

Resiliencia académica, rendimiento e intención de abandono en estudiantes universitarios de Quito

Marcos Zumárraga-Espinosa, Mg.^a

Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

✉ mzumarraga@ups.edu.ec

Resumen (analítico)

La resiliencia académica es la capacidad para responder adaptativamente a las adversidades del proceso educativo y superarlas exitosamente. Este estudio explora los efectos de la resiliencia académica en una muestra de estudiantes de psicología (N = 550) de Quito, Ecuador. Los resultados de los análisis de regresión evidencian que la resiliencia se relaciona positivamente con el rendimiento académico y negativamente con la intención de abandonar los estudios universitarios. Respecto a las dimensiones de resiliencia académica (perseverancia, reflexión y búsqueda adaptativa de ayuda, así como afecto negativo y respuesta emocional), estas presentan un patrón de influencia diferenciado sobre el rendimiento y la intención de abandono. Asimismo, los efectos favorables de la resiliencia son mayores para los estudiantes que cursan niveles iniciales de carrera y se reducen en los estudiantes de niveles superiores.

Palabras clave

Resiliencia; rendimiento académico; deserción; universidad; resiliencia académica; intención de abandono; Ecuador.

Tesaurus

Tesaurus de Ciencias Sociales de la Unesco.

Para citar este artículo

Zumárraga-Espinosa, M. (2023). Resiliencia académica, rendimiento e intención de abandono en estudiantes universitarios de Quito. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3), 1-29.

<https://doi.org/10.11600/rllcsnj.21.3.5949>

Historial

Recibido: 21.02.2023

Aceptado: 05.06.2023

Publicado: 29.08.2023

Información artículo

El artículo es producto de la investigación «Resiliencia académica en el ámbito universitario: validación instrumental y exploración de efectos educativos», desarrollada como insumo previo para la aprobación del proyecto de investigación vigente «Diseño de una plataforma digital de diagnóstico vocacional para estudiantes de la UPS» a cargo del Grupo de Innovación Educativa de Orientación Vocacional y Profesional de la Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador (sede Quito). La recolección de información tuvo lugar durante el mes de enero de 2022, la etapa de análisis de datos concluyó en agosto de 2022. **Área:** educación. **Subárea:** problemas educativos.

Academic resilience, performance and intention to drop out in university students in Quito

Abstract (analytical)

Academic resilience is the individual ability to respond adaptively to the adversities of the educational process and overcome them successfully. This study explores the effects of academic resilience in a sample of Psychology students (N=550) from Quito-Ecuador. The results of regression analyses show that resilience is positively related to academic performance and negatively related to the intention to drop out of university studies. Regarding the dimensions of academic resilience: a) perseverance, b) reflecting and adaptive help-seeking, and c) negative affect and emotional response, these present a pattern of differentiated influence on performance and dropout intention. Likewise, the favorable effects of resilience are greater for students at initial levels of career, and are reduced for students at higher levels.

Keywords

Resilience; academic performance; desertion; university; academic resilience; dropout intention; Ecuador.

Resiliência acadêmica, desempenho e intenção de desistir entre os estudantes universitários em Quito

Resumo (analítico)

A resiliência acadêmica é a capacidade de responder de forma adaptativa às adversidades do processo educacional e superá-las com sucesso. Este estudo explora os efeitos da resiliência acadêmica em uma amostra de estudantes de psicologia (N=550) de Quito-Ecuador. Os resultados das análises de regressão mostram que a resiliência está positivamente relacionada ao desempenho acadêmico e negativamente relacionada à intenção de abandonar os estudos universitários. Relativamente às dimensões da resiliência acadêmica: a) perseverança, b) reflexão e procura adaptativa de ajuda, e c) afeto negativo e resposta emocional, apresentam um padrão diferenciado de influência no desempenho e na intenção de abandono. Da mesma forma, os efeitos favoráveis da resiliência são maiores para alunos que cursam níveis iniciais do curso e são reduzidos em alunos de níveis superiores.

Palavras-chave

Resiliência; desempenho acadêmico; desistência; universidade; resiliência acadêmica; intenção de abandono; Ecuador.

Información autor

(a) Economista, Universidad Central del Ecuador. Magíster en Gestión Pública, Instituto de Altos Estudios Nacionales (Ecuador). Docente investigador, Universidad Politécnica Salesiana (Ecuador).  0000-0001-9930-9005. H5: 7. Correo electrónico: mzumarraga@ups.edu.ec

Introducción

La presente investigación tiene por objetivo estudiar la influencia de la resiliencia académica y sus dimensiones en el rendimiento académico y la intención de abandono estudiantil en el contexto universitario del Ecuador; lo anterior, centrándose en el caso específico de estudiantes de Psicología. De forma complementaria, se propone explorar si los efectos de la resiliencia académica difieren entre el alumnado de niveles iniciales y los estudiantes que cursan niveles más avanzados de la carrera.

La resiliencia académica puede definirse como la capacidad que el estudiante posee para resistir, recuperarse y superar exitosamente eventos académicos adversos, mediante el desarrollo y fortalecimiento continuo de respuestas adaptativas efectivas (Bittmann, 2021; Cassidy, 2016; González & Artuch, 2014; Martin, 2002, 2013). Entre los diferentes niveles de instrucción formal, la etapa universitaria se caracteriza por englobar una gran cantidad de situaciones académicas potencialmente adversas y estresantes, que acompañan al proceso formativo de los futuros profesionales (Bittmann, 2021; Edwards *et al.*, 2016). Como parte de la vida universitaria, los estudiantes deben afrontar desafíos y problemáticas que van desde desajustes entre los estilos de aprendizaje adquiridos previamente y los métodos de enseñanza predominantes en la carrera estudiada, cargas elevadas de trabajo con complejidad creciente y tiempo limitado para atenderlas; así mismo, dificultades con profesores, problemas al momento de coordinar tareas grupales, horarios cambiantes, acumulación de exámenes de diferentes asignaturas en periodos cortos, carencia de conocimientos y habilidades de base para aprobar exitosamente ciertos cursos, hasta atravesar reveses más graves como quedar suspensos o reprobar asignaturas (de la Fuente *et al.*, 2017; Duche *et al.*, 2020; González & Artuch, 2014; Kotzé & Kleyhans, 2013; Morales-Rodríguez & Chávez-López, 2017).

Frente a lo anterior, un cúmulo importante de investigaciones empíricas ha puesto en evidencia la relevancia de la resiliencia académica como factor protector y potenciador de la trayectoria académica de los estudiantes que cursan programas formativos de tercer nivel, tanto favoreciendo el rendimiento académico (Ayala & Manzano, 2018;

Bittmann, 2021; de la Fuente *et al.*, 2017; Dwiastuti *et al.*, 2022; Ononye *et al.*, 2022; Peralta *et al.*, 2006) como previniendo la deserción universitaria (Bittmann, 2021; Năstăsă *et al.*, 2022; Pertegal-Felices *et al.*, 2022).

La relevancia de la resiliencia académica para el desempeño estudiantil universitario se encuentra bastante posicionada en la literatura internacional; existe amplia gama de investigaciones realizadas en Europa, Norteamérica, Asia y África. En cuanto a América Latina, si bien la investigación sobre este tema no es escasa (Álvarez & Cáceres, 2010; Blanco *et al.*, 2022; Peralta *et al.*, 2006; Pertegal-Felices *et al.*, 2022), aún persisten vacíos metodológicos de estudios que midan la resiliencia académica en términos de adversidad-respuesta, es decir, desde una perspectiva conductual. A manera de contexto, durante las últimas décadas, Latinoamérica se ha encaminado hacia una progresiva masificación de la educación terciaria (Ferreira *et al.*, 2017); no obstante, si bien se han desarrollado avances importantes en términos de acceso a la educación superior, esto a su vez ha intensificado problemas como el rezago académico o la deserción estudiantil (Seminara, 2020). Además, a este escenario deben sumarse los problemas ligados a la pandemia por covid-19, poniendo sobre la mesa nuevos desafíos para los procesos de enseñanza-aprendizaje, tales como la virtualización de la educación, un mayor énfasis en el trabajo autónomo o la falta de interacción social de manera presencial (Carranza-Marchena & Zamora-Sánchez, 2020; Hernández *et al.*, 2021; Prada *et al.*, 2021).

En el caso específico de Ecuador, el aislamiento obligatorio y la transición a una educación bajo modalidad virtual puso en especial estado de vulnerabilidad a los estudiantes de menor estrato socioeconómico o que residían en zonas rurales o alejadas; lo anterior, dada la penetración relativamente baja de internet, teniendo en cuenta el promedio regional y la falta de equipos tecnológicos adecuados para el seguimiento de las clases virtuales (Araujo *et al.*, 2020). A partir del último trimestre de 2021, las universidades ecuatorianas ensayaron distintos formatos de educación híbrida como parte de la progresiva vuelta a la normalidad. No obstante, varios elementos de la modalidad virtual llegaron para quedarse, reconfigurando los procesos educativos e incorporando nuevas exigencias y dinámicas a las actividades académicas del estudiantado universitario.

Considerando los desafíos y problemáticas actuales de la educación terciaria en el contexto regional pospandemia, una mayor acumulación de conocimiento en torno al rol de la resiliencia académica en cuestiones como el rendimiento estudiantil y el abandono universitario puede resultar de especial utilidad para el desarrollo de estrategias institucionales orientadas a fortalecer el desempeño académico; así como también pre-

venir que las y los estudiantes desarrollen intenciones de desertar de la carrera, disminuyendo de tal manera el riesgo de abandono efectivo.

Resiliencia académica: conceptualización y dimensiones

Por resiliencia individual se entiende al proceso, la capacidad o el resultado de una adaptación exitosa frente a las adversidades que dificultan y ponen en riesgo el logro de las metas propuestas (Almanza-Avendaño *et al.*, 2018; Martin & Marsh, 2009). Es la habilidad que tiene una persona para resistir y recuperarse de los eventos desfavorables de la vida, creciendo y fortaleciéndose en el proceso (Taormina, 2015). En el ámbito educativo, la resiliencia académica en sentido estricto se define como la obtención de logros académicos a pesar de la adversidad (Rudd *et al.*, 2021). La resiliencia académica es un constructo psicológico entendido como la capacidad individual para superar exitosamente las adversidades académicas que se presentan durante el proceso formativo (bajas calificaciones, sobrecarga de trabajo, dificultades de aprendizaje en ciertas asignaturas, presión por evaluaciones, etc.) y que, potencialmente, representan amenazas para el desarrollo de una trayectoria estudiantil óptima (Bittmann, 2021; González & Artuch, 2014; Martin, 2002, 2013). Una conceptualización más analítica define a la resiliencia académica como la capacidad de recuperación frente a eventos académicos desafiantes, amenazantes o estresantes, gracias a la puesta en marcha de respuestas adaptativas ágiles y efectivas de carácter cognitivo, emocional y conductual (Cassidy, 2016).

El debate en torno a la conceptualización de la resiliencia académica se ha caracterizado por una constante retroalimentación entre la discusión teórica y la investigación empírica, fundamentalmente en lo que respecta a su dimensionalidad. Si bien existen planteamientos que de forma analítica definen a la resiliencia académica como un constructo unidimensional, teniendo como principal exponente instrumental a la *Escala de resiliencia académica* (ARS, por sus siglas en inglés) de Martin y Marsh (2003, 2006), concebir la resiliencia académica como un constructo multidimensional se ha posicionado como el enfoque preponderante en la literatura (Cui *et al.*, 2023).

No obstante, aunque existe un consenso importante al definir a la resiliencia académica como un constructo complejo de carácter multidimensional, existe mucha heterogeneidad en cuanto a sus dimensiones o factores constitutivos. Según la revisión sistemática realizada por Rudd *et al.* (2021) con base en 127 estudios sobre la medición de la resiliencia académica, existen dos grandes perspectivas para conceptualizar y operacionalizar su estructura dimensional: la primera se basa en emplear factores de naturaleza

actitudinal para capturar este constructo, mientras que la segunda propone que la resiliencia académica se encuentra configurada por dimensiones de carácter conductual.

El uso de factores actitudinales constituye la manera más frecuente de conceptualizar la multidimensionalidad de la resiliencia académica; sin embargo, esta perspectiva presenta problemas de especificidad, dado que emplea mayormente factores que también componen la capacidad de aprendizaje del estudiante (autoeficacia académica, locus de control interno, habilidades sociales, compromiso académico, optimismo, etc.), tratándose de atributos individuales que resultan beneficiosos para el éxito de todos los estudiantes, independientemente de que hayan experimentado adversidades académicas (Colp, 2015; He, 2014; Rudd *et al.*, 2021). Asimismo, los modelos conceptuales basados en factores actitudinales tienden a entrar en conflicto con el estudio de los factores protectores que favorecen la habilidad resiliente, pues su similitud produce superposición de constructo; ello dificulta delimitar de forma correcta los indicadores que corresponden estrictamente a la capacidad de recuperación del estudiante frente a contratiempos académicos (Morales & Trotman, 2011).

Por el contrario, la vía conductual se caracteriza por identificar las dimensiones de la resiliencia académica desde un enfoque adversidad-respuesta, que se ajusta mejor a la esencia de este constructo (Hunsu *et al.*, 2022; Rudd *et al.*, 2021). Esta perspectiva plantea que una medida realista de la resiliencia individual debe evaluar el modo de reaccionar del individuo y su capacidad de recuperación frente a eventos adversos/estresantes concretos (Hoge *et al.*, 2007). El principal modelo multidimensional de resiliencia académica basado en una perspectiva conductual surge desde la investigación psicométrica. La *Escala de resiliencia académica* (en adelante, ARS-30), desarrollada por Cassidy (2016), evalúa la capacidad resiliente individual analizando las respuestas cognitivas, emocionales y conductuales que los estudiantes desarrollarían frente a una situación hipotética de adversidad académica (viñeta de adversidad), siendo más resiliente quien elija más respuestas adaptativas y menos reacciones maladaptativas. En este sentido, el ARS-30 se concibió como una alternativa a la ausencia de instrumentos que midieran el nivel de resiliencia académica incluyendo la experimentación de adversidad, pues la viñeta de adversidad constituye un elemento de riesgo estandarizado que, aunque hipotético, es realista y permite comparar el grado de respuesta adaptativa de los estudiantes (Rudd *et al.*, 2021).

Considerando los tipos de respuesta adaptativa que el estudiante puede desarrollar ante experiencias académicas estresantes o desfavorables, los análisis factoriales explorato-

rios y confirmatorios efectuados soportan empíricamente un modelo conceptual de resiliencia académica compuesto por tres dimensiones:

- *Perseverancia*: se refiere a no rendirse y seguir intentando, englobando respuestas ligadas al sostenimiento del esfuerzo, mantener el interés y la convicción por las metas académicas planteadas, así como una reinterpretación optimista de la adversidad (Colp, 2015; Farrington *et al.*, 2012; Morton *et al.*, 2014).
- *Reflexión y búsqueda adaptativa de ayuda*: este factor abarca respuestas adaptativas orientadas a ejercer control sobre la situación problemática mediante la reflexión sobre las propias fortalezas y debilidades, la activación de mecanismos de autorregulación del aprendizaje, tener iniciativa para pedir ayuda y mostrar recursividad mediante el aprovechamiento de recursos personales y sociales (Ayala & Manzano, 2018; De la Fuente *et al.*, 2017; He, 2014; Hunsu *et al.*, 2022).
- *Afecto negativo y respuesta emocional*: este factor corresponde a la autoprotección afectiva mediante la gestión adecuada de las emociones negativas, mostrando capacidad para regular y mantener en niveles bajos a respuestas emocionales como la ansiedad, la decepción, el catastrofismo o la frustración (Colp, 2015; Hunsu *et al.*, 2022; Martin & Marsh, 2006).

Estas dimensiones o tipos de respuesta adaptativa que estructuran la resiliencia académica tienen un origen empírico, a partir de los análisis factoriales de la escala ARS-30. Son la principal propuesta vigente de conceptualización multidimensional de la resiliencia académica desde una perspectiva conductual, la cual se considera como la perspectiva más adecuada y precisa para medir este constructo. Del mismo modo, cabe resaltar que, a diferencia de otros modelos conceptuales de resiliencia académica, el modelo de Cassidy (2016) se distingue por aplicarse específicamente al contexto universitario.

Resiliencia académica, rendimiento académico y abandono estudiantil en el ámbito universitario

Para explicar la relación entre la resiliencia académica y el rendimiento estudiantil, la literatura ha planteado una variedad de mecanismos teóricos. La resiliencia actúa como un modulador negativo del impacto del estrés sobre la calidad de adaptación (Seminara, 2020); es decir, cuanto más resiliente sea una persona, menor será su predisposición a abandonar sus objetivos y mayor su capacidad para recuperarse eficazmente de contratiempos académicos. Lo anterior, su vez, contribuye a mantener estables los esfuerzos y las conductas académicas necesarias para el logro de resultados de aprendizaje satisfactorios (Allan *et al.*, 2014; Farrington *et al.*, 2012; Smith *et al.*, 2008). En otras palabras,

una mejor capacidad de recuperación implica que el estudiante pierde menos tiempo y energía padeciendo el *shock* producido por algún incidente crítico, reaccionando con rapidez y retomando las conductas académicas requeridas para mejorar su desempeño (hacer tareas, asistir a clases, planificar estrategias de estudio, participar en clase, asistir a tutorías con el profesor, etc.).

Por otro lado, Martin (2002) sitúa a la resiliencia académica como un factor protector para la motivación académica. Si bien la motivación académica (principalmente la motivación intrínseca)¹ es un determinante clave para el desempeño estudiantil, dicha motivación tiende a socavarse a medida que el estudiante universitario acumula estrés y reveses a lo largo de su proceso formativo. Por el contrario, quienes poseen mayor resiliencia son capaces de conservar su ímpetu motivacional intrínseco, a pesar de atravesar adversidades en sus estudios, logrando mejores resultados académicos (Colp, 2015). Así mismo, la búsqueda adaptativa de ayuda constituye un tipo de respuesta resiliente, tratándose de una estrategia de aprendizaje que busca resolver los problemas académicos a través de la asistencia de compañeros, profesores y familiares, lo cual también contribuye a sostener un buen rendimiento académico (Martín-Arbós *et al.*, 2021).

Respecto a la literatura empírica, múltiples investigaciones han aportado evidencia a favor de una relación directa y positiva entre la resiliencia académica y el desempeño estudiantil (Abubakar *et al.*, 2021; Ayala & Manzano, 2018; Bittmann, 2021; Dwiastuti *et al.*, 2022; Kotzé & Kleynhans, 2013; Ononye *et al.*, 2022; Peralta *et al.*, 2006). Profundizando en dimensiones de resiliencia, el estudio desarrollado por Abubakar *et al.* (2021), en estudiantes de la carrera de Farmacia, reveló que tanto la reflexión-búsqueda adaptativa de ayuda como la perseverancia son habilidades resilientes que predicen positivamente la calificación promedio acumulada.

Por otra parte, el abandono estudiantil es un proceso que comienza con la convergencia de factores desfavorables de todo tipo (académico, social, familiar, económico, institucional o vocacional), lo que hace emerger la intención de abandonar la carrera estudiada y finaliza con la deserción efectiva (Allan *et al.*, 2014). En el plano académico, la acumulación de microfracasos (bajas calificaciones, vacíos de aprendizaje, materias reprobadas, repitencia y rezago académico, etc.), a medida que se transita por un determinado programa universitario, puede debilitar paulatinamente la motivación del estudiante

¹ Por motivación académica intrínseca se entiende el impulso por desarrollar actividades académicas que surge de un interés inherente hacia estas, por el disfrute que produce hacerlas, ya sea por curiosidad, reconocimiento o la autorrealización derivada de la superación de desafíos (Zhang *et al.*, 2023).

por completar su proceso formativo y lograr la meta de titularse (Seminara, 2020). En este sentido, la función de la resiliencia académica como *conservador motivacional* (Martin, 2002) ayuda a contrarrestar el impacto negativo de los reveses académicos, facilitando la adaptación y el mejoramiento del desempeño estudiantil. Esto a su vez reduce la recurrencia de nuevos fracasos y el riesgo de deserción.

De manera específica, tanto las respuestas adaptativas de tipo perseverante como aquellas centradas en gestionar las emociones negativas mejoran las probabilidades de retención estudiantil. Como se ha señalado, la perseverancia hace sostenible el interés en el logro de metas de largo plazo y la inversión de esfuerzo para alcanzarlas; por lo que, en caso de adversidades académicas, los estudiantes resilientes evitarán renunciar al objetivo de completar su carrera universitaria, optando en cambio por actuar de manera recursiva y realizar los intentos que fueran necesarios para superar las situaciones problemáticas a medida que se presenten (Azmitia *et al.*, 2018; Bittmann, 2021; Farrington *et al.*, 2012).

La investigación empírica evidencia que es menos probable que los estudiantes más resilientes manifiesten intención de abandonar sus estudios universitarios (Bittmann, 2021; Năstasă *et al.*, 2022; Pertegal-Felices *et al.*, 2022). Hallazgos más detallados revelan que la dimensión resiliente centrada en la gestión de las emociones negativas posee más relevancia al momento de prevenir la intención de abandono (Năstasă *et al.*, 2022).

Finalmente, el papel positivo de la resiliencia en los resultados académicos es particularmente importante en la fase temprana de la formación universitaria (Allan *et al.*, 2014; Kotzé & Kleynhans, 2013; Năstasă *et al.*, 2022). El proceso de adaptación a las exigencias de la vida universitaria normalmente representa un periodo crítico y lleno de tensiones para las y los nuevos estudiantes (Duche *et al.*, 2020; Morales-Rodríguez & Chávez-López, 2017). Esto se evidencia en el hecho de que las cifras de deserción suelen ser más altas entre los estudiantes de niveles iniciales, al igual que los problemas de bajo rendimiento (Contreras, 2021; Zumárraga-Espinosa *et al.*, 2018).

Partiendo de la revisión de literatura desarrollada, y situando el interés analítico en el contexto universitario del Ecuador, se plantearon las siguientes hipótesis y objetivos para la investigación:

Hipótesis 1 [H₁]: la resiliencia académica se relaciona positivamente con el rendimiento académico en estudiantes universitarios.

Hipótesis 2 [H₂]: la resiliencia académica se relaciona negativamente con la intención de abandonar los estudios universitarios.

Hipótesis 3 [H₃]: el efecto de la resiliencia académica sobre el rendimiento académico y la intención de abandono se encuentra condicionado por el nivel académico de los estudiantes universitarios.

Objetivo 1 [O₁]: estudiar la relación entre las dimensiones de la resiliencia académica y el rendimiento académico.

Objetivo 2 [O₂]: examinar la relación entre las dimensiones de la resiliencia académica y la intención de abandono.

Objetivo 3 [O₃]: explorar el rol moderador del nivel académico en el efecto de la resiliencia académica sobre el rendimiento académico y la intención de abandono universitario.

Método

Selección y datos descriptivos de los participantes

El estudio empírico se basó en una muestra de 550 estudiantes de la carrera de Psicología de al menos 15 universidades públicas y privadas del Distrito Metropolitano de Quito, Ecuador. El 67.3 % de la muestra estuvo conformada por mujeres, mientras que el restante 32.7 % por hombres. La edad promedio registrada fue de 21.67 años ($DT = 3.32$).

El 32.5 % de los participantes pertenece a programas de psicología de universidades públicas, mientras que el 67.5 % reportó estudiarla en universidades privadas. El 27.1 % de la muestra reportó estudiar en la Universidad Central del Ecuador, 17.6 % en la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (sede Quito), 13.5 % en la Universidad de las Américas, 12.4 % en la Universidad Politécnica Salesiana (sede Quito), 4.9 % en la Universidad San Francisco de Quito, 3.1 % en la Universidad Internacional del Ecuador, 2.2 % en la Universidad Tecnológica Indoamérica (sede Quito) y el 19.2 % restante reportó estudiar en otras universidades de la ciudad de Quito. Considerando el nivel académico, el 55.8 % de los estudiantes se encontraba matriculado en los cuatro primeros niveles de carrera (54.8 % de los estudiantes de universidades públicas y 56.5 % de quienes estudian en establecimientos privados), el restante 44.2 % cursaba el quinto nivel o superior² (45.2 % de los participantes de universidades públicas y 43.5 % de quienes asisten a instituciones privadas).

² En Ecuador, las carreras de psicología poseen proyectos curriculares heterogéneos, pudiendo tener una duración de ocho, nueve o diez niveles formativos (o semestres) antes de que las y los estudiantes egresen de manera formal.

Procedimiento de recogida de datos

La recolección de datos sobre las variables de interés se realizó mediante la aplicación de una encuesta digital, para la cual se utilizó la plataforma Google Forms. La encuesta fue desarrollada por el Grupo de Innovación Educativa de Orientación Vocacional y Profesional (en adelante, GIE-OVP) de la Universidad Politécnica Salesiana. El muestreo se realizó siguiendo un proceso por conveniencia. Con ayuda de estudiantes de tercer nivel de la carrera de Psicología de la Universidad Politécnica Salesiana (sede Quito), que actuaron como reclutadores, se socializó el enlace de la encuesta en línea entre estudiantes de Psicología de dicha institución y del resto de establecimientos universitarios de Quito. Como recompensa, los estudiantes-reclutadores recibieron créditos extra en la asignatura de Investigación Cuantitativa.

Los criterios de inclusión establecidos fueron los siguientes: primero, que la persona se encuentre formalmente matriculada en un programa de pregrado de psicología de alguna universidad situada en Quito; y, segundo, que el estudiante se encuentre cursando algún nivel regular de la carrera, excluyéndose personas egresadas o que cursen módulos propedéuticos o de nivelación académica previos al ingreso a primer nivel de carrera. El proceso de levantamiento de información se desarrolló durante el mes de enero de 2022, posterior al estallido de la pandemia por covid-19 y con un formato de educación semi-presencial, como parte del proceso de vuelta paulatina a la normalidad.

Sobre las consideraciones éticas, se solicitó que los participantes emitan su consentimiento informado previo a completar la encuesta digital. Al respecto, se capacitó debidamente a los estudiantes-reclutadores para que, en un primer momento, le comunicaran a los potenciales participantes sobre los objetivos de la investigación y las respectivas garantías de confidencialidad y anonimato. Hecho esto, los estudiantes-reclutadores procedieron a compartir el enlace de la encuesta por medios digitales (correo electrónico, WhatsApp, etc.). Quienes participaron efectivamente debieron completar el consentimiento informado antes de acceder a la encuesta.

Así, el presente estudio cumple con las recomendaciones emitidas por la Declaración de Helsinki (revisión 2013) en cuanto al trabajo investigativo con seres humanos y la protección de derechos individuales. Además, siguiendo los lineamientos de la Asociación Americana de Psicología (2017), esta investigación puede catalogarse como de bajo riesgo, pues se limita a recopilar datos vía aplicación de cuestionarios.

Descripción de instrumentos y mediciones

Resiliencia académica

Se empleó la *Escala de resiliencia académica ARS-30*, desarrollada originalmente por Cassidy (2016) y validada psicométricamente para el contexto universitario del Ecuador por Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo (2021). Si bien esta cuenta inicialmente con 30 ítems distribuidos entre tres dimensiones (perseverancia, reflexión y búsqueda adaptativa de ayuda, afecto negativo y respuesta emocional), el estudio de Zumárraga-Espinosa y Cevallos-Pozo (2021) recomienda una versión recortada de 24 ítems con base en sus resultados de validez factorial ($\chi^2 = 951.98$, $gl = 247$, $p < .001$; índice de ajuste comparativo [CFI] = .90; índice de ajuste incremental [IFI] = .90; raíz del error cuadrático medio de aproximación [RMSEA] = .06). En el presente trabajo, mediante análisis factorial confirmatorio, se pudo verificar que la versión recortada de 24 ítems registra el mejor ajuste a los datos de la muestra analizada, coincidiendo con lo propuesto por dichos autores. De manera complementaria, y con la finalidad de contar con evidencia de soporte para el cálculo de un puntaje global de resiliencia académica, se probó un modelo de segundo orden, con un factor global explicando las tres dimensiones del instrumento, obteniéndose un ajuste aceptable a los datos ($\chi^2 = 773.91$, $gl = 249$, $p < .001$; CFI = .91; índice Tucker-Lewis [TLI] = .90; IFI = .91, RMSEA = .06).³

La ARS-30 se caracteriza por evaluar la capacidad de recuperación del estudiante frente a las adversidades académicas de la siguiente manera: se presenta una situación hipotética desfavorable (viñeta de adversidad), bastante común para la vida universitaria, y se muestra el listado de ítems del instrumento, mismos que representan posibles formas de reaccionar (adaptativas y no adaptativas). Seguidamente, se solicita a la persona que estime qué tan probable le resultaría reaccionar según lo planteado por cada reactivo. En la medida en que el o la estudiante se incline más por respuestas adaptativas y menos por respuestas no adaptativas, mayor será su nivel de resiliencia académica. Al respecto, todos los ítems de la escala ARS-30 poseen un formato de respuesta que va desde 1 (nada probable) hasta 5 (totalmente probable). En el caso de los ítems formulados en sentido negativo, la escala de valoración se invirtió con el propósito de mantener el principio de interpretación directa, es decir, que puntajes más altos reflejen mayor nivel de resiliencia.

³ Según la literatura especializada, los valores referenciales que reflejan que un modelo factorial se ajusta de forma aceptable a los datos son los siguientes: CFI, TLI, IFI $\geq .90$; RMSEA $< .08$ (Byrne, 2010; Schermelleh-Engel *et al.*, 2003).

Considerando la versión recortada de la escala ARS-30, la dimensión *perseverancia* está compuesta por 11 ítems (por ejemplo, vería la situación como un desafío, seguiría intentando; α de Cronbach = .84), la subescala *reflexión y búsqueda adaptativa de ayuda* cuenta con 8 reactivos (v. g. buscaría ayuda de mis profesores, intentaría diferentes formas de estudiar; α = .88) y la dimensión *afecto negativo y respuesta emocional* posee 5 ítems (por ejemplo, probablemente me deprimiría, me sentiría como si todo estuviera arruinado y estuviera saliendo mal; α = .82). El índice global de resiliencia académica se calculó sumando los puntajes de las subescalas del instrumento (α = .91).

Rendimiento académico

Se realizó una medición autorreportada (Kuncel *et al.*, 2005; López-Angulo *et al.*, 2020; Zainoodin *et al.*, 2021), para lo cual se solicitó que los participantes indicaran, de modo aproximado, su calificación promedio considerando todas las asignaturas que han cursado en su proceso formativo hasta el momento de responder la encuesta. Puesto que en el sistema de educación superior ecuatoriano la escala de evaluación puede variar entre establecimientos universitarios, todas las respuestas se estandarizaron y ajustaron a una escala que va desde 0 hasta 100 puntos.

Intención de abandono

Se midió de forma binaria, consultando a los participantes si, tomando en cuenta su situación académica y personal, habían considerado o se encontraban pensando en abandonar la carrera que actualmente estudiaban. Para la construcción de este ítem *ad hoc* se tomaron como referencia los trabajos de Casanova *et al.* (2018), Cortes *et al.* (2014) y Marôco *et al.* (2020).

Variables de control

El sexo, la edad y el tipo de universidad (pública/privada) en la que estudian los participantes se contemplaron como variables de control en el análisis de las relaciones de interés.

Análisis de datos

Se detalla a continuación la estrategia analítica seguida para evaluar empíricamente las hipótesis y los objetivos de investigación. Primero, se realizaron análisis preliminares de corte descriptivo y correlacional con el fin de explorar asociaciones entre las variables de interés y las variables de control, usando para ello el coeficiente de correlación de Pearson (r) y la prueba t de Student en el caso de comparación de medias aritméticas. Segundo,

se evaluó el efecto general de la resiliencia académica sobre el rendimiento académico y la intención de abandonar los estudios universitarios, empleando para ello las técnicas de regresión lineal multivariante, cuando la variable dependiente es el rendimiento académico, y regresión logística multivariante, si la variable de respuesta es la intención de abandono. Tercero, se especificó el análisis examinando el efecto de cada dimensión de la resiliencia académica sobre las variables dependientes estudiadas. Sin embargo, dado que se trata de dimensiones que componen un mismo constructo global (resiliencia académica), estas deben correlacionarse entre sí, por lo que ingresarlas simultáneamente como predictores en los análisis de regresión desembocaría en problemas de multicolinealidad. Ante esto, y siguiendo las recomendaciones de la literatura especializada, se evaluó por separado el efecto de cada dimensión de resiliencia académica mediante regresiones bivariantes (Eveland & Scheufele, 2000). Cuarto, se analizó la relación entre resiliencia, rendimiento e intención de abandono comparando entre dos grupos: primero, estudiantes que cursan de primero a cuarto nivel de la carrera y, segundo, estudiantes matriculados en cuarto nivel o superior. Los análisis estadísticos se realizaron a partir del *software* SPSS (versión 26).

Resultados

Análisis descriptivos y correlacionales

En la tabla 1 se detallan las medidas descriptivas del conjunto de variables contempladas en el estudio, tanto académicas como sociodemográficas, que corresponden a la muestra analizada.

El análisis correlacional de las dimensiones de la resiliencia académica muestra que el factor perseverancia se asocia positiva y significativamente con la reflexión y búsqueda adaptativa de ayuda (r de Pearson = .77; $p < .01$), al igual que con el factor afecto negativo y respuesta emocional ($r = .39$; $p < .01$). Del mismo modo, la dimensión reflexión y búsqueda adaptativa de ayuda se correlaciona positivamente con afecto negativo y respuesta emocional ($r = .37$; $p < .01$).

Interpretando las correlaciones positivas en torno al factor afecto negativo y respuesta emocional, esto significa que los estudiantes que mejor gestionan las emociones negativas provocadas por situaciones académicas adversas (puntajes más altos en esta dimensión resiliente), desarrollando así una respuesta afectiva más adaptativa, tienden a mostrar mayores niveles de perseverancia y reflexión y búsqueda adaptativa de ayuda.

Tabla 1

Descriptivos de las variables de estudio

	Rango teórico	Media	Desviación típica
Resiliencia académica (ARS-30)	24 - 120	92.4	13.56
Perseverancia	11 - 55	43.5	6.48
Reflexión y búsqueda adaptativa de ayuda	8 - 40	31.1	5.57
Afecto negativo y respuesta emocional	5 - 25	17.8	4.18
Rendimiento académico	0 - 100	83.4	9.15
Intención de abandono		Sí	No
		70 (12.7 %)	480 (87.3 %)
Sexo		Masculino	Femenino
		180 (32.7 %)	370 (67.3 %)
Edad		Media	Desviación típica
		21.67	3.32
Tipo de universidad		Pública	Privada
		179 (32.5 %)	371 (67.5 %)
Nivel académico	Muestra total	Universidad pública	Universidad privada
1	65 (11.8 %)	18 (10.1 %)	47 (12.7 %)
2	74 (13.5 %)	30 (16.7 %)	44 (11.9 %)
3	91 (16.5 %)	27 (15.1 %)	64 (17.3 %)
4	77 (14.0 %)	23 (12.8 %)	54 (14.6 %)
5	70 (12.7 %)	18 (10.1 %)	52 (14.0 %)
6	55 (10.0 %)	17 (9.5 %)	38 (10.2 %)
7	49 (8.9 %)	14 (7.8 %)	35 (9.4 %)
8	34 (6.1 %)	18 (10.1 %)	16 (4.3 %)
9	24 (4.3 %)	9 (5.0 %)	15 (4.0 %)
10	11 (2.2 %)	5 (2.8 %)	6 (1.6 %)

Nota. Datos recolectados por el GIE-OVP de la Universidad Politécnica Salesiana (sede Quito).

En cuanto al sexo de los participantes, no se encontraron diferencias significativas en términos de rendimiento académico e intención de abandono. En el caso de la resiliencia académica, se encontró que los hombres ($M = 18.4$; $DT = 3.89$) puntúan significativamente más alto en la dimensión afecto negativo y respuesta emocional que las mujeres ($M = 17.5$; $DT = 4.29$); sugiriendo que los hombres estudiantes de psicología tienden a desarrollar respuestas emocionales más adaptativas frente a reveses académicos ($t = 2.30$, $gl = 548$; $p < .05$). Por su parte, la edad correlacionó positivamente con la resiliencia académica en general ($r = .12$; $p < .01$) y, en términos específicos, con las dimensiones reflexión y búsqueda adaptativa de ayuda ($r = .09$; $p < .05$) y afecto negativo y respuesta emocional ($r = .17$; $p < .01$); sin embargo no se asoció significativamente ni con el rendimiento académico ni con la intención de abandonar los estudios universitarios. Por último, se

encontraron diferencias significativas ($t = 3.84$; $gl = 548$; $p < .001$) en la dimensión afecto negativo y respuesta emocional al comparar entre estudiantes de universidades públicas ($M = 18.8$; $DT = 4.18$) y privadas ($M = 17.4$; $DT = 4.10$), siendo los estudiantes de establecimientos públicos quienes, en promedio, gestionan mejor la adversidad en el plano emocional. Igualmente, se encontró que los estudiantes de psicología de establecimientos públicos ($M = 85.0$; $DT = 8.96$) reportan un promedio de calificaciones más alto que quienes estudian en universidades privadas ($M = 82.7$; $DT = 9.16$), tratándose de una diferencia estadísticamente significativa ($t = 2.76$; $gl = 359.6$; $p < .01$). No se evidencia asociación significativa entre el tipo de universidad y la intención de abandono.

Con base en los resultados expuestos, resulta razonable incorporar el sexo, la edad y el tipo de universidad como variables de control al momento de evaluar las relaciones de interés para el estudio.

Resiliencia académica y rendimiento académico

La tabla 2 muestra los resultados de los análisis de regresión lineal múltiple efectuados tomando al rendimiento académico como variable dependiente. En términos generales (modelo 1), la resiliencia académica se predice positivamente con el rendimiento académico ($\beta = .120$; $p < .01$). Esto significa que los estudiantes de psicología con mayor nivel de resiliencia académica tienden a reportar promedios académicos más altos, considerando todas las calificaciones obtenidas a lo largo de su formación hasta el momento de realizarse la encuesta (promedio acumulado).

Tabla 2

Resiliencia académica, dimensiones y rendimiento académico. Regresiones lineales múltiples

	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
	β	β	β	β
Predictores				
Variabes de control				
Sexo (femenino)	.006	.004	.001	.014
Edad	-.055	-.049	-.050	-.051
Tipo de universidad (pública)	.113**	.118**	.118**	.111*
Variable independiente de interés				
Resiliencia académica	.120**			
<i>Perseverancia</i>		.126**		
<i>Reflexión y búsqueda adaptativa de ayuda</i>			.099*	
<i>Afecto negativo y respuesta emocional</i>				.063
R²	3.0 %	3.1 %	2.5 %	1.9 %

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$. Se presentan los coeficientes de regresión estandarizados. Datos recolectados por el GIE-OVP de la Universidad Politécnica Salesiana (sede Quito).

En cuanto a las dimensiones de resiliencia académica, tanto el factor perseverancia (modelo 2: $\beta = .126$; $p < .01$) como reflexión y búsqueda adaptativa de ayuda (modelo 3: $\beta = .099$; $p < .05$) son predictores positivos y significativos del rendimiento académico. Por el contrario, la dimensión afecto negativo y respuesta emocional no presenta un efecto significativo (modelo 4). Comparativamente, la perseverancia actúa como el tipo de respuesta resiliente que influye con más fuerza sobre la calificación promedio de los estudiantes universitarios.

Entre las variables de control, los estudiantes de universidades públicas reportan promedios académicos significativamente más altos que quienes estudian en establecimientos privados (modelo 1: $\beta = .113$; $p < .01$).

Resiliencia académica e intención de abandonar los estudios universitarios

La tabla 3 presenta los resultados de las regresiones logísticas desarrolladas con base a la intención de abandono como variable dependiente. El modelo 1 evalúa el efecto de la resiliencia académica como constructo general, observándose un efecto negativo sobre la probabilidad de desarrollar intenciones de deserción estudiantil ($\beta = -.060$; $p < .001$).

Tabla 3

Resiliencia académica, dimensiones e intención de abandono. Regresiones logísticas múltiples

	Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4	
	β	OR	β	OR	β	OR	β	OR
Predictores								
Variables de control								
Sexo (CR = femenino)	-.230	.79	-.257	.77	-.330	.72	-.041	.96
Edad	.075*	1.08	.058	1.06	.065†	1.07	.063†	1.07
Tipo de universidad (CR = pública)	.247	1.28	.329	1.39	.293	1.34	.170	1.19
Variable independiente de interés								
Resiliencia académica	-.060***	.94						
<i>Perseverancia</i>			-.108***	.90				
<i>Reflexión y búsqueda adaptativa de ayuda</i>					-.126***	.88		
<i>Afecto negativo y respuesta emocional</i>							-.124***	.88
R² de Nagelkerke		13.8 %		11.1 %		11.3 %		6.3 %

Nota. † $p < .10$; * $p < .05$; *** $p < .001$. CR = categoría de referencia. OR = Odds Ratio. Datos recolectados por el GIE-OVP de la Universidad Politécnica Salesiana (sede Quito).

En otras palabras, los estudiantes que poseen niveles más altos de resiliencia académica se encuentran menos propensos a manifestar intención de abandonar los estudios universitarios que están cursando. Tomando en cuenta el respectivo *Odds Ratio* (OR), un estudiante tiene 1.06 veces más probabilidad de intención de abandono que alguien que registre un punto más en la escala de resiliencia académica.

Las regresiones por dimensión de resiliencia académica se exponen en los modelos 2, 3 y 4. Tanto la perseverancia (modelo 2: $\beta = -.108$; $p < .001$; OR = .90), como la reflexión y búsqueda adaptativa de ayuda (modelo 3: $\beta = -.126$; $p < .001$; OR = .88) y el afecto negativo y respuesta emocional (modelo 4: $\beta = -.124$; $p < .001$; OR = .88) reducen significativamente la probabilidad de manifestar la intención de abandonar los estudios. Contrario a lo ocurrido con el rendimiento académico, en el caso de la intención de abandono, las respuestas adaptativas ligadas a la reflexión y búsqueda adaptativa de ayuda y el control del afecto negativo y respuesta emocional son las que generan un mayor efecto protector (OR = .88).

Con respecto a las variables de control, únicamente la edad constituye un predictor positivo, por lo que la intención de abandono resulta más probable en aquellos estudiantes de mayor edad (modelo 1: $\beta = .075$; $p < .05$; OR = 1.08).

Comparación entre estudiantes en fase temprana y fase avanzada de formación universitaria

En el caso del rendimiento académico, las regresiones comparativas muestran que la resiliencia académica ejerce un efecto diferenciado dependiendo de si el estudiante se encuentra en la fase temprana de la carrera (primero a cuarto nivel) o ya se encuentra en una etapa avanzada de su proceso formativo (quinto nivel en adelante).

Como puede observarse en la tabla 4, la resiliencia académica constituye un predictor positivo del rendimiento académico en el grupo de estudiantes que se encuentra en fase temprana de formación universitaria ($\beta = .161$; $p < .01$). Por el contrario, en los estudiantes más avanzados no se evidencia un efecto significativo de la resiliencia sobre la calificación promedio acumulada.

Tabla 4

Efecto de la resiliencia académica sobre el rendimiento académico según la etapa de formación universitaria

	Estudiantes en fase temprana (1°-4° nivel)	Estudiantes en fase avanzada (5° nivel o más)
	β	β
Predictores		
VARIABLES DE CONTROL		
Sexo (Femenino)	-.007	.044
Edad	-.031	-.136*
Tipo de universidad (pública)	.150**	.038
VARIABLE INDEPENDIENTE DE INTERÉS		
Resiliencia académica	.161**	.039
R²	5.4 %	2.2 %

Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$. Se presentan los coeficientes de regresión estandarizados. Datos recolectados por el GIE-OVP de la Universidad Politécnica Salesiana (sede Quito).

La tabla 5 presenta el contraste correspondiente a la relación entre resiliencia académica e intención de abandono estudiantil. Los resultados de las regresiones logísticas revelan que la resiliencia académica influye negativamente sobre la probabilidad de desarrollar intenciones de deserción tanto en estudiantes de niveles iniciales ($\beta = -.078$; $p < .001$; OR = .93) como en aquellos que se encuentran en niveles más avanzados de la carrera ($\beta = -.038$; $p < .001$; OR = .96). No obstante, la resiliencia reduce la intención de abandono con mayor intensidad en los estudiantes que cursan los primeros cuatro niveles de formación universitaria (OR = .93).

Tabla 5

Efecto de la resiliencia académica sobre la intención de abandono según la etapa de formación universitaria

	Estudiantes en fase temprana (1°-4° nivel)		Estudiantes en fase avanzada (5° nivel o más)	
	β	OR	β	OR
Predictores				
VARIABLES DE CONTROL				
Sexo (CR = Femenino)	-.089	.92	-.360	.70
Edad	.075	1.08	.085†	1.09
Tipo de universidad (CR = Pública)	.345	1.41	.007	1.01
VARIABLE INDEPENDIENTE DE INTERÉS				
Resiliencia académica	-.078***	.93	-.038*	.96
R² de Nagelkerke	21.5 %		7.0 %	

Nota. † $p < .10$; * $p < .05$; *** $p < .001$. CR = categoría de referencia. OR = Odds Ratio. Datos recolectados por el GIE-OVP de la Universidad Politécnica Salesiana (sede Quito).

Discusión

Esta investigación se propuso contribuir al conocimiento empírico sobre los efectos de la resiliencia académica sobre el rendimiento académico y la intención de abandono estudiantil en el contexto universitario del Ecuador. Para ello se establecieron las siguientes precisiones analíticas: a) profundizar en los efectos producidos por cada dimensión de la resiliencia académica; y b) evaluar las relaciones de interés comparando entre estudiantes de niveles tempranos y avanzados. Asimismo, el estudio se circunscribe al caso específico de estudiantes de la carrera de Psicología.

Con respecto a H_1 , los resultados del análisis de regresión lineal múltiple proporcionan soporte empírico para concluir que la resiliencia académica efectivamente favorece el rendimiento académico, verificándose la expectativa teórica establecida al inicio (Ayala & Manzano, 2018; Bittmann, 2021; Dwiastuti *et al.*, 2022; Kotzé & Kleynhans, 2013; Martin, 2002; Ononye *et al.*, 2022; Peralta *et al.*, 2006). Al explorar las dimensiones de resiliencia académica (O_1), se encontró que tanto la perseverancia como la reflexión y búsqueda adaptativa de ayuda predicen positivamente la calificación promedio acumulada reportada por los estudiantes de Psicología; este resultado es compatible con los hallazgos previamente reportados por Abubakar *et al.* (2021). Por el contrario, los datos analizados no brindan suficiente evidencia para afirmar que el factor afecto negativo y respuesta emocional se relacione significativamente con el rendimiento académico. En términos de tamaño de efecto, las respuestas adaptativas de tipo perseverante son las que impactaron con mayor fuerza en el desempeño académico de los participantes.

Por otra parte, las regresiones logísticas efectuadas muestran que la resiliencia académica actúa como un factor protector para la deserción estudiantil, reduciendo la probabilidad de manifestar intención de abandonar los estudios universitarios (H_2 soportada empíricamente). Este hallazgo está en sintonía con estudios empíricos previos (Bittmann, 2021; Năstasă *et al.*, 2022; Pertegal-Felices *et al.*, 2022).

Al descomponer el análisis por tipo de respuesta resiliente (O_2), los resultados revelan que todas las dimensiones de la resiliencia académica reducen el riesgo de deserción universitaria, disminuyendo la probabilidad de manifestar intención de abandonar los estudios. Adicionalmente, los coeficientes OR sugieren que, contrariamente a lo ocurrido en el caso del rendimiento académico, tanto las respuestas adaptativas centradas en la evitación de emociones negativas (afecto negativo y respuesta emocional) como en el accionar proactivo y recursivo (reflexión y búsqueda adaptativa de ayuda) son las que

contribuyen en mayor medida a reducir el riesgo de abandono estudiantil. En el caso de la gestión adecuada de las emociones negativas como habilidad resiliente, el efecto protector encontrado coincide con los resultados empíricos reportados por Năstasă *et al.* (2022).

En cuanto al tercer objetivo específico (O₃), los análisis de regresión comparativos evidencian que la relación entre resiliencia y resultados académicos (rendimiento/intención de abandono) se intensifica en la etapa inicial de los estudios universitarios (H₃ soportada). En el caso del rendimiento académico, si bien la resiliencia académica favorece la obtención de mejores calificaciones en el grupo de estudiantes que cursan los primeros niveles de carrera, este efecto pierde significatividad al momento de pasar al grupo de aquellos que se encuentran más avanzados en el proceso de formación profesional (quinto nivel en adelante). En lo que respecta a la intención de abandono, la resiliencia académica se mantiene como un predictor negativo tanto en la etapa temprana como en los niveles más avanzados de carrera. No obstante, con base en el análisis de tamaño de efecto, la resiliencia académica reduce la probabilidad de intención de abandono con más fuerza en los participantes que estudian en los primeros niveles de la carrera de Psicología. De esta manera, los resultados obtenidos confirman lo esperado teóricamente en cuanto a un papel más importante de la resiliencia académica en los primeros niveles de formación universitaria (Allan *et al.*, 2014; Kotzé & Kleynhans, 2013; Năstasă *et al.*, 2022).

Finalmente, una lectura comparativa en términos de aporte explicativo sugiere que, aunque aproximadamente un 2 % de la varianza del rendimiento académico de los participantes es predicha por la resiliencia académica ($\Delta R^2 = 2\%$), este constructo resulta especialmente determinante para explicar el desarrollo de intenciones de abandono universitario (ΔR^2 de Nagelkerke = 12.9 %).

Estos hallazgos plantean una serie de implicaciones prácticas. En primera instancia, los datos presentados proporcionan evidencia a favor de un papel positivo de la resiliencia académica en el contexto universitario ecuatoriano, siendo un predictor positivo del desempeño académico y, principalmente, un factor protector frente a la deserción estudiantil. Esto permite posicionar, con base empírica, la utilidad de implementar intervenciones institucionales que desarrollen y fortalezcan la resiliencia estudiantil como una vía para promover mejores resultados académicos en Ecuador. La validez de esta propuesta de acción se respalda también en estudios localizados fuera de América Latina, los cuales confirman los beneficios de ejercitar la resiliencia académica estudiantil como estrategia para mejorar los indicadores de éxito y retención universitaria (Annalakshmi, 2011; Sood *et al.*, 2011; Zamirinejad *et al.*, 2014).

En este sentido, la incorporación del entrenamiento de resiliencia en los servicios universitarios puede responder tanto a fines de monitoreo como de intervención. Dado que se vuelve cada vez más frecuente que las instituciones de educación superior desarrollen programas de acompañamiento estudiantil con el fin de prevenir el fracaso y la deserción (distintos formatos de tutoría, programas de bienestar estudiantil, etc.), incorporar la resiliencia académica como variable de seguimiento puede ser de mucha utilidad para identificar estudiantes en situación de riesgo académico, sobre quienes aplicar protocolos focalizados de apoyo estudiantil (Bittmann, 2021). Del mismo modo, intervenciones como cursos o programas de entrenamiento de competencias resilientes pueden anexarse al currículo académico, a fin de afianzar y mejorar la trayectoria académica del estudiantado universitario. Conviene también tener en cuenta las dimensiones de resiliencia académica que presentan asociaciones más fuertes, según se trate de rendimiento o deserción, a fin de priorizar su desarrollo dependiendo del propósito de la intervención.

Tales intervenciones deberían concentrarse especialmente en el grupo de estudiantes de niveles iniciales, pues son quienes enfrentan un mayor riesgo de experimentar bajo rendimiento y abandonar la carrera estudiada, a causa de las dificultades propias de la adaptación a la vida universitaria. De manera paralela, los resultados presentados sugieren que la resiliencia académica es mucho más determinante para los resultados académicos en la etapa inicial de los estudios universitarios. Finalmente, considerando la actual etapa pospandemia y los nuevos desafíos que ha introducido a la educación superior, desarrollar estrategias institucionales basadas en la resiliencia académica puede resultar de vital importancia para la permanencia y el éxito estudiantil. Dadas las especificidades de la problemática del abandono universitario en América Latina y en Ecuador, los programas de desarrollo de resiliencia, como una fortaleza individual, deberían poner especial énfasis en el segmento de los estudiantes no tradicionales, lo que contribuiría a reducir las desigualdades observadas en términos de graduación universitaria (Ferreira *et al.*, 2017; Seminara, 2020).

Entre las limitaciones del estudio cabe enfatizar que los resultados presentados corresponden a una muestra de estudiantes de psicología, por lo que, si bien es probable que estos puedan transferirse —en cierta medida— al resto de carreras pertenecientes al área de humanidades y ciencias sociales, no pueden generalizarse a la totalidad de la población universitaria. En consecuencia, se recomienda que futuros estudios trabajen con muestras probabilísticas de representatividad nacional que incluyan información de carreras de todos los campos de conocimiento.

Con respecto a la medición de las variables dependientes, cabe mencionar que las medidas de autorreporte para el rendimiento académico constituyen una alternativa válida y frecuentemente utilizada en la literatura, lo que se evidencia tanto en la investigación educativa reciente (López-Angulo *et al.*, 2020; Zainoodin *et al.*, 2021) como a nivel meta-analítico (Kuncel *et al.*, 2005). No obstante, como precisamente revela el meta-análisis de Kuncel *et al.* (2005), esta estrategia de medición puede presentar sesgos. Por esta razón se recomienda precaución al interpretar los resultados de este trabajo, requiriéndose que futuras investigaciones los confirmen a partir de mediciones más objetivas del rendimiento estudiantil.

Lo mismo ocurre con la intención de abandono pues, aunque la medición a través de un solo ítem es un curso de acción habitual en la literatura (Casanova *et al.*, 2018; Cortes *et al.*, 2014; Marôco *et al.*, 2020), se sugiere que nuevos estudios aporten evidencia sobre los efectos de la resiliencia académica empleando escalas de múltiples ítems para evaluar la intención de abandono. En todos los casos debería mantenerse el uso de una escala conductual de resiliencia académica (como la escala ARS-30), a fin de obtener resultados relacionales más precisos y confiables.

Por otro lado, los análisis presentados incorporaron algunas variables de control (sexo, edad, tipo de universidad) con el fin de realizar una prueba más conservadora de las relaciones de interés, proporcionando así evidencia más confiable. No obstante, se requiere que nuevos estudios corroboren los hallazgos aquí expuestos mediante pruebas más rigurosas que también controlen el efecto de otras variables de tipo psicosocial (mentalidades académicas, estrategias de aprendizaje, habilidades sociales, entre otras). Por último, se recomienda que futuros estudios confirmen la orientación causal de las relaciones estudiadas a partir de datos longitudinales e, incluso, diseños de corte experimental que examinen el impacto académico de intervenciones concretas centradas en mejorar los niveles de resiliencia del estudiantado universitario.

Referencias

- Abubakar, U., Mohd, N., Hashim, I., Adlin, N., Abdul, N., Mohamad, A., Zulkifli, M., & Zaidan, N. (2021). The relationship between academic resilience and academic performance among pharmacy students. *Pharmacy Education*, 21, 705-712. <https://doi.org/10.46542/pe.2021.211.705712>
- Almanza-Avenidaño, A. M., Gómez-San Luis, A. H., & Gurrola-Peña, G. M. (2018). Victimización, resiliencia y salud mental de estudiantes de universidad en Tamaulipas,

- México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 345-360. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16121>
- Álvarez, L. Y., & Cáceres, L. (2010). Resiliencia, rendimiento académico y variables socio-demográficas en estudiantes universitarios de Bucaramanga (Colombia). *Psicología Iberoamericana*, 18(2), 37-46. <https://doi.org/10.48102/pi.v18i2.252>
- Allan, J., McKenna, J., & Dominey, S. (2014). Degrees of resilience: Profiling psychological resilience and prospective academic achievement in university inductees. *British Journal of Guidance & Counselling*, 42(1), 9-25. <https://doi.org/cqjb>
- Annalakshmi, N. (2011). *Fostering academic resilience among rural low socioeconomic college students*. University Grants Commission.
- Araujo, L., Ochoa, J. F., & Vélez, C. (2020). El claroscuro de la universidad ecuatoriana: los desafíos en contextos de la pandemia de covid-19. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 14(2), e1241. <https://doi.org/10.19083/10.19083/ridu.2020.1241>
- Asociación Americana de Psicología. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code/>
- Ayala, J., & Manzano, G. (2018). Academic performance of first-year university students: The influence of resilience and engagement. *Higher Education Research & Development*, 37(7), 1321-1335. <https://doi.org/10.1080/07294360.2018.1502258>
- Azmitia, M., Sumabat-Estrada, G., Cheong, Y., & Covarrubias, R. (2018). «Dropping out is not an option»: How educationally resilient first-generation students see the future. *New Directions for Child and Adolescent Development*, (160), 89-100. <https://doi.org/gk49w5>
- Bittmann, F. (2021). When problems just bounce back: About the relation between resilience and academic success in German tertiary education. *SN Social Sciences*, 1(2), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s43545-021-00060-6>
- Blanco, E., Galve-González, C., Herrero, F. J., & Bernardo, A. B. (2022). Intención de abandono y resiliencia en estudiantes universitarios de nuevo ingreso. *Magister*, 34, 17-23. <https://doi.org/10.17811/msg.34.1.2022.17-23>
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Carranza-Marchena, P., & Zamora-Sánchez, G. (2020). Desafíos y oportunidades en tiempos del COVID-19: contexto pedagógico desde la Universidad Nacional y la Universidad Estatal a Distancia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(Especial), 162-170. <http://dx.doi.org/10.22458/ie.v22iespecial.3154>

- Casanova, J., Fernandez-Castañón, A., Pérez, J., Gutiérrez, A., & Almeida, L. S. (2018). Abandono no Ensino Superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 19(1), 41-49. <https://doi.org/krbh>
- Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology*, 7, 1787. <https://doi.org/f9cc2v>
- Colp, S. (2015). Examining academic resilience as a mediator of post-secondary achievement and retention. [Tesis doctoral, University of Calgary]. PRIMIS. <https://doi.org/10.11575/PRISM/26012>
- Contreras, C. (2021). Determinación de variables predictivas de deserción inicial para generar un sistema de alerta temprana: análisis sobre una muestra de estudiantes beneficiarios de la beca de nivelación académica en una universidad pública en Chile. *Calidad en la Educación*, (54), 12-45. <https://doi.org/10.31619/caledu.n54.828>
- Cortes, K., Mostert, K., & Els, C. (2014). Examining significant predictors of students' intention to drop out. *Journal of Psychology in Africa*, 24(2), 179-185. <https://doi.org/krbj>
- Cui, T., Wang, C., & Xu, J. (2023). Validation of academic resilience scales adapted in a collective culture. *Frontiers in Psychology*, 14, 1114285. <https://doi.org/krbk>
- de la Fuente, J., Fernández-Cabezas, M., Cambil, M., Vera, M., González-Torres, M., & Artuch-Garde, R. (2017). Linear relationship between resilience, learning approaches, and coping strategies to predict achievement in undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 8, 1039. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01039>
- Duche, A., Paredes, F., Gutiérrez, O., & Carcausto, L. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), 244-258. <https://doi.org/10.31876/rcc.v26i3.33245>
- Dwiastuti, I., Hendriani, W., & Andriani, F. (2022). The impact of academic resilience on academic performance in college students during the Covid-19 pandemic. *KnE Social Sciences*, 7(1), 25-41. <https://doi.org/10.18502/kss.v7i1.10198>
- Edwards, T., Catling, J., & Parry, E. (2016). Identifying predictors of resilience in students. *Psychology Teaching Review*, 22(1), 26-34. <https://doi.org/krbm>
- Eveland, W., & Scheufele, D. (2000). Connecting news media use with gaps in knowledge and participation. *Political Communication*, 17(3), 215-237. <https://doi.org/bjtpm8>
- Farrington, C., Roderick, M., Allensworth, E., Nagaoka, J., Keyes, T., Johnson, D., & Beechum, N. (2012). *Teaching adolescents to become learners. The role of noncognitive factors in shaping school performance: A critical literature review*. Consortium on Chicago School Research.

- Ferreira, M. M., Avitabile, C., Botero, J., Haimovich, F., & Urzúa, S. (2017). *Momento decisivo: la educación superior en América Latina y el Caribe*. Banco Mundial.
- González, M. C., & Artuch, R. (2014). Perfiles de resiliencia y estrategias de afrontamiento en la universidad: variables contextuales y demográficas. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 12(34), 621-648. <https://doi.org/10.25115/ejrep.34.14032>
- He, Z. (2014). *Examining the academic resilience in mathematics performance for the underprivileged ninth graders using the national data from the High School Longitudinal Study (HSL:09)* [Tesis doctoral, Texas Tech University]. Texas Tech University Libraries <http://hdl.handle.net/2346/58948>
- Hernández, R. C., Infante, M. E., & Hurtado, C. R. (2021). El aprendizaje autónomo: una exigencia de la enseñanza virtual. Experiencias en Uniandes, Ibarra. *Revista Conrado*, 17(S1), 219-225.
- Hoge, E. A., Austin, E. D., & Pollack, M. H. (2007). Resilience: Research evidence and conceptual considerations for posttraumatic stress disorder. *Depression and Anxiety*, 24(2), 139-152. <https://doi.org/10.1002/da.20175>
- Hunsu, N. J., Kehinde, O. J., Oje, A. V., & Yli-Piipari, S. (2022). Single versus multiple resilience factors: An investigation of the dimensionality of the Academic Resilience Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(3), 346-359. <https://doi.org/krbn>
- Kotzé, M., & Kleynhans, R. (2013). Psychological well-being and resilience as predictors of first-year students' academic performance. *Journal of Psychology in Africa*, 23(1), 51-59. <https://doi.org/10.1080/14330237.2013.10820593>
- Kuncel, N., Credé, M., & Thomas, L. (2005). The validity of self-reported grade point averages, class ranks, and test scores: A meta-analysis and review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(1), 63-82. <https://doi.org/d9p833>
- López-Angulo, Y., Pérez-Villalobos, M., Cobo-Rendón, R., & Díaz-Mujica, A. E. (2020). Apoyo social, sexo y área del conocimiento en el rendimiento académico autopercibido de estudiantes universitarios chilenos. *Formación Universitaria*, 13(3), 11-18. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000300011>
- Marôco, J., Assunção, H., Harju-Luukkainen, H., Lin, S. W., Sit, P. S., Cheung, K. C., Maloa, B., Stepanović Ilic, I., Smith, T., & Campos, J. (2020). Predictors of academic efficacy and dropout intention in university students: Can engagement suppress burnout? *PLoS One*, 15(10), e0239816. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0239816>
- Martin, A. (2002). Motivation and academic resilience: Developing a model for student enhancement. *Australian Journal of Education*, 46(1), 34-49. <https://doi.org/ggd44j>

- Martin, A. (2013). Academic buoyancy and academic resilience: Exploring «everyday» and «classic» resilience in the face of academic adversity. *School Psychology International*, 34(5), 488-500. <https://doi.org/10.1177/0143034312472759>
- Martin, A., & Marsh, H. W. (2003). *Academic resilience and the four Cs: Confidence, control, composure, and commitment* [Ponencia]. NZARE AARE, Auckland, New Zealand.
- Martin, A., & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281. <https://doi.org/10.1002/pits.20149>
- Martin, A., & Marsh, H. W. (2009). Academic resilience and academic buoyancy: Multi-dimensional and hierarchical conceptual framing of causes, correlates and cognate constructs. *Oxford Review of Education*, 35(3), 353-370. <https://doi.org/ct8v95>
- Martín-Arbós, S., Castarlenas, E., & Dueñas, J.-M. (2021). Help-seeking in an academic context: A systematic review. *Sustainability*, 13(8), 4460. <https://doi.org/h9gx>
- Morales, E. E., & Trotman, F. K. (2011). *A focus on hope: Fifty resilient students speak*. University Press of America.
- Morales-Rodríguez, M., & Chávez-López, J. (2017). Adaptación a la vida universitaria y procrastinación académica en estudiantes de psicología. *Revista Electrónica del Desarrollo Humano para la Innovación Social*, 4(8), 1-16.
- Morton, S., Mergler, A., & Boman, P. (2014). Managing the transition: The role of optimism and self-efficacy for first-year Australian university students. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 24(1), 90-108. <https://doi.org/10.1017/jgc.2013.29>
- Năstasă, L., Cocoradă, E., Vorovencii, I., & Curtu, A. (2022). Academic success, emotional intelligence, well-being and resilience of first-year forestry students. *Forests*, 13(5), 758. <https://doi.org/10.3390/f13050758>
- Ononye, U., Ogbeta, M., Ndudi, F., Bereprebofa, D., & Maduemezia, I. (2022). Academic resilience, emotional intelligence, and academic performance among undergraduate students. *Knowledge and Performance Management*, 6(1), 1-10. <https://doi.org/krbp>
- Peralta, S. C., Ramírez, A. F., & Castaño, H. (2006). Factores resilientes asociados al rendimiento académico en estudiantes pertenecientes a la Universidad de Sucre (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (17), 196-219.
- Pertegal-Felices, M., Valdivieso-Salazar, D. A., Espín-León, A., & Jimeno-Morenilla, A. (2022). Resilience and academic dropout in Ecuadorian university students during COVID-19. *Sustainability*, 14(13), 8066. <https://doi.org/10.3390/su14138066>

- Prada, R., Gamboa, A., & Hernández, C. (2021). Efectos depresivos del aislamiento preventivo obligatorio asociados a la pandemia del covid-19 en docentes y estudiantes de una universidad pública en Colombia. *Psicogente*, 24(45), 108-127. <https://doi.org/krbq>
- Rudd, G., Meissel, K., & Meyer, F. (2021). Measuring academic resilience in quantitative research: A systematic review of the literature. *Educational Research Review*, 34, 100402. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100402>
- Schermelleh-Engel, K., Moosbrugger, H., & Müller, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Seminara, M. P. (2020). La deserción universitaria: resiliencia como posibilidad de logro. *Revista Digital Universitaria*, 21(5), 1-11. <https://doi.org/krbr>
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15(3), 194-200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Sood, A., Prasad, K., Schroeder, D., & Varkey, P. (2011). Stress management and resilience training among Department of Medicine faculty: A pilot randomized clinical trial. *Journal of General Internal Medicine*, 26(8), 858-861. <https://doi.org/bngm7p>
- Taormina, R. (2015). Adult personal resilience: A new theory, new measure, and practical implications. *Psychological Thought*, 8(1). <https://doi.org/10.23668/psycharchives.1964>
- Zainoodin, N., Hutasuhut, I., Abu-Bakar, M., & Wardhani, N. (2021). Gratitude and its relationship to resilience and academic performance among university students. *Journal of Cognitive Sciences and Human Development*, 7(2), 145-158. <https://doi.org/10.33736/jcshd.3808.2021>
- Zamirinejad, S., Hojjat, S., Golzari, M., Borjali, A., & Akaberi, A. (2014). Effectiveness of resilience training versus cognitive therapy on reduction of depression in female Iranian college students. *Issues in Mental Health Nursing*, 35(6), 480-488. <https://doi.org/10.3109/01612840.2013.879628>
- Zhang, Y., Yang, X., Sun, X., & Kaiser, G. (2023). The reciprocal relationship among Chinese senior secondary students' intrinsic and extrinsic motivation and cognitive engagement in learning mathematics: A three-wave longitudinal study. *ZDM. Mathematics Education*, 55, 399-412. <https://doi.org/10.1007/s11858-022-01465-0>
- Zumárraga-Espinosa, M., Castro, M., Escobar, P., Boada, M., Peña-Herrera, L., González, Y., Romero, J., Luzuriaga, J., & Armas, R. (2018). *Afinidad entre intereses profesionales y carrera elegida: un análisis de su relación con la deserción universitaria temprana* [Ponencia]. Congresos Clabes.

Zumárraga-Espinosa, M., & Cevallos-Pozo, G. (2021). Evaluación psicométrica de la Escala de procrastinación académica (EPA) y la Escala de resiliencia académica (ARS-30) en personas universitarias de Quito-Ecuador. *Revista Educación*, 45(1), 363-384.
<https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42820>