conflicto con los hermanos y disgustos familiares (KW=3.542-9.578, p<.005).

Las pruebas de normalidad para la Prueba de estudio indicaron que las variables de estudio reportaron un comportamiento no normal (p<.001) con un Alpha de Cronbach de a=.922 y omega de McDonald de o=.919, en la Prueba de Estudio (Tabla 20). Los estudiantes de Guadalajara reportaron mayor puntuación en la prueba de estudio que los de Juárez (KW=8.750, p=.003), en habilidades de lecto-escritura, organización y métodos y actitudes hacia el estudio (KW=5.019-13.944, p=.005).

**Tabla 20**. *Estadísticos de Prueba de Estudio*

| **Prueba de Estudio gl (2338)** | **Kolmogorov -Smirnov** | | **x** | **M** | **DE** | **Alpha / Omega** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Habilidades de Lectoescritura** | ,076 | <,001 | 41,0 | 42 | ,16 | ,677 / ,663 |
| **Organización y Métodos** | ,038 | <,001 | 43,2 | 43 | ,16 | ,740 / ,715 |
| **Administración del tiempo** | ,050 | <,001 | 43,9 | 44 | ,17 | ,673 |
| **Actitudes educativas** | ,048 | <,001 | 42,5 | 43 | ,16 | ,752 / ,741 |
| **Actitud hacia el maestro** | ,132 | <,001 | 44,9 | 49 | ,26 | ,726 |
| **Habilidades de estudio** | ,021 | ,017 | 42,7 | 43 | ,13 | ,880 / ,874 |
| **Actitudes hacia el estudio** | ,053 | <,001 | 43,5 | 45 | ,19 | ,827 / ,820 |
| **Prueba de Estudio** | ,031 | <,001 | 43,3 | 43 | ,14 | **,922 / ,919** |

Fuente: Elaboración propia

Los estudiantes de Juárez que ingresaron a la cohorte 24 reportaron mayores indicadores en habilidades y actitudes de estudio que los que ingresaron en la cohorte 23 y la cohorte 22 (KW=10.978-18.859, p<.001). Los estudiantes mujeres indicaron mayores puntuaciones lectoescritura y actitudes hacia el estudio que los hombres (KW=6.973-8.616, p<.008). Los estudiantes que pertenecen a familias nucleares reportaron mayores indicadores

de estudio en todas las subescalas que los de monoparental y extendidas (KW=8.562-24.587, p<.009). Los estudiantes de mayor rendimiento escolar y los de permanencia mostraron mayores indicadores de estudio que los de reingreso y los de reprobación (KW=7.040-20.564, p=.003). Los estudiantes del plantel 19 indicaron mayores puntuaciones en la prueba de estudio en todas las subescalas que los del plantel 7 (KW=14.785-79.093, p<.001).

Los estudiantes de Guadalajara mujeres reportaron mayores indicadores en todas las subescalas que los hombres (KW=3.633-8.567, p<.035) así como en los estudiantes de mayor rendimiento académico (KW=10.667-32.614, p=.014), independientemente del tipo de familia. Los estudiantes de la Prepa 7 indicaron mayores puntuaciones en la prueba de estudio que los de Cocula y de Arenales (KW=14.801, p=.005).

***Riesgo social, habilidades sociales y digitales en el macrosistema***

En lo social los estudiantes de Juárez mostraron relaciones insatisfactorias y problemas interpersonales en mayor medida que los de Guadalajara (KW=5.859-12.174, p<.015). En lo social, las mujeres mostraron mayor puntuación en problemas interpersonales (KW=14.443, p<.001); en lo personal mostraron en sentimientos de inseguridad, susceptibilidad social y vulnerabilidad emocional (KW=16.157-43.245, p<.001); y en la salud mostraron malestar físico, alteraciones de sueño, problemas de salud, y hábitos no saludables (KW=4.204-28.651, p<.001) mientras que los hombres mostraron más puntuación en el manejo inadecuado del tiempo libre (KW=3.315, p=.025).

La Escala de Habilidades Sociales [EHS] obtuvo una consistencia interna en Alpha de Cronbach total de a=.958, así como o=.957 en Omega de McDonald con 50 elementos. Para la subescala de habilidades básicas se obtuvo un a=.824 y un o=.822 en 8 elementos, en

habilidades de comunicación un a=.710 y un o=.778 con 7 elementos; habilidades para el manejo de los sentimientos a=.795 y o= .793 con 7 elementos; habilidades alternativas a la agresión a=.837 y o=.835 con 10 elementos; habilidades de afrontamiento al estrés a=.781 y o=.775 con 12 ítems; así como la subescala de habilidades de planeación y toma de decisiones obtuvo un a=.852 y un o=.853 con 10 elementos. También, el 52% del total de varianza explicada en los 6 factores fue confirmado con el análisis factorial con adecuación de muestreo (KMO=.975) y esfericidad de Bartlett (Chi=49951.194, gl=1225, sig.=.000). Así mismo, las subescalas correlacionaron entre sí de manera positiva y significativa (Rho=.570-.770, p<.001). Los análisis de normalidad indicaron que los datos no cuentan con una distribución normal (p<.001) (Tabla 21).

**Tabla 21.** *Estadístico de prueba de normalidad de las Habilidades Sociales*

| | Máximo | Media | DE | Kolmogorov-Smirnov (gl=2338) | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| **H Básicas** | 98 | 34.4 | 30.6 | 0.165 | <.001 |
| **H Comunicación** | 99 | 47.7 | 30.8 | 0.120 | <.001 |
| **H Sentimientos** | 99 | 38.8 | 30.6 | 0.147 | <.001 |
| **H Alter Agresión** | 99 | 43.2 | 31.5 | 0.158 | <.001 |
| **H Manejo Estrés** | 99 | 43.6 | 28.8 | 0.132 | <.001 |
| **H Planeación** | 99 | 51.4 | 32.9 | 0.107 | <.001 |
| **Habilidades Sociales** | 99 | 41.6 | 32.8 | 0.148 | <.001 |

*Fuente: Elaboración propia.*

Con una media de x=41.6 y mediana de M=45 con DE=32.8 entre 1 y 99, se observó que los participantes se ubicaron en un grado menor a la media (T50), es decir, que en general cuentan con habilidades sociales menores a la media esperada sin diferencia significativa en general entre los estudiantes de Juárez y de Guadalajara. Sin embargo, de manera específica se observó diferencia en la subescala de habilidades comunicativas siendo mayores en los estudiantes de Juárez (x=48.6/M=50) que los de Guadalajara (x=45.5/M=40)

(F=5.130/KW=5.135, sig.=.023), así como en habilidades de manejo de sentimientos siendo mayor en Juárez (x=39.1/M=30) que en Guadalajara (x=38.0/M=25) (KW=1.034, sig.=.036).

Se encontraron diferencias significativas en las habilidades sociales y todas las subescalas entre los cinco centros educativos siendo mayores en el Plantel 19 de Juárez (x=45.5/M=40) seguido por la Preparatoria 7 de Guadalajara (x=41.6/M=33) las cuales corresponden a un contexto urbano central con respecto a las escuelas que se ubican en la periferia o en regiones rurales (F=13.151/KW=46.152, p<.001) (Ver Tabla 22).

**Tabla 22**. *Estadísticos de habilidades sociales por escuela*

| Habilidades sociales | Juárez | | | | | | | | | Guadalajara | | | | | | F | Kruskal-Wallis | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Plantel 7 | | | Plantel 19 | | | Arenal | | | Cocula | | | Prepa 7 | | | | | |
| | x | M | DE | x | M | DE | x | M | DE | x | M | DE | x | M | DE | | | |
| **H Básicas** | 31.6 | 20 | 28.2 | 45.5 | 40 | 33.7 | 30.4 | 20 | 29.9 | 31.2 | 15 | 32.4 | 41.6 | 33 | 41.2 | 17.379 | 57.984 | <..001 |
| **H Comunic** | 47.6 | 50 | 29.5 | 53.4 | 55 | 32.6 | 41.6 | 30 | 31.9 | 42.1 | 30 | 32.0 | 51.2 | 50 | 31.5 | 7.252 | 27.776 | <..001 |
| **H Sentim** | 38.1 | 30 | 28.6 | 43.7 | 40 | 33.3 | 31.8 | 25 | 28.5 | 35.7 | 25 | 32.8 | 43.8 | 40 | 24.2 | 6.609 | 22.844 | <..001 |
| **H Alt Agres** | 40.8 | 35 | 29.8 | 50.3 | 50 | 33.5 | 38.9 | 25 | 31.9 | 41.2 | 25 | 34.0 | 51.5 | 50 | 32.3 | 11.409 | 58.951 | <..001 |
| **H Estrés** | 40.8 | 35 | 26.9 | 53.6 | 50 | 30.6 | 40.9 | 35 | 58.8 | 41.4 | 30 | 30.9 | 50.6 | 45 | 30.6 | 16.988 | 33.273 | <..001 |
| **H Planeac** | 49.0 | 45 | 31.6 | 57.8 | 60 | 33.6 | 47.1 | 40 | 34.3 | 50.1 | 40 | 35.8 | 58.8 | 45 | 33.4 | 8.539 | 33.258 | <..001 |
| **Hab sociales** | 39.2 | 30 | 30.7 | 51.0 | 45 | 35.4 | 36.5 | 25 | 32.4 | 38.4 | 20 | 35.3 | 49.3 | 50 | 34.5 | 13.151 | 46.152 | <..001 |
| **N (2338)** | 1343 | | | 287 | | | 151 | | | 283 | | | 274 | | | | | |

Fuente: Elaboración propia

Así mismo, en Ciudad Juárez, las habilidades sociales fueron mayores en el plantel 19 (x=51/M=45) con respecto al plantel 7 (x=39.2/M=30) (F=13.151/KW=46.152, sig.=.000) sin diferencia significativa en habilidades sociales en general por sexo, aunque los hombres mostraron mayores habilidades de alternativas a la agresión (x=41.1/M=60) que las mujeres (x=40.8/M=60) (F=4.895, sig.=.027/KW=4.235, sig.=.040) independientemente del tipo de familia. Mientras que en Guadalajara las habilidades sociales en todas sus subescalas

resultaron mayores en la Preparatoria Metropolitana No. 7 (x=55.7/M=60), seguida por la preparatoria Regional de Cocula (x=44.3/M=35) y de la preparatoria Regional El Arenal (x=43.0/M=35) (F=10.168/KW=19.935, sig.=.000) independientemente del sexo, del tipo de familia y con diferencia significativa según el promedio percibido con un comportamiento que refleja que a mayores habilidades sociales mayor es el rendimiento escolar (F=5.352/KW=16.678, sig.=.001).

Al categorizar las habilidades sociales con puntuación menor a T45 como bajo nivel, T45 a T55 normal y mayor a T55 buen nivel, se encontró que el 59% (1380) de los estudiantes evaluados mostraron habilidades sociales de bajo nivel, 10% (239) normal y 31% (719) de buen nivel independientemente del sexo y del tipo de familia. Asimismo, no existió diferencia significativa de las habilidades sociales en general entre las dos ciudades, sin embargo, el 50% de los estudiantes de Guadalajara y el 48% de los de Juárez presentaron habilidades sociales básicas de bajo nivel con diferencia significativa (Chi=15.511, p<.001), así como 45% de Guadalajara y 36% de Juárez presentaron bajo nivel de habilidades de manejo de sentimientos (Chi=30474, p<.001), además 36% de Guadalajara y 32% de Juárez reportaron bajo nivel de habilidades sociales de alternativas a la agresión (Chi=21.804, p<.001) y finalmente 26% de Guadalajara y 25% de Juárez bajo nivel de habilidades de planeación (Chi=12.730, p=.002). Las escuelas de zonas rurales y periféricas mostraron mayores porcentajes en la categoría de nivel bajo en todas las subescalas de habilidades sociales (p<.001) tal como se muestra en la tabla 23.

**Tabla 23.** *Porcentajes de niveles de Habilidades Sociales por centro escolar.*

| Habilidades sociales | Juárez | | | | | | Guadalajara | | | | | | | | | Chi | Sig |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Plantel 7 | | | Plantel 19 | | | Arenal | | | Cocula | | | Prepa 7 | | | | |
| | A | N | B | A | N | B | A | N | B | A | N | B | A | N | B | | |
| **H Básicas** | 9% | 41% | 50% | 23% | 40% | 37% | 11% | 34% | 55% | 14% | 29% | 57% | 21% | 38% | 41% | 80.537 | 0.000 |
| **H Comun** | 20% | 55% | 25% | 31% | 47% | 22% | 25% | 42% | 33% | 18% | 50% | 31% | 27% | 51% | 22% | 33.106 | 0.000 |
| **H Sentim** | 12% | 52% | 35% | 21% | 41% | 38% | 12% | 40% | 48% | 15% | 36% | 50% | 23% | 39% | 39% | 62.154 | 0.000 |
| **H Agresión** | 14% | 54% | 33% | 28% | 45% | 28% | 18% | 42% | 40% | 21% | 36% | 43% | 26% | 49% | 26% | 74.746 | 0.000 |
| **H Estrés** | 13% | 64% | 23% | 32% | 53% | 15% | 15% | 62% | 24% | 18% | 53% | 29% | 24% | 59% | 17% | 80.806 | 0.000 |
| **H Planeac** | 24% | 49% | 26% | 39% | 42% | 20% | 25% | 45% | 31% | 31% | 37% | 31% | 39% | 42% | 19% | 57.045 | 0.000 |
| **Habilidades sociales** | 27% | 11% | 63% | 45% | 8% | 47% | 25% | 9% | 66% | 30% | 8% | 62% | 40% | 13% | 47% | 57.927 | 0.000 |
| **N (2338)** | 1343 | | | 287 | | | 151 | | | 283 | | | 274 | | | | |

Fuente: Elaboración propia

Las pruebas de normalidad indicaron que las variables de estudio respecto al uso de redes sociodigitales identificados en 4 instrumentos validados reportaron un comportamiento no normal (p<.001) con un Alpha de Cronbach de a=.912 y Omega de McDonald de 0=.943 para la escala ARS Adicción a Redes Sociales [RD], con a=.933 y o=.932 para la escala SMAS-SF Adicción para estudiantes a RS, con a=.919 para la escala de ASRS Apoyo social en RS, y de a=.900 y o=.897 para la escala ERA-RSI Riesgo al uso de RS. En general, se observaron puntuaciones moderadas del uso adictivo a las redes sociodigitales con una media de x=68.5 en riesgo al uso de RD, x=61.8 en adicción de estudiantes a RS, x=55.5 en Adicción a RS y x=40.5 en Apoyo social en RS, considerando un índice del uso de RS con x=56.6 y con correlaciones significativas entre las subescalas de cada instrumento, así como entre el índice del uso de RS con cada instrumento (Rho=.721 a .856, p<.001) (Tabla 24).

**Tabla 24.** *Estadísticos de Redes Sociodigitales*

| Instrumentos | Redes Sociodigitales N=2,338 | Kolmogorov-Smirnov | | x | M | DE | EE | Alpha / Omega | Rho Spearman |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **A) ARS** (Escurra & Salas, 2014) | **Adicción a RS** | ,036 | <,001 | 55,5 | 56 | 16,7 | ,34 | ,912 / ,943 | **Adicción a RS** |
| | Obsesión por RS | ,090 | <,001 | 16,5 | 16 | 6,3 | ,13 | ,845 | ,886** |
| | Falta de control RS | ,047 | <,001 | 20,6 | 21 | 7,2 | 7,2 | ,857 / ,858 | ,910** |
| | Uso escesivo RS | ,050 | <,001 | 18,4 | 18 | 5,3 | ,11 | ,675 | ,833** |
| **B) SMAS-SF** (Sahin, 2018; Cabero-Almenara et al., 2020) | **Adicción Estud RS** | ,046 | <,001 | 61,8 | 61 | 20,0 | ,41 | ,933 / ,932 | **Adicc Est RS** |
| | Satisfacción RS | ,085 | <,001 | 19,0 | 19 | 7,3 | ,15 | ,848 / ,847 | ,904** |
| | Problemas con RS | ,108 | <,001 | 14,0 | 13 | 5,6 | ,11 | ,827 / ,826 | ,880** |
| | Obsesión Información | ,055 | <,001 | 14,3 | 14 | 4,9 | ,10 | ,768 / ,769 | ,784** |
| | Necesidad Conectividad | ,060 | <,001 | 14,3 | 14 | 5,1 | ,10 | ,798 | ,875** |
| **C) ASRS** (González et al., 2013) | **Apoyo Social en RS** | ,055 | <,001 | 40,5 | 42 | 13,0 | ,28 | ,919 | - |
| D) **ERA-RSI** (Montserrat & Garaigordobil, 2018) | **Riesgo uso RS** | ,036 | <,001 | 68,5 | 69 | 18,3 | ,38 | ,900 / .897 | **Riesgo uso RS** |
| | Síntomas de adicción | ,132 | <,001 | 61,9 | 70 | 32,5 | ,67 | .800 / ,799 | ,856** |
| | Uso social | ,118 | <,001 | 44,1 | 35 | 31,0 | ,62 | ,783 / ,779 | ,777** |
| | Nomofobia | ,162 | <,001 | 44,8 | 35 | 31,5 | ,65 | ,709 / ,693 | ,721** |
| | Rasgos Frikis | ,235 | ,000 | 78,7 | 95 | 26,6 | ,55 | ,746 / ,748 | ,811** |
| | **Índice de uso de RS** | ,034 | <,001 | 56,6 | 57 | 14,6 | ,30 | ,967 / ,971 | **Índice de uso de RS** |
| | | | | | | | | **Adicción a RS** | ,869** |
| | | | | | | | | **Adicción Estudiantes RS** | ,895** |
| | | | | | | | | **Apoyo Social en RS** | ,679** |
| | | | | | | | | **Riesgo uso RS** | ,884** |

***Correlación significativa Rho Spearman p<.001*

Elaboración propia.

El 27% de los estudiantes en general (2,338) reportaron contar con adicción a RS significativa y el 47% moderada, mientras que el 25% resultó con adicción de estudiantes a RS significativa y 49% moderada. Así mismo el apoyo social en RS fue del 25% significativo y 49% moderada, mientras que el 24% significativa y 18% moderada en el riesgo al uso de RS. Así, el 28% de los estudiantes reportaron un índice de uso a RS significativo y el 48% moderado. También, se observó que el 50% de los estudiantes reportó contar con rasgos frikis, el 30% manifestó falta de control del uso de RS, 29% necesidad de conectividad, uso

excesivo de RS y problemas con RS; y el 28% presentó obsesión por la información (Tabla 25).

**Tabla 25**. *Rangos en porcentaje del uso de Redes Sociodigitales*

| Instrumentos | Redes Sociodigitales N=2,338 | Mínimo | Moderado | Significativo |
|---|---|---|---|---|
| **A) ARS** (Escurra & Salas, 2014) | **Adicción a RS** | 26% | 47% | 27% |
| | Obsesión por RS | 26% | 49% | 25% |
| | Falta de control RS | 26% | 44% | 30% |
| | Uso excesivo RS | 29% | 42% | 29% |
| **B) SMAS-SF** (Sahin, 2018; Cabero-Almenara et al., 2020) | **Adicción Estudiantes RS** | 26% | 49% | 25% |
| | Satisfacción RS | 28% | 45% | 27% |
| | Problemas con RS | 28% | 43% | 29% |
| | Obsesión por Información | 30% | 42% | 28% |
| | Necesidad de conectividad | 26% | 45% | 29% |
| **C) ASRS** (González et al., 2013) | **Apoyo Social en RS** | 26% | 49% | 25% |
| D) **ERA-RSI** (Montserrat & Garaigordobil, 2018) | **Riesgo uso RS** | 58% | 18% | 24% |
| | Síntomas de adicción | 53% | 21% | 26% |
| | Uso social | 79% | 10% | 11% |
| | Nomofobia | 73% | 17% | 10% |
| | Rasgos Frikis | 30% | 20% | 50% |
| | **Índice de uso de RS** | 24% | 48% | 28% |

Fuente: Elaboración propia.

De las 4 escalas de uso de redes sociales, se consideró la escala SMAS-SF de Adicción de estudiantes a las Redes Sociales por contar con mayor indicador predictivo para el riesgo escolar con R cuadrado ajustado de .065 y media cuadrática de 6792,740 (F=41,923, p<.001) (Tabla 26). Los estudiantes de Juárez presentaron mayor indicador adicción de estudiantes a RS [AERS] que los de Guadalajara (KW=79.674, p<.001), así como mayor índice de uso de RS [IURS] (KW=53.180, p<.001).

**Tabla 26.** *Coeficientes de escalas de redes sociales para el riesgo escolar*

| Modelo | Coeficientes no estandarizados B | Desv. Error | Coeficientes estandarizados Beta | t | Sig. |
|---|---|---|---|---|---|
| (Constante) | 46,953 | 1,110 | | 42,304 | <,000 |
| **Adicción Estudiantes RS** | ,143 | ,023 | **,218** | 6,166 | **<,000** |
| Apoyo Social en Redes | -,135 | ,024 | -,139 | -5,647 | <,000 |
| Adicción a RS | ,037 | ,027 | ,048 | 1,408 | ,159 |
| Riesgo redes | ,022 | ,012 | ,056 | 1,841 | ,066 |

a Variable dependiente: Riesgo Escolar
Elaboración propia.

Los estudiantes de Juárez indicaron diferencia significativa en AERS por cohorte generacional con un valor de Kruskal Wallis de KW=50.837 (p<.001) y de IURS de KW=33.927 (p<.001); por lo que los estudiantes que ingresaron en el año 2022 obtuvieron un rango promedio en AERS de 841.2 y en IURS de 878.9, luego, los que ingresaron en 2023 AERS de 942.4 y en IURS de 894.8, finalmente los que ingresaron en el año 2024 en AERS de 744.4 y en IURS de 751.9. Las mujeres puntuaron mayor AERS y IURS que los hombres (KW=13.517/19.065, p<.001). Los estudiantes con familia monoparental mostraron mayor AERS que los de extendida y los de nuclear (KW=14.814, p<.001), mientras que los de extendida mostraron mayor IURS que los de monoparental y nuclear (KW=11.096, p<.001). Los estudiantes con menor rendimiento escolar obtuvieron mayores puntuaciones en AERS y en IURS (KW=17.771/13.606, p<.003), sin diferencia significativa según su condición de permanencia, retorno o reprobación. Los estudiantes del plantel 7 puntuaron mayor ERS y IURS que los del plantel 19 (KW=99.400/55.203, p<.001).

Los estudiantes de Guadalajara que pertenecen a familias extendidas mostraron mayor puntuación en AERS y en el índice de uso de redes sociodigitales IURS que los que pertenecen a familias monoparentales y de familias nucleares (KW=9.447/8.151, p<.017); sin diferencia significativa por centro escolar, por rendimiento escolar y por sexo.

***Análisis correlacional y predictivo***

Los hallazgos correlacionares indicaron relaciones estadísticamente significativas positivas entre el riesgo escolar y los riesgos salud, personal, familiar, social y adicción de estudiantes a las redes sociales (Rho=.276-.523, p<.001), mientras que fueron negativas con las habilidades-actitudes de estudio y con las habilidades sociales (Rho=-.215 a -.538, p<.001) (Tabla 27).

**Tabla 27**. *Correlaciones entre variables de estudio segunda fase*

| **Rho de Spearman** N=2,338 | **Riesgo Salud** | **Riesgo Personal** | **Riesgo Familiar** | **Riesgo Social** | **Prueba de Estudio** | **Habilidades sociales** | **Adicción RS** |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **Riesgo Escolar** | ,522** | ,502** | ,523** | ,410** | -,538** | -,215** | ,276** |
| **Riesgo Salud** | | ,550** | ,586** | ,353** | -,432** | -,178** | ,308** |
| **Riesgo Personal** | | | ,549** | ,440** | -,381** | -,188** | ,290** |
| **Riesgo Familiar** | | | | ,450** | -,405** | -,195** | ,282** |
| **Riesgo Social** | | | | | -,261** | -,265** | ,177** |
| **Prueba de Estudio** | | | | | | ,185** | -,262** |
| **Habilidades sociales** | | | | | | | -,025 |

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).
Fuente: Elaboración propia.

En los análisis predictivos con regresión lineal, se corrieron ocho modelos para identificar secuencialmente la fuerza predictiva de cada variable de estudio para el riesgo escolar, indicando en los primeros 4 modelos significancia en beta estandarizada, por lo que se consideró el orden que mejor ajuste de predictibilidad se fue observando (Tabla 28).

**Tabla 28**. *Coeficientes predictivos para Riesgo Escolar*

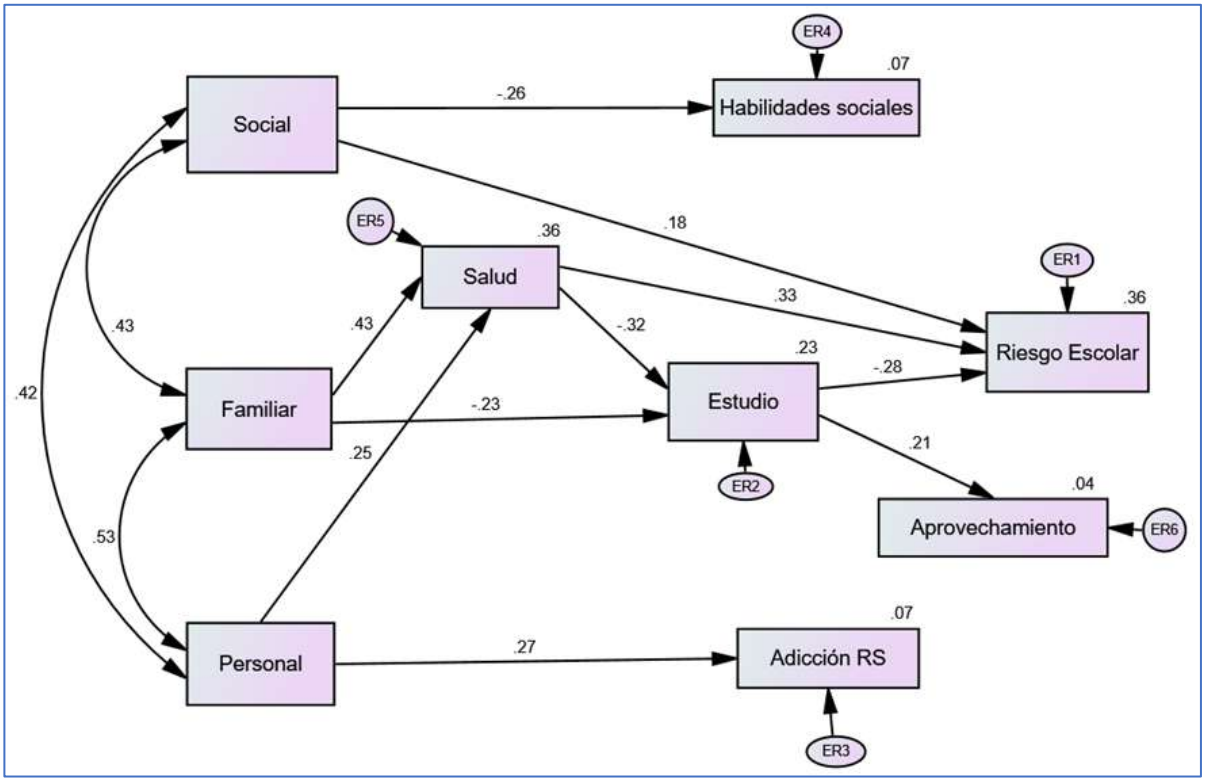
| Modelo | | Beta ES | t | Sig. | F | Sig. | R cuadrado ajustado | Cambio en R cuadrado | Error Estándar | Cambio en F | Sig. Cambio en F |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | (Constante) | | 9,026 | ,000 | 321,707 | <,001 | ,295 | ,226 | 12,184 | 321,707 | <,001 |
| | Riesgo Salud | ,544 | 17,936 | ,000 | | | | | | | |
| **2** | (Constante) | | 9,226 | ,000 | 186,950 | <,001 | ,327 | ,033 | 11,907 | 37,052 | <,001 |
| | Riesgo Salud | ,412 | 11,242 | ,000 | | | | | | | |
| | Prueba de Estudio | -,223 | -6,087 | ,000 | | | | | | | |
| **3** | (Constante) | | 6,883 | ,000 | 138,724 | <,001 | ,350 | ,024 | 11,697 | 28,722 | <,001 |
| | Riesgo Salud | ,280 | 6,422 | ,000 | | | | | | | |
| | Prueba de Estudio | -,189 | -5,176 | ,000 | | | | | | | |
| | Riesgo Familiar | ,220 | 5,359 | ,000 | | | | | | | |
| **4** | (Constante) | | 5,881 | ,000 | 109,555 | <,001 | ,361 | ,012 | 11,594 | 14,626 | <,001 |
| | Riesgo Salud | ,269 | 6,208 | ,000 | | | | | | | |
| | Prueba de Estudio | -,184 | -5,074 | ,000 | | | | | | | |
| | Riesgo Familiar | ,165 | 3,840 | ,000 | | | | | | | |
| | Riesgo Social | ,128 | 3,824 | ,000 | | | | | | | |
| **5** | (Constante) | | 5,737 | ,000 | 87,540 | <,001 | ,361 | ,000 | 11,602 | ,036 | ,849 |
| | Riesgo Salud | ,268 | 6,164 | ,000 | | | | | | | |
| | Prueba de Estudio | -,183 | -4,943 | ,000 | | | | | | | |
| | Riesgo Familiar | ,163 | 3,678 | ,000 | | | | | | | |
| | Riesgo Social | ,127 | 3,662 | ,000 | | | | | | | |
| | Riesgo Personal | ,007 | ,190 | ,849 | | | | | | | |
| **6** | (Constante) | | 5,430 | ,000 | 73,023 | <,001 | ,360 | ,001 | 11,604 | ,642 | ,423 |
| | Riesgo Salud | ,267 | 6,111 | ,000 | | | | | | | |
| | Prueba de Estudio | -,178 | -4,764 | ,000 | | | | | | | |
| | Riesgo Familiar | ,159 | 3,546 | ,000 | | | | | | | |
| | Riesgo Social | ,127 | 3,664 | ,000 | | | | | | | |
| | Riesgo Personal | ,006 | ,150 | ,881 | | | | | | | |
| | Adicción Est RS | ,025 | ,802 | ,423 | | | | | | | |
| **7** | (Constante) | | 5,706 | ,000 | 63,247 | <,001 | ,362 | ,003 | 11,587 | 3,278 | ,071 |
| | Riesgo Salud | ,260 | 5,952 | ,000 | | | | | | | |
| | Prueba de Estudio | -,173 | -4,627 | ,000 | | | | | | | |
| | Riesgo Familiar | ,153 | 3,417 | ,001 | | | | | | | |
| | Riesgo Social | ,112 | 3,168 | ,002 | | | | | | | |
| | Riesgo Personal | ,003 | ,086 | ,931 | | | | | | | |
| | Adicción Est RS | ,028 | ,890 | ,374 | | | | | | | |
| | Habilid sociales | -,058 | -1,811 | ,071 | | | | | | | |
| **8** | (Constante) | | 6,529 | ,000 | 57,246 | <,001 | ,370 | ,008 | 11,519 | 9,998 | ,002 |
| | Riesgo Salud | ,247 | 5,663 | ,000 | | | | | | | |
| | Prueba de Estudio | -,160 | -4,274 | ,000 | | | | | | | |
| | Riesgo Familiar | ,151 | 3,393 | ,001 | | | | | | | |
| | Riesgo Social | ,118 | 3,334 | ,001 | | | | | | | |
| | Riesgo Personal | ,012 | ,313 | ,755 | | | | | | | |
| | Adicción Est RS | ,023 | ,721 | ,471 | | | | | | | |
| | Habilid sociales | -,038 | -1,178 | ,239 | | | | | | | |
| | Aprovechamiento | -,096 | -3,162 | ,002 | | | | | | | |

a Variable dependiente: Riesgo Escolar. Durbin-Watson=1,929
Fuente: Elaboración propia.

Por consiguiente, se procedió a correr el modelo mediante el programa AMOS para analizar los mejores indicadores de ajuste, logrando el procedimiento con path analysis.

Se observaron los mejores ajustes de modelo explicando las variables predictoras de riesgo social, familiar y personal como determinantes de las variables dependientes de riesgo escolar, aprovechamiento, habilidades sociales y adicción de estudiantes a RS, considerando como mediadoras al riesgo escolar y a la prueba de estudio (Ver Figura 3).

**Figura 3.** *Procedimiento de análisis predictivo*




Elaboración propia

Existió covarianza entre el riesgo social con el riesgo familiar (43%) y con el riesgo personal (42%) así como el riesgo familiar con el riesgo personal (53%). El riesgo social determinó negativamente a las habilidades sociales en un 26% y al riesgo escolar con un 18%. El riesgo personal determinó a la adicción de estudiantes a RS en un 27% y al riesgo de salud en un 25%. El riesgo familiar determinó en un 43% al riesgo en la salud y negativamente con un 23% a las habilidades-actitudes para el estudio. El riesgo en la salud determinó negativamente en un 32% a las habilidades-actitudes hacia el estudio y en un 33%

al riesgo escolar. Finalmente, las habilidades-actitudes hacia el estudio determinaron negativamente en un 28% al riesgo escolar y en un 21% al aprovechamiento escolar.

El modelo de ecuaciones estructurales desarrollado analizó cómo las variables predictoras de riesgo social, familiar y personal influyen en las variables dependientes de riesgo escolar, aprovechamiento escolar, habilidades sociales y adicción a redes sociales. Además, se consideraron el riesgo escolar y la prueba de estudio como variables mediadoras. El riesgo social, familiar y personal son las variables predictoras principales que tienen el propósito de explicar cómo influyen en las variables dependientes. Las variables dependientes de riesgo escolar, aprovechamiento escolar, habilidades sociales y adicción a redes sociales fueron analizadas para entender cómo son afectadas por las variables predictoras.

También se analizaron el riesgo escolar y la prueba de estudio como mediadores para explicar la relación entre las variables predictoras y las dependientes. Los análisis de los índices de ajuste son el Chi-cuadrado de 479.467 con 23 grados de libertad y un p-valor de 0.000 indica que el modelo tiene un ajuste significativo. El CMIN/DF es de 20.846, lo que sugiere que hay espacio para mejorar el modelo, ya que un valor cercano a 2 sería ideal. El GFI de 0.958 y el AGFI de 0.918 indican un buen ajuste del modelo. El CFI de 0.909 muestra un buen ajuste comparativo del modelo. El PRATIO de 0.639 sugiere una moderada proporción de ajustes en el modelo. El FMIN de 0.205 es aceptable, aunque valores más bajos serían preferibles. El RMSEA de 0.092 indica un ajuste razonable.

El modelo presenta un buen ajuste general según varios índices de bondad de ajuste. Este análisis permite comprender mejor cómo los riesgos sociales, familiares y personales

influyen en el desempeño escolar, las habilidades sociales y la adicción a redes sociales de los estudiantes, proporcionando una base sólida para intervenciones.

# Capítulo IV. Discusión y conclusiones

Los resultados de la investigación han sido organizados de manera que reflejaron la relación entre el objetivo general y los objetivos específicos, permitiendo un análisis holístico que integró los distintos niveles sistémicos de riesgo psicosocial y su impacto en el rendimiento escolar. Primero, se identificaron los patrones de riesgo psicosocial según el aprovechamiento escolar en las cohortes generacionales de 2017-2023 según el aprovechamiento escolar en estudiantes de EMS de un centro educativo de Ciudad Juárez, observando variaciones en los periodos prepandemia, durante la pandemia y postpandemia. Estos hallazgos son fundamentales para el análisis predictivo del riesgo escolar ya que permiten contextualizar la evolución de los indicadores a lo largo del tiempo dentro del marco ecológico y sistémico.

Segundo, se identificaron indicadores onto sistémicos de riesgo personal y de salud; micro sistémicos de riesgo familiar, riesgo escolar, habilidades-actitudes hacia el estudio y aprovechamiento escolar; macro sistémicos de riesgo social, habilidades sociales y uso de redes socio digitales en estudiantes de EMS en tres cohortes generacionales con ingreso en el año 2022, 2023 y 2024 en dos centros educativos de Ciudad Juárez Chihuahua y en el último año 2024 en tres escuelas de Guadalajara Jalisco; lo cual permitió identificar la segmentación de los riesgos psicosociales en niveles individuales, familiares, escolares y sociales para comprender cómo estos factores interactúan en la configuración del riesgo escolar.

Tercero, a partir del análisis estadístico se identificó la relación entre los factores psicosociales sistémicos con el riesgo escolar en los estudiantes participantes de EMS, que

permitió en cuarto lugar, fortalecer el análisis predictivo al identificar la fuerza predictiva de los indicadores psicosociales sistémicos para el riesgo escolar en los adolescentes escolarizados de bachillerato. Este resultado responde directamente al objetivo general y se fundamenta en los hallazgos previos de los objetivos específicos consolidando una visión integral del impacto de los factores psicosociales en el rendimiento académico. En conjunto, la visión transversal presentada permite integrar los distintos hallazgos en un marco analítico coherente facilitando la comprensión de la problemática del riesgo escolar desde una perspectiva multidimensional.

**Discusión**

En la primera fase del estudio se identificaron los indicadores de riesgo psicosocial a través del instrumento IADA en las cohortes generacionales 2017 a 2023 en estudiantes de un plantel de EMS en Ciudad Juárez. En la dimensión del riesgo personal correspondiente al onto-sistema, los estudiantes de reprobación presentaron sentimientos de inseguridad y ausencia de metas, mientras que los de retorno, presentaron autoconcepto negativo e inconformidad consigo mismos principalmente en las mujeres. Es decir, a mayor riesgo personal con ausencia de metas, desorganización, inconformidad consigo mismos, autoconcepto negativo, imagen corporal inadecuada y sentimientos de inseguridad, menor es el aprovechamiento escolar sin considerar la susceptibilidad social y la vulnerabilidad emocional de acuerdo con Bronfenbrenner & Ceci (1994), quienes sugirieron que el desarrollo humano dentro de un contexto desorganizado y con ausencia de apoyo, conlleva a la creación de un autoconcepto pobre y a la adquisición de inseguridades que como resultado se obtiene un rendimiento escolar bajo de acuerdo con Moreno & Cortez (2020), Lira (2023), Marcillo et al. (2025) y con Rueda et al. (2020).

Así mismo Beck (2005) y Luhmann (1998a) manifestaron en sus teorías sobre el riesgo en la sociedad moderna, afirmando que el ser humano vive expuesto a constantes riesgos e incertidumbre siendo afectado en su vida diaria, de modo que el riesgo personal y la ausencia de metas en estudiantes adolescentes, les generan un estado de vulnerabilidad emocional afectando el rendimiento escolar. Por otro lado, de acuerdo con la teoría de la acción razonada de Ajzen & Fishbein citados en Reyes (2007), las intenciones del comportamiento se ven influenciadas por las actitudes hacia el mismo y las normas subjetivas, es decir, que cuando el adolescente se auto percibe con bajas expectativas y sostiene una actitud negativa hacia sí mismo, entonces las probabilidades de tener intenciones positivas hacia el estudio son escasas o nulas (González & Izquierdo, 2023; Estrada, 2006; Gajardo, 2022).

Respecto al riesgo en la salud, los estudiantes en condición de reprobación mostraron mayores indicadores de consumo de alcohol y sustancias ante un manejo inadecuado del tiempo libre, mientras que los que retornaron reportaron problemas de salud, consumo de tabaco y alteraciones del sueño, independientemente del sexo. Tal como lo afirmó Bronfenbrenner (1987) un alto riesgo en la salud debido al consumo de sustancias y problemas alimenticios afecta directamente al onto-sistema, es decir, su salud y bienestar, lo que impacta negativamente en el rendimiento escolar del estudiante, ya que la salud física y mental es crucial para el desarrollo cognitivo y la capacidad de aprendizaje (Araiza, 2021; Martín et al., 2020; Rabuco, 2022). Aunado a esto, la autoimagen se forma en gran medida a partir de la creencia de como otros nos perciben de acuerdo con Cooley (2005); pues si un estudiante está involucrado en el consumo de sustancias y tiene problemas alimenticios, psicológicamente puede desarrollar una autoimagen negativa basada en las percepciones de

los demás, esta autoimagen negativa puede llevar a una falta de motivación y menor aprovechamiento escolar de acuerdo con González & Izquierdo (2023) y con Piedra (2024).

De acuerdo con los análisis realizados en la dimensión familiar, los estudiantes institucionalmente inscritos en EMS, en condición de reprobación y con bajo aprovechamiento escolar, de familia extendida o monoparental y de sexo femenino principalmente, presentaron riesgo en la calidad de las relaciones familiares, dificultades familiares, problemas emocionales de los padres, vínculo con los padres, desaprobación de relaciones, conflicto con los hermanos, desaprobación paterna y disgustos familiares. la falta de apoyo familiar o de una de las figuras parentales propicia desmotivación y abandono escolar, siendo las familias extendida y monoparental las que percibieron mayor riesgo de reprobación con respecto de la familia nuclear donde el apoyo y la motivación se da con mayor frecuencia (Weiss, 2000; Silva & Weiss, 2018).

La importancia del apoyo y la motivación de la familia nuclear en el desarrollo y bienestar de los hijos es fundamental, pues la familia es un sistema que influye profundamente en el comportamiento y el rendimiento de sus miembros de acuerdo con Minuchin (1981) y con Ruiz-Ramírez et al. (2014). Un entorno familiar cohesivo y de apoyo puede proporcionar la estructura y seguridad necesarias para que los hijos prosperen académica y emocionalmente, a la vez que reduce los riesgos familiares como los conflictos y el estrés, así mismo puede garantizar un adecuado rendimiento académico y bienestar emocional de los hijos (Bandura, 1973; Vygotsky, 1995; Vílchez, 2023; Villagómez-Cabezas et al., 2023).

.

Por otro lado, los estudiantes en condición de permanencia con regular y buen aprovechamiento escolar, principalmente de familia nuclear percibieron como factor de riesgo familiar el control paterno y los limites familiares. El control paterno y los límites familiares son esenciales para el funcionamiento saludable de la familia, sin embargo, un control excesivo puede llevar a la rigidez y a la falta de autonomía en los hijos, lo que puede ser percibido como un factor de riesgo, tal como lo argumentó Minuchin (1981) quien sugirió que un equilibrio adecuado entre control y flexibilidad es crucial para el desarrollo saludable de los hijos para evitar conflictos familiares principalmente cuando se regula el uso del Internet y las redes sociodigitales (Rengifo et al., 2022; Aguilar, 2024; Gutiérrez & Buiza, 2024). El control paterno y los límites familiares, cuando son apropiados, proporcionan un entorno seguro y estructurado que favorece el desarrollo. Sin embargo, un control excesivo puede limitar las oportunidades de interacción social y aprendizaje, lo que puede ser percibido como un factor de riesgo.

Por su lado Bronfenbrenner & Ceci (1994), también reconocen la importancia del entorno familiar en el desarrollo del individuo, destacando que el microsistema, que incluye la familia nuclear, tiene un impacto directo en el desarrollo del adolescente (Mora & De Oliveira, 2014; Saraví, 2009). El control paterno y los límites familiares son necesarios, pero deben ser equilibrados para evitar efectos negativos en el desarrollo de los hijos (Peña et al., 2016; Miranda, 2018). Así mismo, la familia nuclear resultó las más conformada en la clasificación de alumnos de permanencia. Se concluye que a mayor riesgo familiar y menor control paterno, es menor el aprovechamiento escolar sin considerar los limites familiares en un contexto micro sistémico (Bronfenbrenner, 1979; Abril et al., 2008; Ruiz-Ramírez et al. 2014).

En el riesgo escolar, los estudiantes con reprobación presentaron insatisfacción e inadecuación escolar con dificultades de aprendizaje y problemas de relación interpersonal, principalmente en los hombres. De acuerdo con Bandura (1993), el aprendizaje ocurre a través de la interacción social, pues los adolescentes que carecen de modelos positivos o que observan comportamientos negativos pueden desarrollar una autoeficacia baja y sentimientos de inadecuación (Cáceres, 2017; Corzo, 2017; Saldaña & Barriga, 2010). Esto puede llevar a problemas de relación y dificultades de aprendizaje, ya que los adolescentes terminan por no creer en su capacidad para tener éxito. Así mismo, si los adolescentes tienen una actitud negativa hacia la escuela y perciben que sus pares también lo hacen, es menos probable que se esfuercen académicamente como una forma de racionalización, lo que puede resultar en insatisfacción escolar y dificultades de aprendizaje de acuerdo con Ajzen & Fishbein en Reyes (2007).

En el riesgo social**,** los estudiantes de reprobación y de retorno mostraron tener relaciones insatisfactorias, principalmente en las mujeres, y a mayor riesgo social es menor el aprovechamiento escolar sin considerar los problemas interpersonales. Las normas culturales, políticas y económicas influyen en las experiencias y relaciones de los adolescentes (González, 2006; Prieto et al., 2015). En un macrosistema que no apoya adecuadamente el desarrollo de la adolescencia, como una cultura que estigmatiza ciertas conductas o carece de recursos, las relaciones insatisfactorias pueden prevalecer debido a la falta de modelos positivos y apoyo social (Bronfenbrenner, 1979; Yubero, 2005.).

Por otro lado, la familia y a la sociedad son sistemas interrelacionados, las disfunciones en uno de estos sistemas pueden afectar negativamente a otros. Un

macrosistema que no proporciona los recursos adecuados o que tiene valores contradictorios puede contribuir a relaciones insatisfactorias en adolescentes al afectar su percepción de sí mismos y de sus relaciones (Bertalanffy, 1987). La importancia del contexto social y cultural en el desarrollo cognitivo, las relaciones sociales insatisfactorias pueden surgir cuando los adolescentes no encuentran el apoyo necesario para su desarrollo en su entorno cultural. Un macrosistema que no fomenta el desarrollo colaborativo y la interacción social positiva puede llevar a relaciones insatisfactorias y dificultades en la integración social (Vygotsky, 1931).

### *Riesgos sistémicos del estudiante de EMS*

En la primera fase, con el modelo de ecuaciones estructurales desarrollado analizó cómo las variables predictoras de riesgo personal, familiar y social influyen en la variable dependientes de habilidades-actitudes hacia el estudio, considerando como variables mediadoras al riesgo escolar y al riesgo en la salud. El riesgo personal, social y familiar explican la determinación en las habilidades-actitudes hacia el estudio según las condiciones de salud y el riesgo en el contexto escolar. El riesgo personal en los adolescentes los sensibiliza en las experiencias de crisis y de vivencias significativas como la búsqueda de identidad, independencia y autonomía, la construcción y desarrollo de su propia sexualidad y la conformación de su personalidad, lo que puede suscitar conductas de riesgo (García & González, 2022).

Las condiciones del adolescente son de vulnerabilidad debido a las problemáticas derivadas de los procesos de maduración psicológica, biológica y social, que traen como consecuencia adicciones, violencia, embarazos juveniles, además de las ideologías de desarrollo social, situaciones socioeconómicas, étnicas y geográficas, que representan riesgos

para permanecer en procesos educativos (UNESCO, 2010; Levy & Székely, 2016). Otras investigaciones coinciden que el aprovechamiento escolar de los estudiantes disminuye debido a las adicciones, a la violencia, al acoso escolar, a la pobre o nula comunicación con la familia y a la desnutrición derivada de una inadecuada alimentación (Silva & Weiss, 2018; Arias, 2016). El rendimiento escolar no es una decisión que el alumno toma por sí mismo, por ese motivo se considera el análisis de otros factores diferentes de la dimensión individual que constituyan factores protectores o de riesgo escolar (Moreno, 2013).

Por otro lado, las características que tienen los jóvenes que abandonaron la escuela se encuentran, entre otras, no haber adquirido un sentido de pertenencia, que no se les facilitó construir sentido de comunidad, no haberse identificado con la institución; sin olvidar que la escuela representa un lugar de interacción social con amplio sentido formativo (Miranda, 2018; Weiss, 2000).

Así mismo, la familia es la primera sociedad en la que vive y se desarrolla el individuo, y es aquí donde se le prepara al adolescente para vivir en sociedad mediante el proceso de socialización primaria (Cebrián, 2012; Smikin & Becerra, 2013). Por lo que el apoyo de los padres y familiares el que influye significativamente como factores protectores en la etapa del adolescente y, por el contrario, la falta de apoyo familiar constituye un riesgo que afecta al aprovechamiento escolar del joven (Ruiz-Ramírez et al., 2014). Además, la desmotivación para el estudiante se ha relacionado con la escasa o nula ayuda por parte de la familia, pues cuando el adolescente no cuenta con ese apoyo se hace más factible la reprobación y la interrupción escolar (Silva y Weiss, 2018; Weiss, 2000).

Respecto al riesgo social al que se enfrenta un adolescente cuando interrumpe sus estudios, inicia con la vulnerabilidad de su auto seguridad al quedar más expuesto a sufrir algún daño desde su integración física y moral, así como social y psicológica, quedando, a la vez, propenso al alcoholismo y a las adicciones (Ruiz-Ramírez et al., 2014; Miranda, 2018). Se deduce entonces que el aprovechamiento escolar de los estudiantes adolescentes está determinado por los factores de riesgo internos personales y de salud y, por los riesgos externos como los sociales, familiares y escolares (De la Cruz & Matus, 2019).

En la segunda fase se observó que los estudiantes de Juárez a diferencia de los de Guadalajara reportaron tener mayores riesgos onto sistémicos, micro sistémicos y macro sistémicos. Es decir, que los estudiantes de Juárez mostraron mayor riesgo personal, de salud, familiar, escolar y social además de menores habilidades-actitudes hacia el estudio. De ese modo estos riesgos son el resultado de la interacción de múltiples sistemas como la familia, la escuela y la sociedad (Marín, 1986; Bertalanffy, 1987). En Ciudad Juárez, los sistemas pueden estar más afectados por factores externos como la violencia y la pobreza, lo que genera un entorno menos propicio para el desarrollo académico. Las dificultades en Ciudad Juárez son consecuencia de disfunciones en los sistemas sociales que rodean a los adolescentes, lo que afecta su integración y desarrollo dentro del sistema educativo (Luhmann, 1998b; Acevedo et al., 2015). De esa misma manera los adolescentes de Ciudad Juárez podrían desarrollar creencias y actitudes negativas hacia el estudio debido a experiencias traumáticas y estresantes. Esto afecta su rendimiento y habilidades sociales de acuerdo con Beck (2005).

Por su lado, en un entorno de alto riesgo como Ciudad Juárez, las familias pueden enfrentar mayores desafíos que afectan la estabilidad y el apoyo necesarios para el desarrollo

académico y personal de los adolescentes (Minuchin, 1981). De modo que los adolescentes de Ciudad Juárez podrían tener menos oportunidades para interacciones constructivas debido a los altos riesgos, lo que afecta negativamente sus habilidades y actitudes hacia el estudio (Vygotsky, 1931). Así mismo, la imitación de modelos de comportamiento sugiere que, en Ciudad Juárez, los adolescentes pueden estar expuestos a modelos de comportamiento menos positivos debido a los riesgos sociales y de seguridad, lo que afecta su desarrollo y sus actitudes hacia el aprovechamiento escolar (Bandura, 1993). los contextos adversos influyen de manera determinante en el rendimiento de adolescentes que posibilitan el riesgo escolar (Sánchez & Valdés, 2011). Así mismo, las actitudes y las normas sociales influyen en las intenciones y comportamientos, por lo que, en un entorno con mayores riesgos, las normas y actitudes hacia el estudio pueden ser menos positivas, lo que se traduce en un bajo aprovechamiento escolar (Ajzen y Fishbein como se citó en Reyes, 2007).

De manera que, complementando de una manera sistémica general, con la sugerencia de Bronfenbrenner (1979) y de Corchado et al. (2017), el desarrollo es influenciado por sistemas que interactúan a diferentes niveles, en este caso, el ontogénico, el micro-sistémico y el macro-sistémico, donde los entornos urbanos de Ciudad Juárez podrían presentar mayores riesgos en cada uno de estos niveles debido a factores como la violencia, el narcotráfico y la inestabilidad socioeconómica, lo que impacta negativamente en la actitud y habilidades hacia el estudio de los adolescentes. Además, que los entornos de alto riesgo en Ciudad Juárez limitan el desarrollo de habilidades sociales y académicas, ya que la exposición constante a factores de riesgo puede impactar negativamente en la salud mental y el aprovechamiento escolar (Ríos, 2014).

Las habilidades sociales de adolescentes escolarizados de bachillerato en la frontera norte de México (Ciudad Juárez) se encontraron más desarrolladas que en el centro occidente (Guadalajara) de la república mexicana; principalmente en estudiantes de centros escolares ubicados en zonas urbanas o metropolitanas que periféricas, regionales o rurales, esto de acuerdo con Bronfenbrenner (1979) y con De la Cruz & Matus (2019), ya que el entorno en el que se desenvuelven los adolescentes influye significativamente en su desarrollo. En Ciudad Juárez, la proximidad a la frontera y la exposición a diversas culturas y contextos socioeconómicos podrían haber creado un macrosistema más dinámico y diverso, lo que fomenta habilidades sociales más desarrolladas como resultado de la interacción de múltiples sistemas como la familia, la escuela o sociedad (Bertalanffy, 1987; Betina, 2011). En un entorno urbano como Ciudad Juárez, estos sistemas pueden ser más complejos y ofrecer más oportunidades para el desarrollo de habilidades sociales. En contraste, en las zonas rurales, las interacciones sociales pueden ser más limitadas y homogéneas.

Las habilidades sociales en general fueron similares en estudiantes de Juárez y Guadalajara según el sexo y el tipo de familia, aunque los hombres mostraron mayores habilidades alternativas a la agresión en ambas regiones. Además, los estudiantes con mayores habilidades sociales cuentan con mayor rendimiento escolar (Ruiz-Ramírez et al. 2014). De acuerdo con Ajzen y Fishbein en Reyes (2007), las actitudes y normas subjetivas influyen en las intenciones y comportamientos.

En un entorno urbano o metropolitano, las normas sociales pueden ser más diversas y flexibles, lo que permite a los adolescentes desarrollar habilidades sociales más variadas y adaptativas. Así mismo, de acuerdo con Ríos (2014) las diferencias en habilidades sociales entre los adolescentes de Ciudad Juárez y Guadalajara en zona metropolitana se deben a la

mayor diversidad y complejidad de los entornos urbanos, así como a las oportunidades adicionales para la interacción social y el desarrollo personal que estos entornos ofrecen y donde los adolescentes tienen más oportunidades para interactuar con una variedad de personas y contextos, lo que puede fomentar el desarrollo de habilidades sociales más complejas (Mantilla & Chahín, 2006; Caballo, 2007; Maza et al., 2023).

El riesgo escolar en general, de los estudiantes de Juárez y de Guadalajara, se relacionó significativamente de manera positiva con los riesgos personal, salud, familiar, social y adicción de estudiantes a las redes sociales, mientras que fueron negativas con las habilidades-actitudes de estudio y con las habilidades sociales. Es decir que, a mayor riesgo social, de adicción a las redes socio-digitales y menores habilidades sociales en el macrosistema, mayor es el riesgo familiar, escolar y menores habilidades-actitudes hacia el estudio en el microsistema; así mismo mayor es el riesgo personal y de salud en el onto-sistema (García & González, 2022). De acuerdo con Bronfenbrenner (1979), desde una perspectiva sistémica se explica el riesgo escolar en los distintos niveles y la relación que guardan entre sí, afectando las habilidades y actitudes hacia el estudio de los estudiantes de Juárez y Guadalajara. Los riesgos en el onto-sistema, que son los riesgos personales y de salud, como los problemas emocionales, el estrés y las enfermedades, afectan directamente el bienestar del individuo y su capacidad para concentrarse y rendir académicamente.

En el riesgo personal, se toman en cuenta las características individuales del adolescente como la percepción de sí mismo, su autoconcepto, su autoestima, su imagen corporal, sus habilidades personales y el manejo de sus emociones. Así mismo, el riesgo de salud del adolescente está relacionado con la autodescripción de su estado general, como sus hábitos alimenticios, el sueño, el orden, la higiene, el ejercicio y, además, su estado de salud

física y mental. Estos riesgos se relacionan negativamente con las habilidades sociales y actitudes hacia el estudio, ya que un estudiante que enfrenta estos desafíos tiene menos recursos internos para enfocarse en su desarrollo académico (UNESCO, 2010).

Hernández et al. (2011) mencionaron que lo que el adolescente espera obtener respecto de su realidad, está basado en su propia percepción de control, lo que propicia el desarrollo de su autoconcepto, de su autoestima y su autoeficacia, lo cual impacta en su personalidad. Para González (2006), el autoconcepto está relacionado con las actitudes y los hábitos hacia el estudio. Los riesgos en el microsistema, representados por el riesgo familiar y escolar explican que un entorno familiar inestable o problemático puede generar estrés y distracción en los estudiantes, afectando su desempeño académico y sus habilidades sociales. En la dinámica familiar se estudian las relaciones de afecto, de comunicación, cohesión, economía y otros aspectos como enfermedades, conflictos, divorcios y problemas familiares generales. La falta de apoyo emocional y académico en el hogar dificulta el desarrollo de actitudes positivas hacia el estudio (Marín, 1986). El riesgo escolar se estudió a través de las actitudes y habilidades hacia el estudio y al aprovechamiento escolar, por medio de las interacciones sociales dentro de la escuela y su adaptación a ésta. Por lo que, las escuelas con recursos limitados, con ambientes inseguros y con sistemas de exclusión escolar por reprobación, tienden a incrementar el riesgo escolar. Estos entornos no solo afectan la calidad de la educación, sino también la motivación y el compromiso de los estudiantes (Alcántara, 2007).

Los riesgos en el macrosistema son el riesgo social y la adicción a las redes socio-digitales. El riesgo social se explicó desde las interrelaciones del adolescente y su desempeño fuera del contexto familiar y escolar, además se exploró su adaptación al contexto social con

respecto de las políticas educativas. los factores como la violencia, la pobreza y la exclusión social, debido a que tienen un impacto significativo en el desarrollo de los adolescentes. Estos factores crean un entorno difícil que complica desarrollar habilidades sociales y actitudes positivas hacia el estudio (González, 2006; Ruiz-Ramírez et al., 2014; Peña et al., 2016). Por otro lado, el uso excesivo de redes socio-digitales puede distraer a los estudiantes de sus responsabilidades académicas y sociales. La dependencia de estas plataformas puede reducir el tiempo dedicado al estudio y al desarrollo de habilidades sociales en interacciones cara a cara (Güemes-Hidalgo et al., 2017).

De ese modo, en las relaciones positivas, el riesgo escolar se relaciona positivamente con los riesgos personales, de salud, familiares, sociales y de adicción a redes socio-digitales. Es decir, a mayor riesgo en estos ámbitos, mayor es el riesgo escolar. Los estudiantes enfrentan una red de factores que se refuerzan mutuamente, creando un entorno desfavorable para el estudio y el desarrollo académico. Por lo que, en las relaciones negativas, estas mismas condiciones se relacionan negativamente con las habilidades sociales y actitudes hacia el estudio. Es decir, que en entornos donde predominan los riesgos, las habilidades para interactuar eficazmente y el compromiso con el aprendizaje se ven comprometidos (Barnes & Olson, 1985; Steinberg et al., 1981).

## Conclusiones

Los riesgos en el onto-sistema, microsistema y macrosistema están interconectados y tienen un impacto significativo en el rendimiento académico y el desarrollo de habilidades sociales de los estudiantes. El riesgo escolar fue determinado por el riesgo social en un 18%, así como por el riesgo salud en un 33% y por menores habilidades-actitudes hacia el estudio

en un 28%. Además, las habilidades-actitudes inadecuadas determinaron en 21% al aprovechamiento escolar. Las habilidades sociales inadecuadas fueron determinadas por el riesgo social en un 26% y la adicción a redes sociales fue determinada por el riesgo personal en un 27%. El riesgo familiar determinó en un 43% al riesgo de la salud y en un 23% a las habilidades-actitudes inadecuadas de estudio. El riesgo de la salud determinó el 32% a las habilidades-actitudes de estudio inadecuadas y el 33% al riesgo escolar.

Los análisis correlacionales revelaron relaciones estadísticamente significativas entre el riesgo escolar y dos variables psicosociales clave: las habilidades sociales y la adicción a redes sociales. En particular, se observa una correlación negativa entre el riesgo escolar y las habilidades sociales, así como una correlación positiva entre el riesgo escolar y la adicción a redes sociales. Aunque estas correlaciones no son las más intensas en términos estadísticos, su significancia permite establecer inferencias relevantes para la comprensión del fenómeno.

Las habilidades sociales se configuran como un factor protector frente al riesgo escolar, al facilitar la integración social, la resolución de conflictos y la construcción de vínculos positivos con el entorno educativo. Por el contrario, la adicción a redes sociales emerge como un factor de riesgo al promover el aislamiento, la distracción académica y la exposición a contenidos que pueden afectar el bienestar emocional del estudiante. Los modelos de regresión utilizados en el estudio confirman el valor predictivo de ambas variables, mientras que las habilidades sociales disminuyen la probabilidad de riesgo escolar, la adicción a redes sociales la incrementa. Esta relación sugiere una tensión estructural entre la interacción virtual y la interacción presencial especialmente en contextos escolares vulnerables como los de Ciudad Juárez, donde el entorno digital puede amplificar las condiciones de riesgo.

En el análisis estadístico, la ausencia de una correlación fuerte no implica necesariamente independencia conceptual o causal entre variables. En este estudio, aunque las correlaciones entre riesgo escolar y habilidades sociales (negativa), y entre riesgo escolar y adicción a redes sociales (positiva), no alcanzan niveles altos de intensidad, sí son estadísticamente significativas y teóricamente relevantes considerando la multicausalidad del riesgo escolar, que involucra factores individuales, familiares, escolares y macrosociales. También, al involucrar la interacción indirecta entre variables como la adicción a redes sociales que puede deteriorar las habilidades sociales, lo que a su vez incrementa el riesgo escolar, así mismo, la mediación o moderación de otras variables no incluidas en el modelo, como el clima institucional, el capital cultural familiar o el tipo de escuela.

La explicación teórica de la conclusión anterior se debe a que según la Teoría General de Sistemas de Bertalanffy (1987), todos los sistemas son interdependientes y están interconectados. Los riesgos en los distintos sistemas (onto, micro y macro) influencian y se influyen mutuamente. El rendimiento académico y las habilidades sociales de los estudiantes no pueden entenderse en aislamiento; deben ser vistos como el resultado de la interacción entre estos sistemas. Así mismo, Luhmann (1998a) sugiere que los sistemas sociales son auto poéticos y operan independientemente, pero están interconectados. El riesgo en un sistema familiar, escolar o de salud, afecta otros sistemas, demostrando interdependencia y su impacto en el desarrollo y el rendimiento académico. Por su parte, Vygotsky (1931), subrayó la importancia del contexto social y la interacción en el desarrollo cognitivo. Los riesgos en el entorno inmediato (microsistema) y el contexto más amplio (macrosistema) influyen en las habilidades y actitudes hacia el estudio, afectando el rendimiento académico.

Por otro lado, Minuchin (1981) se enfocó en la dinámica familiar. El riesgo familiar determina el riesgo de salud y las habilidades-actitudes hacia el estudio, destacando la importancia de la estructura y funcionalidad familiar en el desarrollo individual. En su aportación, Bandura (1993) enfatizó el aprendizaje por observación e imitación. Los riesgos sociales, como las habilidades sociales inadecuadas y la adicción a redes sociales, son aprendidos y reforzados por el entorno social inmediato. De ese mismo modo, el enfoque de Beck (2005), se enfocó en la cognición y su impacto en el comportamiento, pues las habilidades y actitudes inadecuadas hacia el estudio pueden ser vistas como resultado de creencias y pensamientos disfuncionales que afectan el rendimiento académico. Además, este enfoque sobre la Sociedad del Riesgo, resulta clave para comprender que el fenómeno del riesgo escolar en estudiantes de EMS no se limita a aspectos pedagógicos o institucionales, sino que responde a una compleja red de factores estructurales, sociales y emocionales que caracterizan a la modernidad avanzada, debido a que los predictores psicosociales como la desesperanza, la desmotivación, la presión social, la disfunción familiar o la inequidad digital, se vinculan directamente con condiciones más amplias como la desigualdad socioeconómica, la falta de capital cultural y los riesgos globales como la pandemia o la inestabilidad laboral.

Esta perspectiva permite interpretar el riesgo escolar como un fenómeno multidimensional y socialmente producido, lo que implica que las estrategias de intervención deben superar la mirada remedial centrada en el estudiante, y proyectarse hacia políticas integrales que atiendan las estructuras de fondo. La integración de la teoría de Beck (2005) en la investigación educativa ofrece así un puente conceptual para conectar la realidad global con la experiencia local de los jóvenes, orientando acciones sostenidas de prevención y

apoyo. Por ende, Ajzen & Fishbein citados en Reyes (2007), en el modelo de Acción Razonada, postularon que las actitudes hacia el comportamiento y las normas subjetivas influyen en las intenciones conductuales. Las habilidades y actitudes hacia el estudio, así como las habilidades sociales inadecuadas, están influenciadas por percepciones y normas sociales.

Por lo tanto, Bronfenbrenner (1987) destacó la importancia de los diferentes niveles de influencia en el desarrollo del adolescente. En el onto sistema fueron tomados en cuenta los factores de riesgo personales y de salud, en el microsistema las influencias cercanas como el riesgo familiar y escolar y, en el macrosistema correspondieron las influencias más amplias como el riesgo social. Los riesgos en estos niveles están interrelacionados y afectan al rendimiento académico y las habilidades sociales, pues el riesgo social y de salud tienen un impacto significativo, ya que operan tanto a nivel del microsistema como del macrosistema.

En resumen, de acuerdo con los resultados encontrados, cada enfoque teórico explica cómo los riesgos en diferentes niveles del entorno del estudiante se interrelacionan e impactan su desarrollo social y su aprovechamiento escolar. Estos enfoques subrayan la importancia de considerar múltiples niveles de influencia para un desarrollo y aprovechamiento escolar efectivos en los adolescentes. Así mismo, estos hallazgos evidencian que los niveles de riesgo escolar en estudiantes de nivel medio superior no pueden explicarse únicamente por la ciudad en la que se ubican los planteles. Si bien Ciudad Juárez presenta indicadores más elevados en dimensiones como inseguridad, estrés académico y exposición a violencia, esta diferencia se matiza al considerar el contexto institucional y el estrato socioeconómico específico de cada escuela. Al analizar las cinco escuelas muestreadas, se observa que los planteles de Juárez -COBACH Plantel 7 y Plantel 19- se

ubican en zonas urbanas con alta densidad poblacional, exposición a violencia estructural y condiciones de marginación media. Estos factores externos al aula inciden directamente en la percepción de inseguridad, el estrés académico y la vulnerabilidad psicosocial de los estudiantes.

Por otro lado, las escuelas de Guadalajara presentan una mayor heterogeneidad. La Preparatoria #7 de Zapopan se encuentra en una zona de clase media consolidada, con acceso a recursos educativos y culturales que mitigan el riesgo escolar. En contraste, las preparatorias regionales de Cocula y El Arenal, ubicadas en municipios con altos índices de pobreza y vulnerabilidad social, enfrentan desafíos similares a los de Juárez, aunque con menor exposición a violencia urbana. Esta diversidad interna dentro de cada ciudad evidencia que el riesgo escolar no responde únicamente a la ubicación geográfica, sino a una compleja interacción entre el entorno institucional, el capital cultural familiar y las condiciones socioeconómicas locales.

La aplicación del enfoque ecológico de Bronfenbrenner (1979) permitió comprender que el riesgo escolar emerge de la interacción entre múltiples sistemas: el entorno familiar, la infraestructura escolar, el contexto comunitario y las condiciones estructurales de cada localidad. En este sentido, los planteles de Juárez enfrentan entornos urbanos complejos, mientras que los de Guadalajara muestran una diversidad que va desde zonas de clase media urbana hasta municipios rurales con alta vulnerabilidad social. Por otro lado, comprender el uso de redes sociales desde la teoría ecológica permite visualizar el impacto profundo que tienen sobre el desarrollo de los adolescentes. En México, es importante implementar políticas públicas, campañas de educación digital y mecanismos escolares de contención que

consideren el entorno cultural y social en el que los jóvenes se desenvuelven. Solo así se podrá reducir el riesgo escolar asociado al uso intensivo y desregulado de redes sociales.

En suma, el riesgo escolar no es un fenómeno uniforme ni exclusivamente urbano: es una expresión situada de desigualdades estructurales que requieren respuestas diferenciadas, éticas y basadas en evidencia. Así mismo, la psicología social de la educación ofrece un marco integral para comprender la experiencia adolescente en la escuela. Al integrar la afectividad, la identidad y el entorno, se configura una propuesta educativa más humana y contextualizada. En tiempos de transformación digital y crisis social, es urgente repensar la educación desde la subjetividad adolescente, reconociendo sus vulnerabilidades y su potencial transformador.

## Limitaciones del estudio

El presente estudio, si bien aporta evidencia relevante sobre los factores de riesgo escolar en estudiantes de nivel medio superior (EMS) en México, presenta diversas limitaciones metodológicas que pueden ser considerables para interpretar adecuadamente sus hallazgos y orientar futuras investigaciones.

### *Confiabilidad de las escalas utilizadas*

Una de las principales limitaciones se relaciona con la confiabilidad interna de las escalas empleadas, particularmente la escala de riesgo social. A pesar de haber sido construida con base en referentes teóricos sólidos y criterios de validez aparente, los análisis estadísticos revelaron coeficientes de consistencia interna por debajo del umbral aceptable, lo que sugiere una débil homogeneidad entre los ítems que componen el instrumento.

Esta baja confiabilidad compromete la precisión de las mediciones y limita la capacidad de establecer inferencias robustas sobre el constructo de riesgo social. Además, podría indicar problemas en la formulación de los ítems, en la dimensionalidad del constructo o en la sensibilidad cultural del instrumento frente a las realidades específicas de los estudiantes EMS mexicanos. En este sentido, se recomienda realizar análisis factoriales exploratorios y confirmatorios en futuras aplicaciones, así como una revisión psicométrica profunda que incluya la evaluación de validez convergente, discriminante y de criterio.

Asimismo, aunque las escalas de habilidades sociales y uso de redes digitales mostraron niveles de confiabilidad más aceptables, es necesario considerar que su aplicación en contextos escolares mexicanos requiere validación continua, especialmente ante la rápida evolución de los entornos digitales y las transformaciones en las dinámicas sociales juveniles.

### *Limitaciones de la subescala de riesgo social*

En el presente estudio sobre predictores psicosociales del riesgo escolar en estudiantes de educación media superior en Guadalajara y Ciudad Juárez, se identificaron limitaciones significativas en la subescala de riesgo social, tanto en términos psicométricos como contextuales. El bajo ajuste factorial y la escasa contribución al modelo, debido a que la subescala de riesgo social presentó cargas factoriales débiles y un bajo porcentaje de varianza sugiere una débil representación del constructo latente. Esta limitación puede atribuirse a una formulación de ítems poco sensible a las realidades socioculturales de los contextos urbanos estudiados, donde el riesgo social se manifiesta de manera diferenciada, la violencia comunitaria en Ciudad Juárez y la desintegración familiar en Guadalajara. Además, aunque la muestra fue amplia, no se logró una adecuada representación de

estudiantes en contextos de alta marginación o violencia, lo que limita la sensibilidad de la subescala para detectar niveles extremos de riesgo social, esto afecta la validez externa del modelo y su aplicabilidad a poblaciones vulnerables. También se observó una correlación elevada entre la subescala de riesgo social y otras dimensiones como apoyo familiar y entorno comunitario, lo que sugiere una posible redundancia conceptual. Esto puede diluir la especificidad del constructo y afectar la discriminación entre factores.

### *Selección y representatividad*

Otra limitación importante del estudio radica en el procedimiento de selección de la muestra. Se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, lo cual, si bien es común en estudios exploratorios o de acceso limitado, restringe la representatividad de los datos y limita la posibilidad de generalizar los resultados a la totalidad de la población estudiantil EMS en México.

La muestra estuvo compuesta por estudiantes de instituciones específicas en determinadas ciudades, lo que introduce sesgos contextuales relacionados con el entorno escolar, el nivel socioeconómico, la infraestructura educativa y las políticas locales. Esta heterogeneidad no controlada puede influir en la variabilidad de los datos y en la interpretación de los efectos observados. Además, no se realizó un cálculo formal del tamaño muestral ni se aplicaron criterios de estratificación por tipo de institución, modalidad educativa o región geográfica, lo que impide asegurar que la muestra refleje adecuadamente la diversidad del sistema EMS mexicano. En consecuencia, los hallazgos deben ser considerados como indicativos y no concluyentes, siendo necesario replicar el estudio con

otras escuelas y ciudades representativas que permitan validar los modelos teóricos propuestos.

**Recomendaciones**

***A las políticas públicas:***

- Crear leyes específicas y claras contra la violencia e inseguridad social y escolar.
- Crear programas de apoyo familiar para la crianza y educación de los hijos.

***A las autoridades de la salud:***

- Crear programas basados en evidencia contra las adicciones en conjunto con las acciones de los centros escolares.

***A la política educativa:***

- Crear sistemas educativos más incluyentes y de recuperación académica para el adolescente escolarizado de EMS.
- Crear un plan educativo con semestres consecutivos para ofrecer alternativas de permanencia escolar a estudiantes con riesgo de reprobación e interrupción escolar.

***A las instancias educativas*:**

- Crear intervenciones con grupos de acompañamiento para contrarrestar los múltiples tipos y niveles de riesgo para los estudiantes adolescentes en aras de mejorar sus habilidades sociales y actitudes hacia el estudio.

- Crear programas de apoyo parental en la prevención de riesgos del adolescente con trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes y familias.
- Crear programas de psicoterapia clínica y psicoeducación para el apoyo socioemocional familiar, parental, estudiantil, de docencia y trabajadores educativos.
- Crear espacios para el apoyo de asesoramientos o tutorías de las asignaturas para estudiantes con bajo aprovechamiento escolar.
- Abordar la reprobación desde una perspectiva onto-sistémica, reconociendo que no es solo un problema académico, sino una señal de alerta sobre la salud emocional, la vinculación escolar y las condiciones estructurales del estudiante. Su análisis exige rigor metodológico, sensibilidad ética y compromiso institucional para diseñar intervenciones que promuevan la permanencia, el éxito escolar y la justicia educativa.
- Fomentar el uso de las redes socio-digitales para un mayor aprovechamiento del estudiante en el área de investigación y con bibliotecas actualizadas en tecnología digital.
- Conceder más libertad de participación al alumnado en espacios de sociedades de alumnos para un mejor desarrollo de habilidades sociales.

# Referencias bibliográficas


Abdala Cardona, A., (2013). De la sociedad del conocimiento a la sociedad del riesgo. *Sofía,* (9), 200-224. https://www.redalyc.org/pdf/4137/413740750014.pdf

Abril, E., Román, R., Cubillas, M.J., & Moreno, I. (2008). ¿Deserción o autoexclusión? Un análisis de las causas de abandono escolar en estudiantes de educación media superior en Sonora, México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 10* (1), https://www.scielo.org.mx/pdf/redie/v10n1/v10n1a7.pdf

Acevedo, D., Torres, J., & Tirado, F. (2015). Análisis del abandono Estudiantil en el programa ingeniería de alimentos de la Universidad de Cartagena durante el período académico 2009-2013. *Formación Universitaria, 8*(1), 35-42. https://www.redalyc.org/pdf/3735/373544188005.pdf

Acosta, C. & Limas, A. (2024). Juventud y suicidio en la región fronteriza norte de México: un estudio de caso desde la Teoría Ecológica de Bronfenbrenner. *Ehquidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social, 21*, 219-246. https://www.redalyc.org/journal/6721/672177297009/672177297009.pdf

Acosta, D., Hernández, P., & Onofre, V. (2020). Habilidades sociales y su impacto en la educación del individuo. *Revista de investigación e innovación, 5,* 430-449. https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/1132/820

Valderrama Barragán, M. (2024). Plataformas en tela de juicio: Una exploración a la cobertura mediática de los Facebook Files/Papers. *Acta Sociológica, 95*. 17-42. https://doi.org/10.22201/fcpys.24484938e.2024.95.90763

Aguilar Pino, Y. (2024). Redes sociales y rendimiento académico de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional de Morelos. Estudio de caso. [*Tesis de grado, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]*. https://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/4602/AUPYNS05T.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Aguilar, F., Castañeda, T., Montañez, F., & Morales, A. (2023). *Radiografía socioeconómica del municipio de Juárez 2022, así comenzó 2023*. Instituto Municipal de Investigación y Planeación IMIP. https://www.imip.org.mx/imip/node/274

Alama Duarte, G., & Obaco Soto, E. (2024) La Familia y su Impacto en el Rendimiento Académico. Ciencia Latina. *Revista científica multidisciplinar, 8*(2), 4104-4118. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10823

Alcalá Casillas, M. G., & Vieyra Avilés, V. H. (2024). Redes sociales digitales y derecho a la participación ciudadana. *Nuevo Derecho*, *20*(35), 1-12. https://revistas.iue.edu.co/index.php/nuevoderecho/article/view/1630/1803

Alcántara Sanatuario, A. (2007). Dimensiones de la calidad en la educación superior. Reencuentro. *Análisis de Problemas Universitarios, 50*, 21-27. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=34005004

Almerich, G., García, E., Fernández, A., & Garfella, P. (2012). *Actitudes ante el aprendizaje en estudiantes universitarios, su evolución durante los dos primeros cursos*. La universidad: una institución de la sociedad. Secretaría técnica VII. CIDUI. https://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/334/461

Álvarez, L. (2012). Análisis del riesgo de abandono escolar desde la perspectiva del alumnado, del profesorado. Identificación de necesidades educativas. [*Tesis*

*Doctoral, Universidad de Oviedo*]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=129645

Andrade-Valles, I., Facio-Arciniega, S., Quiroz -Guerra, A., Alemán-de la Torre, L., Flores-Ramírez, M., & Rosales-González, M. (2018). Actitud, hábitos de estudio y rendimiento académico: Abordaje desde la teoría de la acción razonada. *Enfermería universitaria*, *15*(4), 342-351. Actitud, hábitos de estudio y rendimiento académico: Abordaje desde la teoría de la acción razonada

Anta-Félez, J.L., Pérez-García, R.G., & Sánchez-Miranda, M.C. (2024). Políticas y prácticas de intervención social en el contexto contemporáneo. Revisitando la teoría de Ulrich Beck y la sociedad del riesgo. *European Public & Social Innovation Review, 9, 1-13*. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-695

Araiza Lozano, M.Á. (2021). Factores socioeconómicos asociados al rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores,* *9*(1), 00007. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78902021000700007

Arellano-Esparza, C., & Ortiz-Espinoza, A. (2022). Educación media superior en México: abandono escolar y políticas públicas durante la covid-19. *Íconos. Revista de Ciencias Sociales, 74*, 33-52. https://www.redalyc.org/journal/509/50972666003/html/

Arias Galleos, W.L. (2016). Ernesto Pollit y su contribución a la psicología evolutiva en el Perú: sus investigaciones en nutrición, cognición y rendimiento escolar. *Revista de Psicología, 34* (2), 481-500. https://www.redalyc.org/pdf/3378/337846349012.pdf

Ariza Chacón, V. (2025). Diseño de un modelo didáctico para la gestión escolar del riesgo. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, *55*(2), 261-291. https://www.scielo.org.mx/pdf/rlee/v55n2/2448-878X-rlee-55-02-261.pdf

Armaza, J. (2023). *El riesgo del uso excesivo de las redes sociales en los estudiantes de Latinoamérica*. Universidad Continental. https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/5241

Arnavut, A. (2018). Examination of the relationship between phone usage and smartphone addiction based on certain variables. *Annals of Psychology, 34*, 446-450. https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v34n3/0212-9728-ap-34-03-446.pdf

Artigas, W., & Robles, M., (2010). Metodología de la investigación: una discusión necesaria en universidades Zulianas. *Revista Digital Universitaria, 11*(11). https://www.revista.unam.mx/vol.11/num11/art107/art107.pdf

Así estamos Juárez (2023). *Informe de Educación 2023.* https://planjuarez.org/wp-content/uploads/2023/08/RP_InformeEducacion2023.pdf

Bandura, A. (1973). *Aggression: a social learning analysis*. Prentice Hall.

Bandura, A. (1975). *Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia*. Trillas.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, *28*(2), 117-148. http://dx.doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman & Company.

Bandura, A., & Walters, R. (1974). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial.

Baños, R.V., Torrado-Fonseca, M., & Álvarez, M.R. (2019). Análisis de regresión lineal múltiple con SPSS: un ejemplo práctico. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educación*, *12*(2), 1-10.

Barahona-Anguisaca, D.M., Vega-Calvas, P.A., Moyota-Paguay, A.R., & Porras-Ramírez, L.I. (2024). Análisis de modelos estadísticos para predecir el éxito académico en estudiantes universitarios. *MQRInvestigar*, *8*(2), 2951–2969. https://www.investigarmqr.com/ojs/index.php/mqr/article/view/1383/4753

Barcelata, B. (2024). *Modelo Ecológico-Sistémico de Intervención Integrativa para Adolescentes: Propuesta basada en evidencia*. Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.zaragoza.unam.mx/wp-content/2023/Publicaciones/libros/csociales/Modelo_ecologico_sistemico.pdf

Barnes, H.L., & Olson, D.H. (1985). Parent-Adolescent Communication and the Circumplex Model. *Child Development, 56*(2), 438–447. https://doi.org/10.2307/1129732

Barrera Guzmán, M.L., & Flores Galaz, M.M. (2020). Predictores Psicosociales de Salud Mental Positiva en Jóvenes. *Acta de investigación psicológica*, *10*(3), 80-92. https://www.scielo.org.mx/pdf/aip/v10n3/2007-4719-aip-10-03-80.pdf

Barrios Aular, D.J. (2023). Políticas públicas: Lo conceptual y de Contexto. *Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, *5*(4), 45-53. 2665-0169-prcsh-5-04-45.pdf

Barrios Gaxiola, M.I., & Frías Armenta, M. (2016). Factores que influyen en el Desarrollo y Rendimiento Escolar de los Jóvenes de Bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología, 25* (1), 63-82. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=80444652005

Beck, U. (2005). *Power in the global age*. Political Press.

Belsky, J.A.Y. (1980). *Child maltreatment in ecology integration*. Pennsylvania University.

Gutiérrez Beltrán, A., & Buiza Chuquitaype, L.G. (2024). Adicción al internet y las redes sociales en estudiantes de primaria, secundaria y superior. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, *8*(32), 449-463. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2616-79642024000100449

Bertalanffy, L. (1968). *General systems theory: Foundations, development, applications.* George Braziller.

Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas*. Fondo de Cultura Económica.

Bertalanffy, L. (1987). *Teoría General de los Sistemas. Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica.

Betancourth, D., & Amaya, M. (2012). Caracterización del riesgo familiar total de las familias de mujeres en lactancia materna, Villamaría (Caldas). *Hacia la Promoción de la Salud, 17*(1), 29-44. http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v17n1/v17n1a03.pdf

Betina Lacunza, A. (2011). *Las habilidades sociales en niños y adolescentes. Su importancia en la prevención de trastornos psicopatológicos*. Universidad Nacional de San Luis.

Blanco, E. (2014). Volver a la escuela: interrupción y regreso escolar de los jóvenes de la ciudad de México. *Estudios sociológicos, 32*(96), 477-503. https://www.redalyc.org/pdf/598/59840009001.pdf

Blanco, E., Solís, P., & Robles, H. (2014), Caminos desiguales: trayectorias educativas y laborales de los jóvenes en la Ciudad de México. *Estudios Sociológicos De El Colegio De México, 34*(102), 683–689. https://doi.org/10.24201/es.2016v34n102.1461

Blanco, J.A. (2013). Modelos ecológicos: descripción, explicación y predicción. *Ecosistemas, 22*(3):1-5. Modelos ecológicos: descripción, explicación y predicción

Bourdieu, P. (1987). La distinción. En *La distinción, criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.

Bravo, C. (1994). Teorías del desarrollo cognitivo y su aplicación educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 21.* 231-246. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=117850

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). Ecología de la familia como contexto para el desarrollo humano: perspectivas de investigación. *Psicología del desarrollo, 2*(6), 723–742. https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0012-1649.22.6.723

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. *Cognición y desarrollo humano.* Paidós.

Bronfenbrenner, U., & Ceci, S.J. (1994). Nature-Nurture reconceptualized in developing mental perspective: a bioecological model. *Phycological Review, 101*, 568-566. https://www.imprs-life.mpg.de/27210/22_bronfenbrenner_ceci.pdf

Brown, W.F., & Hotlzman, W.H. (1975). *Encuesta de hábitos y actitudes hacia el estudio.* Trillas.

Bulás Montoro, M.D., Ramírez Camacho, A.L., & Campos Rivera, N.H. (2022). Competencias emocionales en docentes de bachillerato con y sin deserción escolar. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 21*(46), 208-226. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243172248012

Caballo, V.E. (2007). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales*. Siglo XXI de España Editores S.A.

Cabero-Almenara, J., Pérez-Díez de los Ríos, J.L., & Valencia-Ortiz, R. (2020). Escala para medir la adicción de estudiantes a las redes sociales. *Convergencia, 27*, e11834. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352020000100104

Cáceres, J. (2017). La ética del cuidado del otro en el modelo educativo de la escuela de reinserción educativa Padre Hurtado. [*Tesis de posgrado*, *Universidad Alberto Hurtado*]. https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/3035228

Carbonell, X. (2012). Adicción a internet y móvil: una revisión de estudios empíricos españoles. *Papeles del Psicólogo, 33*, 82-89. https://www.redalyc.org/pdf/778/77823407001.pdf

Cardoso Hernández, I., & Gouttefanjat, F. (2022). Sustentabilidad, tecnología ambiental y regeneración ecosistémica: retos y perspectivas para la vida. *Revista Universidad y Sociedad*, *14*(2), 142-157. http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n2/2218-3620-rus-14-02-142.pdf

Cardoso, A., & Verner, D. (2011). Factores del abandono escolar en Brasil. El papel de la paternidad temprana, la mano de obra infantil y la pobreza. *El Trimestre Económico, 78*(310), 377-402. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2448-718X2011000200377&script=sci_abstract

Carpio, C., Pacheco, V., Rodríguez, R., & Morales, G. (2018). Riesgo Académico. Un modelo de intervención, evidencias y extensiones. [*Proyecto de Investigación, Universidad Nacional Autónoma de México, FES Iztacala*]. file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Hernndez-VergaraAguilar-GuevarayCarpio2021.pdf

Carpio, S., & Castañeda, M. (2023). Las técnicas y hábitos de estudio en los estudiantes universitarios, una revisión bibliográfica de trabajos realizados desde el año 2013-

2023 del Ecuador. [*Tesis de grado, Universidad Politécnica Salesiana*]. https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/25321/1/TTQ1140.pdf

Carranza-Peña, L., & Sandoval-Forero, E.A. (2015). Docencia, convivencia y permanencia escolar en un bachillerato tecnológico. *Ra Ximhai, 11*(1), 83-108. https://www.redalyc.org/pdf/461/46139401005.pdf

Castaneda, J.C. (2024). Factores que intervienen en el desarrollo de los adolescentes durante su etapa escolar. Un estado del arte. *Revista Textos, 28*, 101-122. https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/11863/textos%2028%20articulo%208.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Castilla, G., & López, G. (2006). *Riesgo educativo.* Algunas aproximaciones teóricas. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología. del Mercosur. https://www.aacademica.org/000-039/269.pdf?form=MG0AV3&form=MG0AV3

Cebrián, A.A. (2012). *Estilos Parentales de Socialización y Ajuste Psicosocial de los Adolescentes: Un análisis de las influencias contextuales en el proceso de socialización*. Universidad de Valencia.

Cerda, L.J., & Villarroel del P, L. (2007). Interpretación de la prueba Chi-cuadrado ($X^2$) en investigaciones pediátricas. *Revista Chilena de Pediatría*, *78* (4), 414-417.

Chacón, B. (2020). El largo camino del joven hacia la universidad. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, *30*(77), 15-34. *https://www.redalyc.org/journal/340/34065218002/html/*

Choque, L.R. (2009). Ecosistema educativo y fracaso escolar. *Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados, Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y Cultura, 4*(49), 1-9. https://rieoei.org/RIE/article/view/2086/3102

Chunchi Orellana, M.P., & Ordóñez Vásquez, M.E. (2024). Educación Socioemocional como Herramienta del Proceso de Enseñanza-Aprendizaje en los Estudiantes de 1ro de Bachillerato. *Revista Tecnológica - ESPOL*, *36*(1), 82-97. https://rte.espol.edu.ec/index.php/tecnologica/article/view/1085/769

Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua [COBACH] (2024a). *Página electrónica web.* https://apps2018.cobachih.edu.mx/index.php

Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua [COBACH] (2024b). *Página electrónica web plantel 7*. https://apps2018.cobachih.edu.mx/plantel.php?plantel=7

Colegio de Bachilleres del Estado de Chihuahua [COBACH] (2024c). *Reglamento de inscripción*. https://apps2018.cobachih.edu.mx/reglamentos.php

Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco [COBAEJ] (2024). *Plan Institucional de Desarrollo Colegio de Bachilleres del Estado de Jalisco.* https://plan.jalisco.gob.mx/wp-content/uploads/2024/11/Colegio-de-Bachilleres-del-Estado-de-Jalisco.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19

Comisión Estatal para la Planeación y Programación de la Educación Media Superior [CEPPEMS] (2023). *Oferta educativa*. Secretaría de Educación y Deporte Subsecretaría de Educación Media Superior y Superior. Gobierno del Estado de Chihuahua.

http://educacion.chihuahua.gob.mx/transparencia/sites/default/files/oferta_educativa_2022_-2023.pdf

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación [MEJOREDU] (2022). *Acompañamiento socioemocional: retos frente a la nueva cotidianidad*. *Acompañamiento del director al proceso de enseñanza.* *https://www.mejoredu.gob.mx/images/programa-formacion-docente/directivosems/guia-socioemocional-directivos-servicio-ems.pdf*

Consejo de Organizaciones Internacionales de las Ciencias Médicas [CIOMS] (2017). *Pautas éticas internacionales para la investigación relacionada con la salud con seres humanos*. https://cioms.ch/publications/product/ethical-guidelines-2016/

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, AC, (2024). *Revista Mexicana de Investigación Educativa, XXIX* (102). file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-TrayectoriasDeDesarrolloProfesionalDeDocentesDePri-9680994.pdf

Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL] (2020). *Avances y retos del programa beca universal para estudiantes de Educación media superior*. Dirección de información y comunicación social. https://www.coneval.org.mx/SalaPrensa/Comunicadosprensa/Documents/2020/COMUNICADO_13_BECA_UNIVERSAL_EDUCACION_MEDIA_SUPERIOR.pdf

Contreras-Colmenares, A.F., Díaz-Quero, V.R., & Ramírez-Sánchez, R.H. (2023). Fundamentos en la generación de teorías. *Revista Digital del Doctorado en Educación*, *9*(17), 11-42. 2443-4566-arete-9-17-11.pdf

Cooley, CH. (2005). El yo espejo. *Cuadernos de Información y Comunicación, 10*, 13-26. https://www.redalyc.org/pdf/935/93501001.pdf

Coolican, H. (2004). *Métodos de investigación y estadística en psicología*. Manual Moderno.

Corchado, A.I., Díaz, M.J., & Martinez, R. (2017). Resiliencia en adolescentes expuestos a condiciones vitales de riesgo. *Cuadernos de Trabajo Social, 30*(2), 477–486. https://doi.org/10.5209/cuts.54357

Correa Romero, F.E., Saldívar Garduño, A., & López Suárez, A.D. (2015). Autoconcepto y estados emocionales: Su relación con la motivación en adolescentes. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 20*(2), 173-183. https://www.redalyc.org/pdf/292/29242799007.pdf

Corzo, C. (2017). Deserción escolar. *Con-Ciencia, 4*(8). https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa3/n8/index.html

Cruz Núñez, F., & Quiñones Urquijo, A. (2011). Hábitos de estudio y rendimiento académico en enfermería, Poza Rica, Veracruz, México. *Revista electrónica Actualidades investigativas en educación, 11*(3), 1-17. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44722178008

Dagnino, J. (2014). Análisis de varianza. *Revista chilena de anestesia*, *43*(4), 306-310. https://revistachilenadeanestesia.cl/PII/revchilanestv43n04.07.pdf

De la Cruz Flores, G., & Matus Ortega, D.I. (2019). "¿Por qué regresé a la escuela?" Abandono y retorno escolar desde la experiencia de jóvenes de educación media superior. *Perfiles educativos, 41*(165), 8-26. https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v41n165/0185-2698-peredu-41-165-8.pdf

De la Cruz Flores, G., & Matus Ortega, D.I. (2021). Retorno y condiciones escolares: Experiencias de jóvenes del bachillerato general en la Ciudad de México. *Revista mexicana de investigación educativa, 26*(90), 691-715.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662021000300691

De la Cruz Martínez, C., Ruiz Alarcón, C., & Martínez Cruz, L.J. (2023). La deserción como reto para la formación profesional de Trabajadores Sociales en la pospandemia. Un análisis de factores de riesgo en la Universidad Veracruzana. *Políticas Sociales Sectoriales*, *1*(1), 154–182. https://politicassociales.uanl.mx/index.php/pss/article/view/8/8

De la Cruz Sánchez, E., Feu, S., & Vizuete Carrizosa, M. (2013). El nivel educativo como factor asociado al bienestar subjetivo y la salud mental en la población española. *Universitas Psychcologica, 12*(1), 31-39. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=64728729004

De la Cruz, G., & Ilinich, D. (2021). Retorno y condiciones escolares. Experiencias de jóvenes del bachillerato general en la Ciudad de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa,* 26(90), 691-715. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v26n90/1405-6666-rmie-26-90-691.pdf

De la Peña, G. (2014). El problema del abandono escolar y las posibilidades de la investigación-acción participativa. *Configurações Revista Ciências Sociais, 14,* 129-149. https://journals.openedition.org/configuracoes/2309

De la Peña Consuegra, G., & Velázquez Ávila, R.M. (2018). Algunas reflexiones sobre la teoría general de sistemas y el enfoque sistémico en las investigaciones científicas. *Revista Cubana de Educación Superior, 37*(2), 31-44. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0257-43142018000200003&lng=es&tlng=es

De Miguel, P. (2014). Enseñanza de habilidades de interacción social en niños con riesgo de exclusión. *Revista de psicología clínica con niños y adolescentes, 1*(1), 17-26. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4696236

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión (2022). *Ley General de Educación*. Diario Oficial de la Federación [DOF] 10/08/2022. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5663344#:~:text=Que%20la%20LGE%20en%20su%20art%C3%ADculo%2024%20dispone,y%20actitudes%20necesarias%20para%20alcanzar%20una%20vida%20productiva.

Díaz Falcón, D., Fuentes Suárez, I., & Serna Pérez, N. C. (2018). Adolescencia y autoestima: su desarrollo desde las instituciones educativas. *Revista Conrado, 14*(64), 98-103. https://www.researchgate.net/publication/328529437_Adolescencia_y_autoestima_su_desarrollo_desde_las_instituciones_educativas

Díaz López, K.M., & Osuna Lever, C. (2020). Percepción de los docentes sobre el abandono escolar y su práctica en el aula en bachilleratos tecnológicos de Baja California. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, *11*(20), 00012. https://www.scielo.org.mx/pdf/dsetaie/v11n20/2007-2171-dsetaie-11-20-00012.pdf

Díaz Lozada, J. A., & Díaz Caballero, J. R. (2020). La resolución de problemas desde un enfoque epistemológico. *Foro de Educación, 18*(2), 191-209. https://www.researchgate.net/publication/342646128_La_resolucion_de_problemas_desde_un_enfoque_epistemologico

Díaz, M.D.P.R., Saldaña, R.M.E.G., & García, M.M.G. (2024). Modelo ecológico de Bronfenbrenner de los factores asociados a los comportamientos del movimiento en escolares. *Educación y Salud Boletín Científico Instituto de Ciencias de la Salud*

*Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, 13*(25), 101-106. https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ICSA/article/view/13002/11955

Doubront, L. (2021). Abordaje epistemológico en la investigación educativa para la aproximación, constructo, modelo o perspectiva teórica. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 5*(18), 354-372. https://repositorio.cidecuador.org/jspui/bitstream/123456789/1027/1/Articulo_No_0_Articulo_General_Horizontes_N18V5.pdf

Durán Renoga, V.H., Herrera Meza, I.M., Narváez Salamanca, I.C., & Camacho Flórez, M.C. (2023). Abordaje teórico del constructo autoeficacia y su importancia en la psicología. [*Tesis de grado, Universidad El Bosque*]. https://repositorio.unbosque.edu.co/server/api/core/bitstreams/1b72d29a-c3e6-4baf-a874-92e5df77d5a2/content

Elías Segura, O.A. (2021). Propuesta de intervención educativa ante los aspectos sociales que repercuten en la formación de los alumnos de educación media superior. *Sociológica (México), 36*(102), 263-278. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-01732021000100263&script=sci_arttext

Escudero, X., Guarner, J., Galindo-Fraga, A., Escudero-Salamanca, M., Alcocer-Gamba, M.A., & Río, C.D. (2020). La pandemia de Coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19): Situación actual e implicaciones para México. *Archivos de cardiología de México*, *90*(1), 7-14. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-99402020000500007

Escurra Mayaute, M., & Salas Blas, E. (2014). Construcción y Validación del Cuestionario de Adicción a Redes Sociales (ARS). *LIBERABIT 20* (1): 73-91. http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v20n1/a07v20n1.pdf

Espíndola, E., & León, A. (2002). El abandono escolar en américa latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de Educación, 30*, 39-62. https://www.redalyc.org/pdf/800/80003003.pdf

Espinosa, L., & Luis, J. (2004). Crecimiento y comportamiento en la adolescencia. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría, 90*, 57–71. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0211-57352004000200005&script=sci_arttext

Espinoza Bravo, M.G., Castillo Villegas, K.G., & León Sinche, J.C. (2025). Diseño de clases y actividades que promuevan la interacción social y el aprendizaje colaborativo de niños con autismo. *Revista InveCom*, *5*(2), e502028. 2739-0063-ric-5-02-e502028.pdf

Esteban-Guitart, M., Sierralta, A., Searle, D., & Subero, D. (2024). Aportes de la teoría bioecológica de Bronfenbrenner a la investigación e intervención educativa. *Innovación Educativa*, (34). https://revistas.usc.gal/index.php/ie/article/view/9638

Estrada Gallego, F., (2006). Hebert A. Simón y la economía organizacional. *Sociedad y Economía*, *11*, 146-174. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=99616177006

Estrada Ruiz, M.J. (2014). Afiliación juvenil y desafiliación institucional. El entramado complejo del abandono en la educación media. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *19* (61), 431-453. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=14030110005

Estrada-Araoz, E.G., & Mamani-Uchasara, H.J. (2020). Funcionamiento familiar y niveles de logro de aprendizaje de los estudiantes de educación básica. *Investigación*

*Valdizana, 14*(2), 96-102. https://www.redalyc.org/journal/5860/586063184004/586063184004.pdf

Fernández, L., & Flores, L. (2025). Funcionalidad familiar y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa de Cutervo, 2024. [*Tesis de grado, Universidad Señor de Sipán]*. https://repositorio.uss.edu.pe/handle/20.500.12802/14205

Fernández, M., Mena, L., & Riviere, J. (2010). Fracaso y abandono escolar en España. *Colección Estudios Sociales, 29*. https://observatoriodelaeducacion.es/wp-content/uploads/2019/12/Fracaso_escolar_Espa%C2%A7a_FundLaCaixa.pdf

Ferrari Muñoz Ledo, J.E. (2023). Redes sociodigitales: un diálogo sociológico entre Marcuse, Habermas y Giddens. *Sociológica*, *38*(108), 245-262. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732023000200245

Ferreira, B. (2025). Las 4 amenazas para la salud a las que se enfrentan las nuevas generaciones. *The Lancet Commission on Adolescent Health and Wellbeing.* Las 4 amenazas para la salud a las que se enfrentan las nuevas generaciones | National Geographic

Fiallos, G. (2021). La Correlación de Pearson y el proceso de regresión por el Método de Mínimos Cuadrados. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *5* (3), 2491-2509. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/466/574

Fierro, C., Guzmán, F., & Pillon, S. (2022). Factores de riesgo y protección del consumo de drogas ilícitas en adolescentes latinoamericanos. *Revista internacional de investigación en adicciones, 9*(1), 101-112. https://www.riiad.org/index.php/riiad/article/view/riiad-2023-1-10/390

Figueroa, L., & Azerrat, J.M. (2020). Entre abordajes sistémicos, racionalistas y estratégicos: una revisión de estudios sobre problemáticas y políticas ambientales en América Latina. *Letras Verdes, Revista Latinoamericana de Estudios Socioambientales*, (28), 125-143. http://scielo.senescyt.gob.ec/pdf/lverdes/n28/1390-6631-lverdes-28-00125.pdf

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Creencia, actitud, intención y comportamiento: una introducción a la teoría y la investigación.* Addison-Wesley.

Fishbein, M., & Ajzen, I. (1977). Attitude-Behavior Relations: A Theoretical Analysis and Review of Empirical Research. *Psychological, 84*(5), 888-918. https://www.researchgate.net/publication/232516628_Attitude-behavior_relations_A_theoretical_analysis_and_review_of_empirical_research

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], (2025). Manuales de habilidades socioemocionales para la vida. Herramientas para desarrollar empatía, creatividad, comunicación y más habilidades con estudiantes de secundaria en el aula. https://www.unicef.org/mexico/informes/manuales-de-habilidades-socioemocionales-para-la-vida

Formento-Torres, A., Quílez-Robres, A. & Cortez-Pascual, A. (2023). Motivación y rendimiento académico en la adolescencia: una revisión sistemática meta-analítica. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 29*(1). https://doi.org/10.30827/relieve.v29i1.25110

Franco Marín, K.V., & Orrego Noreña, J.F. (2023). Familia y escuela: límites y posibilidades en la construcción de vínculos educativos. *Revista Latinoamericana de Estudios*

*Educativos (Colombia), 19*(1), 53-74. https://www.redalyc.org/journal/1341/134176426004/134176426004.pdf

Fuentes-Balderrama, J., & Rivera-Heredia, M.E. (2022). Factores personales, contextuales y académicos asociados a la reprobación en educación superior: una muestra nacional mexicana. *Revista mexicana de investigación educativa, 27*(95), 1039-1062. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v27n95/1405-6666-rmie-27-95-1039.pdf

Fuertes, J., & Armas, L. (2017). Adolescentes adictos a redes sociales y tecnología. *Horizontes de Enfermería 7*, 130-140. https://doi.org/10.32645/13906984.163

Gaete, V. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, *86*(6), 436-443. https://scielo.conicyt.cl/pdf/rcp/v86n6/art10.pdf

Gajardo Ibáñez, L. (2022). Factores socioculturales asociados a las actitudes del profesorado hacia la evaluación del desempeño profesional docente. [*Tesis de grado, Universidad de Granada*]. https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/81210/80855.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Galindo, J. (2015). El concepto de riesgo en las teorías de Ulrich Beck y Niklas Luhmann. *Acta Sociológica*, 67. https://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/50029

Garay, U., Valencia, R., & Roig, R. (2023). Respuestas de las instituciones educativas a la adicción a las tecnologías. *Alteridad, Revista de educación, 18*(1). file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2023_1_20%20Alteridad%2018(1).pdf

García, F. (2015). La sociedad del riesgo global. *Política y Cultura, otoño 2015, 44*, 251-256. https://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n44/n44a12.pdf

García, I. (2024). La familia, los amigos y las conductas de riesgo en los adolescentes. [*Tesis de grado, Universidad Nacional Autónoma de México UNAM*]. https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000861979/3/0861979.pdf

García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Revista Educación*, *36*(1), 1-24. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=44023984007

García, M. & González, M. (2022). Clima social, familiar, escolar y conductas de riesgo en adolescentes. *Revista de psicología de la universidad de la Universidad Autónoma del Estado de México*, *11*(23), 1-28. https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/18057/13240

García-Palacios, A.M., & Cervantes-Suárez, A. (2024). Riesgo biopsicosocial prenatal y funcionalidad familiar en embarazadas en una unidad de primer nivel. *Revista Sanitaria de Investigación, 71*(88), 1-8. https://revistasanitariadeinvestigacion.com/riesgo-biopsicosocial-prenatal-y-funcionalidad-familiar-en-embarazadas-en-una-unidad-de-primer-nivel/

Garrido, A., & Álvaro, J. L. (2007). *Psicología social. Perspectivas psicológicas y sociológicas*. McGraw Hill.

Garrido-Miranda, J. M., & Polanco Madariaga, M. N. (2020). La voz de los estudiantes en riesgo de abandono escolar. Su visión sobre el profesorado. *Perfiles Educativos, XLII(*170), 6-21. https://www.redalyc.org/journal/132/13271692002/13271692002.pdf

Gaviria, A., Dávila, C., & Correa, L. (2018). *Gestión integral del riesgo en salud. Perspectiva desde el aseguramiento en el contexto de la política de atención integral en salud.* MINSALUD. Gobierno de Colombia.

https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VP/DOA/girs-prespectiva-desde-aseguramiento.pdf

Giedd, J.N. (2004). Structural magnetic resonance imaging of the adolescent brain. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1021*, 77-85. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15251877/

Giones-Valls, A., & Serrat-Brustenga, M. (2010). La gestión de la identidad digital: una nueva habilidad informacional y digital. *BiD: textos universitarios de biblioteconomía y documentación*, *24*. https://bid.ub.edu/24/giones2.htm

Gispert, I., Martí, E., Onrubia Rebuelta, J., García-Milà, M., & Fierro, A. (1997). *Psicología del desarrollo: el mundo del adolescente*. I.C.E. Universidad Autónoma de Barcelona.

Gobierno de España (2023). *Impacto del aumento del uso de Internet y las redes sociales en la salud mental de jóvenes y adolescentes*. Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. https://www.ontsi.es/sites/ontsi/files/2023-10/policybriefredesocialesaludmentaljovenesyadolescentes.pdf

Gobierno de México (2023). *Covid-19 México. Información General*. https://datos.covid-19.conacyt.mx/

Goicochea, J., Heredia, G., Barriga, L., Irigoin, U., Bedoya. F., & Perea, D. (2023). *Burnout Académico en Universidades Latinoamericanas.* Editorial Mar Caribe.

Goldstein, A., McGinnis, E., Sprafkin, R., Gershaw, J., & Klein, P. (1997). *New strategies and perspectives for teaching prosocial skills*. McNaughton & Gunn.

Gómez, M.C., Medina, B.P., & Hernández, I.M. (2018). Autoconcepto y motivación en adolescentes que abandonan voluntariamente sus estudios de preparatoria. *Una aproximación cualitativa, 5*(21). 135-145. https://repositorio.cecar.edu.co/bitstream/handle/cecar/3045/400-Texto%20del%20art%c3%adculo%20%28obligatorio%29%20-855-4-10-20201106.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Gómez, R., Urra, C., Vidal, R., Riveros, J., Opazo. O., Rivera, M., Urzua, L., Cossio, M., & Méndez, J. (2021). Uso de redes sociales, ansiedad, depresión e indicadores de adiposidad corporal en adolescentes. *Salud(i)Ciencia*, *24*(6), 327-332.

Gómez-Delgado, Y.A., & Villalobos-Galvis, F.H. (2014*). Competencias para la Formulación de un proyecto de Investigación.* Editorial Universidad de Nariño.

González González, M.T., & Cutanda López, M.T. (2020). Desenganche escolar-cultura organizativa: implicaciones mutuas en las Aulas Ocupacionales. *Estudios pedagógicos Valdivia, 46*(1), 107-125. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052020000100107

González González, M.T., (2006). Absentismo y abandono escolar: una situación singular de la exclusión educativa. REIC. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4*(1), 1-15. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=55140102

González Moreno, A., & Molero Jurado, M.M. (2023). Recursos de intervención para trabajar las habilidades sociales con adolescentes: Revisión sistemática cualitativa. *Revista mexicana de investigación educativa, 28*(98), 863-886. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662023000300863

González Ramírez, M.T., Landero Hernández, R., & Díaz Rodríguez, C.L. (2013). Propiedades Psicométricas de una Escala para Evaluar el Apoyo Social a través de las Redes Sociales. *Acta de Investigación Psicológica - Psychological Research Records, 3*(3), 1238-1248. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358933345004

González Ruiz, L. I.; Izquierdo Rus, T. (2023). Aplicación de la Teoría de la Conducta Planificada (TCP) en estudiantes universitarios. *Aula de Encuentro,* 25 (1), 4-21. https://www.researchgate.net/publication/372260099_Aplicacion_de_la_Teoria_de_la_Conducta_Planificada_TCP_en_estudiantes_universitarios

González, A. & Molero, M. (2023). Recursos de intervención para trabajar las habilidades sociales con adolescentes. *Revisión sistemática cualitativa. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 28*(98), 863-886. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662023000300863&lng=es&tlng=es

González Cisneros, A., & Pedraza Melo, N. (2021). Factores del capital humano y desempeño en instituciones de educación media superior. *Perfiles Educativos, XLIII*(174). https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v43n174/0185-2698-peredu-43-174-93.pdf

González, R. (2017). Las consecuencias de (no) completar la educación media para la población adulta en chile hallazgos a partir de la evaluación internacional de competencias en población adulta PIAAC-OECD. *Documento de trabajo, 7.* https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/DOC-DE-TRABAJO-N%C2%BA-7-1.pdf

González, V., Merino, G., & Cano, M. (2009). *Las e-adicciones dependencias en la era digital. ciber juego, cibersexo, comunidades y redes sociales.* Nexus Medica Editores S.L.

González-Angulo, P., Alonso-Castillo, M.M., Arena-Ventura, C.A., Pillon, S.C., & Armendáriz-García, N.A. (2022). La dinámica familiar y el clima social escolar como factores protectores del consumo de alcohol en universitarios mexicanos. *Enfermería Global, 21*(68), 1-24. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1695-61412022000400001

Gordo, A., De Rivera, J., Diaz, C., & García, A. (2019). *Factores de socialización digital juvenil.* Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud.

Grasso Imig, P. (2020). Rendimiento académico: un recorrido conceptual que aproxima a una definición unificada para el ámbito superior. *Revista de Educación, 20*, 89-104. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4165

Gregorio, E., Cano, F., Lemus, C., Ramos, C., Salguero, E. & Villela, C. (2024). Técnicas y hábitos de estudio. *Revista Diversidad Científica, 4*(2), 37-51. Revista+Diversidad+Científica+Vol.+4+No. +2+Año+2024-51-65.pdf

Griffin, P., & Care, E. (2014). Developing learners' collaborative critical thinking skills. *European Schoolnet Academy*, *4*(1). https://vp-learningdiaries.weebly.com/uploads/9/4/9/8/9498170/developing_learners_collaborative_problem_solving_p_griffin.pdf

Griffiths, M. (2005). A components model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use, 10*(4), 191-197. https://doi.org/10.1080/14659890500114359

Guarnizo Ante, F., Cuervo Quijano, D., & Suarez Rubio, N. (2025). La Era Digital y Nuestros Jóvenes: Un Estudio sobre la Adicción a Redes Sociales en el Entorno Escolar y el Rol Familiar. *Revista Sinergia*, *1*(17), 35-47. http://190.71.63.135/ojs/index.php/Revistasinergia/article/view/263/215

Güemes-Hidalgo, M., Ceñal González-Fierro, M.J., & Hidalgo Vicario, M.I. (2017). Desarrollo durante la adolescencia. Aspectos físicos, psicológicos y sociales. *Pediatría Integral, 21*(4). 233-244. https://www.pediatriaintegral.es/wp-content/uploads/2017/06/Pediatria-Integral-XXI-4_WEB.pdf#page=8

Guerrero, J., & Faro, M. (2012). Breve análisis del concepto de Educación Superior. Alternativas en Psicología. *Revista Semestral. Tercera Época, XVI*(27). http://pepsic.bvsalud.org/pdf/alpsi/v16n27/n27a03.pdf

Guevara, G., Verdesoto, A., & Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimund Revista científica de la investigación y el conocimiento, 4*(3), 163-173. https://www.recimundo.com/index.php/es/article/view/860/1363

Gutiérrez-Monsalve, J.A., Garzón, J., & Segura-Cardona, A.M. (2021). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Formación universitaria, 14*(1), 13-24. https://www.scielo.cl/pdf/formuniv/v14n1/0718-5006-formuniv-14-01-13.pdf

Guzmán Gómez, C., & Saucedo Ramos, C. L. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios. Abordaje desde la perspectiva de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20*(67), 1019-1054. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14042022002

Guzmán Ventura, R., & Moctezuma Franco, A. (2022). Causas del abandono escolar en educación media superior de México. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6*(3), 3337-3353. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/2468

Guzmán-Torres, Cristian, Barba-Ayala, Jessy, Narváez, Gabriela, & Proaño, Verónica. (2022). Factores de riesgo académico en estudiantes universitarios. *Revista Universidad y Sociedad, 14*(5), 236-247. http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n5/2218-3620-rus-14-05-236.pdf

Hamodi, C., López, V., & López, A. (2015). Medios, técnicas e instrumentos de evaluación formativa y compartida del aprendizaje en educación superior. *Perfiles educativos, XXXVII*(147). https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a9.pdf

Heffington, D., & Dzay, F. (2023). Perspectivas y Tendencias sobre la Deserción, el Abandono y la Expulsión Escolar. *Emerging trends in education (México, Villahermosa), 6*(11), 88-92. https://www.scielo.org.mx/pdf/etred/v6n11/2007-901X-era-6-11-88.pdf

Heredia, Y., & Sánchez, A. (2020). *Teorías del aprendizaje en el contexto educativo*. Editorial Digital Tecnológico de Monterrey.

Hernández Herrera, CA., Rodríguez Perego, N., & Vargas Garza, A.E. (2012). Los hábitos de estudio y motivación para el aprendizaje de los alumnos en tres carreras de ingeniería. *Revista de la Educación Superior, 151*(163), 67-87. https://www.redalyc.org/pdf/604/60425380005.pdf

Hernández Moreno, M.V. (2022). La nueva Escuela Mexicana y su impacto en la sociedad. Secretaría de Educación Pública. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf

Hernández Prados, M.Á., Álvarez Muñoz, J.S., & Aranda Martínez, A. (2017). El problema del abandono escolar en la producción científica educativa. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades SOCIOTAM, 27*(1), 89-112. https://www.redalyc.org/pdf/654/65456040007.pdf

Hernández V., Gómez, E., Maltes, L., Quintana, M., Muñoz, F., Toledo, H., Riquelme, V., Enríquez, B., Zelada, S., & Pérez, E. (2011). La actitud hacia la enseñanza y aprendizaje de la ciencia en alumnos de Enseñanza Básica y Media de la Provincia de Llanquihue, región de los Lagos-Chile. *Estudios Pedagógicos, 37*(1), 71-83. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=173519395004

Hernández Vergara, M., Aguilar Guevara, F., & Carpio, C. (2021). Riesgo académico: Un caso de la Educación Media Superior en México. *Psicología Educativa, 8*, 52–57. https://revistapsicologiaeducativa.unam.mx/index.php/psicologiaeducativa/revistapsicologiaeducativa.unam.mx/index.php/psicologiaeducativa/article/view/58

Hernández-Jáquez, L.F., & Montes-Ramos, F.V. (2020). Modelo predictivo del riesgo de abandono escolar en educación media superior en México. *Ciencia UAT, 15*(1), 75-85. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441970372005

Hernández-Pozo, M.D.R., Ramírez-Guerrero, N., López-Cárdenas, S.V., & Macías-Martínez, D. (2015). Relación entre ansiedad, desempeño y riesgo de deserción en aspirantes a bachillerato. *Psicología. Avances de la disciplina, 9*(1), 45-57. https://www.redalyc.org/pdf/2972/297233780003.pdf

Hinojo Lucena, F.J., & Fernández Martín, F.D. (2002). Diseño de un programa formativo para la mejora de las habilidades sociales en personas mayores. Pedagogía Social, *Revista Interuniversitaria, 16*(2), 553-562. https://revistas.udca.edu.co/index.php/ruadc/article/view/932/1134

Hütt Herrera, H. (2012). Las redes sociales: una nueva herramienta de difusión. *Reflexiones, 91*(2), 121-128. https://www.redalyc.org/pdf/729/72923962008.pdf

Instituto de Información Estadística y Geográfica de Jalisco [IIEG] (2020). *Análisis de los principales resultados del Censo 2020 de las áreas metropolitanas de Jalisco, 2010-2020*. https://iieg.gob.mx/ns/wp-content/uploads/2021/02/AMG.pdf

Instituto Federal de Telecomunicaciones [IFT] (2023). *El incremento anual en la penetración de Banda Ancha Fija en México es mayor que el promedio de los países de la OCDE*. https://www.ift.org.mx/comunicacion-y-medios/comunicados-ift/es/el-incremento-anual-en-la-penetracion-de-banda-ancha-fija-en-mexico-es-mayor-que-el-promedio-de-los#:~:text=De%20acuerdo%20con%20los%20datos,fue%20de%201.8%20por%20ciento.

Instituto Mexicano para la Competitividad A.C. [IMCO] (2022). *Bachillerato, el escalón Frágil de la Educación.* Centro de Investigación en Política Pública. https://imco.org.mx/bachillerato-el-escalon-fragil-de-la-educacion/#:~:text=De%20acuerdo%20con%20la%20SEP,0.4%25%20y%202.5%25%20respectivamente.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2022). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH) 2021*. https://www.inegi.org.mx/rnm/index.php/catalog/771/related-materials

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2023). *Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de tecnologías de la Información en los Hogares ENDUTIH 2023*. https://www.inegi.org.mx/programas/endutih/2023/

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2024a). *Matrícula escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2023/2024.* https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=ac13059d-e874-4962-93bb-74f2c58a3cb9

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI] (2024b). *Tasa de abandono escolar por entidad federativa según nivel educativo, ciclos escolares seleccionados de 2000/2001 a 2023/2024.* *https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=Educacion_Educacion_11_c6aa7c65-4d89-4eaf-972e-431727fc686d*

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE] (2011). *Informe del ejercicio 2011*. INEE.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE] (2016). *Estudio sobre las intervenciones para abatir el abandono escolar en educación media superior.* Unidad normativa y política educativa. INEE.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE] (2017). *La Educación Obligatoria en México. Informe 2017.* INEE.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE] (2019). *La educación obligatoria en México. Informe 2019.* INEE.

Iñipe Cachay, M., & Vásquez Sánchez, M. (2023). Contexto sociofamiliar que favorece la inteligencia emocional en adolescentes: una revisión. *Revista de Investigación en Psicología, 26*(1), 171-186. http://www.scielo.org.pe/pdf/rip/v26n1/1560-909X-rip-26-01-171.pdf

Irueste, P., Guatrochi, M., Pacheco, S., & Delfederico, F. (2020). Nuevas configuraciones familiares: tipos de familia, funciones y estructura familiar. *Redes, 41*, 9-18. https://www.redesdigital.com/index.php/redes/article/view/44/28

Jácome-León, S., Puga-Places, P., & Briones-Jácome, S., (2023). Autoeficacia, motivación y metas personales en entornos virtuales de Educación Superior. *593 digital Publisher CEIT, 8*(6), 550-561. file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-AutoeficaciaMotivacionYMetasPersonalesEnEntornosVi-9177330.pdf

Jiménez Asenjo, W., & Gaete Astica, M. (2013). Estudio de la exclusión educativa y abandono en la enseñanza secundaria en algunas instituciones públicas de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, *17*(1), 105-128. https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v17n1/a07v17n1.pdf

Jun Hui Tan, F.C., Oka, P., Dambha Miller, H., & Chuan Tan, N. (2021). The association between self-efficacy and self-care in essential hypertension: a systematic review. *BMC Family Practice, 22*(44). https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7901221/pdf/12875_2021_Article_1391.pdf

Krauskopf, D. (2003). El desarrollo en la adolescencia: Las transformaciones psicosociales y los derechos en una época de cambios. *Adolescencia y Salud, 1*(2), 1-12. http://www.rehueong.com.ar/sites/default/files/2023-12/El%20desarrollo%20en%20la%20adolescencia%20Dina%20Krauskopf..pdf

Lavore Fanjul, E., & Santos del Real, A. (2025). ¿Cercanía y confianza? La experiencia de comunidades escolares con el Programa la Escuela es Nuestra. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, *55*(2), 91-113. https://www.scielo.org.mx/pdf/rlee/v55n2/2448-878X-rlee-55-02-91.pdf

Ledesma, M. (2014). *Análisis de la teoría de Vygotsky para la reconstrucción de la inteligencia social.* Consejo Editorial de la Universidad Católica de Cuenca.

Levy, S., & Székely, M. (2016). ¿Más escolaridad, menos informalidad? Un análisis de cohortes para México y América Latina. *El trimestre económico*, *LXXXIII*(4), 499-548. https://www.scielo.org.mx/pdf/ete/v83n332/2448-718X-ete-83-332-00499.pdf

Lira, F. (2023). Factores psicosociales y el abandono escolar en estudiantes bajo riesgo de vulnerabilidad social de nivel bachillerato. [*Tesis de grado*, *Universidad Autónoma de Chihuahua*]. *http://repositorio.uach.mx/782/1/Tesis%20Francisco%20Antonio%20Lira%20Aguirre.pdf*

Llamas Villarreal, P.G. (2024). Habilidades socioemocionales, capacidad adaptativa y deserción escolar en la Educación Media Superior. [*Tesis Doctoral*, *Universidad Autónoma de Nuevo León*]. http://eprints.uanl.mx/27440/1/1080312828.pdf

Lohr, S.L. (2010). *Sampling: Design and Analysis*. CENGAGE Learning.

López Navarrete, J.A., & Peña Medina, S. (2017). La segregación socioespacial en Ciudad Juárez, Chihuahua, 1990-2010. *Región y Sociedad, 29*(68), 115-152. https://www.scielo.org.mx/pdf/regsoc/v29n68/1870-3925-regsoc-29-68-00115.pdf

López Rodríguez, I. (2017). Abandono escolar: Mirada desde una perspectiva diferente al proceso de formación. *Revista internacional de ciencias sociales y humanidades, SOCIOTAM, 27*(1), 163-190. https://www.redalyc.org/pdf/654/65456040010.pdf

López-Sáez, M., Pérez-Torres, V., Pastor, Y., Lobato-Rincón, L., Thomas, H., & Angulo-Brunet, A. (2024). Social media uses amongst adolescents: motives, minority stress, and eudaimonic well-being. *Annals of psychology, 40*(2), 272-279. https://scielo.isciii.es/pdf/ap/v40n2/1695-2294-ap-40-02-272.pdf

Lozano, E., & Maldonado, L. (2020). Relación entre convivencia, inclusión, disciplina y violencia escolar en Educación Media Superior en México. *Daena: International Journal of Good Conscience, 15*(1), 329-349. http://www.spentamexico.org/v15-n1/A23.15(1)329-349.pdf

Lucio Gómez Maqueo, E., Barcelata Eguiarte, B.E., & Durán Patiño, C. (2007). Estructura Factorial del Inventario Autodescriptivo del Adolescente (IADA). *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica, 1*(23), 149-173. https://www.redalyc.org/pdf/4596/459645446009.pdf

Lucio Gómez-Maqueo, E., Barcelata Eguiarte, B.E., & Durán Patiño, C. (2010). *Inventario Autodescriptivo del Adolescente (IADA)*. Manual Moderno.

Luhmann, N. (1998a). *Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*. Anthropos Editorial.

Luhmann, N. (1998b). *Complejidad y modernidad. De la unidad a la diferencia.* Editorial Trotta.

Luhmann, N., & Schorr, K. (1990). Presupuestos estructurales de una pedagogía reformista. Análisis sociológicos de la pedagogía moderna. *Revista de Educación, 291,* 55-79. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=g2JGC8HLOxsC&oi=fnd&pg=PA55&dq=Luhmann,+N.+y+Schorr,+K.+(1990).+Presupuestos+estructurales+de+una+pedagog%C3%ADa+reformista.+An%C3%A1lisis+sociol%C3%B3gicos+de+la+pedagog%C3%ADa+moderna.+Revista+de+Educaci%C3%B3n,+n.+291,+55-79.&ots=uunA1djP_4&sig=lOVYYKQ2_LH5lugbHj8VH7jcCCo#v=onepage&q&f=false

Luhmann, N., & Schorr, K. (1996). *Teoría de la sociedad y pedagogía.* Paidós Ibérica.

Luhmann, N., & Schorr, K. (2000). *Problems of reflection in the system of education.* Waxmann.

Mantilla Castellanos, L., & Chahín Pinzón, I.D. (2006). *Habilidades para la vida. Manual para aprenderlas y enseñarlas*. Edex Editorial.

Marcillo, C.C., Bauz Veintimilla, A.S., Cifuentes Tipantaxi, S.B., & Venegas Cueva, A. (2025). El bullying escolar como factor de riesgo para la salud emocional de estudiante de educación básica. *Revista InveCom*, *5*(2), e502036. https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2739-00632025000202036

Marín, A.L. (1986). El proceso de Socialización: Un enfoque Sociológico. *Revista Española de Pedagogía*, 359-370. https://core.ac.uk/download/pdf/224732898.pdf

Martín Pavón, M.J., Santo Sevilla, D.E., & Jenaro Río, C. (2018). Factores personales-institucionales que impactan el rendimiento académico en un posgrado en educación. *CPU-e. Revista de Investigación Educativa*, (27), 4-32. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082018000200004#:~:text=En%20cuanto%20a%20los%20factores,el%20lugar%20de%20estudio%2C%20los

Martínez Romero, E., & Esparza Olguín, L.G. (2021). Teorías de Sistemas Complejos: marco epistémico para abordar la complejidad socioambiental. *Intersticios sociales*, (21), 373-398. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-49642021000100373&script=sci_arttext

Martínez, P. (2021). Una mirada sistémica ecológica a las interacciones entre niveles, el éxito académico y la función institucional universitaria. *Interciencia, 46*(4), 177-181. https://www.redalyc.org/journal/339/33967692007/html/

Martínez-González, M., Robles-Haydar, C., & Alfaro-Álvarez, J. Concepto de desconexión moral y sus manifestaciones contemporáneas. *Utopía y Praxis Latinoamericana, 25*(11), 349-359. https://www.redalyc.org/journal/279/27964922024/27964922024.pdf

Maza de la Torre, G., Motta-Ramírez, G.A., Motta-Ramírez, G., & Jarquin-Hernández, P.M. (2023). La empatía, la comunicación efectiva y la asertividad en la práctica médica actual. *Revista de sanidad militar, 77*(1). 1-13. https://www.scielo.org.mx/pdf/rsm/v77n1/0301-696X-rsm-77-01-e01.pdf

Mead, G.H. (1934). *Mente, persona y sociedad*. Paidós Básica.

Mendoza Cazarez, D.C. (2016). Dimensión de la problemática sobre el bajo rendimiento, la reprobación y la deserción de los jóvenes bachilleres. En *Reprobación y deserción en el bachillerato. Elementos para el análisis de la equidad y la eficacia escolar,* 78-86. Universidad Iberoamericana.

Mendoza, V. (2023). Evaluación del Funcionamiento Familiar y Conyugal en Familias con Hijos Adolescentes Consumidores y no Consumidores de Alcohol. [*Tesis de grado, Universidad de Valencia]*. https://roderic.uv.es/rest/api/core/bitstreams/305b38cb-2e4f-47e4-ac0b-dd0ed6c211cf/content

Michelson, L., Sugai, D.P., Wood, R.P., & Kazdin, A.E. (1983). *Social skills assessment and training with children*. Springer Science & Business Media.

Minuchin, S. (1981). *Familias: Terapia estructural*. Morata.

Minuchin, S. (2004). *Familias y terapia familiar*. Gedisa.

Minuchin, S., Fishman, H.C., & Etcheverry, J.L. (1984). *Técnicas de terapia familiar*. Paidós.

Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Revista Electrónica de Educación. Sinéctica*, *51*. 01-22. https://www.redalyc.org/journal/998/99859321010/html/

Montagud, N. (2022). *La Teoría del Yo espejo de Cooley: qué es y qué dice sobre la autoestima*. Psicología y Mente. https://psicologiaymente.com/social/teoria-yo-espejo-cooley

Montes, M., Medina, E., & León, G. (2024). Redes y comparación sociales en adolescentes de México: implementación de modelo interdisciplinar, *Miguel Hernández Communication Journal, 15*(2), 323-344. https://investigadores.unison.mx/ws/portalfiles/portal/70384884/Redes_sociales_y_comparacio_n_social.pdf

Montoya, C. (1974). Aplicación del concepto de riesgo en salud materno infantil. *Boletín de la oficina sanitaria Panamericana,* 93-102. https://iris.paho.org/bitstream/handle/10665.2/18062/v77n2p93.pdf

Montoya, I. & Muñoz, I. (2009). Habilidades para la Vida. *Revista de Formación del Profesorat, 4*. http://www.ampasanjoseobrero.org/uploads/1/7/4/0/17404151/hhpv.pdf

Mora Salas, M., & De Oliveira, O. (2014). Los caminos de la vida: acumulación, reproducción o superación de las desventajas sociales en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, LIX*(220). 81-116. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmcps/v59n220/v59n220a4.pdf

Mora, J., & Martin, M. (2009). Implicaciones de la Psicología de Lev S. Vygotsky en la concepción de la inteligencia. *Revista de historia de la psicología, 30*(4), 87-102. file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-ImplicacionesDeLaPsicologiaDeLevSVygotzkyEnLaConce-3130688.pdf

Moreno Bernal, D. (2013). La Deserción Escolar: Un problema de Carácter Social. *Revista In Vestigium Ire, 6*, 115-124. https://core.ac.uk/download/pdf/151722962.pdf

Moreno Treviño, J.O., & Cortez Soto, S.N. (2020). Rendimiento académico y habilidades de estudiantes en escuelas públicas y privadas: evidencia de los determinantes de las brechas en aprendizaje para México. *Revista de economía, 37*(95), 73-106. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2395-87152020000200073

Moreno, L., & Moreno G. (2005). Deserción escolar. *Revista Internacional de Psicología, 6*(1), 1-3. https://doi.org/10.33670/18181023.v6i01.33

Muñoz Chaves, M.L. (2023). La adolescencia en la actualidad. En: VII Jornadas de Investigación en Humanidades: homenaje a Juan Carlos Garavaglia. Diciembre, 2017. Bahía Blanca, Argentina. https://repositoriodigital.uns.edu.ar/bitstream/handle/123456789/6607/Mu%c3%b1oz%20Chaves%2c%20M.%20L.%20La%20adolescencia%20en%20la%20actualidad.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Muñoz, R. & Gómez, J. (2023). Los conceptos de la investigación interdisciplinaria. *Revista Nuevo Humanismo, 11*(2), 69-92. https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/nuevohumanismo/article/view/19467/29678

Naciones Unidas [NU] (2024). *Las muertes por COVID-19 sumarían 15 millones entre 2020 y 2021*. https://www.un.org/es/desa/las-muertes-por-covid-19-sumar%C3%ADan-15-millones-entre-2020-y-2021

Naciones Unidas [NU] (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella.* https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

Nobile, M. (2016). Los Egresados de las Escuelas de Reingreso: sobre los soportes mínimos para aprovechar una política de reinserción educativa. *Espacios en blanco. Serie indagaciones, 26*, 187-210. https://www.redalyc.org/pdf/3845/384547076010.pdf

Ochante-Ramos, R.H., Riveros-Davalos, M., & Mamani-Mercado, N.G.L. (2023). Prácticas sostenibles y conciencia ambiental: Estrategias para la conservación del medio ambiente. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, *8*(1), 287-305. 2542-3088-raiko-8-s1-287.pdf

Ordoñez-Barba, S., & Hernández, A.S. (2019). Progresa-Oportunidades-Prospera: avatares, alcances y resultados de un programa paradigmático contra la pobreza. *Papeles de Población, 25(*99), 77-99. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11260181004

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2010). *Compendio mundial de la educación. Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Costos y compromisos asociados con el financiamiento de la educación para todos*. https://www.scielo.cl/pdf/rlei/v13n2/0718-7378-rlei-13-02-157.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020). *Rethinking Learning. A Review of Social and Emotional Learning for Education Systems.* UNESCO-MGIEP. https://d1c337161ud3pr.cloudfront.net/files%2Fc1178d56-5c72-460b-bd58-02bfba9a6abd_RL_Rethinking%20Learning%20-%20A%20Review%20of%20Social%20and%20Emotional%20Learning%20For%20Education%20System.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2022). *Cinco pilares esenciales para promover y proteger la salud mental y el bienestar psicosocial en las escuelas y los entornos de aprendizaje.* Nota informativa para gobiernos nacionales. https://www.unicef.org/media/137741/file/Promoting%20and%20protecting%20mental%20health%20in%20schools%20and%20learning%20environments.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2024). *Un nuevo informe de la UNESCO advierte que las redes sociales afectan al bienestar, el aprendizaje y las opciones profesionales de las niñas.* https://www.unesco.org/gem-report/es/articles/un-nuevo-informe-de-la-unesco-advierte-que-las-redes-sociales-afectan-al-bienestar-el-aprendizaje-y

Organización Internacional del Trabajo [OIT] (2013). *Trabajo decente y juventud en América Latina. Políticas para la acción*. https://www.ilo.org/es/publications/trabajo-decente-y-juventud-america-latina

Organización Mundial de la Salud [OMS] (1993). *Enseñanza en los colegios de las habilidades para vivir.* OMS. Obtenido de https://centroderecursos.alboan.org/ebooks/0000/0148/Ense%C3%B1anza_en_los_colegios_de_las_habilidades_para_la_vida.pdf

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2020). *COVID-19: cronología de la actuación de la OMS*. OMS.

Organización Mundial de la Salud [OMS] (2023). *La OMS pone en marcha una comisión para fomentar la conexión social*. OMS.

Organización Panamericana de la Salud [OPS] (2023). *Se acaba la emergencia por la pandemia, pero la COVID-19 continua.* http://news.un.org/es/story/2023/05/1520732

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD] (2019). *Panorama de la educación 2019: Indicadores de la OCDE*. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en/full-report.html

Ortega Encinas, L.U., López Bojórquez, J.S., Sortillón Gonzáles, P.E., Gamiño Acevedo, D.T., & Cheu Burgos, E. (2022). Impacto en el rendimiento escolar bajo condiciones de pandemia SARS-COV2. *Revista de Investigación Académica Sin Frontera, 37*(16). https://doi.org/10.46589/rdiasf.vi37.429

Pachay, M., & Rodríguez, M. (2021). La deserción escolar: una perspectiva compleja en tiempos de pandemia. *Polo de conocimiento, 6*(1), 132-133. https://generaconocimiento.segob.gob.mx/sites/default/files/document/biblioteca/558/20221103-la-desercion-escolar-una-perspectiva-compleja-en-tiempos-de-pandemia.pdf

Padilla Burgos, C.A. (2022). Los estudiantes que sobran: motivaciones y causas del fracaso escolar en jóvenes estudiantes chilenos. *Ciencias Sociales Aplicadas. Universidad de la Frontera*. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.4665

Pallo-Pilalumbo, S., Mayorga-Ases, M., Hernández-Del Salto, S., & Melo-Fiallos, D., (2023). Hábitos de estudio y el desempeño académico de estudiantes. *Digital Publisher CEIT, 9*(1-1), 187-198. https://doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2271

Páramo, M. (2011). Factores de Riesgo y Factores de Protección en la Adolescencia: Análisis de Contenido a través de Grupos de Discusión. *Terapia Psicológica*, *29*(1), 85-95. https://www.scielo.cl/pdf/terpsicol/v29n1/art09.pdf

Paredes-Iragorri, M., & Parino-Guerrero, L. (2020). Comportamientos de riesgo para la salud en los adolescentes. *Univ. Salud., 22*(1), 58-69. http://www.scielo.org.co/pdf/reus/v22n1/2389-7066-reus-22-01-58.pdf

Payares, M., & Chamorro, M. (2024). Impacto negativo del uso excesivo de redes sociales en la salud mental de jóvenes y adolescentes. [*Tesis de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD*. https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/62710/mmpayaresm.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Peña, A.J., Soto Figuero, V., & Calderón Aliante, U. (2016). La influencia de la familia en el abandono escolar. Estudio de caso en estudiantes de secundaria de dos instituciones de las comunas de Padre las Casas y Villarrica, Región de la Araucanía, Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 21*(70), 881-899. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v21n70/1405-6666-rmie-21-70-00881.pdf

Peña, M. (2019). Utilidad de la teoría de la conducta planificada para entender el consumo de frutas y verduras: evidencia de estudios en adultos y adolescentes chilenos. Facultad de Comunicación y Letras, Universidad Diego Portales, Chile. *Revista Española de Comunicación en Salud, 10*(1), 50-61. https://e-revistas.uc3m.es/index.php/RECS/article/view/4332/3318.

Peres Arenas, M.X. (2008). *Habilidades sociales en adolescentes institucionalizados para el afrontamiento a su entorno inmediato.* Universidad de Granada.

Pérez Hernández, D.L., Morales Pulido, M.I., Garfias Sánchez, J.C., & Sánchez Rayas, F. (2023). Efectos de la pandemia por Covid-19 en las actividades académicas de

estudiantes de Nivel Medio Superior. *Transdigital, 4*(7), 1–16. https://doi.org/10.56162/transdigital203

Pérez, D., & Castillo, J. (2016). Capital humano, teorías y métodos: importancia de la variable salud. *Economía, Sociedad y Territorio*, *15*(52), 651-673. https://www.scielo.org.mx/pdf/est/v16n52/2448-6183-est-16-52-00651.pdf

Peris, M., Maganto, C., & Garaigordobil, M. (2018). Escala de riesgo de adicción-adolescente a las redes sociales e internet: fiabilidad y validez (ERA-RSI). *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes, 5*(2) 30-36. https://www.revistapcna.com/sites/default/files/04.pdf

Piaget, J. (1969). The intellectual development of adolescents. En *Adolescence: Psychological perspectives*. Basic Books.

Piedra Martínez, A.B. (2023). Impacto de la educación para obtener el título de bachiller en personas con escolaridad inconclusa. *Universidad complutense de Madrid. Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, 1*(2), 18-37. https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/94e08f62-d97a-470d-a89f-dd79e1a50f94/content

Piratoba, B., & Barbosa, O. (2013). Factores de deserción de los estudiantes en la facultad de enfermería de la Universidad de Ciencias Aplicadas y Ambientales U.D.C.A, durante el periodo: 2009-2010-I 2011. *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica, 16* (2), 553–562. https://revistas.udca.edu.co/index.php/ruadc/article/view/932/1134

Ponce, D. (2019). Aproximación de un modelo ecosistémico de atención a la salud mental comunitaria en estudiantes de bachillerato. [*Tesis de grado, Universidad Autónoma del Estado de Morelos*]. https://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/691/POHDRV06T.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Prieto Quezada, M.T., Carrillo Navarro, J.C., & Lucio López, L.A. (2015). Violencia virtual y acoso escolar entre estudiantes universitarios: el lado oscuro de las redes sociales. *Innovación Educativa, 15*(68), 33-47. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=179442126004

Pujol-Cols, L., & Lazzaro-Salazar, M. (2021). Ten years of research on psychosocial risks, health, and performance in Latin America: a comprehensive systematic review and research agenda. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, *37*(3), 187-202. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1576-59622021000300004

Pulido, M., Cortes, L., Melo, S., Domínguez, Y., Pedraza, F., & Pérez, A. (2013). Predictores de riesgos psicosociales en estudiantes de bachillerato y licenciatura, *Revista electrónica de psicología Iztacala, 16*(2), 1-29. https://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol16num2/Vol16No2Art11.pdf

Quezadas Barahona, A.L., Baeza Sosa, E., Ovando Torres, J.C., Gómez Gallardo, C.C., & Bracqbien Noygues, C.S. (2023). Educación para la resiliencia, un análisis desde la perspectiva de niñas, niños y docentes. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, *53*(1), 155-177. https://www.scielo.org.mx/pdf/rlee/v53n1/2448-878X-rlee-53-01-155.pdf

Quijano Marín, S.M. (2022). Influencia del funcionamiento familiar en la conducta de los adolescentes. Una revisión de la literatura científica (2017-2021). *Revista*

*Ecuatoriana de Psicología*, *5*(12), 81–92. https://www.repsi.org/index.php/repsi/article/view/93

Quiñónez, Y., & Farfán, D. (2021). Motivación docente en tiempos de pandemia. *Revista Científica Arbitrada en Investigaciones de la Salud GESTAR, 4*(8). https://journalgestar.org/index.php/gestar/article/view/46/82

Rabuco Hidalgo, A. (2022). Factores asociados a la prevención del abandono escolar: una mirada desde la implementación del programa tutorías pedagógicas. *Sophia Austral, 28*(8). https://www.scielo.cl/pdf/sophiaaust/v28/0719-5605-sophiaaus-28-8.pdf

Ramírez, M.L., & Rodríguez, S.A. (2020). Métodos y técnicas de investigación en el análisis de trayectorias y transiciones educativas en México. *Revista electrónica en Educación y Pedagogía*, *4*(6), 86-104. https://www.redalyc.org/journal/5739/573963807006/html/

Ramírez-Corone, A., Martínez-Suárez, P., Cabrera-Mejía, J., Buestán-Andrade, P., Torracchi-Carrasco, E., & Carpio-Carpio, M. (2020). Habilidades sociales y agresividad en la infancia y adolescencia. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica, 39*(2), 209-218. https://www.redalyc.org/journal/559/55969799012/55969799012.pdf

Ramos Chávez, H. (2024). La información en las redes sociales digitales y sus riesgos en la formación de comportamientos, creencias y actitudes ciudadanos. *Investigación bibliotecológica*, *38*(101), 109-124. https://www.scielo.org.mx/pdf/ib/v38n101/2448-8321-ib-38-101-109.pdf

Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. *Av.psicol, 23*(1), 9-17. https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2015_1/Carlos_Ramos.pdf

Ramos, M. L., Ávila, R., & Juárez, B.G. (2025). El impacto de la deserción escolar a nivel medio superior en México (2015-2023). *Ciencia Latina Revista Científica multidisciplinar, Ciudad de México, México, 9*(1), 12944-12958. https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/16912/24285

Rengifo, D.R., Monteza, M.A., Barrantes, K.J.G., & Vega, C.R. (2022). Adicción a redes sociales y agresión en los adolescentes de la provincia de San Martín. *Revista Científica de Ciencias de la Salud, 15*(1), 60-69. https://doi.org/10.17162/rccs.v15i1.1756

Reyes, L. (2007). *La teoría de la acción razonada: implicaciones para el estudio de las actitudes.* Universidad Pedagógica de Durango.

Rico Páez, A. (2022). Modelos predictivos progresivos del rendimiento académico de estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *12*(24), e044. https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v12n24/2007-7467-ride-12-24-e044.pdf

Ríos Saldaña, M.R. (2014). *Escala de Evaluación de Habilidades Sociales para Adolescentes (EEHSA).* Manual Moderno.

Ríos, L. (2021). Teorías cognoscitivas. [*Tesis de grado, Universidad Nacional de Educación*]. https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/5cd24348-6944-4791-8cf3-13012f7c9878/content

Rodríguez Rodríguez, D., & Guzmán Rosquete, R. (2019). Rendimiento académico y factores sociofamiliares de riesgo. Variables personales que moderan su influencia. *Perfiles educativos, 41*(164), 118-134.

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000200118

Rodríguez, L.M. (2009). La educación de adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. *Perspectivas históricas de la educación de personas adultas EFORA, 3*(1), 64-82. https://campus.usal.es/~efora/efora_03/articulos_efora_03/n3_01_rodriguez.pdf

Rodríguez, M.L.R., & Mballa, L.V. (2025). El rezago educativo como factor de riesgo a la vulnerabilidad social en México. *Revista Brasileira de Educação, 30*, e300002. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1413-24782025000100200&script=sci_arttext

Rodríguez-Rey, R., & Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: Impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, *384*, 72-76. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7677756

Rodríguez-Rodríguez, D., & Guzmán, R. (2021). Academic performance of secondary education students in socio-familial risk contexts. *Suma Psicológica*, *28*(2), 104-111. http://www.scielo.org.co/pdf/sumps/v28n2/0121-4381-sumps-28-02-104.pdf

Romero de Armas, L. (2018). *Adicción a las redes sociales en los adolescentes*. Universidad Autónoma de Madrid.

Romero, M. (2024). ¡Por qué reprueban los jóvenes? Pistas sobre los entramados que generan la reprobación en el nivel medio superior del Colegio Salesiano Ángela Segovia de Serrano. [*Tesis de grado*]. UNAM-Dirección General de Bibliotecas. https://ru.dgb.unam.mx/bitstream/20.500.14330/TES01000863905/3/0863905.pdf

Rosa, E.M., & Tudge, J. (2013). La teoría del desarrollo humano de Urie Bronfenbrenner; su evolución desde la ecología hasta la bioecológica. *Journal of Family Theory & Review, 5*(4). 243-258.

Rosas-Carvajal, N. (2020). La psicología social de la educación: un encuentro disciplinar para el análisis intra e interpersonal. *Repositorio Institucional Universidad Católica de Colombia,* (4), 69-96. https://repository.ucatolica.edu.co/server/api/core/bitstreams/566e74e4-e074-4f52-99f6-a8f51fba9146/content

Rubio Carriquribordi, I. (2012). Objetivismo, constructivismo y las sociologías de riesgo. *Revista mexicana de ciencias políticas y sociales, LVII*(214). https://www.redalyc.org/pdf/421/42124556001.pdf

Rueda Rodríguez, M. & Mballa, L. (2025). El rezago educativo como factor de riesgo a la vulnerabilidad social en México. *Revista Brasileira de Educação, (30),* 300002, 1-22. https://www.scielo.br/j/rbedu/a/fgqWsq7tjgn3fzyyqXQRmPD/?format=pdf&lang=es

Rueda Sampedro, I., Fernández-Laviada, A., & Herrero Crespo, Á. (2013). Aplicación de la teoría de la acción razonada al ámbito emprendedor en un contexto universitario. *Investigaciones Regionales - Revista de Investigación Regional,* (26), 141-158. https://www.redalyc.org/pdf/289/28928246007.pdf

Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J.L., & Pérez Olvera, M.A. (2014). Causas y consecuencias del abandono escolar en el bachillerato: caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *Ra Ximhai, 10* (5), 51-74. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46132134004

Sáenz, M. (2024). Fundamentos de la Teoría de Sistemas. Academia Nacional de Historia. *Reflexiones, 9*(10), 1-12.

Saharrea, J.M., Campeotto, F., & Viale, C.M. (2022). El giro pragmatista: Introducción a "Las implicancias del pragmatismo para la educación". *Tópicos, 43*, 47-49. https://www.scielo.org.ar/pdf/topicos/n43/1666-485X-topicos-43-47.pdf

Sahin, C. (2018), Social Media Addiction Scale-Student Form: The Reliability and Validity Study. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 17* (1), https://tojet.net/articles/v17i1/17117.pdf

Saldaña, M., & Barriga, O. (2010). Adaptación del modelo de deserción universitaria de Tinto a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile. *Revista de Ciencias Sociales, 16*(4), 616-628. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182010000400005

Sánchez Escobedo, P., & Valdés Cuervo, Á. (2011). Una aproximación a la relación entre el rendimiento académico y la dinámica y estructura familiar en estudiantes de primaria. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, *13*(2), 177-196. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=80220774009

Sánchez Trujillo, M.G., & Martínez Sánchez, C.A. (2024). La regulación de la investigación científica en México: Un análisis de los marcos éticos y normativos desde la CONBIOÉTICA hasta los Comités de Ética en Instituciones de Educación Superior. *Biotecnia*, *26. https://www.scielo.org.mx/pdf/biotecnia/v26/1665-1456-biotecnia-26-e2348.pdf*

Sánchez, F. (2023). Redes sociodigitales y el proceso de enseñanza docente-alumno, frente a la era digital. *Universidad Mesoamericana; San Cristóbal de Las Casas, Chiapas*. https://unimeso.edu.mx/ojs/index.php/ReLIE/article/view/60/83

Saraví, G.A. (2009). Desigualdad en las experiencias y sentidos de la transición escuela-trabajo. *Papeles de Población, 15*(59), 83-118. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=11205903

Schunk, D. (2012). *Teorías de aprendizaje. Una perspectiva educativa*. Pearson Educación.

Scorsolini-Comin, F. (2022). El pasado, el presente y el futuro del concepto de familia en el campo de la salud: rupturas y permanencias. *Índex de Enfermería*, *31*(3), 190-193. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962022000300011&script=sci_arttext&tlng=en

Secretaría de Bienestar (2019). *Reglas de Operación 2019. Lineamientos para los Programas Sociales de la Secretaría de Bienestar*. https://www.gob.mx/bienestar/documentos/reglas-de-operacion-2019-193290

Secretaría de Educación del estado de Baja California (2025). *Guía Rápida de Actuación en Situaciones de Riesgo en el Entorno Escolar*. https://www.educacionbc.edu.mx/wordpress/wp-content/uploads/2025/08/Guiarapidaactuacionsituacionesriesgoentornoescolar2025.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. http://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/10787/1/images/Anexo_6Reporte_de_la_ENDEMS.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2015). *Conoce el Sistema Educativo Nacional*. https://www.gob.mx/sep/articulos/conoce-el-sistema-educativo-nacional#:~:text=Sistema%20Educativo%20Nacional,El%20Sistema%20Educativo

%20Nacional%20est%C3%A1%20compuesto%20por%20los%20tipos%3A%20B%C3%A1sico,niveles%20Preescolar%2C%20Primaria%20y%20Secundaria

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas.* https://dgb.sep.gob.mx/storage/recursos/marco-curricular-comun/YJkGKTHatN-NEMprincipiosyorientacionpedagogica.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2020a). *Revisión del marco curricular de la EMS, Plan de 0 a 23 años. Proyecto estratégico de la Subsecretaría de Educación Media Superior*. http://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria1_2021/Revisi%C3%B3n%20Marco%20Curricular%20EMS-_JPAO%20010320.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2020b). *Acuerdo número 02/03/20*. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/index_111.php?year=2020&month=03&day=16

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2020c). *Boletín No. 27 Presenta SEP proyecto de lineamientos para garantizar entornos escolares seguros y libres de violencia.* https://www.gob.mx/sep/articulos/boletin-no-27-presenta-sep-proyecto-de-lineamientos-para-garantizar-entornos-escolares-seguros-y-libres-de-violencia?idiom=es

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2021). *Acuerdo número 23/08/21*. Diario Oficial de la Federación. https://sidof.segob.gob.mx/notas/5627244

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2022). *Boletín SEP no 206 Más de 29 millones de alumnos de educación básica, media superior y normales inician Ciclo Escolar 2022-2023: SEP.* https://www.gob.mx/sep/es/articulos/boletin-sep-no-206-mas-de-29-millones-de-alumnos-de-educacion-basica-media-superior-y-normales-inician-ciclo-escolar-2022-2023-sep?idiom=es#:~:text=De%20los%20m%C3%A1s%20de%2029,mil%20742%20de%20escuelas%20normales.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2023). *Estadística educativa Chihuahua Ciclo escolar 2022-2023.* https://planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/EstIndEntFed2022/08_CHIH.pdf

Secretaría de Salud [SS] (2020). *Jornada de Sana Distancia*. Gobierno de México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/541687/Jornada_Nacional_de_Sana_Distancia.pdf

Secretaría del Trabajo y Previsión Social [STPS] (2019). *Norma Oficial Mexicana NOM-035-STPS-2018, Factores de riesgo psicosocial en el trabajo-Identificación, análisis y prevención*. https://www.gob.mx/stps/articulos/norma-oficial-mexicana-nom-035-stps-2018-factores-de-riesgo-psicosocial-en-el-trabajo-identificacion-analisis-y-prevencion

Silva, H., & Weiss, E. (2018). Las razones del abandono escolar del bachillerato tecnológico agropecuario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, *XLVIII*(1), 73-99. https://www.redalyc.org/journal/270/27057919008/html/

Silva, R. (2017). Comte: el científico y el reformador social. *Revista Análisis, 49*(91), 439-459. https://www.redalyc.org/journal/5155/515558054009/html/

Smikin, H., & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, *24*(47), 119-142. https://www.redalyc.org/pdf/145/14529884005.pdf

Soto Kiewit, L.D. (2020). Las concepciones ontológicas como punto de acceso a las ciencias sociales y sus diversas perspectivas metodológicas. *Revista ABRA, 40*(61), 23-51. https://www.scielo.sa.cr/pdf/abra/v40n61/2215-2997-abra-40-61-23.pdf

Steinberg, L.D., Catalano, R., & Dooley, D. (1981). *Economic Antecedents of Child Abuse and Neglect. Child Development, 52*(3), 975-985. https://doi.org/10.2307/1129102

Stevens, A.P. (2017). *El poder de "me gusta"*. Commonlit.

Subsecretaría de Educación Media Superior [SEMS] (2021). *Revisión del Marco Curricular de Educación Media Superior*. https://desarrolloprofesionaldocente.sems.gob.mx/convocatoria2_2020/REVISI%C3%93N%20DEL%20MARCO%20CURRICULAR-EMS.pdf

Tornero, A. (2021). *La sociedad del riesgo: retos del siglo XXI*. Bonilla Artigas Editores. https://www.acshem.org/assets/files/2021_La_sociedad_del_riesgo.pdf

Torres Guarnizo, M.A., & Velandia Pardo, E.F. (2022). La interrelación de derechos humanos y medio ambiente desde el concepto de la seguridad humana. *Rev. Cient. Gen. José María Córdova, 20*(37), 110-128. https://doi.org/10.21830/19006586.803

Torres, J., Acevedo, D., & Gallo, L. (2015). Causas y consecuencias del abandono y repitencia escolar: una visión general en el contexto Latinoamericano. *Cultura Educación y Sociedad 6*(2), 157-187. https://revistascientificas.cuc.edu.co/culturaeducacionysociedad/article/view/904/pdf_127

Torres-Ibarra, I.A. (2023). Prospectiva Educativa, Retos, Oportunidades y Visiones en México. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes, 2.0 16*(2), 132-137. https://ve.scielo.org/pdf/rted/v16n2/2665-0266-rted-16-02-132.pdf

Toruño Arguedas, C. (2020). Aportes de Vygotsky y la pedagogía crítica para la transformación del diseño curricular en el siglo XXI. *Revista Innovaciones Educativas*, *22*(33), 186-195. http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22i33.3043

Tsukame, A. (2010), Deserción escolar, reinserción educativa y control social del delito adolescente. *Revista de la Academia, 15,* 41-59. http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/82/articulo2.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Tsukame, A. (2016). El rol de los medios de comunicación en la construcción de discursos en la "guerra contra la delincuencia juvenil" en Chile (1990-2016). *Polis, Revista Latinoamericana, 15*(44), 181-201. https://www.scielo.cl/pdf/polis/v15n44/art_09.pdf

Universidad de Guadalajara [UdeG] (2024). *Los sistemas universitarios y el Centro Cultural Universitario.* http://enciclopedia.udg.mx/articulos/sistema-de-educacion-media-superior-sems

Universidad Nacional Autónoma de México [UNAM] (2021). *Guía de administración de riesgos de la DGBSDI.* https://www.abogadogeneral.unam.mx/sites/default/files/archivos/RepositorioCont/6_Dependencias/131_DireccionGeneraldeBibliotyServsDigdeInfo/40_GuiadeAdministraciondeRiesgos.pdf

Valdez, A. (2024). Efectos del modelo sistémico integrativo en la disminución de síntomas de estrés y mejora en factores psicosociales en estudiantes universitarios de la carrera de medicina. [*Tesis de grado, Universidad Autónoma de Nuevo León*]. http://eprints.uanl.mx/28933/7/28933.pdf

Valencia Cruzaty, L.E., Castillo Gallo, C.M., Hernández Bonilla, B.E., Reyes Tomalá, M.V., & González Vázquez, À.E. (2022). Metodologías de generación de indicadores educativos: una revisión sistemática usando el análisis estadístico implicativo. *Revista Universidad y Sociedad*, *14*(4), 313-323. http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v14n4/2218-3620-rus-14-04-313.pdf

Méndez Valencia, S., & Cuevas Romo, A. (2014). *Manual introductorio al SPSS Statistics Standard Edition 22.* Universidad de Celaya e Instituto Politécnico Nacional. https://www.fibao.es/media/uploads/manual_de_spss_universidad_de_celaya.pdf

Valenzuela Mujica, M.T., Ibarra, A.M, Zubarew, T., & Correa, M.L. (2013). Prevención de conductas de riesgo en el Adolescente: rol de familia. *Index de Enfermería*, *22*(1-2), 50-54. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962013000100011#:~:text=Las%20conductas%20de%20riesgo%20en,depresi%C3%B3n%20y%20suicidio%20entre%20otras.

Vargas Valle, E.D., & Orraca Romano, P.P. (2018). La reinserción en la escuela y su vinculación con la vida familiar y laboral de tres generaciones en México. *Papeles de Población, 24* (97), 227-254. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11257722012

Vargas, E.D., & Valadez, A. (2016). Calidad de la escuela, estatus económico y deserción escolar de los adolescentes mexicanos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 18*(1), 82-97. https://www.redalyc.org/pdf/155/15543298006.pdf

Vázquez Santos, A.Y., & Sánchez Escobedo, P.A. (2024). Tendencias globales en la investigación de las crisis en el contexto escolar entre 2012-2022: una revisión sistemática. *Revista latinoamericana de estudios educativos, 54*(3), 423-451. https://www.scielo.org.mx/pdf/rlee/v54n3/2448-878X-rlee-54-03-423.pdf

Vázquez, A. (2023). *Humanismo mexicano y Constructivismo sociocultural: Dos paradigmas de la Nueva Escuela Mexicana para la Educación Media Superior*. https://www.researchgate.net/profile/Aurelio-Vazquez/publication/377527842_Humanismo_mexicano_y_Constructivismo_social_Dos_paradigmas_de_la_Nueva_Escuela_Mexicana/links/65aa9cadf323f74ff1cef7b8/Humanismo-mexicano-y-Constructivismo-social-Dos-paradigmas-de-la-Nueva-Escuela-Mexicana.pdf

Veiga, J., De la Fuente, E., & Zimmermann, M. (2008). Modelos de estudios en investigación aplicada: conceptos y criterios para el diseño. *Med Segur Trab*, *LIV*(210), 81-88. https://scielo.isciii.es/pdf/mesetra/v54n210/aula.pdf

Vílchez Tornero, J.L. (2023). Vigencia de la teoría de Vygotsky: Desarrollo cognitivo, mediación y el problema de la evaluación de los profesores. *Transformación*, *19*(1), 1-29. http://www.scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552023000100001

Villagómez-Cabezas, A., Bonilla-Andrango, L., Bonilla-González, G., & Torres-García, T. (2023). El aprendizaje social de Albert Bandura como estrategia de enseñanza de educación para la ciudadanía. *Polo del conocimiento, 8*(5), 1286-1307. file:///C:/Users/HP/Downloads/Dialnet-ElAprendizajeSocialDeAlbertBanduraComoEstrategiaDe-9335841.pdf

Villalta Paucar, M.A.; & Saavedra Guajardo, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables *Universitas Psychologica, 11*(1), 67-78. https://www.redalyc.org/pdf/647/64723234006.pdf

Vizcaino Escobar, A.E., & Ramos Avilés, A. (2020). Autoeficacia percibida en situaciones académicas: una alternativa de innovación educativa. *Innovación educativa*, *20*(82), 105-127. https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v20n82/1665-2673-ie-20-82-105.pdf

Vygotsky, L. (1931). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Tomo III Comisión editorial para la edición en lengua rusa. Academia de Ciencias Pedagógicas de la URSS.

Vygotsky, L. (1995). *Historia del desarrollo de las funciones psicológicas superiores*. En L.S. Vygotsky, Obras escogidas, vol. III. Visor.

Weiss, E. (2000). Reseña de "En La Escuela. Sociología de la Experiencia Escolar" De Francois Dubet y Danilo Martuccelli. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 5* (10), 355-370. https://www.redalyc.org/pdf/140/14001008.pdf

World Medical Association. (2013). *World Medical Association Declaration of Helsinki: Ethical principles for medical research involving human subjects JAMA, 310*(20), 2191-2194. https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053

Yubero, S. (2005). Socialización y Aprendizaje Social. En *Psicología Social*, *cultura y educación.* 819-844. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=Yubero%2C+S.+%282005%29.+Socializaci%C3%B3n+y+Aprendizaje+Social.+En+Psicolog%C3%ADa+Social%2C+cultura+y+educaci%C3%B3n.+819-844&btnG=

Zamora Batioja, I.J., Amaya Lozano, V.M., Ochoa Martínez, B.M., Reyes Ordoñez, J.P., Mora Galarza, L.V., Romero Santana L.J., & Posligua Cabrera M.J. (2025). Aplicación de la Neurociencia en el Diseño de Estrategias Pedagógicas Innovadoras para la Enseñanza de los Estudios Sociales. *Vitalia revista científica y académica, Pilar, Paraguay, 6*(1), 1681-1702. https://revistavitalia.org/index.php/vitalia/article/view/552/1188

# Anexos

## Anexo 1. Dictamen Comité de Ética UACJ

UACJ | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CIUDAD JUÁREZ

Comité de Ética en la Investigación

Resolución CEI-2023-1-932

Ciudad Juárez, Chihuahua, a 15 de junio de 2023

**Juan Dionicio Martínez Hernández**
**Dr. Alberto Castro Valles**
**Presente.**

El Comité de Ética en la Investigación (CEI), después de recibir las recomendaciones atendidas del protocolo de investigación CEI-2023-1-71, denominado "Determinantes psicosociales, actitudes y hábitos de estudio en la permanencia y el abandono-retorno escolar en estudiantes de educación media superior", resolvió:

**Dictamen favorable**

**Atentamente**
**"Por una vida científica**
**Por una ciencia vital"**

Dra. Gwendolyne Peraza Mercado
Presidente del Comité de Ética en la Investigación

Dra. Fany Thelma Solís Rodríguez
Secretaria del Comité de Ética en la Investigación

c.c.p. Archivo.

COLEGIO DE BACHILLERES
DEL ESTADO DE CHIHUAHUA

Cd. Juárez Chihuahua, a 17 de abril del 2023
Asunto: Retribución social e investigación

Oficio No. 64/ 23-A
C.C.T.: 08ECB0007C
Asunto: constancia.

Comité Académico del Doctorado en Psicología
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez
Sistema Nacional de Posgrados-CONACYT
Presente. –

Por este medio, comunico que el C. Juan Dionicio Martínez Hernández, con matrícula 229155 del Doctorado en Psicología de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, reconocido por el sistema Nacional de Posgrados del CONACYT; realiza actividades de retribución social mediante el apoyo psicoeducativo con estudiantes con dificultades de aprendizaje y necesidades educativas especiales a través de la coordinación y supervisión del Servicio de Orientación Educativa de nuestra institución. Lo cual, podrá fortalecer procesos de investigación en materia de factores psicosociales y hábitos de estudio en la permanencia y abandono-retorno escolar de nuestros estudiantes, por observando en todo momento los lineamientos éticos y reglamentos institucionales durante el período de mayo 2023 a diciembre del 2024 y con el compromiso de entregar resultados.

Sin otro particular, quedo de usted.

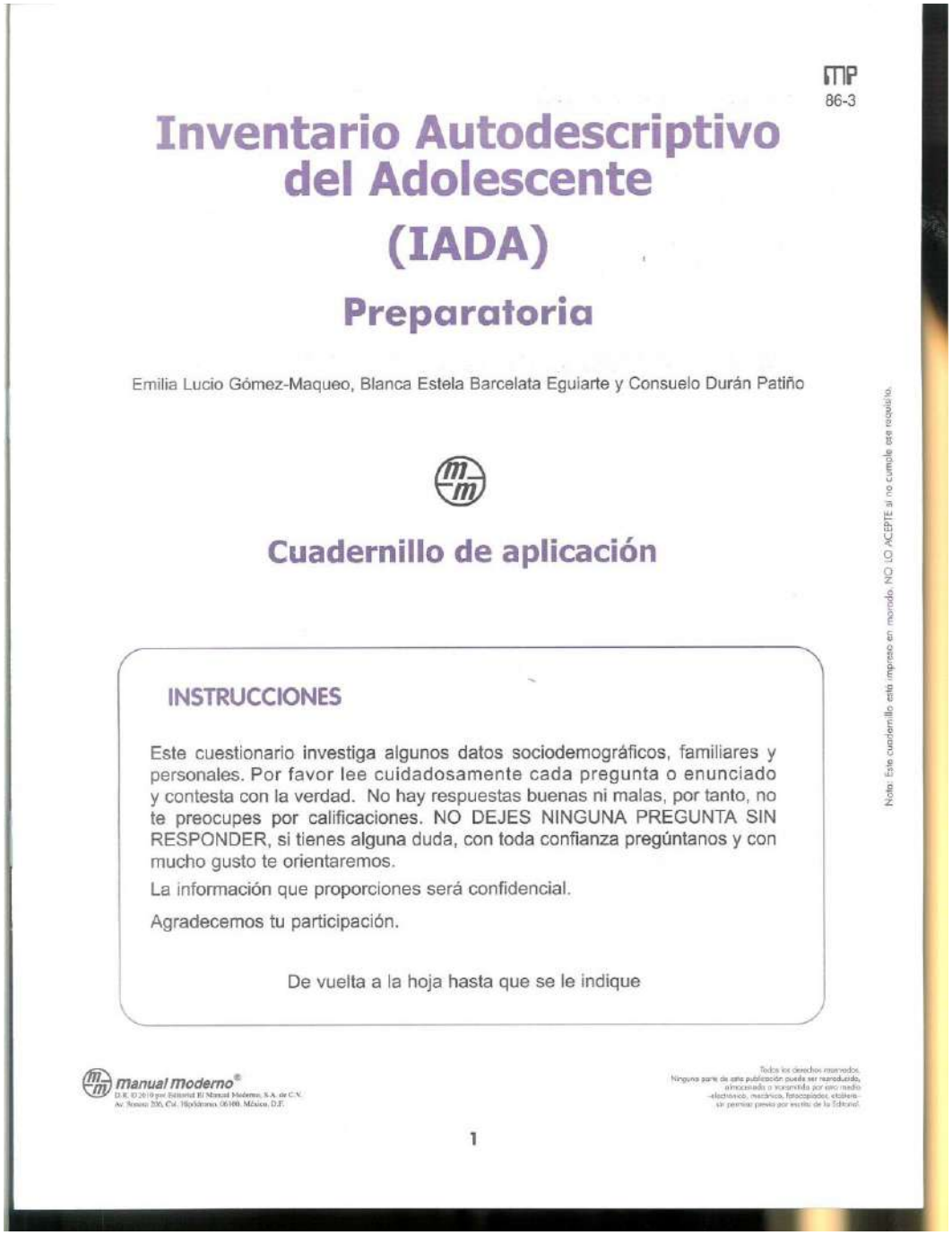
Atentamente

COLEGIO DE BACHILLERES DEL ESTADO DE CHIH. PLANTEL No. 7 CD. JUAREZ, CHIH

Dra. Irma Alicia Leal Silva
Directora

## Anexo 2. Instrumentos de investigación

## Inventario IADA



MP
86-3

# Inventario Autodescriptivo del Adolescente (IADA)

## Preparatoria

Emilia Lucio Gómez-Maqueo, Blanca Estela Barcelata Eguiarte y Consuelo Durán Patiño

## Cuadernillo de aplicación

**INSTRUCCIONES**

Este cuestionario investiga algunos datos sociodemográficos, familiares y personales. Por favor lee cuidadosamente cada pregunta o enunciado y contesta con la verdad. No hay respuestas buenas ni malas, por tanto, no te preocupes por calificaciones. NO DEJES NINGUNA PREGUNTA SIN RESPONDER, si tienes alguna duda, con toda confianza pregúntanos y con mucho gusto te orientaremos.

La información que proporciones será confidencial.

Agradecemos tu participación.

De vuelta a la hoja hasta que se le indique

Nota: Este cuadernillo está impreso en morado. NO LO ACEPTE si no cumple con este requisito.

Manual Moderno®
D.R. © 2019 por Editorial El Manual Moderno, S.A. de C.V.
Av. Sonora 206, Col. Hipódromo, 06100, México, D.F.

Todos los derechos reservados.
Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida por ningún medio electrónico, mecánico, fotocopiado, etcétera, sin permiso previo por escrito de la Editorial.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **En casa me suceden cosas como:** | **Si** | **No** | |
| **1.** | Tengo un buen espacio para estudiar | | | |
| **2.** | Tengo privacidad en mi casa | | | |
| **3.** | Me gusta vivir en mi casa | | | |
| **4.** | Me siento bien adaptado a mi ambiente familiar | | | |
| **5.** | En general me llevo bien con los miembros de mi familia (tíos, primos, abuelos, etc.) | | | |
| **6.** | Me esfuerzo por comprender los problemas de mi familia | | | |
| **7.** | Mis padres esperan mucho de mí | | | |
| **8.** | Comento mis problemas con mis familiares | | | |
| | | | | |
| | **En mi familia, las relaciones por lo regular son:** | **Si** | **No** | |
| **9.** | Frías | | | |
| **10.** | De apoyo | | | |
| **11.** | Indiferentes | | | |
| **12.** | Tensas | | | |
| **13.** | Hay pleitos constantes entre mis padres | | | |
| **14.** | Hay pleitos constantes entre toda la familia | | | |
| | | | | |
| **15.** | Hay pleitos constantes entre mis hermanos y yo | | | |
| **16.** | Hay pleitos constantes entre mis hermanos | | | |
| **17.** | Hay preferencia por uno de mis hermanos | | | |
| | | | | |
| | **En mi familia suceden cosas como éstas:** | **Si** | **No** | |
| **18.** | Mi padre tiene problemas emocionales | | | |
| **19.** | Mi madre tiene problemas emocionales | | | |
| **20.** | Mi hermano tiene problemas emocionales | | | |
| | | | | |
| **21.** | Platico mis decisiones con mis padres | | | |
| **22.** | Trato de pasar el mayor tiempo posible fuera de casa | | | |
| **23.** | Tengo problemas que escondo a mis padres | | | |
| **24.** | Mis padres nunca están en casa | | | |
| | | | | |
| **25.** | Mis padres desaprueban a mi novio | | | |
| **26.** | Mis padres desaprueban mis citas con muchachos | | | |
| **27.** | Mis padres desaprueban a mis amigos | | | |
| | | | | |
| **28.** | Cuando mis padres se pelean, amenazan con divorciarse | | | |
| **29.** | Cuando mis padres se pelean, alguno se va de la casa por un tiempo | | | |
| **30.** | Cuando mis padres pelean se gritan e insultan | | | |
| | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **En mi familia suceden cosas como éstas:** | **Sí** | **No** | |
| 31. | En mi familia las reglas las pone mi papá | | | |
| 32. | En mi familia las decisiones las toma mi papá | | | |
| | | | | |
| 33. | Cuando mis hermanos y yo peleamos llegamos a la violencia física | | | |
| 34. | Cuando mis hermanos y yo peleamos gritamos o nos insultamos | | | |
| 35. | Mis hermanos me molestan | | | |
| | | | | |
| 36. | En mi familia las decisiones importantes las toma mi mamá | | | |
| 37. | En mi familia las reglas las pone mi mamá | | | |
| | | | | |
| 38. | Mis padres desaprueban la música que oigo | | | |
| 39. | Mis padres desaprueban mi forma de vestir o mi apariencia | | | |
| | | | | |
| 40. | Cuando mis hermanos y yo peleamos nos dejamos de hablar | | | |
| 41. | Cuando mis padres se pelean se dejan de hablar | | | |
| | | | | |
| 42. | En general mis padres son estrictos | | | |
| 43. | En mi familia las relaciones por lo general son sobreprotectoras | | | |
| 44. | Mis padres a veces me dan permisos, a veces no | | | |
| | | | | |
| 45. | Mi padre está enfermo | | | |
| 46. | Mi madre está enferma | | | |
| | | | | |
| 47. | Acostumbro a convivir más: con nadie | | | |
| 48. | En mi familia no hay reglas | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | **En mis relaciones sociales generalmente:** | **Sí** | **No** | |
| 49. | Me alejo de la gente | | | |
| 50. | Me siento abandonado(a) por mis amigos | | | |
| 51. | Se me dificulta hacer amigos | | | |
| 52. | Mis amigos se aprovechan de mí | | | |
| | | | | |
| 53. | Me adapto a mis compañeros | | | |
| 54. | Tengo con quien compartir intereses | | | |
| 55. | Tengo amigos inseparables | | | |
| 56. | Me llevo bien con otras personas | | | |
| | | | | |

Nota: Este cuadernillo está impreso en morado. NO LO ACEPTE si no cumple ese requisito.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | En la escuela FRECUENTEMENTE me suceden cosas como: | Si | No | |
| 57. | Tengo dificultades de aprendizaje (distracción, falta de comprensión, etc.) | | | |
| 58. | Tengo malos hábitos de estudio | | | |
| 59. | Bajas calificaciones | | | |
| | | | | |
| 60. | Estoy en la escuela inadecuada para mí | | | |
| 61. | Me siento fuera de lugar | | | |
| 62. | Me aburre la escuela | | | |
| 63. | Falta de interés de los maestros por sus alumnos | | | |
| | | | | |
| 64. | Me llevo bien con otros estudiantes | | | |
| 65. | Me llevo bien con mis maestros | | | |
| 66. | Me gusta la escuela | | | |
| | | | | |
| 67. | Tengo reportes de mala conducta | | | |
| 68. | Tengo problemas con profesores | | | |
| | | | | |
| 69. | He repetido año | | | |
| 70. | He tenido exámenes extraordinarios | | | |
| 71. | Materias reprobadas | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | Mis características son: | Si | No | |
| 72. | Me siento incómodo(a) y torpe | | | |
| 73. | Me siento inferior | | | |
| 74. | Mi autoestima es baja | | | |
| 75. | Quiero fugarme de mi casa | | | |
| 76. | Siento que las personas están en mi contra | | | |
| 77. | Me siento impopular | | | |
| 78. | Me siento inmaduro(a) | | | |
| | | | | |
| 79. | Soy tímido(a) | | | |
| 80. | Soy temeroso(a) de las cosas que me pasan | | | |
| 81. | Me siento nervioso(a) | | | |
| 82. | Desconfío de los demás | | | |
| 83. | Me siento criticado por otros | | | |
| | | | | |
| 84. | Mis planes a futuro a corto plazo son trabajar | | | |
| 85. | Mis planes a futuro a corto plazo son casarme | | | |
| 86. | Mis planes a futuro a corto plazo son continuar una carrera universitaria | | | |
| 87. | Soy capaz de relajarme | | | |
| | | | | |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **Mis características son:** | **Sí** | **No** | |
| **88.** | Soy creativo(a) | | | |
| **89.** | Soy hábil para algunas cosas | | | |
| **90.** | Soy inteligente | | | |
| **91.** | Soy independiente | | | |
| | | | | |
| **92.** | Lloro por cualquier cosa | | | |
| **93.** | Soy demasiado sentimental | | | |
| | | | | |
| **94.** | Parezco demasiado joven o demasiado viejo(a) | | | |
| **95.** | Soy demasiado alto(a) o demasiado bajo(a) | | | |
| | | | | |
| **96.** | Tengo problemas de concentración | | | |
| **97.** | Soy muy desordenado con mis cosas personales | | | |
| | | | | |
| **98.** | No tengo planes | | | |
| **99.** | No me gusto | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | **Mis hábitos son:** | **Sí** | **No** | |
| **100.** | Cuando fumo lo hago con amigos | | | |
| **101.** | Cuando fumo lo hago en fiestas | | | |
| **102.** | Cuando fumo lo hago en la escuela | | | |
| **103.** | Fumo desde secundaria | | | |
| **104.** | Cuando fumo lo hago en la casa | | | |
| | | | | |
| **105.** | Cuando bebo regularmente lo hago en fiestas | | | |
| **106.** | Tomo bebidas alcohólicas desde secundaria | | | |
| **107.** | Cuando bebo regularmente lo hago con amigos | | | |
| **108.** | Consumo alcohol cada mes | | | |
| **109.** | Cuando bebo regularmente lo hago en la casa | | | |
| | | | | |
| **110.** | He consumido alguna sustancia (marihuana, cocaína, cemento, anfetaminas, tacha, éxtasis, etc.) alguna vez | | | |
| **111.** | He consumido alguna sustancia (marihuana, cocaína, cemento, anfetaminas tacha, éxtasis, etc.) desde secundaria | | | |
| **112.** | He consumido alguna sustancia (marihuana, cocaína, cemento, anfetaminas, tacha, éxtasis, etc.) con mis amigos | | | |
| | | | | |



Nota: Este cuadernillo está impreso en morado. NO LO ACEPTE si no cumple ese requisito.

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | **Mi salud se caracteriza por:** | **Si** | **No** | |
| **113.** | Tengo mareos | | | |
| **114.** | Tengo problemas estomacales | | | |
| **115.** | Me falta tiempo para relajarme | | | |
| **116.** | Tengo problemas emocionales | | | |
| **117.** | Frecuentemente sufro de dolores de cabeza | | | |
| | | | | |
| **118.** | Sufro de insomnio | | | |
| **119.** | Tengo problemas para dormir | | | |
| | | | | |
| **120.** | Frecuentemente tengo que tomar medicinas | | | |
| **121.** | Paso por largos periodos de enfermedad | | | |
| **122.** | Tengo problemas para respirar | | | |
| | | | | |
| | **Otros de mis hábitos son:** | **Si** | **No** | |
| **123.** | Nunca he tomado | | | |
| **124.** | Nunca he fumado | | | |
| | | | | |
| **125.** | Tomo bebidas alcohólicas desde primaria | | | |
| **126.** | Fumo desde primaria | | | |
| | | | | |
| **127.** | Como demasiado | | | |
| **128.** | Tengo malos hábitos alimenticios | | | |
| | | | | |
| **129.** | Paso mucho tiempo en los videojuegos | | | |
| **130.** | Veo demasiada TV | | | |
| | | | | |
| **131.** | Tengo buen apetito | | | |
| **132.** | Hago suficiente ejercicio | | | |
| | | | | |

## Encuesta de Hábitos y Actitudes hacia el Estudio (Brown & Hotlzman, 1975)

| Reactivo | SI | NO |
|---|---|---|
| H1. Por lo general, dejo para el último momento la preparación de mis tareas y trabajos escolares. | | |
| H2. Se me dificulta el seleccionar los puntos más importantes al leer un tema. | | |
| H3. Me gusta leer libros de texto porque son muy interesantes. | | |
| H4. Platicar con el maestro, es un medio efectivo para mejorar las calificaciones. | | |
| H5. Si fuera posible, uno debería concentrar todas sus clases solo en tres días a la semana. | | |
| H6. Una carpeta de argollas o aros es más apropiada que un cuaderno de espiral para reorganizar los apuntes. | | |
| H7. Subrayar los nombres claves, fechas, lugares y eventos mientras se lee un libro de historia, es un procedimiento de estudio eficiente. | | |
| H8. El matarse estudiando a última hora es el medio más eficaz de estudiar para exámenes objetivos. | | |
| H9. El "soñar despierto" me distrae mientras estudio. | | |
| H10. Cuando estudio para un examen, dispongo los diferentes conceptos que tengo que aprender en un orden lógico. | | |
| H11. La principal razón de que los estudiantes copien es que los maestros dejan tareas ridículas. | | |
| H12. No vale la pena el tiempo, dinero y esfuerzo utilizado en conseguir una preparación universitaria. | | |
| H13. Prefiero estudiar en lugar de leer revistas, ver televisión o charlar. | | |
| H14. Con frecuencia pienso algo totalmente diferente a lo que estoy leyendo. | | |
| H15. Habitualmente me siento incapaz para concentrarme en mis estudios debido a la inquietud, aburrimiento o estado de ánimo. | | |
| H16 La iluminación, la temperatura y la ventilación del salón o cuarto, influyen de manera importante en la eficiencia del estudio. | | |
| H17 Al preparar el horario de estudio debe dársele prioridad a los temas que uno prefiere. | | |
| H18. El desarrollo de hábitos de estudio verdaderamente eficaces requiere una inteligencia por encima de lo normal. | | |
| H19. Detenerse a definir palabras desconocidas mientras se estudia, es una pérdida de tiempo porque reduce la velocidad de la lectura. | | |
| H20. Las instrucciones de numerar, ilustrar o comparar en un examen, requieren la misma técnica que la exigida para resolver un examen por temas. | | |
| H21. Me mantengo al corriente en la escuela estudiando lo que me dejan día por día. | | |
| H22. Me concentro poco tiempo al estudiar, después las palabras dejan de tener sentido. | | |
| H23. Los maestros son arrogantes y engreídos al relacionarse con los estudiantes. | | |
| H24. Las calificaciones se basan más en la habilidad de memorizar que en la habilidad para pensar y analizar las cosas. | | |
| H25. Por lo general dejo pasar un día o más para revisar mis apuntes tomados en clase. | | |
| H26. No tengo dificultad para entender mis apuntes de clase cuando los repaso. | | |
| H27. Las pruebas son situaciones molestas de las cuales uno no se puede escapar y que de una manera u otra hay que presentarlas. | | |
| H28. El analizar los propios hábitos de lectura es una pérdida de tiempo para el buen estudiante. | | |
| H29. Se debe tener fotografías y recuerdos en el escritorio para reducir el aburrimiento. | | |
| H30. Cuando tomamos apuntes de clase debemos tratar de escribir las palabras exactas del maestro. | | |
| H31. Tanto las novelas como los libros de historia deben ser leídas a la misma velocidad. | | |
| H32. Analizar o modificar palabras o frases en una pérdida de tiempo en un examen de selección múltiple. | | |
| H33. Al ponerse a estudiar normalmente me encuentro muy cansado, aburrido o con un sueño para hacerlo eficazmente. | | |
| H34. Inmediatamente después de leer varias páginas de un texto no puedo recordar su contenido. | | |
| H35. Los maestros hacen sus materias demasiado difíciles para el estudiante normal. | | |
| H36. Me siento confuso e indeciso acerca de lo que deberían ser mis metas educativas o vocacionales. | | |

| | | |
|---|---|---|
| H37. Con frecuencia me retraso en una materia debido a que tengo que preparar otra. | | |
| H38. No representa ningún problema el seleccionar y organizar un tema apropiado para un reporte o trabajo semestral. | | |
| H39. Me gustaría abandonar la escuela y conseguir un trabajo. | | |
| H40.Utilizar un horario para programar el estudio me permite dedicar mayor tiempo a otras actividades. | | |
| H41. El escritorio donde se estudia debe estar colocado de manera que permita una buena vista desde la ventana. | | |
| H42. Las definiciones de términos técnicos dados en clase deben ser copiadas en las palabras exactas del maestro. | | |
| H43. Se debe tener la lectura de textos e intervalos frecuentes e intentar prever las preguntas que podría formular el maestro. | | |
| H44. El tiempo empleado en revisar errores sería mejor utilizarlo en elaborar los temas de respuestas ya contestadas. | | |
| H45. Normalmente termino a tiempo todos mis trabajos asignados. | | |
| H46. Siempre reviso mis respuestas antes de entregar un examen. | | |
| H47. A los maestros les gusta ejercer demasiada autoridad. | | |
| H48. Después de los primeros días de clase pierdo interés en mis estudios. | | |
| H49. Tengo fotografías, trofeos o recuerdos sobre mi mesa de estudio. | | |
| H50. Me atraso en tomar notas debido a que no puedo escribir con la suficiente rapidez. | | |
| H51. Siento que las cosas enseñadas en la escuela no me preparan para afrontar los problemas de la vida cotidiana. | | |
| H52. Los estudiantes destacados abandonan las actividades recreativas para obtener buenas calificaciones. | | |
| H53. Las investigaciones han demostrado que los alumnos estudian con mayor efectividad cuando escuchan el radio. | | |
| H54. Si la tarea dada por el maestro no ha sido comprendida debo aclarar mi duda de inmediato, no esperar y pedirle a un compañero que me la explique. | | |
| H55. La comprensión puede aumentar si me formulo preguntas sobre los subtítulos del tema y busco las respuestas conforme voy leyendo. | | |
| H56. Las discusiones en clase sobre los exámenes ya calificados son solo una pérdida de tiempo. | | |
| H57. Estudio obligado, improvisado y desorganizadamente y en el último momento, por lo que exigen las clases. | | |
| H58. La falta de fluidez para expresarme por escrito me retrasa en los reportes, exámenes y otros trabajos que tengo que entregar. | | |
| H59. Los maestros pierden de vista el objetivo real de la educación al darle demasiada importancia a las calificaciones. | | |
| H60. Aun cuando no me gusta una materia, estudio mucho para sacar una buena calificación. | | |
| H61. Mantengo ordenada mi mesa de estudio con el objeto de tener suficiente lugar para estudiar con eficiencia | | |
| H62. Decido con facilidad que y como estudiar para un examen de selección múltiple | | |
| H63. Los maestros no comprenden las necesidades e intereses de los estudiantes | | |
| H64. La angustia ante el examen es una consecuencia del estudio insuficiente. | | |
| H65. Se debe utilizar lámpara de alta intensidad para eliminar el resplandor y la irritaciÃ³n de los ojos mientras se estudia. | | |
| H66. Es preferible utilizar un estilo narrativo que cuadros sinópticos para tener apuntes de clase. | | |
| H67. El usar pijama y descansar en una silla confortable aumentar la eficiencia del estudio. | | |
| H68. Tratar de predecir las preguntas generales que serán formuladas, es un procedimiento ineficaz cuando se está estudiando para un examen. | | |
| H69. Cuando me retraso en el estudio por alguna razón ajena a mi voluntad, me pongo al corriente sin que se me indique. | | |
| H70. Salgo mal en los exámenes porque me es difícil pensar claramente y planear mi trabajo en un corto periodo de tiempo. | | |
| H71. Para el estudiante medio es casi imposible hacer toda la tarea que se deja. | | |

| | | |
|---|---|---|
| H72. La falta de interés por mis estudios me dificulta el mantenerme atento cuando estoy leyendo un texto. | | |
| H73. Prefiero estudiar sin ver o escuchar la televisión, o el radio. | | |
| H74. Se me dificulta organizar en secciones lógicas el material que debo de aprender. | | |
| H75. No dudo en pedir ayuda a mis maestros en las materias que se me dificultan. | | |
| H76. La orientación sobre como estudiar es una pérdida de tiempo para estudiantes que ya están sacando buenas calificaciones. | | |
| H77. Los periódicos, revistas y cartas que uno coloca sobre el escritorio distraen y restan atención cuando se estudia. | | |
| H78. Un estudiante debe de encontrar una buena fuente de información y usarla exclusivamente mienten prepara sus reportes o trabajos finales. | | |
| H79. El escribir breves resúmenes de los puntos principales en los márgenes del texto lleva demasiado tiempo para ser practico. | | |
| H80. En los exámenes por temas se cometen menos errores que en las pruebas de selección múltiple. | | |
| H81. No puedo concentrarme porque me pongo inquieto, malhumorado o nostálgico. | | |
| H82. Al tomar apuntes tiendo a escribir cosas que más tarde resultan innecesarias. | | |
| H83. Los maestros ponen deliberadamente las fechas de examen al día siguiente de algún evento social o cultural importante. | | |
| H84. Estudiar más si tuviera mayor libertad para escoger las materias que me gustan. | | |
| H85. En el lugar donde estudio se pueden ver con facilidad revistas, cuadros, banderines y muchas cosas más. | | |
| H86. Preparo todo el material requerido en los exámenes, con toda la debida anticipación, en vez de esperar hasta el último momento. | | |
| H87. Mis maestros no tienen contacto con los eventos y sucesos actuales. | | |
| H88. El Éxito académico de la universidad se basa casi completamente en la inteligencia de uno. | | |
| H89. La lámpara del escritorio debe estar colocada de tal manera que la luz se concentre directamente sobre el material estudiado. | | |
| H90. La calificación que se obtiene en un trabajo escrito depende principalmente, de la extensión del trabajo y de la bibliografía revisada. | | |
| H91. El recitar para uno mismo, es un procedimiento eficaz en el aprendizaje de nombres, fechas y lugares encontrado en el estudio de la historia. | | |
| H92. Cuando se está estudiando para un examen de temas, uno debe prepararse para reconocer hechos específicos en lugar de recordar conceptos generales. | | |
| H93. Me lleva mucho tiempo el prepararme para empezar a estudiar. | | |
| H94. Me es difícil reconocer los puntos importantes del libro de texto que posteriormente vienen en los exámenes. | | |
| H95. Los maestros tienden a mostrarse sarcásticos con los estudiantes de más bajo rendimiento y a ridiculizarlos demasiado por sus errores. | | |
| H96. Divertirse y disfrutar de la vida lo mejor posible es más importante que estudiar. | | |
| H97. Mi estudio se ve perturbado con frecuencia por actividades o ruidos que provienen del exterior de mi cuarto. | | |
| H98. Leo detenidamente las preguntas de verdadero-falso en los exámenes para no perder puntos. | | |
| H99. Me gusta discutir futuros programas educativos o vocacionales con mis maestros. | | |
| H100. Cuando se sigue un horario de actividades diarias se elimina en gran parte el cambio desorganizado de una actividad a otra. | | |
| H101. Los compañeros de cuarto deben colocar sus escritorios ya sea uno al lado del otro, o uno enfrente del otro. | | |
| H102. La originalidad del pensamiento y el grado de elocuencia, son ignorados en gran parte, cuando se califican los trabajos escritos. | | |
| H103. El estudiante universitario debe evitar el subrayar el texto porque baja su precio al revenderlo. | | |
| H104. Es mejor insistir en la respuesta de una pregunta problemática en un examen, que saltársela y volver a ella más tarde. | | |
| H105. El modo más fácil de sacar buenas calificaciones es estar de acuerdo con todo lo que dicen los maestros. | | |

| | | |
|---|---|---|
| H106. Tengo dificultad para escribir correctamente. | | |
| H107. Los maestros son demasiado rígidos y de criterio estrecho. | | |
| H108. Algunas de las materias son tan aburridas que me tengo que esforzar para llevarlas al corriente. | | |
| H109. Cuando estudio me gusta tener a la mano libros y el material escolar necesario para no detenerme. | | |
| H110. Normalmente empleo mucho tiempo en la resolución de la primera mitad de una prueba, y, por lo tanto, tengo que apresurarme en la segunda. | | |
| H111. Durante las discusiones acaloradas con mis compañeros nunca critico a mis maestros. | | |
| H112. El tiempo que empleo en preparar un horario de actividad diaria, será mejor utilizarlo en el estudio. | | |
| H113. Para reducir el aburrimiento durante el estudio, deben colocarse carteles y recuerdos frente al escritorio. | | |
| H114. La organización influye sobre la calificación que uno recibe en los trabajos escritos. | | |
| H115. Cuando los puntos importantes han sido vistos en clase no es necesario leer el texto cuidadosamente durante un curso. | | |
| H116. Un medio eficaz para contestar un examen por temas, es resolverlo mediante un cuadro sinóptico. | | |
| H117. Estudio tres o más horas diarias fuera de la clase. | | |
| H118. En los exámenes olvido nombres, fechas, formulas y otros detalles que realmente se. | | |
| H119. Los maestros tienden a hablar demasiado. | | |
| H120. Mis calificaciones reflejan mi capacidad con bastante precisión. | | |

# Instrumentos sobre uso de redes socio digitales

## Escala de Riesgo de Adicción-adolescente a las Redes Sociales e Internet [ERA-RSI] (Peris et al., 2018)

Weinstein, A., Dorani, D., Elhadif, R.,Bukovza, Y., &Yarmulnik, A. (2015). Internet addiction is associated with social anxiety in young adults. *Annah of Clinical Psychiatry,* 27(1), 4-9. doi:10.1093/med/9780199380183.003.0001

Xanidis, N., & Brignell, C. M. (2016). The association between the use of social network sites, sleep quality and cognitive function during the day. *Campu-term in Human behavior, 55,* 121-126. doi:10.1016/j.chb.2015.09.004

Escala de Riesgo de Adicción-adolescente a las Redes Sociales e Internet (ERA-RSI)

Algunas personas de tu edad se conectan a internet a través de teléfonos inteligentes smartphone, iPhone, tabletas, portátiles u otros nuevos dispositivos. Pasan prácticamente todo el día conectados por diversas razones: les divierte, les da seguridad, se comunican entre amigos, etc. Sin embargo, en ocasiones puede crear ansiedad prescindir de la conexión a internet o de las redes sociales. En esta parte del cuestionario responde cómo es tu conexión a internet o redes sociales y cuál es el uso que realizas de ellas. Es importante que contestes a todas las afirmaciones que vienen a continuación y que lo hagas con sinceridad, marcando la respuesta que consideres adecuada de acuerdo con estos valores

*1 —– **Nunca o nada;** 2 —– **Alguna vez o poco;** 3 —– **Bastantes veces o bastante;** 4 —– **Siempre o Mucho***

| **Cuanto y cuándo utilizo las redes sociales e internet (Síntomas-adicción)** | 1 | 2 | 3 | 4 |
|---|---|---|---|---|
| 1. Teniendo en cuenta todas las veces que visito las RSI y el WhatsApp, sin estar dedicadas al estudio, el tiempo que paso diariamente en ellas es:<br>(1) Alrededor de 1 hora; (2) Unas 2 horas; (3) Entre 3 y 4 horas; (4) Más de 4 horas | | | | |
| 2. Utilizo las RSI en mis horas de estudio y / o trabajo | | | | |
| 3. Ahora mismo sentiría rabia si tuviera que prescindir de las RSI | | | | |
| 4. Accedo a las RSI en cualquier lugar y a cualquier hora | | | | |
| 5. Creo que conectarme a las RSI ha interferido en mi trabajo académico/laboral | | | | |
| 6. He perdido horas de sueño por conectarme a las redes sociales y por ver series | | | | |
| 7. Oculto en mi casa el tiempo que me conecto a las RSI | | | | |
| 8. Si no tengo acceso a internet me siento inseguro | | | | |
| 9. Actualizo mi estado | | | | |
| *Total •síntomas* de *adicción* | | | | |
| **El uso más habitual que realizo de las redes sociales es: (Uso-social)** | | 2 | 3 | 4 |
| 10. Consulto los perfiles de mis amigos / as | | | | |
| 11. Utilizo el chat | | | | |
| 12. Subo fotografías y / o videos | | | | |
| 13. Comentamos las fotografías entre amigos/as | | | | |
| 14. Veo lo que mis contactos están haciendo en las últimas horas | | | | |
| 15. Encuentro a antiguos amigos | | | | |
| 16. El número de fotografías que he publicado en las RSI e internet es:<br>(1) <100; (2) 101 a 1000; (3) 1001 a 3000; (4) > 3000 | | | | |
| 17. Hacer nuevos amigos/as | | | | |
| *Total, uno social* | | | | |
| Paso tiempo en las RSI para: (Rasgos-frikis) | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 18. Jugar a juegos virtuales y / o de rol | | | | |
| 19. Unirme a grupos de interés | | | | |
| 20. Buscar información sobre sexualidad | | | | |
| 21. Entrar en páginas eróticas | | | | |
| 22. Tener encuentros sexuales | | | | |
| 23. Uso el móvil para escribir mensajes eróticos | | | | |
| *Total,* rasgos *frikis* | | | | |
| Tengo un móvil, Smartphone, iPhone y... (Nomofobia) | | 2 | 3 | 4 |
| 24. Me siento más seguro o acompañado sabiendo que en cualquier momento me puedo comunicar con alguien | | | | |
| 25. Creo que es más seguro mandar una fotografía por móvil que colgarla en otras RSI | | | | |
| 26. Si no responden inmediatamente a mis mensajes siento ansiedad y angustia | | | | |
| 27. Me pondría furioso si me quitarán el móvil | | | | |
| 28. Necesito saber si el destinatario ha leído o no mi mensaje | | | | |
| 29. Me inquieto si nadie me habla cuando estamos conectados | | | | |
| ***Total, nomofobia*** | | | | |
| ***Total, escala de adicción*** | | | | |

**Escala para Evaluar el Apoyo Social a través de las Redes Sociales [ASRS] (González et al., 2013)**

A continuación te haremos unas preguntas acerca de tus amigos, marca con una X la respuesta con la que te identifiques más. Te pedimos que contestes con la verdad y te recordamos que tus datos solo serán utilizados para investigación de manera anónima. ¡Gracias!

| | Mucho | Algo | Más o menos | Casi nada | Nada |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. ¿Tus amigos(as) te ayudan a resolver problemas personales mediante Facebook (FB) o Twitter? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2. ¿Recibes consejos de tus amigos(as) en FB o Twitter? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 3. ¿Cuentas con tus amigos(as) de FB o Twitter para salir a divertirte? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 4 ¿Tus amigos(as) de FB o Twitter te demuestran que te quieren? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 5. ¿Cuentas con tus amigos(as) de FB o Twitter para contarles cómo te sientes a través del FB o Twitter? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 6. ¿Les platicas a tus amigos(as) de FB o Twitter cosas personales? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 7. Cuando pides algún tipo de apoyo a tus amigos(as) en FB o Twitter, ¿tus amigos te responden (hablarte, ir a verte, etc.)? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8 Por los comentarios que te dejan tus amigos(as) de FB o Twitter ¿sientes que te quieren? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9. Cuando tus amigos(as) responden a algo que publicas (que estas triste, enojado, etc.) ¿sientes su apoyo? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. ¿Tus amigos de FB o Twitter te dicen que te quieren o que te aprecian? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. ¿Sientes que tus amigos(as) de FB o Twitter te comprenden cuando te dejan comentarios o ponen un "me gusta" en tu estatus o en tus comentarios acerca de cómo te sientes? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. ¿Las frases (o posts) de tus amigos(as) te han ayudado a resolver alguna situación? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. ¿Si solicitas ayuda a través de tus comentarios tus amigos(as) te proporcionan una solución? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14. ¿Sientes que todos tus amigos(as) de FB o Twitter te quieren? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15. ¿Piensas que cuando tus amigos de FB o Twitter comentan en tus fotos o ponen un "me gusta" significa que están atentos (al pendiente) a tus actividades? | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

## Cuestionario de Adicción a Redes Sociales [ARS] (Escurra & Salas, 2014)

Esta es una encuesta en la que Ud. participa voluntariamente, por lo que le agradecemos encarecidamente que sea absolutamente sincero(a) en sus respuestas. Antes de responder al cuestionario le pedimos que nos proporcione los siguientes datos:

Universidad en la que estudia: .....

Carrera o Facultad: ..... Ciclo/ Nivel :.....

¿Utiliza redes sociales?:..... si respondió SÍ, indique cuál o cuáles: .....

.....

**Si respondió NO, entregue el formato al encuestador**

¿Dónde se conecta a las redes sociales? (puede marcar más de una respuesta)

| | |
|---|---|
| En mi casa | En mi trabajo ( ) |
| En las cabinas de internet | En las computadoras de la universidad ( ) |
| A través del celular | |

¿Con qué frecuencia se conecta a las redes sociales?

| | |
|---|---|
| Todo el tiempo me encuentro conectado | Una o dos veces por día |
| Entre siete a 12 veces al día | Dos o tres veces por semana |
| Entre tres a Seis veces por día | Una vez por semana |

De todas las personas que conoce a través de la red, ¿cuántos conoce personalmente?

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 10 % o Menos | ( ) | Entre 11 y 30 % | ( ) | Entre el 31 y 50 % | ( ) |
| Entre el 51 y 70 % | ( ) | Más del 70 % | ( ) | | |

¿Sus cuentas en la red contienen sus datos verdaderos (nombre, edad, género, dirección, etc.)?

SI ( ) NO ( )

¿Qué es lo que más le gusta de las redes sociales?:

.....

.....

# ARS

A continuación se presentan 24 ítems referidos al uso de las redes sociales, por favor conteste a todos ellos con sinceridad, no existe respuestas adecuadas, buenas, inadecuadas o malas. Marque un aspa (X) en el espacio que corresponda a lo que Ud. siente, piensa o hace:

| | | | |
|---|---|---|---|
| Siempre | **S** | Rara vez | **RV** |
| Casi siempre | **CS** | Nunca | **N** |
| Algunas veces | **AV** | | |

| N° ITEM | DESCRIPCIÓN | RESPUESTAS | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | S | CS | AV | RV | N |
| 1. | Siento gran necesidad de permanecer conectado(a) a las redes sociales. | | | | | |
| 2. | Necesito cada vez más tiempo para atender mis asuntos relacionados con las redes sociales. | | | | | |
| 3. | El tiempo que antes destinaba para estar conectado(a) a las redes sociales ya no me satisface, necesito más. | | | | | |
| 4. | Apenas despierto ya estoy conectándome a las redes sociales | | | | | |
| 5. | No sé qué hacer cuando quedo desconectado(a) de las redes sociales. | | | | | |
| 6. | Me pongo de malhumor si no puedo conectarme a las redes sociales. | | | | | |
| 7. | Me siento ansioso(a) cuando no puedo conectarme a las redes sociales. | | | | | |
| 8. | Entrar y usar las redes sociales me produce alivio, me relaja | | | | | |
| 9. | Cuando entro a las redes sociales pierdo el sentido del tiempo. | | | | | |
| 10. | Generalmente permanezco más tiempo en las redes sociales, del que inicialmente había destinado. | | | | | |
| 11. | Pienso en lo que puede estar pasando en las redes sociales. | | | | | |
| 12. | Pienso en que debo controlar mi actividad de conectarme a las redes sociales. | | | | | |
| 13. | Puedo desconectarme de las redes sociales por varios días. | | | | | |
| 14. | Me propongo sin éxito, controlar mis hábitos de uso prolongado e intenso de las redes sociales | | | | | |
| 15. | Aun cuando desarrollo otras actividades, no dejo de pensar en lo que sucede en las redes sociales. | | | | | |
| 16. | Invierto mucho tiempo del día conectándome y desconectándome de las redes sociales | | | | | |
| 17. | Permanezco mucho tiempo conectado(a) a las redes sociales | | | | | |
| 18. | Estoy atento(a) a las alertas que me envían desde las redes sociales a mi teléfono o a la computadora. | | | | | |
| 19. | Descuido a mis amigos o familiares por estar conectado(a) a las redes sociales. | | | | | |
| 20. | Descuido las tareas y los estudios por estar conectado(a) a las redes sociales. | | | | | |
| 21. | Aun cuando estoy en clase, me conecto con disimulo a las redes sociales | | | | | |
| 22. | Mi pareja, o amigos, o familiares; me han llamado la atención por mi dedicación y el tiempo que destino a las cosas de las redes sociales. | | | | | |
| 23. | Cuando estoy en clase sin conectar con las redes sociales, me siento aburrido(a). | | | | | |
| 24. | Creo que es un problema la intensidad y la frecuencia con la que entro y uso la red social | | | | | |

**Escala para medir adicción de estudiantes a las redes sociales [SMAS-SF] (Sahin, 2018)**

**Identificación y denominación de factores, e ítems que lo forman**

| Satisfacción | Problemas |
|---|---|
| 7. Prefiero las amistades de las redes sociales que las presenciales. | 23. Tengo problemas físicos debido al uso de las redes sociales. |
| 10. Por lo general, prefiero comunicarme con personas a través de las redes sociales. | 22. Noto que mi productividad ha disminuido debido a las redes sociales. |
| 8. Me expreso mejor con las personas de las redes sociales. | 19. Utilizo las redes sociales con tanta frecuencia que me olvido de mi familia. |
| 13. Prefiero la comunicación virtual en las redes sociales para salir. | 21. Ni siquiera noto que tengo hambre y sed cuando estoy en las redes sociales. |
| 5. Una vida sin redes sociales no tiene sentido para mí. | 15. Omito mis tareas porque paso mucho tiempo en las redes sociales. |
| 9. Aparento ser lo que yo quiero en las redes sociales. | 16. Me siento mal si estoy obligado a disminuir el tiempo que paso en las redes sociales. |
| 6. Prefiero usar las redes sociales a pesar de estar acompañado. | 17. Me siento infeliz cuando no estoy en las redes sociales. |
| 4. Veo las redes sociales como escape del mundo real. | |
| 11. Hasta mi familia se enfada porque no puedo dejar de usar las redes sociales. | |

| Obsesión de estar informado | Necesidad/obsesión de estar conectado |
|---|---|
| 25. Me gusta usar las redes sociales para mantenerme informado sobre lo que sucede. | 2. Busco conectarme a Internet en todas partes para acceder a las redes sociales. |
| 28. Mantenerme informado sobre las cosas relacionadas con mis cursos (ej. tarea, actividades) me hace estar siempre en las redes sociales. | 1. Estoy ansioso por ir a las redes sociales. |
| 26. Navego en las redes sociales para mantenerme informado sobre lo que comparten los grupos de medios sociales. | 3. Lo primero que hago cuando me despierto es conectarme a las redes sociales. |
| 27. Paso más tiempo en las redes sociales para ver algunos eventos/acontecimientos especiales (por ejemplo, cumpleaños). | 12. Quiero pasar el tiempo en las redes sociales cuando estoy solo. |
| 29. Siempre estoy activo en las redes sociales para estar inmediatamente informado sobre qué comparten amigos y familia. | 18. Me emociona estar en las redes sociales. |
| 20. El mundo misterioso de las redes sociales siempre me cautiva. | 14. Las actividades de las redes sociales se afianzan en mi vida cotidiana. |