

PROCESOS PSICOSOCIALES Y RENDIMIENTO ESCOLAR:

atribuciones, convivencia, resiliencia y
autopercepciones en contextos educativos



Angélica Vera Sagredo



EDITORIA
ARTEMIS
2026

PROCESOS PSICOSOCIALES Y RENDIMIENTO ESCOLAR:

atribuciones, convivencia, resiliencia y
autopercepciones en contextos educativos



Angélica Vera Sagredo



**EDITORIA
ARTEMIS**

2026



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição-Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores.

Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, **conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.**

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Autora	Prof. ^a Dr. ^a Angélica Vera Sagredo
Imagem da Capa	wizardx/123RF
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”, Cuba*
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, *Universidade Federal de Uberlândia, Brasil*
Prof. Dr. Agustín Olmos Cruz, *Universidad Autónoma del Estado de México, México*
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, *Universidade Federal da Paraíba, Brasil*
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires, Argentina*
Prof.^a Dr.^a Ana Júlia Viamonte, *Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal*
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano, Peru*
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, *Universidade do Estado de Mato Grosso, Brasil*
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla, Espanha*
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil*
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, *Universidade Nova de Lisboa, Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cirila Cervera Delgado, *Universidad de Guanajuato, México*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, *Universidade Aberta de Portugal*
Prof.^a Dr.^a Cláudia Padovesi Fonseca, *Universidade de Brasília-DF, Brasil*



Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados, Brasil

Dr. Cristo Ernesto Yáñez León – New Jersey Institute of Technology, Newark, NJ, Estados Unidos

Prof. Dr. David García-Martul, *Universidad Rey Juan Carlos de Madrid*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil

Prof.^a Dr.^a Dina Maria Martins Ferreira, Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Prof.^a Dr.^a Edith Luévano-Hipólito, *Universidad Autónoma de Nuevo León*, México

Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal

Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo (USP), Brasil

Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima, Brasil

Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México

Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha

Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguai

Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Fernando Hitt, *Université du Québec à Montréal*, Canadá

Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Gabriela Gonçalves, Instituto Superior de Engenharia do Porto (ISEP), Portugal

Prof.^a Dr.^a Galina Gumovskaya – Higher School of Economics, Moscow, Russia

Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Brasil

Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal

Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof. Dr. Guillermo Julián González-Pérez, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof. Dr. Håkan Karlsson, *University of Gothenburg*, Suécia

Prof.^a Dr.^a Lara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco, Brasil

Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru

Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile

Prof.^a Dr.^a Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College*, Estados Unidos

Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha*, Espanha

Prof. Dr. João Manuel Pereira Ramalho Serrano, Universidade de Évora, Portugal

Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros, Brasil

Prof. Dr. Jorge Ernesto Bartolucci, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. José Cortez Godinez, Universidad Autónoma de Baja California, México

Prof. Dr. Juan Carlos Cancino Díaz, Instituto Politécnico Nacional, México

Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid*, Espanha

Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín*, Colômbia



Prof. Dr. Juan Manuel Sánchez-Yáñez, *Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo*, México

Prof. Dr. Juan Porras Pulido, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*, Brasil

Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, *Universidade Estadual Paulista (UNESP)*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Livia do Carmo, *Universidade Federal de Goiás*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Luciane Spanhol Bordignon, *Universidade de Passo Fundo*, Brasil

Prof. Dr. Luis Fernando González Beltrán, *Universidad Nacional Autónoma de México*, México

Prof. Dr. Luis Vicente Amador Muñoz, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Macarena Esteban Ibáñez, *Universidad Pablo de Olavide*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela*, Espanha

Prof. Dr. Manuel Simões, *Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Márcia de Souza Luz Freitas, *Universidade Federal de Itajubá*, Brasil

Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, *Universidade Estadual Paulista (UNESP)*, Brasil

Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, *Universidade Federal de Sergipe*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Mar Garrido Román, *Universidad de Granada*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Margarida Márcia Fernandes Lima, *Universidade Federal de Ouro Preto*, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Alejandra Arecco, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Maria Aparecida José de Oliveira, *Universidade Federal da Bahia*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Maria Carmen Pastor, *Universitat Jaume I*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Maria da Luz Vale Dias – *Universidade de Coimbra*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Céu Caetano, *Universidade Nova de Lisboa*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, *Universidade Federal do Maranhão*, Brasil

Prof.^a Dr.^a M^aGraça Pereira, *Universidade do Minho*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maria Gracinda Carvalho Teixeira, *Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro*, Brasil

Prof.^a Dr.^a María Guadalupe Vega-López, *Universidad de Guadalajara*, México

Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Pato, *Instituto Politécnico de Viseu*, Portugal

Prof.^a Dr.^a Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana*, Cuba

Prof.^a Dr.^a Mauriceia Silva de Paula Vieira, *Universidade Federal de Lavras*, Brasil

Prof. Dr. Melchor Gómez Pérez, *Universidad del Pais Vasco*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Ninfa María Rosas-García, *Centro de Biotecnología Genómica-Instituto Politécnico Nacional*, México

Prof.^a Dr.^a Odara Horta Boscolo, *Universidade Federal Fluminense*, Brasil

Prof. Dr. Osbaldo Turpo-Gebera, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa*, Peru

Prof.^a Dr.^a Patrícia Vasconcelos Almeida, *Universidade Federal de Lavras*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Paula Arcoverde Cavalcanti, *Universidade do Estado da Bahia*, Brasil

Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, *Universidade Federal do Pará*, Brasil

Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, *Universidade Federal do Piauí*, Brasil

Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, *Universidade Federal do Piauí*, Brasil

Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, *Universidade Federal de Uberlândia*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina

Prof.^a Dr.^a Solange Kazumi Sakata, *Instituto de Pesquisas Energéticas e Nucleares (IPEN)- USP*, Brasil



Prof.^a Dr.^a Stanislava Kashtanova, *Saint Petersburg State University*, Russia

Prof.^a Dr.^a Susana Álvarez Otero – *Universidad de Oviedo*, Espanha

Prof.^a Dr.^a Teresa Cardoso, *Universidade Aberta de Portugal*

Prof.^a Dr.^a Teresa Monteiro Seixas, *Universidade do Porto*, Portugal

Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, *Universidade Federal de Viçosa*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vanessa Bordin Viera, *Universidade Federal de Campina Grande*, Brasil

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, *Universidade Tecnológica Federal do Paraná*, Brasil

Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca*, Colômbia

Prof. Dr. Xosé Somoza Medina, *Universidad de León*, Espanha

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

V473p Vera Sagredo, Angélica.

Procesos psicosociales y rendimiento escolar [livro eletrônico]
: atribuciones, convivencia, resiliencia y autopercepciones en
contextos educativos / Angélica Vera Sagredo. – 1. ed. – Curitiba,
PR: Editora Artemis, 2026.

il. color.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-81701-81-9

DOI 10.37572/EdArt_200226819

1. Educação – Rendimiento escolar. 2. Psicología
educacional – Resiliência. 3. Convivência escolar – Atribuições e
autopercepções. I. Título.

CDD 370.15

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422



AGRADECIMIENTOS



Un agradecimiento especial a la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) por el financiamiento del Proyecto FONDECYT de Iniciación N° 11230202 titulado “Logros académicos: relación con variables socioemocionales y su efecto diferencial en estudiantes con NEE de establecimientos con altos índices de vulnerabilidad”.

Se agradece especialmente a los equipos directivos, docentes, estudiantes y comunidades educativas de los 57 establecimientos educacionales participantes de la Región del Biobío, cuya disposición, compromiso y colaboración hicieron posible el desarrollo del Proyecto FONDECYT de Iniciación dirigido por la Dra. Angélica Vera Sagredo. Su valiosa participación contribuyó de manera significativa al cumplimiento de los objetivos de investigación, permitiendo generar evidencia relevante para la comprensión de los procesos educativos en contextos diversos y fortaleciendo el vínculo entre la investigación académica y las comunidades escolares.

Colegio Santa Inés, Chiguayante
Colegio Andrés Bello, Chiguayante
Colegio Luis Amigó, Concepción
Escuela Santa Catalina de Siena, Concepción
Colegio Santa Luisa, Concepción
Escuela México Agua de la Gloria, Concepción

Escuela Adelaida Migueles Soto, Coronel
Escuela Rafael Sotomayor Baeza, Coronel
Escuela Vista Hermosa, Coronel
Escuela Maule, Coronel
Escuela E-654 República de Francia, Coronel
Escuela Básica Bello Horizonte, Lota
Escuela Valle Colcura, Lota
Colegio Ángel de Peredo, Lota
Escuela Santa María de Guadalupe, Lota
Escuela Forjadores de Chile, Penco
Colegio El Refugio, Penco
Escuela República de Italia, Penco
Escuela Básica Michaihue, San Pedro de la Paz
Escuela Boca Biobío Sur, San Pedro de la Paz
Colegio Martin Luther, San Pedro de la Paz
Colegio San Cristóbal, Talcahuano
Escuela Anita Serrano, Talcahuano
Escuela Brisas del Mar, Arauco
Liceo San Francisco de Asís, Arauco
Escuela Vicente Millán, Arauco
Liceo Homero Vigueras, Cañete
Escuela Rubí Nelson, Cañete
Escuela Básica La Granja F-818, Cañete
Colegio Nueva Aurora, Cañete
Escuela René Andrades, Cañete
Escuela Buchoco, Contulmo
Escuela Calebú, Contulmo
Escuela San Luis, Contulmo
Escuela Los Confines, Curanilahue
Colegio Ramiro Roa, Curanilahue
Escuela Buena Esperanza, Curanilahue
Escuela G-780 Pehuén, Lebu

Escuela Cerro La Cruz, Lebu
Escuela La Fortuna, Lebu
Escuela Boca Lebu, Lebu
Escuela Rebeca Castro, Lebu
Escuela Félix Eyheramendy, Los Álamos
Colegio Abel Inostroza Gutiérrez, Cabrero
Escuela Charrúa, Cabrero
Colegio San José, Cabrero
Escuela Mulchén, Mulchén
Escuela Ignacio Verdugo Corrado, Mulchén
Escuela Villa Las Peñas, Mulchén
Escuela Óscar Guerrero Quinsac, Nacimiento
Escuela Canadá, Nacimiento
Escuela Toqui Lautaro, Nacimiento
Escuela Villa Coihues, Negrete
Colegio Santa Bárbara, Santa Bárbara
Escuela Enrique Bernstein Carabantes, Santa Bárbara
Colegio Los Ángeles, Los Ángeles
Liceo Andrés Alcázar, Tucapel

PRÓLOGO

La educación es, ante todo, un encuentro humano. Más allá de las calificaciones y los contenidos curriculares, el aula es un espacio interpersonal donde se entretajan emociones, percepciones y relaciones que determinan no solo cuánto aprende un estudiante, sino cómo se percibe a sí mismo frente al mundo. El libro que el lector tiene en sus manos, *Procesos psicosociales y rendimiento escolar: atribuciones, convivencia, resiliencia y autopercepciones en contextos educativos*, nace de la convicción de que, para mejorar la calidad educativa, especialmente en contextos de vulnerabilidad, debemos mirar más allá de lo cognitivo y considerar aspectos vinculados a lo psicosocial.

Esta obra es el fruto de los hallazgos surgidos a partir del Proyecto FONDECYT de Iniciación N° 11230202, titulado “Logros académicos: relación con variables socioemocionales y su efecto diferencial en estudiantes con NEE de establecimientos con altos índices de vulnerabilidad” financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID). No se trata de una reflexión teórica aislada, sino de una investigación robusta y situada en la realidad chilena. Sus páginas se sustentan en las voces y experiencias de 4.391 estudiantes de 5to a 8vo básico, pertenecientes a 57 colegios de la región del Biobío (Chile). Esta muestra representativa permite trazar un mapa detallado de cómo las variables socioemocionales impactan en las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes.

La estructura del texto invita a un recorrido integral a lo largo de seis capítulos. En el Capítulo 1, titulado “*Atribuciones causales y aprendizaje escolar*”, la autora explora cómo las atribuciones causales, es decir, la forma en que los estudiantes explican sus éxitos y fracasos, moldean su motivación y aprendizaje.

En el Capítulo 2, “*Convivencia escolar y clima socioeducativo*”, se amplía la mirada hacia el entorno, desde una perspectiva ecológica, examinando el impacto que la convivencia escolar y el clima socioeducativo ejercen sobre los procesos de aprendizaje. El desarrollo humano y social surge de la interacción continua y bidireccional entre el individuo y su entorno.

Conscientes de los desafíos que impone la vulnerabilidad social, el Capítulo 3, *“Resiliencia en contextos educativos”*, se adentra en la resiliencia, entendiéndola no como un rasgo individual, sino como una dinámica relacional que la escuela puede y debe fortalecer.

Posteriormente, la autora se enfoca en la arquitectura interna del estudiante, así pues, el Capítulo 4 *“Autoestima y desarrollo socioemocional en la escuela”*, aborda la autoestima como pilar del desarrollo socioemocional de niños, niñas y adolescentes y se enfatiza su relación con el rendimiento escolar del estudiante.

El Capítulo 5 se titula *“Autoconcepto académico y desempeño escolar”* y profundiza sobre la relación e influencia mutua entre el autoconcepto académico (percepción de competencia académica del niño, niña o adolescente) y su desempeño escolar real.

Finalmente, el Capítulo 6, *“Reflexiones integradoras y proyecciones educativas”*, ofrece reflexiones integradoras, entrelazando los diversos conceptos abordados a lo largo de la obra para proyectar lineamientos útiles que orienten tanto la política pública como la práctica diaria en el aula.

Sin embargo, el compromiso de este proyecto no se limitó a la recolección de datos, ya que la investigación adquiere pleno sentido cuando sus resultados retornan a la comunidad. En este marco, el estudio se complementó con una intensa labor de transferencia, que involucró la participación de más de 150 docentes en tres talleres orientados al fomento de los logros académicos mediante el fortalecimiento de atribuciones causales adaptativas, estrategias para la promoción de la autoestima y el autoconcepto académico, y el desarrollo de buenas prácticas de convivencia escolar. Asimismo, se contó con el apoyo de una experta internacional, quien trabajó con docentes y equipos directivos de las instituciones educativas participantes en temáticas vinculadas a la resolución de conflictos y al cuidado del profesorado. En estas instancias, los hallazgos científicos se tradujeron en herramientas pedagógicas concretas, contribuyendo a reducir la brecha entre la academia y la escuela, así como entre la teoría y la práctica.

Este libro es, en definitiva, una invitación a repensar la educación desde una perspectiva más humana e integral. Sus páginas aspiran ser brújulas para investigadores, docentes y directivos comprometidos con la calidad educativa, el bienestar de los niños, niñas y adolescentes, la equidad, la eliminación de las desigualdades, la creación de alianzas estratégicas entre universidad y escuelas, y que conciben la tarea de educar como pieza fundamental para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes.

Dra. Flavia Arrigoni
Profesora Ayudante Doctor
Universidad de Zaragoza

SUMÁRIO

PROCESOS PSICOSOCIALES Y RENDIMIENTO ESCOLAR: ATRIBUCIONES, CONVIVENCIA, RESILIENCIA Y AUTOPERCEPCIONES EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

Angélica Vera Sagredo

 https://doi.org/10.37572/EdArt_200226819

INTRODUCCIÓN1

CAPÍTULO 1.....3

ATRIBUCIONES CAUSALES Y APRENDIZAJE ESCOLAR

1.1. ATRIBUCIONES CAUSALES COMO MARCO EXPLICATIVO DEL
RENDIMIENTO ACADÉMICO.....3

1.2. TEORÍA ATRIBUCIONAL DE WEINER Y DIMENSIONES EXPLICATIVAS.....4

1.3. ESTILOS ATRIBUCIONALES, MOTIVACIÓN Y AUTOPERCEPCIONES
ACADÉMICAS7

1.4. ATRIBUCIONES CAUSALES, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y CONTEXTOS
EDUCATIVOS9

1.5. INTERVENCIONES ATRIBUCIONALES Y ORIENTACIONES PARA LA
PRÁCTICA EDUCATIVA10

1.6. ATRIBUCIONES CAUSALES Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN CONTEXTOS
EDUCATIVOS VULNERABLES: IMPLICANCIAS A PARTIR DE LOS RESULTADOS
DEL ESTUDIO12

CAPÍTULO 2..... 17

CONVIVENCIA ESCOLAR Y CLIMA SOCIOEDUCATIVO

2.1. CONVIVENCIA ESCOLAR COMO MARCO EXPLICATIVO DEL
RENDIMIENTO ACADÉMICO.....17

2.2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y DEL CLIMA
SOCIOEDUCATIVO.....19

2.3. CONVIVENCIA ESCOLAR, DISCIPLINA E INTERACCIONES EN EL AULA.....	20
2.4. CLIMA ESCOLAR COMO FACTOR PROTECTOR DEL DESARROLLO ACADÉMICO.....	22
2.5. CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE UN ENFOQUE DE DERECHOS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS	23
2.6. CONVIVENCIA ESCOLAR Y CLIMA SOCIOEDUCATIVO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS VULNERABLES: IMPLICANCIAS A PARTIR DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO	25
CAPÍTULO 3.....	30
RESILIENCIA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS	
3.1. LA RESILIENCIA COMO CONSTRUCTO EXPLICATIVO DEL DESARROLLO Y EL LOGRO EDUCATIVO.....	30
3.2. RESILIENCIA ACADÉMICA: DEFINICIÓN Y ALCANCES EN EL CONTEXTO ESCOLAR	32
3.3. RESILIENCIA, CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y DESIGUALDADES EDUCATIVAS	33
3.4. FACTORES MEDIADORES Y MODERADORES DE LA RESILIENCIA ACADÉMICA	35
3.5. RESILIENCIA EN ESTUDIANTES DE CONTEXTOS VULNERABLES: HALLAZGOS Y CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS	36
CAPÍTULO 4.....	40
AUTOESTIMA Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA ESCUELA	
4.1. CONCEPTUALIZACIÓN Y RELEVANCIA DE LA AUTOESTIMA	40
4.2. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA AUTOESTIMA ESCOLAR	42
4.3. AUTOESTIMA Y DESEMPEÑO ACADÉMICO	43
4.4. AUTOESTIMA ESCOLAR Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA SU FORTALECIMIENTO.....	45

CAPÍTULO 5	49
AUTOCONCEPTO ACADÉMICO Y DESEMPEÑO ESCOLAR	
5.1. CONCEPTUALIZACIÓN, RELEVANCIA Y FACTORES DEL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO	49
5.2. AUTOCONCEPTO ACADÉMICO Y DESEMPEÑO ESCOLAR.....	51
5.3. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA FORTALECER EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO	52
CAPÍTULO 6	56
REFLEXIONES INTEGRADORAS Y PROYECCIONES EDUCATIVAS	
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	60
SOBRE LA AUTORA	69

INTRODUCCIÓN

El rendimiento escolar y las trayectorias educativas de niños, niñas y adolescentes han sido tradicionalmente abordados desde variables de carácter cognitivo, curricular y evaluativo. Si bien estos enfoques han aportado elementos relevantes para la comprensión del aprendizaje escolar, la evidencia acumulada en el campo de la psicología educativa y de las ciencias de la educación ha puesto de manifiesto la necesidad de incorporar, de manera sistemática, dimensiones psicosociales que permitan explicar con mayor profundidad la diversidad de resultados académicos observados en contextos educativos heterogéneos.

En este marco, los procesos psicosociales asociados al aprendizaje – tales como las atribuciones causales, la convivencia escolar, la resiliencia, la autoestima y el autoconcepto académico – se configuran como variables centrales para comprender cómo los estudiantes interpretan sus experiencias escolares, regulan sus respuestas frente al éxito y al fracaso, construyen expectativas de logro y desarrollan su sentido de pertenencia a la comunidad educativa. Estas variables no solo influyen en el desempeño académico, sino también en el compromiso escolar, la motivación, el bienestar subjetivo y la continuidad de las trayectorias educativas.

El presente libro tiene como propósito analizar de manera articulada dichas variables, integrando aportes teóricos y evidencia empírica reciente, con el fin de avanzar hacia una comprensión más compleja y contextualizada del rendimiento escolar. Desde un enfoque psicosocial y ecológico, se asume que el aprendizaje es el resultado de la interacción dinámica entre factores individuales, relacionales e institucionales, los cuales operan de manera

interdependiente y se ven modulados por las condiciones socioculturales y educativas en las que se desarrolla la experiencia escolar. Este enfoque resulta especialmente pertinente en contextos caracterizados por altos niveles de vulnerabilidad social, donde las desigualdades estructurales inciden de forma directa en las oportunidades de aprendizaje.

A lo largo de la obra, se abordan de manera específica las atribuciones causales, la convivencia escolar, la resiliencia, la autoestima y el autoconcepto académico, combinando revisión conceptual y resultados de investigaciones empíricas desarrolladas en contextos educativos reales. Cada capítulo incorpora, además, orientaciones y proyecciones que buscan aportar criterios para el diseño de prácticas pedagógicas, estrategias de intervención psicoeducativa y acciones institucionales orientadas al fortalecimiento de estos procesos en el ámbito escolar.

La estructura del libro se organiza en seis capítulos. El primero analiza el rol de las atribuciones causales en el aprendizaje, la motivación y el rendimiento académico; el segundo examina la convivencia escolar y el clima socioeducativo como condiciones para el aprendizaje y el bienestar; el tercero profundiza en la resiliencia en contextos educativos, destacando su carácter dinámico y relacional; el cuarto aborda la autoestima como componente del desarrollo socioemocional; el quinto se centra en el autoconcepto académico y su relación con el desempeño escolar; y el sexto propone reflexiones integradoras y proyecciones educativas, articulando los principales hallazgos y desafíos para la investigación y la práctica educativa.

En conjunto, esta obra busca contribuir al debate académico y a la mejora de las prácticas educativas, ofreciendo un marco analítico que permita comprender el rendimiento escolar desde una perspectiva integradora y no reduccionista, reconociendo la complejidad de los procesos implicados y la necesidad de abordajes contextualizados y multidimensionales.

CAPÍTULO 1

ATRIBUCIONES CAUSALES Y APRENDIZAJE ESCOLAR

1.1. ATRIBUCIONES CAUSALES COMO MARCO EXPLICATIVO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento académico constituye un fenómeno complejo y multifactorial, resultado de la interacción dinámica entre variables cognitivas, emocionales, motivacionales y contextuales que se articulan a lo largo de la trayectoria educativa de los estudiantes (Vera-Sagredo et al., 2021). Si bien durante gran parte del siglo XX la investigación educativa otorgó un rol predominante a factores como la inteligencia, las aptitudes cognitivas o los conocimientos previos, la evidencia empírica acumulada en las últimas décadas ha demostrado de manera consistente que estas variables resultan insuficientes para explicar, por sí solas, las marcadas diferencias individuales en el desempeño escolar. En este sentido, el énfasis progresivo en las denominadas variables no cognitivas ha permitido avanzar hacia una comprensión más integral del aprendizaje y del éxito académico (Barreto & Álvarez, 2020; Chen & Wu, 2021).

Entre estas variables, las atribuciones causales han emergido como un constructo psicológico clave para comprender cómo los estudiantes interpretan sus experiencias de éxito y fracaso en el ámbito académico y cómo dichas interpretaciones influyen en su motivación, su implicación en las tareas escolares y su rendimiento a lo largo del tiempo. Las atribuciones causales se definen como las explicaciones que los individuos elaboran para dar sentido a los resultados de sus acciones, especialmente en contextos evaluativos como el escolar, donde el desempeño es observado,

comparado y valorado de manera sistemática (Weiner, 1985). Estas explicaciones no son meras interpretaciones retrospectivas, sino que cumplen una función reguladora del comportamiento futuro, orientando las expectativas de logro y las decisiones que los estudiantes adoptan frente a nuevas demandas académicas.

Desde esta perspectiva, no son únicamente los resultados académicos en sí mismos los que inciden en la trayectoria educativa de los estudiantes, sino, de manera fundamental, las causas a las que estos atribuyen dichos resultados (Cerdeira & Vera-Sagredo, 2019). Así, ante desafíos académicos similares, algunos estudiantes perseveran, ajustan sus estrategias y logran desempeños exitosos, mientras que otros desarrollan desmotivación, evitación de las tareas y un abandono progresivo del esfuerzo académico. Estas diferencias pueden explicarse, en parte, por los estilos atribucionales que los estudiantes han ido construyendo a partir de sus experiencias escolares previas y de los mensajes explícitos e implícitos recibidos en el contexto educativo.

En consecuencia, las atribuciones causales se configuran como un marco explicativo especialmente relevante para comprender los procesos motivacionales asociados al aprendizaje, así como para identificar factores de riesgo y de protección en las trayectorias educativas. Su estudio permite no solo explicar por qué se producen determinadas conductas académicas, sino también orientar el diseño de intervenciones psicoeducativas y prácticas pedagógicas destinadas a promover patrones atribucionales más adaptativos, que favorezcan el compromiso, la persistencia y el rendimiento escolar.

1.2. TEORÍA ATRIBUCIONAL DE WEINER Y DIMENSIONES EXPLICATIVAS

El marco teórico más influyente en el estudio de las atribuciones causales en el ámbito educativo es el propuesto por Bernard Weiner (1985, 1986), quien sostiene que las explicaciones que los estudiantes elaboran respecto de sus logros y fracasos académicos se estructuran en torno

a tres dimensiones fundamentales: el locus de control, la estabilidad y la controlabilidad. Estas dimensiones permiten comprender no solo cómo los estudiantes interpretan sus experiencias pasadas, sino también cómo dichas interpretaciones inciden en su motivación, sus emociones y su conducta futura frente al aprendizaje.

El **locus de control** se refiere a si la causa del resultado académico es percibida como interna al estudiante – como la capacidad, el esfuerzo o el uso de estrategias de aprendizaje – o externa, como la suerte, la dificultad de la tarea o la actuación del docente. La **estabilidad** alude a si la causa es considerada permanente en el tiempo o susceptible de variar, mientras que la **controlabilidad** indica el grado en que la causa puede ser modificada o regulada por el propio estudiante. La interacción de estas tres dimensiones da lugar a patrones relativamente consistentes de interpretación de la experiencia escolar, conocidos como **estilos atribucionales** (Weiner, 1985, 1986).

Estos estilos atribucionales cumplen una función motivacional central, ya que influyen directamente en las expectativas de éxito futuro, en las emociones asociadas al desempeño académico – como el orgullo, la culpa o la frustración – y en las decisiones conductuales que los estudiantes adoptan frente a las tareas escolares, tales como la persistencia, el esfuerzo y la elección de estrategias de aprendizaje (Vera et al., 2022). En este sentido, las atribuciones causales no solo permiten explicar resultados pasados, sino que orientan de manera decisiva la conducta académica futura del estudiante.

Tal como se sintetiza en la Tabla 1, no todas las atribuciones poseen el mismo impacto motivacional ni las mismas consecuencias educativas. Las explicaciones de carácter **interno, inestable y controlable**, como el esfuerzo o el uso de estrategias de aprendizaje, se asocian sistemáticamente con mayores niveles de motivación, persistencia y expectativas positivas de logro, favoreciendo una implicación activa en el proceso de aprendizaje. Por el contrario, las atribuciones **internas, estables e incontrolables**, como una capacidad percibida como fija, así como las atribuciones **externas e**

incontrolables, como la suerte o el azar, tienden a generar desmotivación, sentimientos de indefensión y un progresivo abandono del esfuerzo académico, especialmente ante situaciones de fracaso reiterado.

Tabla 1. Dimensiones atribucionales y tipos de atribuciones causales en el contexto escolar

Causa atribuida	Locus de control	Estabilidad	Controlabilidad	Ejemplo en el contexto escolar
Capacidad	Interno	Estable	Incontrolable	“Soy bueno/malo para matemáticas”
Esfuerzo	Interno	Inestable	Controlable	“Estudíé más / no me esforcé lo suficiente”
Estrategias de aprendizaje	Interno	Inestable	Controlable	“Usé una buena estrategia para estudiar”
Atención / concentración	Interno	Inestable	Parcialmente controlable	“Estuve distraído durante la prueba”
Dificultad de la tarea	Externo	Estable	Incontrolable	“La prueba era muy difícil”
Suerte / azar	Externo	Inestable	Incontrolable	“Tuve suerte / mala suerte”
Actuación del docente	Externo	Estable o inestable	Poco controlable	“El profesor explicó mal”
Apoyo familiar o escolar	Externo	Variable	Parcialmente controlable	“En casa me ayudaron a estudiar”

Fuente: Elaboración propia a partir de Weiner (1985, 1986).

La sistematización presentada en la Tabla 1 permite visualizar que las atribuciones causales no operan de manera aislada, sino que configuran marcos interpretativos desde los cuales los estudiantes construyen sentido respecto de sus experiencias de aprendizaje. En este contexto, resulta especialmente relevante destacar que las atribuciones internas, inestables y controlables constituyen un factor protector del aprendizaje, al promover una mayor percepción de control personal y responsabilidad activa sobre los resultados académicos, así como una mayor disposición a invertir esfuerzo frente a las demandas escolares. Estas atribuciones favorecen la autorregulación, la persistencia ante la dificultad y la adopción de estrategias de aprendizaje más eficaces.

Por el contrario, cuando predominan explicaciones centradas en causas externas o incontrolables, los estudiantes tienden a desarrollar una relación más pasiva con el aprendizaje, caracterizada por bajas expectativas de éxito y una menor percepción de control sobre los resultados académicos. Este patrón resulta particularmente problemático en contextos educativos marcados por la vulnerabilidad social, donde la acumulación de experiencias de fracaso puede consolidar estilos atribucionales desadaptativos y profundizar las brechas de rendimiento.

Desde una perspectiva educativa, esta distinción adquiere especial relevancia, ya que las atribuciones causales no solo reflejan creencias individuales, sino que también son moldeadas por las prácticas pedagógicas, los discursos docentes y las dinámicas institucionales. En consecuencia, el aula se configura como un espacio privilegiado para promover atribuciones más adaptativas, mediante retroalimentaciones orientadas al proceso, la valorización del esfuerzo y el uso de estrategias, así como la generación de oportunidades de aprendizaje que permitan a los estudiantes experimentar el vínculo entre su acción y los resultados obtenidos.

1.3. ESTILOS ATRIBUCIONALES, MOTIVACIÓN Y AUTOPERCEPCIONES ACADÉMICAS

Los estilos atribucionales desempeñan un rol central en los procesos motivacionales que regulan la forma en que los estudiantes enfrentan sus tareas académicas, en la medida en que reflejan las causas a las que atribuyen sus éxitos y fracasos escolares. Estas explicaciones influyen de manera directa en la disposición a iniciar, mantener o abandonar conductas orientadas al logro académico, configurando patrones de implicación diferenciados frente a las demandas del contexto escolar (Manassero & Vázquez, 1995). Desde esta perspectiva, las atribuciones causales actúan como mediadoras entre la experiencia académica y la conducta futura del estudiante.

A nivel motivacional, las atribuciones inciden en la expectativa de éxito y en el valor asignado a las tareas escolares, determinando el grado

de esfuerzo y persistencia que los estudiantes están dispuestos a invertir ante situaciones de dificultad. A nivel cognitivo, influyen en la construcción de expectativas respecto del desempeño futuro, generando sentimientos de esperanza, autoeficacia o, por el contrario, de desesperanza aprendida frente a los desafíos académicos. Finalmente, a nivel emocional, las atribuciones se vinculan estrechamente con experiencias afectivas asociadas al rendimiento, tales como el orgullo, la satisfacción, la culpa, la vergüenza o la frustración, las cuales inciden directamente en dimensiones centrales del yo, como la autoestima y el autoconcepto académico (Weiner, 1986).

La evidencia empírica ha demostrado de manera consistente que las atribuciones de carácter interno y controlable, especialmente aquellas centradas en el esfuerzo y en el uso de estrategias de aprendizaje, se asocian con mayores niveles de implicación académica, persistencia ante las dificultades y mejores resultados escolares (Cuadro et al., 2023; Sáez & López, 2020). Estos patrones atribucionales favorecen una percepción de control sobre el aprendizaje, promoviendo conductas autorreguladas y una actitud activa frente a los desafíos académicos. En contraste, las atribuciones externas e incontrolables, como la suerte, la dificultad de la tarea o factores ajenos al estudiante, tienden a generar desmotivación, pasividad y bajo desempeño, al disminuir la sensación de control personal y la expectativa de que el esfuerzo pueda incidir en los resultados obtenidos (Lapite et al., 2022; Zuidema et al., 2023).

Estas creencias atribucionales influyen, además, de manera significativa en el desarrollo del autoconcepto académico, al moldear la percepción que los estudiantes construyen respecto de sus propias capacidades, competencias y posibilidades de éxito en el ámbito escolar (Rodríguez & Guzmán, 2019; Vera et al., 2022). De este modo, los estilos atribucionales no solo explican la conducta académica inmediata, sino que se integran en un sistema más amplio de autopercepciones que condiciona la experiencia educativa, incidiendo tanto en el bienestar psicológico como en la permanencia y progresión dentro del sistema educativo.

En conjunto, estos antecedentes permiten comprender que la promoción de estilos atribucionales adaptativos constituye un componente clave para fortalecer la motivación académica, las autopercepciones positivas y el rendimiento escolar, especialmente en contextos educativos caracterizados por la diversidad y la vulnerabilidad social.

1.4. ATRIBUCIONES CAUSALES, RENDIMIENTO ACADÉMICO Y CONTEXTOS EDUCATIVOS

La evidencia empírica acumulada indica de manera consistente que los estudiantes con bajo rendimiento académico tienden a atribuir sus resultados predominantemente a factores externos o incontrolables, mientras que aquellos con mejor desempeño suelen explicar tanto sus éxitos como sus fracasos en función de causas internas, particularmente la capacidad percibida y, sobre todo, el esfuerzo personal (Cerdea & Vera-Sagredo, 2019; Cerdeza et al., 2023). Estas diferencias atribucionales no solo reflejan el nivel de logro académico alcanzado, sino que también contribuyen a consolidar trayectorias educativas divergentes, al influir en la forma en que los estudiantes enfrentan nuevas demandas y desafíos escolares.

Investigaciones desarrolladas en distintos niveles educativos han mostrado que atribuir el éxito académico al esfuerzo se asocia sistemáticamente con una mayor disposición al estudio, hábitos de aprendizaje más consistentes y una implicación activa en las tareas escolares, tanto en contextos de educación obligatoria como en educación superior (Adewoye, 2025; Vera-Sagredo et al., 2021). Este tipo de atribuciones favorece la percepción de control sobre los resultados académicos y fortalece la motivación intrínseca, promoviendo conductas de autorregulación y persistencia ante la dificultad.

Por el contrario, cuando el fracaso es atribuido a causas internas, estables e incontrolables –como una supuesta falta de habilidad o una capacidad percibida como fija– los estudiantes pueden desarrollar sentimientos de indefensión aprendida, acompañados de una disminución progresiva de la autoestima, la autoeficacia académica y la expectativa de

éxito futuro (Weiner, 1985). Este estilo atribucional se asocia, además, con una reducción significativa del esfuerzo invertido en las tareas escolares y con el abandono gradual de conductas orientadas al logro académico (Zuidema et al., 2023). Dichas consecuencias resultan especialmente preocupantes en contextos de vulnerabilidad educativa, donde la acumulación de experiencias de fracaso tiende a reforzar explicaciones desadaptativas y a profundizar las brechas de rendimiento y permanencia escolar.

Asimismo, atribuir los resultados académicos a factores externos e incontrolables, como la actuación del docente, la excesiva dificultad de las evaluaciones o condiciones contextuales percibidas como injustas, se ha asociado con menores niveles de autorregulación del aprendizaje y con actitudes pasivas o evitativas frente a las demandas escolares (Cerdeira & Vera-Sagredo, 2019; Vera-Sagredo et al., 2021; Vera et al., 2022). En estos casos, la percepción de que los resultados dependen de factores ajenos al propio desempeño limita la disposición a invertir esfuerzo y a modificar estrategias, reduciendo las oportunidades de aprendizaje y mejora.

En conjunto, estos hallazgos refuerzan la importancia de comprender y abordar los estilos atribucionales como un componente central de las trayectorias educativas, destacando la necesidad de intervenciones pedagógicas y psicoeducativas orientadas a promover explicaciones más adaptativas que fortalezcan la motivación, la autorregulación y el rendimiento académico.

1.5. INTERVENCIONES ATRIBUCIONALES Y ORIENTACIONES PARA LA PRÁCTICA EDUCATIVA

La investigación en psicología educativa ha demostrado de manera consistente que los estilos atribucionales no corresponden a rasgos fijos o inmutables, sino que pueden ser modificados mediante intervenciones pedagógicas deliberadas y sistemáticas. En el contexto escolar, ello implica que las explicaciones que los estudiantes elaboran frente a sus logros y dificultades académicas pueden ser orientadas por la acción docente hacia interpretaciones más adaptativas y funcionales para el aprendizaje.

En particular, se ha evidenciado que la promoción de atribuciones internas, inestables y controlables – como el esfuerzo personal, el uso de estrategias de estudio o la organización del tiempo – se asocia a mayores niveles de motivación, autoconfianza y rendimiento académico, especialmente en estudiantes que se desenvuelven en contextos de alta vulnerabilidad (Cerdeira & Vera-Sagredo, 2019; Vera et al., 2021, 2022).

Desde una perspectiva aplicada, las intervenciones atribucionales pueden materializarse en prácticas pedagógicas cotidianas y de bajo costo, tales como el tipo de retroalimentación que el docente entrega tras una evaluación, la forma en que se explican los errores en el aula o el modo en que se reconocen los logros académicos. Por ejemplo, ante un bajo resultado en una prueba, un enfoque atribucional adaptativo orienta al docente a enfatizar aspectos modificables –“esta vez la estrategia de estudio no fue la más adecuada, pero puede ajustarse”– en lugar de reforzar explicaciones estables o externas –“no tienes habilidades para la asignatura” o “la prueba fue muy difícil”–. De manera similar, frente a un buen desempeño, resulta pedagógicamente más efectivo vincular el logro con el esfuerzo sostenido o la planificación, en vez de atribuirlo exclusivamente a capacidades innatas.

Estas acciones adquieren mayor impacto cuando se integran de forma intencionada y continua en las trayectorias educativas, favoreciendo procesos de reflexión guiada que permitan a los estudiantes analizar sus experiencias de éxito y fracaso desde marcos explicativos más realistas, flexibles y orientados al aprendizaje (Lagos San Martín et al., 2019). En este sentido, el trabajo atribucional no se limita a mejorar resultados inmediatos, sino que contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales clave, tales como la persistencia académica, la autorregulación y la percepción de control sobre el propio aprendizaje.

En consecuencia, el fortalecimiento de estilos atribucionales adaptativos constituye una herramienta pedagógica relevante para prevenir el desaliento académico y el abandono escolar, al tiempo que posiciona al docente como un agente activo en la construcción de explicaciones

causales que favorezcan el compromiso, la autonomía y el desarrollo integral del estudiantado.

1.6. ATRIBUCIONES CAUSALES Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS VULNERABLES: IMPLICANCIAS A PARTIR DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO

Los resultados obtenidos en el presente estudio confirman que las atribuciones causales académicas constituyen un eje central para comprender las diferencias en rendimiento, motivación y persistencia escolar en contextos educativos vulnerables. Estos hallazgos refuerzan la evidencia teórica y empírica que sostiene que el desempeño académico no puede ser explicado únicamente por variables cognitivas, sino que responde a un entramado complejo de factores psicosociales, entre los cuales las creencias atribucionales ocupan un lugar estratégico.

Desde una perspectiva educativa, las atribuciones causales influyen directamente en la manera en que los estudiantes interpretan sus experiencias de éxito y fracaso, anticipan sus posibilidades de logro futuro y regulan su conducta frente a las exigencias escolares. Los resultados muestran que, incluso en escenarios marcados por la vulnerabilidad social, una proporción relevante de estudiantes desarrolla atribuciones internas y controlables, especialmente asociadas al esfuerzo, las cuales se vinculan con trayectorias académicas más favorables. No obstante, también se identifican patrones atribucionales desadaptativos, particularmente en estudiantes que explican el fracaso a partir de causas internas no controlables o de factores externos incontrolables.

El análisis por sexo evidencia diferencias relevantes en la configuración de estos estilos atribucionales. Mientras los estudiantes varones tienden a recurrir con mayor frecuencia a atribuciones internas controlables, especialmente el esfuerzo, las estudiantes mujeres presentan una mayor propensión a atribuciones internas no controlables o externas, lo que puede afectar la percepción de autoeficacia y la persistencia académica. Estas diferencias adquieren especial relevancia en la

educación básica, etapa en la que se consolidan creencias fundamentales sobre la propia capacidad de aprendizaje y el control percibido sobre los resultados escolares.

De manera complementaria, los resultados referidos a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) indican que las atribuciones causales del éxito y del fracaso académico cumplen un rol particularmente sensible en la comprensión de su desempeño escolar. Si bien predomina en este grupo la atribución del éxito al esfuerzo – asociada positivamente al rendimiento académico –, la atribución del fracaso a la falta de habilidad emerge como un factor de riesgo, al vincularse negativamente con las calificaciones y con menores expectativas de logro. Estos hallazgos evidencian la heterogeneidad de perfiles atribucionales al interior del grupo de estudiantes con NEE y subrayan la necesidad de intervenciones pedagógicas diferenciadas y sensibles a sus trayectorias educativas.

En este contexto, el aula se configura como un espacio atribucionalmente activo, donde el discurso docente, las prácticas evaluativas, el tipo de retroalimentación y las expectativas transmitidas influyen de manera decisiva en la construcción y consolidación de los estilos atribucionales del estudiantado. El profesorado no solo evalúa desempeños, sino que modela – de forma explícita o implícita – las explicaciones que los estudiantes elaboran respecto de sus resultados académicos.

Una implicancia pedagógica central derivada de estos resultados es la necesidad de promover atribuciones internas, inestables y controlables, especialmente frente a situaciones de bajo rendimiento. La retroalimentación docente adquiere aquí un rol estratégico: mensajes que enfatizan el esfuerzo, las estrategias utilizadas y las posibilidades de mejora favorecen la percepción de control sobre el aprendizaje, mientras que comentarios centrados en supuestas limitaciones personales tienden a consolidar atribuciones estables e incontrolables.

Asimismo, los resultados refuerzan la importancia de avanzar hacia una retroalimentación formativa, específica y orientada al proceso, particularmente relevante para estudiantes que se encuentran construyendo

su autoconcepto académico. La normalización pedagógica del error como parte del aprendizaje, junto con la valorización del progreso y la mejora gradual, contribuye a disminuir el temor al fracaso y la evitación de tareas desafiantes, fenómenos frecuentes en contextos de vulnerabilidad social.

El modelamiento explícito de atribuciones adaptativas por parte del docente –a través del uso consciente del lenguaje, la reflexión colectiva sobre los resultados y la enseñanza directa de estrategias de aprendizaje– emerge como una práctica de alto impacto. Del mismo modo, la incorporación sistemática de actividades metacognitivas orientadas a la planificación, el monitoreo y la evaluación del propio aprendizaje fortalece la autorregulación y la autonomía académica.

En coherencia con los resultados del estudio, estas acciones deben implementarse de manera transversal y sostenida, articuladas con otras dimensiones del desarrollo psicosocial, como el autoconcepto académico, la resiliencia y la convivencia escolar. El abordaje pedagógico de las atribuciones causales no constituye una intervención aislada, sino parte de una estrategia educativa integral, orientada a mejorar tanto el rendimiento académico como el bienestar y la permanencia escolar de los estudiantes en contextos de vulnerabilidad social.

Con el propósito de operacionalizar los hallazgos del estudio y traducirlos en orientaciones concretas para la práctica pedagógica, a continuación se presenta una síntesis que articula los principales tipos de atribuciones causales académicas identificadas con acciones docentes específicas y ejemplos situados en el contexto escolar. Esta sistematización busca facilitar la transferencia de los resultados a la práctica educativa, mostrando cómo determinadas formas de retroalimentación, uso del lenguaje pedagógico y estrategias de aula pueden favorecer la adopción de atribuciones internas, inestables y controlables, particularmente en contextos de vulnerabilidad social.

La tabla no debe entenderse como un recetario de intervención, sino como un marco orientador flexible, que ilustra cómo pequeñas acciones pedagógicas, sostenidas en el tiempo e integradas al quehacer cotidiano

del aula, pueden incidir de manera significativa en la forma en que los estudiantes interpretan sus experiencias de éxito y fracaso académico. En este sentido, las orientaciones propuestas se sustentan tanto en la evidencia teórica revisada como en los resultados empíricos obtenidos, destacando el rol activo del profesorado en la construcción de estilos atribucionales más adaptativos y promotores del aprendizaje.

Tabla 2. Atribuciones causales académicas y orientaciones pedagógicas para educación básica en contextos vulnerables.

Atribución predominante del estudiante	Orientación pedagógica basada en los resultados	Ejemplo de práctica docente situada
Capacidad ("No soy bueno para esta asignatura")	Evitar reforzar atribuciones internas estables e incontrolables; promover una visión dinámica del aprendizaje.	"Este resultado no define lo que puedes lograr. Revisemos qué hiciste y qué podrías intentar distinto la próxima vez".
E s f u e r z o insuficiente	Reforzar el valor del esfuerzo planificado y sostenido, especialmente en educación básica.	"Se nota que esta vez te organizaste mejor para estudiar y eso se refleja en tu avance".
Uso de estrategias inadecuadas	Enseñar y modelar estrategias de aprendizaje explícitas y transferibles.	"Probemos usar un esquema o un resumen antes de volver a estudiar este contenido".
Distracción o falta de atención	Favorecer la autorregulación, la planificación y el manejo del tiempo.	"¿Qué podrías cambiar para concentrarte mejor la próxima vez durante la prueba?"
Dificultad de la tarea	Contextualizar la dificultad como parte del progreso y el desafío cognitivo.	"Era una actividad compleja porque busca que desarrollen nuevas habilidades."
Suerte o azar	Reorientar la explicación hacia factores personales y controlables.	"Más que suerte, aquí influyó que practicaste con ejercicios similares."
Actuación del docente	Reconocer factores externos sin anular la responsabilidad activa del estudiante.	"La explicación pudo haber sido difícil, pero veamos qué puedes hacer para aclarar tus dudas."
Apoyo familiar o escolar	Valorar el apoyo externo sin desplazar la agencia personal del estudiante.	"El apoyo en casa ayuda, pero tu organización y esfuerzo también fueron fundamentales."

La síntesis presentada en la tabla evidencia que las atribuciones causales se construyen y refuerzan en la interacción cotidiana del aula, y que pequeñas acciones pedagógicas, intencionadas y sostenidas en

el tiempo, pueden generar cambios significativos en la forma en que los estudiantes interpretan sus resultados académicos. En este sentido, el trabajo pedagógico sobre las atribuciones causales se configura como una herramienta de alto impacto educativo, particularmente relevante para estudiantes de educación básica que asisten a establecimientos de contextos vulnerables.

CAPÍTULO 2

CONVIVENCIA ESCOLAR Y CLIMA SOCIOEDUCATIVO

2.1. CONVIVENCIA ESCOLAR COMO MARCO EXPLICATIVO DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO

El rendimiento académico, tal como se abordó en el capítulo precedente, no puede ser comprendido de manera adecuada si se reduce exclusivamente a variables individuales de carácter cognitivo, motivacional o disposicional. Por el contrario, el aprendizaje escolar se configura en un entramado más amplio de factores relacionales, organizacionales y contextuales que median de forma decisiva la experiencia educativa y las trayectorias de logro de los estudiantes (Wang et al., 2020; Wang & Degol, 2016). En este marco, la convivencia escolar y el clima socioeducativo han emergido progresivamente como variables explicativas centrales para comprender las diferencias observadas en los niveles de rendimiento académico entre estudiantes y establecimientos educativos (Cerdeira et al., 2019).

La evidencia empírica acumulada indica de manera consistente que las características del entorno escolar –en particular la calidad de las relaciones interpersonales, la percepción de seguridad, la claridad normativa y las formas de gestión de la disciplina– se asocian estrechamente con los aprendizajes, la motivación académica y el bienestar socioemocional de los estudiantes (Ascorra et al., 2022; López et al., 2023). Diversos estudios han demostrado que un clima escolar positivo, caracterizado por relaciones respetuosas, normas compartidas y prácticas disciplinarias formativas, favorece la implicación académica, la

autorregulación del comportamiento y la disposición a enfrentar desafíos escolares, mientras que contextos marcados por la indisciplina, la violencia o la victimización tienden a obstaculizar los procesos de enseñanza-aprendizaje y a debilitar el compromiso escolar (Cerde et al., 2018; Urbina et al., 2020; Zych, 2022).

En el contexto chileno, los resultados de evaluaciones nacionales han puesto de relieve la magnitud de esta asociación, evidenciando que las diferencias en los niveles de convivencia y clima escolar pueden traducirse en brechas sustantivas en los resultados académicos entre centros educativos. En particular, se ha reportado que el clima de convivencia escolar constituye uno de los indicadores con mayor poder explicativo del desempeño estudiantil, alcanzando diferencias significativas en los puntajes de aprendizaje entre establecimientos con climas favorables y desfavorables (Agencia de la Calidad de la Educación, 2015; Ministerio de Educación [MINEDUC], 2015). Estos hallazgos refuerzan la idea de que las condiciones socioeducativas en las que se desarrolla el aprendizaje no solo acompañan el proceso educativo, sino que lo estructuran y lo potencian – o limitan – de manera sustantiva (Cerde-Etchepare et al., 2022; O'Malley et al., 2015).

Desde esta perspectiva, la convivencia escolar no puede concebirse como un elemento accesorio o secundario del quehacer educativo, ni restringirse únicamente a la gestión de conflictos o a la prevención de conductas disruptivas. Por el contrario, constituye un componente estructural de la experiencia escolar, estrechamente vinculado a la calidad de los aprendizajes, al bienestar del estudiantado y a la construcción de trayectorias académicas sostenidas, especialmente en contextos educativos marcados por la diversidad y la vulnerabilidad social (Erdem & Kaya, 2023; Soriano-Sánchez, 2024). En consecuencia, analizar la convivencia escolar y el clima socioeducativo implica reconocer su rol activo en la configuración de oportunidades de aprendizaje, así como su potencial para operar como un factor protector del rendimiento académico y del desarrollo integral de los estudiantes.

2.2. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y DEL CLIMA SOCIOEDUCATIVO

La convivencia escolar puede definirse como el entramado de interacciones, relaciones sociales, normas y prácticas que se configuran cotidianamente entre los distintos actores de la comunidad educativa, y que dan lugar a un determinado clima socioeducativo (Cerdeira et al., 2018; López et al., 2023). Este constructo trasciende la mera ausencia de conflicto, incorporando dimensiones actitudinales, comportamentales, relacionales y organizacionales que se manifiestan en la forma en que se regulan las conductas, se gestionan los conflictos, se promueve la participación estudiantil y se construyen vínculos basados en el respeto, la confianza y el reconocimiento mutuo. Desde esta perspectiva, la convivencia escolar constituye un fenómeno dinámico y relacional, que se construye colectivamente y se ve influido tanto por prácticas pedagógicas como por políticas institucionales y marcos normativos.

El concepto de clima escolar, estrechamente vinculado a la convivencia, alude a las percepciones compartidas que los miembros de la comunidad educativa tienen respecto del ambiente social, emocional y académico de la escuela (Cohen et al., 2009; Thapa et al., 2013). Estas percepciones incluyen aspectos como la calidad de las relaciones entre estudiantes y docentes, el sentido de seguridad física y emocional, la justicia en la aplicación de normas y la claridad de las expectativas académicas. Diversos estudios han señalado que el clima socioeducativo actúa como un mediador relevante entre las características institucionales y los resultados académicos y psicosociales de los estudiantes, influyendo tanto en el compromiso escolar como en el bienestar y la motivación por el aprendizaje (Wang & Degol, 2016).

En el contexto chileno, el Ministerio de Educación concibe la convivencia escolar como un componente estructural de la cultura institucional, en tanto refleja los estilos relacionales predominantes, los mecanismos de resolución de conflictos y las oportunidades de participación y expresión de los distintos actores de la comunidad educativa (MINEDUC,

2015). Desde este enfoque, la convivencia no solo constituye un ámbito de regulación conductual, sino un espacio formativo que incide directamente en la construcción del sentido de pertenencia, la inclusión educativa y la equidad en las oportunidades de aprendizaje.

En consecuencia, una convivencia escolar positiva se asocia con entornos educativos más seguros, participativos y democráticos, favoreciendo el desarrollo socioemocional del estudiantado y la generación de condiciones propicias para aprendizajes significativos y sostenidos en el tiempo (Cerde-Etchepare et al., 2022; López et al., 2023; Thapa et al., 2013). Por el contrario, climas escolares deteriorados, caracterizados por relaciones conflictivas, prácticas disciplinarias punitivas o escasa participación estudiantil, tienden a obstaculizar los procesos pedagógicos y a profundizar las brechas de rendimiento, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad social.

2.3. CONVIVENCIA ESCOLAR, DISCIPLINA E INTERACCIONES EN EL AULA

La convivencia escolar se expresa de manera particularmente visible en las dinámicas cotidianas del aula, donde las interacciones entre estudiantes y docentes, así como las prácticas de regulación conductual, configuran condiciones clave para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Diversas investigaciones han señalado que dimensiones específicas de la convivencia escolar –tales como la indisciplina, la agresión entre pares, la negligencia o desatención docente y el grado de ajuste normativo– tienen efectos directos y sistemáticos sobre la calidad de las experiencias educativas y los resultados académicos de los estudiantes (Cerde et al., 2018; Krskova & Baumann, 2017; OECD, 2019).

En particular, la percepción de indisciplina en el aula ha sido consistentemente asociada con dificultades para sostener dinámicas pedagógicas estructuradas y eficaces, afectando la concentración, la motivación y el tiempo efectivo dedicado al aprendizaje. Estudios internacionales han evidenciado que aulas caracterizadas por interrupciones

frecuentes, conflictos no resueltos y escasa claridad normativa tienden a presentar menores niveles de involucramiento académico y mayores brechas de rendimiento, especialmente en estudiantes que provienen de contextos de vulnerabilidad social (Cerde y Vera-Sagredo. 2019; Wang et al., 2020). En este sentido, la indisciplina no solo constituye un problema conductual, sino un fenómeno pedagógico que incide directamente en la equidad de las oportunidades de aprendizaje.

Asimismo, las interacciones negativas o poco sensibles entre docentes y estudiantes –incluyendo prácticas de control excesivamente punitivas, baja expectativa académica o escasa retroalimentación formativa– han sido vinculadas con un deterioro del clima emocional del aula, un aumento de la desafección escolar y una menor disposición al esfuerzo académico (Cornelius-White, 2007). Estas dinámicas relacionales tienden a intensificar el estrés docente y a generar un círculo vicioso en el que la pérdida de control del aula refuerza prácticas disciplinarias restrictivas, las cuales, a su vez, profundizan la desmotivación y el conflicto (OECD, 2019).

En contraste, la evidencia empírica destaca que entornos escolares organizados, con normas claras, expectativas consistentes y prácticas de disciplina formativa y restaurativa, favorecen la participación activa, la autorregulación conductual y el compromiso académico del estudiantado (Thapa et al., 2013; Welsh, 2024). Estas prácticas, centradas en el desarrollo de habilidades socioemocionales y en la construcción de relaciones pedagógicas basadas en el respeto y la confianza, contribuyen a un clima de aula más seguro y predecible, lo que optimiza las condiciones para el aprendizaje y el bienestar tanto de estudiantes como de docentes.

En conjunto, estos antecedentes permiten sostener que la disciplina escolar, entendida desde un enfoque formativo y relacional, constituye un componente estructural de la convivencia escolar y un factor clave para la calidad de las interacciones pedagógicas. Su adecuada gestión no solo previene conductas disruptivas, sino que también potencia procesos de enseñanza más adecuados y pertinentes, especialmente en

contextos educativos caracterizados por altos niveles de complejidad y vulnerabilidad social.

2.4. CLIMA ESCOLAR COMO FACTOR PROTECTOR DEL DESARROLLO ACADÉMICO

Más allá de su impacto directo sobre los resultados académicos, la convivencia escolar y el clima socioeducativo cumplen una función protectora fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes, particularmente en contextos caracterizados por vulnerabilidad social, desigualdad y exposición a factores de riesgo. Un clima escolar positivo, sustentado en relaciones respetuosas, apoyo socioemocional, normas claras y un fuerte sentido de pertenencia, contribuye a generar condiciones psicosociales que favorecen la estabilidad emocional, la motivación académica y la continuidad de las trayectorias educativas (O'Malley et al., 2015; Thapa et al., 2013).

Desde una perspectiva ecológica del desarrollo, el entorno escolar puede actuar como un espacio compensatorio frente a experiencias familiares o comunitarias adversas, ofreciendo a los estudiantes vínculos significativos, expectativas académicas positivas y oportunidades de participación que fortalecen procesos de adaptación y resiliencia (Bronfenbrenner, 2020; Wang et al., 2020). En este sentido, la percepción de apoyo por parte de docentes y pares se ha identificado como un predictor robusto del compromiso escolar, la autorregulación del aprendizaje y la persistencia ante las dificultades, incluso cuando las condiciones de origen son desfavorables (OECD, 2019).

Los resultados de estudios internacionales y latinoamericanos han mostrado de manera consistente que escuelas con climas socioeducativos favorables presentan menores niveles de violencia escolar, acoso entre pares y victimización, junto con mayores niveles de bienestar subjetivo, satisfacción escolar y compromiso académico (Ascorra et al., 2022; Urbina et al., 2020). Estos efectos no solo se manifiestan en indicadores socioemocionales, sino también en mejoras indirectas del rendimiento

académico, mediadas por un aumento del involucramiento escolar y una disminución de conductas de riesgo, como el ausentismo y la deserción temprana (Wang & Degol, 2016).

Por el contrario, la persistencia de climas escolares negativos, caracterizados por relaciones conflictivas, prácticas excluyentes o baja percepción de justicia y apoyo institucional, se asocia con mayores niveles de desafección escolar, estrés académico y sintomatología emocional, afectando de manera sostenida tanto el aprendizaje como la salud mental de los estudiantes (Wilson-Lemoine et al., 2024). Estas dinámicas tienden a profundizar las brechas educativas existentes, especialmente en estudiantes con trayectorias escolares más frágiles.

En este contexto, la convivencia escolar se configura como un eje estratégico para la promoción simultánea del bienestar y del aprendizaje, trascendiendo su dimensión normativa o meramente disciplinaria para posicionarse como un componente estructural de la calidad educativa. Su abordaje sistemático y preventivo permite reducir de manera significativa diversos riesgos psicosociales, tales como la exposición a la violencia escolar, el acoso entre pares, la exclusión social, la desafección escolar, el estrés académico crónico y la disminución de la autoestima y del sentido de pertenencia. Asimismo, una convivencia escolar positiva contribuye a prevenir trayectorias de fracaso, ausentismo y abandono escolar, particularmente en contextos de alta vulnerabilidad. Paralelamente, el fortalecimiento intencionado del clima socioeducativo potencia recursos individuales y colectivos – como la autorregulación emocional, el apoyo social percibido, la confianza interpersonal y la participación activa – que sostienen el desarrollo académico a lo largo del tiempo, consolidando a la escuela como un espacio protector, inclusivo y promotor de equidad educativa.

2.5. CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE UN ENFOQUE DE DERECHOS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS

Desde un enfoque de derechos, la educación se concibe como un derecho social fundamental que trasciende el acceso y la permanencia en

el sistema escolar, incorporando la garantía de condiciones de equidad, dignidad, participación y desarrollo integral para todos los estudiantes (Roberts-Sánchez et al., 2020; UNESCO, 2021). En este marco, la convivencia escolar adquiere una relevancia central, en tanto constituye el escenario cotidiano en el que se materializan – o se vulneran – derechos fundamentales como el respeto, la no discriminación, la participación y la protección frente a la violencia.

En coherencia con estos principios, diversos países han impulsado marcos normativos y políticas públicas orientadas a fortalecer la convivencia escolar desde una perspectiva preventiva, formativa e inclusiva, que promueve valores como la empatía, la corresponsabilidad, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos (Castillo-Armijo, 2021; OECD, 2019). Estas políticas reconocen que la convivencia no puede reducirse a un conjunto de normas disciplinarias, sino que debe integrarse a la cultura institucional y a los procesos pedagógicos, favoreciendo el desarrollo de competencias socioemocionales y ciudadanas a lo largo de la trayectoria escolar.

En el contexto chileno, las políticas de convivencia escolar han experimentado una evolución progresiva, que transitan desde enfoques centrados predominantemente en el control de la violencia y la gestión de la disciplina hacia modelos más comprensivos, que enfatizan la prevención, la formación ciudadana y el bienestar socioemocional (MINEDUC, 2015, 2023). Instrumentos como la Política Nacional de Convivencia Educativa han incorporado explícitamente el enfoque de derechos, la inclusión y la participación de la comunidad educativa como ejes orientadores de la acción escolar.

No obstante, la evidencia empírica advierte que persisten brechas significativas entre los marcos normativos y las prácticas cotidianas en los establecimientos educacionales. Diversos estudios señalan que, en la implementación concreta, muchas intervenciones continúan siendo de carácter reactivo, focalizadas en la sanción de conductas disruptivas o en la resolución puntual de conflictos, más que en la construcción sostenida de culturas escolares democráticas, inclusivas y participativas (Ascorra et

al., 2022; Azqueta et al., 2023; Zych, 2022). Esta tensión limita el potencial formativo de las políticas de convivencia y reduce su impacto sobre el aprendizaje y el bienestar estudiantil.

Este escenario plantea la necesidad de fortalecer estrategias integrales de convivencia escolar que articulen de manera coherente el enfoque de derechos con los procesos pedagógicos y organizacionales de la escuela. Avanzar en esta dirección implica comprender la convivencia escolar no solo como un ámbito de regulación conductual o de respuesta frente a situaciones de conflicto, sino como un componente estructural de la experiencia educativa, estrechamente vinculado al aprendizaje, al desarrollo socioemocional y a la formación ciudadana. En términos prácticos, ello supone, por ejemplo, implementar normas de convivencia construidas participativamente con estudiantes y docentes, desarrollar prácticas de aula que promuevan el respeto por la diversidad y la expresión de opiniones, e incorporar estrategias de disciplina formativa y mediación escolar orientadas a la prevención más que a la sanción. Desde esta perspectiva, las políticas educativas deben promover condiciones institucionales que favorezcan prácticas docentes inclusivas, tales como el uso de retroalimentación respetuosa y expectativas académicas altas para todos los estudiantes; instancias efectivas de participación estudiantil en la toma de decisiones escolares; y mecanismos sistemáticos de gestión preventiva de la convivencia, como programas de educación socioemocional y protocolos de actuación temprana frente a situaciones de riesgo. Estas acciones contribuyen de manera sustantiva a la construcción de entornos escolares más seguros, participativos y democráticos, favoreciendo una educación de mayor calidad y equidad.

2.6. CONVIVENCIA ESCOLAR Y CLIMA SOCIOEDUCATIVO EN CONTEXTOS EDUCATIVOS VULNERABLES: IMPLICANCIAS A PARTIR DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO

La evidencia revisada y los resultados de este estudio permiten afirmar que la convivencia escolar y el clima socioeducativo constituyen

dimensiones centrales para el bienestar socioemocional y el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente en contextos de alta vulnerabilidad. Un entorno escolar caracterizado por relaciones interpersonales positivas, normas claras y consensuadas, participación activa y ausencia de violencia favorece la motivación por el aprendizaje, la implicación académica y la persistencia frente a las dificultades.

Los hallazgos del estudio revelan diferencias significativas en la convivencia escolar según el sexo y la condición educativa de los estudiantes, y confirman que estas variables constituyen factores determinantes de las dinámicas relacionales y conductuales al interior de los establecimientos. Las estudiantes mujeres presentan mayores niveles de ajuste normativo y habilidades interpersonales positivas, lo que se traduce en una mayor adhesión a las normas escolares, una mayor frecuencia de conductas prosociales y relaciones caracterizadas por el respeto y la cooperación. Por su parte, los estudiantes varones muestran redes sociales de pares más activas, junto con mayores niveles de agresión, indisciplina y conductas disruptivas, así como una percepción más elevada de desinterés docente. Esta polarización evidencia la influencia de estereotipos de género en la dinámica escolar y refuerza la necesidad de implementar estrategias de convivencia diferenciadas y sensibles al género.

En relación con la condición educativa, los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) reportan mayores niveles de conductas disruptivas y experiencias de victimización escolar, reflejando dificultades para integrarse plenamente en la dinámica del establecimiento y enfrentar barreras relacionales. En contraste, los estudiantes sin NEE presentan menores niveles de conflictividad y victimización, lo que favorece relaciones interpersonales más estables y un mejor ajuste a las normas de convivencia. Estas diferencias resaltan la necesidad de políticas y prácticas inclusivas que fortalezcan la participación, reduzcan la violencia escolar y promuevan un clima seguro y respetuoso para todos.

El análisis factorial de los resultados identificó un factor vinculado a conductas disruptivas y problemas de convivencia, mostrando que un clima

escolar negativo y una gestión interpersonal deficiente afectan tanto el aprendizaje como el bienestar estudiantil. Los perfiles de estudiantes con altos recursos psicosociales y baja conflictividad experimentan relaciones escolares más positivas, mientras que aquellos con conductas disruptivas combinadas con baja integración presentan trayectorias más vulnerables, mayor riesgo de exclusión y bajo rendimiento académico.

Desde una perspectiva educativa, promover la convivencia escolar positiva implica avanzar hacia prácticas pedagógicas y de gestión que trasciendan la mera regulación conductual y se orienten a la construcción de climas de aula seguros, inclusivos y emocionalmente favorables. Por ejemplo, la implementación de normas de convivencia co-construidas con los estudiantes, acompañadas de rutinas claras y consistentes, contribuye a disminuir la indisciplina y fortalecer la percepción de justicia y previsibilidad. Estrategias como el aprendizaje cooperativo, el trabajo en grupos pequeños con roles definidos y las instancias de diálogo guiado favorecen la interacción positiva y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Asimismo, el clima socioeducativo se fortalece cuando los docentes incorporan prácticas de retroalimentación respetuosa y formativa, que validan el esfuerzo, promueven la participación y regulan el error como parte del proceso de aprendizaje. Responder a una equivocación con preguntas orientadoras o con oportunidades de mejora, en lugar de sanciones o descalificaciones públicas, contribuye a reducir el temor al fracaso y aumentar la implicación académica.

A nivel institucional, la promoción de espacios de participación estudiantil, programas de mediación escolar y formación docente en gestión socioemocional del aula refuerzan una convivencia coherente con los objetivos pedagógicos. Estas acciones reducen conflictos, fortalecen el sentido de pertenencia y favorecen trayectorias educativas más estables.

La Tabla 3 sintetiza las principales dimensiones de la convivencia escolar, sus efectos sobre el aprendizaje y las orientaciones pedagógicas recomendadas para promover un clima socioeducativo positivo, integrando los hallazgos del estudio y la evidencia nacional e internacional.

Tabla 3. Dimensiones de la convivencia escolar, efectos en el aprendizaje y orientaciones pedagógicas.

Dimensión de la convivencia escolar	Efectos en el aprendizaje y el rendimiento académico	Orientaciones pedagógicas generales
Clima relacional positivo	Favorece el bienestar socioemocional, incrementa la motivación académica y facilita la participación activa. Se asocia con mayores niveles de compromiso y mejores resultados académicos.	Promover relaciones basadas en respeto, cooperación y apoyo mutuo; fortalecer vínculos cercanos entre docentes y estudiantes.
Normas claras y compartidas	Contribuye a la organización del aula, reduce conductas disruptivas y favorece la concentración y aprovechamiento del tiempo pedagógico.	Establecer normas explícitas, coherentes y consensuadas; reforzar su sentido formativo y preventivo.
Gestión constructiva del conflicto	Disminuye la escalada de conflictos y la violencia, generando un ambiente más seguro y propicio para el aprendizaje.	Incorporar mediación, diálogo y resolución pacífica de conflictos; enseñar habilidades de comunicación y autorregulación.
Disciplina formativa	Se asocia con mayor autorregulación, responsabilidad y compromiso académico, impactando positivamente en el rendimiento escolar.	Sustituir enfoques punitivos por prácticas de disciplina positiva centradas en aprendizaje socioemocional y reflexión sobre la conducta.
Participación y sentido de pertenencia	Fortalece la implicación escolar, la motivación intrínseca y la persistencia frente a las dificultades.	Generar espacios de participación estudiantil y fomentar la expresión de ideas y emociones en un clima de respeto.
Apoyo socioemocional percibido	Actúa como factor protector del aprendizaje, favoreciendo la adaptación escolar y la disposición a enfrentar desafíos.	Desarrollar prácticas de acompañamiento emocional y retroalimentación empática, integradas en la dinámica cotidiana del aula.

En síntesis, los hallazgos muestran que la convivencia escolar constituye una dimensión crítica del ajuste académico y socioemocional, con implicancias directas en la motivación, la resiliencia, la implicación académica y el bienestar general de los estudiantes. Dimensiones como el clima relacional positivo, el sentido de pertenencia y el apoyo socioemocional percibido actúan como factores protectores, promoviendo

relaciones interpersonales saludables, confianza mutua y un marco seguro para el aprendizaje. De manera complementaria, la presencia de normas claras, la disciplina formativa y la gestión constructiva del conflicto facilitan la organización del aula, reducen las conductas disruptivas y favorecen un entorno inclusivo y propicio para la participación activa.

Este conjunto de factores evidencia que la convivencia escolar no es un componente accesorio del proceso educativo, sino un elemento estructural que articula relaciones afectivas, regulación del comportamiento y participación estudiantil. Promover climas positivos, inclusivos, sensibles al género y a la diversidad de necesidades educativas no solo fortalece la cohesión y la cultura escolar, sino que también potencia la resiliencia, la autoeficacia y el compromiso académico de todos los estudiantes. En consecuencia, el fortalecimiento sistemático de la convivencia escolar y del clima socioeducativo se configura como un factor estratégico para garantizar experiencias educativas equitativas, significativas y de alta calidad, reafirmando su papel central en la mejora de los aprendizajes y en el desarrollo integral del estudiantado.

CAPÍTULO 3

RESILIENCIA EN CONTEXTOS EDUCATIVOS

3.1. LA RESILIENCIA COMO CONSTRUCTO EXPLICATIVO DEL DESARROLLO Y EL LOGRO EDUCATIVO

La resiliencia se ha consolidado como un constructo central en el estudio del desarrollo humano, particularmente en la comprensión de los procesos de adaptación positiva frente a contextos de adversidad, estrés o amenaza. De manera general, se define como la capacidad de las personas para enfrentar experiencias adversas, reorganizar sus recursos personales y contextuales y mantener –o incluso fortalecer– su funcionamiento psicológico, emocional y conductual, así como su orientación hacia metas significativas a lo largo del ciclo vital (Prihadi et al., 2018). Esta conceptualización sitúa a la resiliencia como un proceso dinámico, multidimensional y contextualmente situado, superando los enfoques tempranos que la concebían como una cualidad innata o un rasgo individual relativamente estable.

Desde esta perspectiva, la resiliencia no constituye una respuesta automática ni homogénea frente a la adversidad, sino un proceso relacional que emerge de la interacción continua entre características individuales y condiciones ambientales. Su manifestación depende de la movilización de recursos personales –como la autorregulación emocional, la autoeficacia, la perseverancia, el sentido de propósito y la capacidad de reinterpretar experiencias adversas– en combinación con factores protectores contextuales, tales como el apoyo social, las relaciones significativas, las oportunidades de participación y las

condiciones estructurales que favorecen el desarrollo (Autta et al., 2021). En este sentido, la resiliencia debe entenderse como un fenómeno situado, cuya expresión varía según las demandas del contexto y la disponibilidad de recursos individuales e institucionales.

La evidencia empírica ha documentado de manera consistente que la resiliencia se asocia con múltiples indicadores de ajuste positivo y bienestar psicológico. Entre estos se incluyen el crecimiento postraumático, la disminución del riesgo de trastornos psicológicos, una mayor capacidad de regulación emocional y una disposición sostenida a perseverar frente a la frustración, el error y el fracaso (Autta et al., 2021; Li et al., 2019). En población infantil y juvenil, en particular, la resiliencia ha sido identificada como un factor protector clave frente a la sintomatología ansiosa y depresiva, la desadaptación psicosocial y el abandono de trayectorias evolutivas normativas, favoreciendo procesos de desarrollo más estables incluso en contextos caracterizados por alta exigencia académica, precariedad social o exposición a múltiples factores de riesgo.

En el ámbito educativo, la resiliencia adquiere una relevancia específica al constituirse como un recurso fundamental para enfrentar las demandas académicas, las evaluaciones de alto impacto, las experiencias de fracaso escolar y las condiciones estructurales adversas que caracterizan a amplios sectores de los sistemas educativos contemporáneos. A partir de esta mirada, el logro académico no puede comprenderse exclusivamente a partir de variables cognitivas o de rendimiento previo, sino que requiere incorporar dimensiones socioemocionales y motivacionales que expliquen la capacidad de los estudiantes para sostener su compromiso con el aprendizaje, regular sus emociones frente a la dificultad y persistir ante obstáculos reiterados (Cerdeira et al., 2023; Vera et al., 2022).

Así, la resiliencia se configura como un componente estructural del desempeño académico, en tanto permite a los estudiantes adaptarse a contextos educativos desafiantes, reinterpretar el error como una oportunidad de aprendizaje y mantener expectativas de logro positivas a pesar de experiencias adversas. Integrar la resiliencia como variable explicativa del

rendimiento académico implica reconocer que el aprendizaje escolar es un proceso profundamente situado, en el que confluyen capacidades cognitivas, recursos emocionales y condiciones contextuales que, en su interacción, configuran las trayectorias educativas de los estudiantes.

3.2. RESILIENCIA ACADÉMICA: DEFINICIÓN Y ALCANCES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

En el marco educativo, el concepto de resiliencia académica ha sido definido como la capacidad de los estudiantes para mantener un desempeño adecuado y un compromiso sostenido con el aprendizaje, aun cuando enfrentan adversidades de carácter escolar, social o personal que podrían comprometer su continuidad y éxito en el sistema educativo (Chrysani et al., 2017; Zumárraga-Espinosa, 2024). Esta noción enfatiza que el logro académico no depende únicamente de condiciones favorables, sino también de la habilidad de los estudiantes para adaptarse, reorganizar sus recursos y perseverar frente a experiencias de dificultad, fracaso o desventaja estructural.

Desde una perspectiva procesual, la resiliencia académica no se limita a la obtención de buenos resultados en contextos adversos, sino que se expresa en un conjunto de competencias, actitudes y disposiciones que permiten sostener la implicación escolar a lo largo del tiempo. Entre estas dimensiones destacan la perseverancia frente al error y al fracaso, la autorregulación del aprendizaje, la capacidad de establecer metas académicas realistas, la búsqueda adaptativa de apoyo académico y socioemocional, así como la gestión emocional ante evaluaciones exigentes y situaciones de alta presión académica (Cassidy, 2016; Farfán et al., 2023). Estas habilidades permiten a los estudiantes reinterpretar la adversidad como una oportunidad de aprendizaje, favoreciendo una relación más flexible y constructiva con el desafío académico.

Estudios han mostrado de manera consistente que la resiliencia académica se asocia positivamente con indicadores clave de éxito educativo, tales como el rendimiento escolar, la permanencia en el sistema

educativo y la disminución de la intención de abandono académico. Estudios desarrollados en contextos universitarios y escolares en países como Ecuador, Corea del Sur y Bélgica indican que los estudiantes con mayores niveles de resiliencia académica presentan mejores resultados académicos, mayores expectativas de continuidad educativa y una percepción más positiva de su futuro académico y profesional, incluso cuando se controlan variables sociodemográficas como el género, la edad o el nivel educativo previo (Lee & Jeon, 2022; Pertegal-Felices et al., 2022; Van Hoek et al., 2019).

Desde esta perspectiva, la resiliencia académica no solo contribuye al logro de resultados evaluativos inmediatos, sino que cumple un rol fundamental en el desarrollo de competencias transversales esenciales para la trayectoria educativa y vital de los estudiantes. Entre estas se incluyen la autoestima académica, la autoconfianza para enfrentar tareas complejas, la autonomía en la gestión del aprendizaje y la capacidad de tomar decisiones adaptativas frente a escenarios académicos inciertos o demandantes (Mendoza-Lozano et al., 2024). Estas competencias no solo facilitan el desempeño escolar, sino que también fortalecen la disposición de los estudiantes para afrontar transiciones educativas, desafíos profesionales y situaciones de cambio a lo largo de la vida.

3.3.RESILIENCIA,CONTEXTO SOCIOECONÓMICOY DESIGUALDADES EDUCATIVAS

El aprendizaje escolar se encuentra profundamente condicionado por las características socioeconómicas del entorno y por las condiciones institucionales en las que se desarrolla la experiencia educativa. Una amplia base de evidencia empírica ha demostrado que factores como la pobreza, la exclusión social, la segregación escolar y la desigual distribución de recursos educativos se asocian sistemáticamente con bajos niveles de rendimiento académico, mayores probabilidades de repitencia y deserción escolar, así como con trayectorias educativas discontinuas y frágiles (Castillo & Rojas, 2023; Hartas, 2019; OECD, 2019; Vera et al., 2022). Estas desigualdades

estructurales inciden tempranamente en las oportunidades de aprendizaje, generando brechas acumulativas que tienden a reproducirse a lo largo del ciclo escolar.

Desde enfoques ecológicos y sociocontextuales del desarrollo, se ha señalado que las condiciones socioeconómicas adversas afectan no solo el acceso a recursos materiales y pedagógicos, sino también los procesos motivacionales, emocionales y relacionales implicados en el aprendizaje (Bronfenbrenner & Morris, 2006; Peng et al., 2014). La exposición prolongada a contextos de precariedad educativa suele asociarse con mayores niveles de estrés académico, desafección escolar y debilitamiento del sentido de pertenencia, factores que incrementan el riesgo de bajo desempeño y abandono temprano del sistema educativo (OECD, 2019).

No obstante, la literatura ha documentado de manera consistente que un grupo de estudiantes logra desarrollar trayectorias de éxito académico incluso en contextos marcados por alta adversidad social y educativa, lo que ha llevado a centrar la atención en la resiliencia como un mecanismo explicativo clave de estas diferencias (Ramírez et al., 2011; Peng et al., 2014). Estos estudiantes muestran una notable capacidad para adaptarse a entornos exigentes, perseverar frente al fracaso y movilizar recursos personales y sociales – como el apoyo docente, la autorregulación emocional y la motivación intrínseca – que les permiten sostener su compromiso con el aprendizaje.

Los hallazgos sugieren que, si bien los factores estructurales condicionan de manera significativa las oportunidades educativas disponibles, no determinan de forma absoluta los resultados académicos. La capacidad individual para enfrentar la adversidad, reinterpretar las experiencias de dificultad y activar apoyos significativos desempeña un rol decisivo en la superación de obstáculos escolares (Cassidy, 2016; Farfán et al., 2023; Mendoza-Lozano et al., 2024). En este sentido, la resiliencia opera como un recurso adaptativo que permite amortiguar los efectos negativos de la desventaja social y reducir la probabilidad de desafección, fracaso o abandono escolar.

3.4. FACTORES MEDIADORES Y MODERADORES DE LA RESILIENCIA ACADÉMICA

La resiliencia académica no opera de manera aislada ni ejerce un efecto directo y uniforme sobre el rendimiento o la permanencia escolar. Su influencia se encuentra mediada y moderada por un conjunto de factores intrapersonales y contextuales que configuran la forma en que los estudiantes enfrentan, interpretan y responden a las experiencias de adversidad académica. Entre estos factores destacan el compromiso académico, la autorregulación del aprendizaje, el *engagement* escolar, la inteligencia emocional y el apoyo social percibido (Lambruschini & Llacho, 2024; Nigussie & Urgessa, 2024).

Desde el plano intrapersonal, la autorregulación y el *engagement* desempeñan un rol central en la traducción de la resiliencia en conductas académicas adaptativas. La capacidad de planificar el estudio, monitorear el propio aprendizaje y regular las emociones asociadas al error y al fracaso permite que los estudiantes resilientes mantengan niveles elevados de esfuerzo y persistencia (Cassidy, 2016). Asimismo, el compromiso académico actúa como un mecanismo clave a través del cual la resiliencia impacta indirectamente en el rendimiento y la continuidad educativa (Wang & Degol, 2016).

En el plano contextual, el apoyo social percibido por parte de docentes, pares y la institución escolar actúa como un factor protector que potencia los efectos de la resiliencia académica. Entornos educativos caracterizados por relaciones de apoyo, expectativas académicas claras y retroalimentación formativa favorecen la expresión de conductas resilientes y reducen los niveles de estrés académico (Cerdeña-Etchepare et al., 2022; Thapa et al., 2013).

La evidencia internacional muestra resultados heterogéneos respecto de la relación directa entre resiliencia académica y rendimiento escolar, lo que refuerza la necesidad de comprenderla como un factor indirecto y contextualizado (Abubakar et al., 2021; Morgan, 2021; Niño-Tezén et al., 2024). Variables emocionales como la inteligencia emocional

potencian la resiliencia, mientras que niveles elevados de estrés tienden a debilitarla (Abdelrahman et al., 2024).

3.5. RESILIENCIA EN ESTUDIANTES DE CONTEXTOS VULNERABLES: HALLAZGOS Y CONSIDERACIONES PEDAGÓGICAS

Los resultados del estudio evidencian que la resiliencia constituye un recurso psicosocial clave para la adaptación, la persistencia y el bienestar de los estudiantes en contextos de alta vulnerabilidad. En términos generales, el alumnado presenta niveles adecuados de resiliencia en sus tres dimensiones –individual, relación con el cuidador y contexto–, reflejando una capacidad de adaptación que favorece la superación de obstáculos y el desarrollo integral. Se observa una mayor valoración de los recursos contextuales, lo que evidencia la importancia del apoyo familiar y comunitario como factor protector para el bienestar y éxito escolar.

El análisis por sexo muestra que los varones presentan niveles superiores de resiliencia en todas las dimensiones evaluadas. En el factor individual destacan por su confianza, adaptabilidad y determinación frente a desafíos, percibiendo las adversidades como oportunidades para fortalecerse. En la dimensión “Relación con el cuidador” muestran mayor capacidad para mantener una actitud positiva frente a la adversidad, controlar emociones negativas y tomar decisiones bajo presión. En la dimensión contexto evidencian mayor tenacidad, fe y perseverancia, aunque en ciertos escenarios las mujeres pueden tolerar mejor el estrés.

Respecto al nivel educativo, los estudiantes de cursos superiores desarrollan mayores habilidades para adaptarse a cambios y enfrentar situaciones complejas, mientras que los más jóvenes destacan en control personal, disfrute de los retos y orgullo por sus logros. Este patrón refleja diferencias propias del desarrollo emocional y académico, sugiriendo que la resiliencia se configura de manera dinámica a lo largo de la educación básica.

En relación con la condición educativa, los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) presentan una menor percepción

de apoyo protector en la dimensión “Relación con el cuidador”, lo que puede limitar su capacidad de afrontamiento ante situaciones desafiantes. En contraste, los estudiantes sin NEE reportan mayor sensación de respaldo y disponibilidad de recursos emocionales que facilitan la adaptación ante dificultades escolares. Este hallazgo resalta la necesidad de estrategias diferenciadas que fortalezcan la resiliencia considerando las particularidades de cada grupo.

El análisis factorial y de conglomerados confirma la relevancia de la resiliencia como componente de los recursos psicosociales asociados al éxito académico. Los estudiantes que combinan altos niveles de resiliencia con autoconcepto académico positivo, atribuciones internas y redes de apoyo sólidas presentan mejores resultados escolares, evidenciando que la capacidad de adaptación, la gestión emocional y la autoeficacia actúan como amortiguadores frente a limitaciones estructurales.

La resiliencia presenta un impacto limitado sobre el rendimiento académico en asignaturas prácticas; sin embargo, contribuye de manera significativa al fortalecimiento de la motivación, la persistencia y la capacidad de afrontamiento ante la adversidad. En este sentido, su influencia es principalmente indirecta, aportando al desarrollo integral y a la sostenibilidad de trayectorias educativas exitosas.

Desde una perspectiva pedagógica, los hallazgos subrayan la necesidad de estrategias integrales que fortalezcan la resiliencia en todos sus niveles: individual, relación con el cuidador y contexto. Estas acciones no solo desarrollan habilidades personales de afrontamiento, sino que consolidan un entorno escolar seguro, inclusivo y estimulante.

La Tabla 4 sintetiza las principales dimensiones de la resiliencia, sus efectos en el aprendizaje y las orientaciones pedagógicas recomendadas para promover el desarrollo integral del estudiantado en contextos vulnerables.

Tabla 4. Dimensiones de la resiliencia, efectos en el aprendizaje y orientaciones pedagógicas en contextos educativos vulnerables.

Factor de resiliencia	Efectos en el desarrollo del estudiante	Orientaciones pedagógicas generales
Individual: confianza y adaptabilidad	Favorece la autonomía, la toma de decisiones y la capacidad para enfrentar desafíos académicos.	Fomentar la planificación autónoma de actividades y permitir que los estudiantes elijan estrategias para resolver problemas.
Individual: gestión del fracaso	Permite aprender de los errores y mantener la motivación ante dificultades.	Analizar experiencias fallidas con guía docente y reflexionar sobre aprendizajes obtenidos y acciones futuras.
Relación con el cuidador: apoyo protector	Brinda seguridad emocional y respaldo frente a situaciones desafiantes.	Mantener acompañamiento cercano, ofrecer tutorías individualizadas y espacios de consulta.
Relación con el cuidador/ familia: manejo de emociones	Favorece la regulación emocional y reduce la frustración, contando con el apoyo familiar en situaciones difíciles.	Fomentar que los estudiantes expresen emociones a sus familiares, enseñar estrategias de autocontrol y motivar la participación de la familia en actividades de apoyo emocional.
Contexto: tenacidad y perseverancia	Incrementa la constancia, la motivación sostenida y la capacidad de afrontar tareas prolongadas.	Dividir proyectos grandes en etapas con retroalimentación continua y reconocer el esfuerzo sostenido.
Contexto: esperanza y sentido de propósito	Refuerza la percepción de que los objetivos personales se pueden alcanzar mediante esfuerzo y aprendizaje.	Relacionar las actividades académicas con metas personales y objetivos significativos para los estudiantes.

En síntesis, los hallazgos sobre resiliencia evidencian que esta constituye un recurso esencial para la adaptación, la persistencia y el bienestar de los estudiantes en contextos vulnerables. Los tres factores – **individual, relación con el cuidador/familia y contexto** – interactúan de manera complementaria, fortaleciendo la capacidad de los estudiantes para enfrentar desafíos, mantener la motivación y sostener trayectorias escolares positivas.

La dimensión **individual** destaca la importancia de la autoconfianza, la adaptabilidad y la gestión del fracaso como elementos que permiten a los estudiantes asumir retos y aprender de las dificultades. Por su parte,

la **relación con el cuidador/familia** refuerza la seguridad emocional y la regulación de emociones, evidenciando que la participación y el apoyo familiar son claves para potenciar la resiliencia y la capacidad de afrontamiento ante situaciones complejas. Finalmente, el **contexto escolar y comunitario** proporciona el marco para el desarrollo de la perseverancia, la esperanza y la constancia, favoreciendo la integración de los recursos personales y familiares en la vida académica y social del estudiante.

La tabla 4 sintetiza estas dimensiones de la resiliencia, mostrando cómo cada factor se relaciona con el desarrollo del estudiante y proponiendo orientaciones pedagógicas concretas que pueden ser implementadas por docentes y familias para fortalecer esta competencia. La integración de estrategias dirigidas a los tres factores favorece no solo la adaptación y el bienestar socioemocional, sino también la motivación, la persistencia y el aprendizaje significativo, consolidando la resiliencia como un recurso protector fundamental en contextos de alta vulnerabilidad.

En consecuencia, la promoción sistemática de la resiliencia requiere acciones coordinadas entre aula, familia y comunidad, con el fin de garantizar un desarrollo integral que permita a los estudiantes enfrentar adversidades, aprovechar oportunidades y sostener trayectorias educativas exitosas a lo largo de la educación básica.

CAPÍTULO 4

AUTOESTIMA Y DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA ESCUELA

4.1. CONCEPTUALIZACIÓN Y RELEVANCIA DE LA AUTOESTIMA

La autoestima es un rasgo dinámico, multidimensional y evolutivo, que se construye y transforma a lo largo del tiempo en función de las experiencias personales, sociales y culturales (Coopersmith, 1981; Vergara et al., 2021). Se entiende como la valoración que un individuo hace de sí mismo, que integra percepciones sobre sus capacidades, competencias, logros y limitaciones, y que orienta sus pensamientos, emociones y comportamientos (Mato et al., 2020; Zuloaga Araoz et al., 2021). La autoestima no es un atributo fijo, sino un constructo que se ajusta y redefine en interacción con el entorno social y educativo, reflejando tanto factores internos – como la autoeficacia, la autoconfianza y la autoaceptación – como externos – como el reconocimiento, la valoración de pares y docentes, y la interacción familiar (Manzano, 2022; Rosenberg, 1965).

Desde una perspectiva teórica, la autoestima se ha abordado desde distintos enfoques. Coopersmith (1981) la conceptualiza como un indicador de autovaloración personal relacionado con la percepción de éxito y aceptación social, mientras que Rogers (1961) la vincula con la congruencia entre el yo real y el yo ideal, señalando que la valoración positiva de sí mismo depende de la aceptación incondicional y del reconocimiento de las propias capacidades. En este sentido, una autoestima alta no implica ausencia de errores, sino la capacidad de integrar las experiencias de éxito y fracaso de manera constructiva, generando motivación y resiliencia frente a la adversidad.

La autoestima escolar, específicamente, constituye un elemento central del desarrollo socioemocional y académico del estudiante. Se ha evidenciado que interactúa estrechamente con el autoconcepto académico, definido como la percepción que los estudiantes tienen sobre sus propias habilidades y desempeño en el ámbito escolar, y con la autoeficacia, entendida como la creencia en la capacidad de organizar y ejecutar acciones para alcanzar objetivos específicos (Bandura, 1997; Lent & Brown, 2019). Esta interacción permite que los estudiantes interpreten sus experiencias de aprendizaje, asuman retos con confianza y consoliden un sentido de competencia personal. En consecuencia, la autoestima positiva se asocia con mayor implicación en tareas escolares, participación activa en el aula, persistencia frente a desafíos y mejor manejo de la frustración (Díaz et al., 2018; Manzano, 2022; Markus & Nurius, 1986).

Por el contrario, niveles bajos de autoestima pueden generar desmotivación, temor al error, ansiedad ante la evaluación y menor resiliencia frente a dificultades académicas, lo que impacta negativamente tanto en el bienestar socioemocional como en los resultados escolares (Coopersmith, 1981; Rosenberg, 1961). Estas evidencias destacan la relevancia de considerar la autoestima como un factor protector y regulador del aprendizaje, que no solo influye en el rendimiento académico, sino que también afecta la capacidad del estudiante para establecer relaciones interpersonales saludables y desarrollar habilidades de afrontamiento emocional (Vergara et al., 2021; Zuloaga Araoz et al., 2021).

Desde un enfoque contemporáneo, autores como Manzano (2022) y Díaz et al. (2018) han resaltado que la construcción de la autoestima está mediada por la interacción entre experiencias personales y contextos socioeducativos. Por ello, promover ambientes escolares inclusivos, que reconozcan logros, validen esfuerzos y fortalezcan la autoaceptación, constituye una estrategia clave para el desarrollo integral del estudiante. Además, se ha documentado que la autoestima influye en la motivación intrínseca, la persistencia académica y la disposición para enfrentar desafíos, funcionando como un recurso psicosocial que contribuye a la resiliencia y al éxito educativo (Lent & Brown, 2019; Vergara et al., 2021).

En síntesis, la autoestima escolar es un componente esencial para comprender el desarrollo personal y académico de los estudiantes. Su fortalecimiento requiere una mirada integral que considere factores individuales, relacionales y contextuales, dado que la valoración positiva de sí mismo potencia la confianza, la motivación y la capacidad de afrontar dificultades, constituyéndose en un pilar del bienestar emocional y del aprendizaje significativo.

4.2. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA AUTOESTIMA ESCOLAR

Diversos factores individuales, relacionales y contextuales inciden en la construcción y fortalecimiento de la autoestima escolar a lo largo de la trayectoria educativa. Entre los factores individuales, las experiencias de éxito académico y de reconocimiento personal desempeñan un rol central en la consolidación de la percepción de competencia y en el desarrollo de la autoconfianza. Incluso logros parciales, cuando son valorados de manera adecuada, contribuyen a fortalecer la autoeficacia y a promover una mayor disposición a enfrentar desafíos con persistencia y seguridad (Bandura, 1997; Gibson, 2006).

En el ámbito relacional, la calidad de las interacciones con docentes y pares constituye un determinante clave de la autoestima escolar. La retroalimentación respetuosa, el reconocimiento del esfuerzo y el acompañamiento afectivo generan un clima de seguridad emocional que valida la percepción de competencia del estudiante y favorece la motivación intrínseca (Díaz et al., 2018; Noh-Moo et al., 2021). En este sentido, el rol docente trasciende la transmisión de contenidos, configurándose como un agente fundamental en la construcción de relaciones de confianza que promueven la autoaceptación y la valoración positiva de los logros.

La regulación emocional se identifica asimismo como un factor relevante en la configuración de la autoestima escolar. La capacidad de reconocer y gestionar emociones asociadas al aprendizaje permite enfrentar el error, la frustración y la dificultad sin afectar negativamente la autovaloración personal (Zuloaga Araoz et al., 2021). Habilidades

como la autorreflexión, el manejo de la frustración y el uso de estrategias de afrontamiento favorecen la resiliencia y la persistencia académica, fortaleciendo la confianza en la propia capacidad para superar desafíos (Goleman, 1995; Salovey & Mayer, 1990).

Desde una perspectiva evolutiva, la autoestima escolar presenta variaciones a lo largo del desarrollo. Durante la educación básica, los estudiantes de menor edad tienden a manifestar mayores niveles de disfrute de los logros, control personal y orgullo por los avances alcanzados, mientras que en cursos superiores se observa un fortalecimiento de la autoconfianza, la capacidad de adaptación y el uso de estrategias de afrontamiento frente a situaciones académicas más complejas (Manzano, 2022; Rodríguez & Barajas, 2011).

Finalmente, los factores contextuales y culturales también condicionan la autoestima escolar. La participación en entornos educativos inclusivos, el reconocimiento de la diversidad y la existencia de oportunidades equitativas de aprendizaje favorecen la autovaloración y el bienestar socioemocional de los estudiantes (Díaz et al., 2018; Vergara et al., 2021). Del mismo modo, el apoyo familiar, expresado a través del reconocimiento de los logros, el acompañamiento afectivo y el respaldo a los procesos de aprendizaje, contribuye significativamente al fortalecimiento de la autoestima y de la motivación intrínseca.

En síntesis, la autoestima escolar se ve modulada por la interacción entre experiencias de logro, relaciones de apoyo, habilidades de regulación emocional y condiciones contextuales favorables. Reconocer estos factores permite orientar estrategias pedagógicas que fortalezcan la autovaloración, promuevan la resiliencia y favorezcan una participación activa y significativa de los estudiantes en su proceso educativo.

4.3. AUTOESTIMA Y DESEMPEÑO ACADÉMICO

La relación entre autoestima y desempeño académico ha sido ampliamente documentada en la literatura educativa y psicológica. La autoestima, entendida como la valoración que un estudiante hace de sus

capacidades y logros, actúa como un factor motivacional clave que influye en la implicación escolar, la persistencia frente a desafíos y la disposición a asumir nuevas tareas (Coopersmith, 1981; Markus & Nurius, 1986). Estudios recientes indican que los alumnos con altos niveles de autoestima tienden a mostrar mayor autorregulación, planificación del aprendizaje y estrategias metacognitivas efectivas, lo que se traduce en un mejor rendimiento académico a largo plazo (González-Nuevo et al., 2023; Usán et al., 2022).

La autoestima funciona además como un recurso psicosocial que fortalece la resiliencia y la capacidad de adaptación frente a dificultades escolares. Investigaciones contemporáneas destacan que los estudiantes con percepción positiva de sí mismos no solo toleran mejor el fracaso, sino que también buscan activamente soluciones a los problemas académicos, consolidando trayectorias educativas más estables y satisfactorias (Manzano, 2022; Salanova et al., 2021). Esta relación se explica desde la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997), según la cual la confianza en las propias competencias potencia la motivación intrínseca y facilita la consecución de metas académicas.

Sin embargo, la influencia directa de la autoestima sobre las calificaciones puede ser moderada, dado que el rendimiento académico depende también de factores cognitivos, pedagógicos y contextuales (Lent & Brown, 2019; Zuloaga Araoz et al., 2021). Aun así, su efecto indirecto es significativo, ya que una autoestima sólida permite al estudiante gestionar emociones, enfrentar la presión escolar y mantener actitudes proactivas frente al aprendizaje (Mato et al., 2020; Usán & Salavera, 2018). Por ejemplo, estudiantes con alta autoestima tienden a participar más en actividades de aula, colaborar con sus pares y recurrir a estrategias de resolución de problemas de manera autónoma, favoreciendo un aprendizaje más profundo y sostenido.

Estudios recientes también destacan la interacción entre autoestima, autoconcepto académico y habilidades socioemocionales. La autoestima actúa como mediadora entre la percepción de competencia académica y el éxito escolar, potenciando la autoeficacia y la resiliencia frente a

dificultades (Díaz et al., 2018; Noh-Moo et al., 2021). Así, los estudiantes que se perciben capaces y valorados tienden a experimentar menor ansiedad ante evaluaciones, mayor motivación intrínseca y un compromiso académico más estable, elementos que se traducen en mejores resultados y desarrollo integral.

Por último, la literatura enfatiza que la relación entre autoestima y rendimiento académico es bidireccional. No solo una percepción positiva de sí mismo favorece el aprendizaje, sino que los logros académicos refuerzan la autoestima, generando un ciclo de retroalimentación positiva que fortalece la autoconfianza, la motivación y la participación activa en el aula (González-Nuevo et al., 2023; Vergara et al., 2021). Esta dinámica evidencia la importancia de estrategias pedagógicas que integren el desarrollo emocional y la autoaceptación con el logro académico, promoviendo ambientes educativos que reconozcan y potencien las capacidades individuales de cada estudiante.

En síntesis, la evidencia señala que la autoestima constituye un recurso central para el aprendizaje, la resiliencia y el desarrollo socioemocional. Fortalecer la autovaloración de los estudiantes no solo favorece su rendimiento académico, sino que también contribuye a la construcción de trayectorias educativas sostenibles, motivadoras y emocionalmente saludables, siendo un componente estratégico en la planificación educativa y la práctica docente.

4.4. AUTOESTIMA ESCOLAR Y ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA SU FORTALECIMIENTO

La autoestima escolar se configura como un componente central del desarrollo socioemocional y académico de los estudiantes. La valoración positiva de las propias habilidades, el reconocimiento de los logros personales y la capacidad de afrontar dificultades de manera constructiva influyen directamente en la motivación, la implicación en las tareas escolares y la persistencia frente a los desafíos. Los resultados de este estudio evidencian que los estudiantes presentan altos niveles de

autoestima en sus distintas dimensiones, tanto aquellos con Necesidades Educativas Especiales como quienes no las presentan, lo que sugiere un marco de autovaloración sólida que puede potenciarse aún más mediante intervenciones pedagógicas intencionadas.

El fortalecimiento de la autoestima requiere un enfoque integral que considere factores individuales, relacionales y contextuales. En este marco, los docentes desempeñan un rol central, ya que sus acciones y prácticas pedagógicas pueden reforzar la autoconfianza, promover la autoaceptación y reconocer los avances de los estudiantes de manera consistente y respetuosa, entendiendo por ello una retroalimentación basada en el reconocimiento del esfuerzo, la validación de las capacidades individuales, el uso de un lenguaje no estigmatizante y la consideración de los ritmos y necesidades de aprendizaje de cada estudiante.. Las estrategias que fomentan la regulación emocional, la valoración de los logros y la persistencia ante la dificultad contribuyen no solo al bienestar emocional, sino también a la consolidación de trayectorias educativas exitosas y a la interacción positiva dentro del aula.

Promover la autoestima implica construir espacios educativos en los que los estudiantes puedan reconocer sus capacidades, aprender de los errores sin temor al juicio, experimentar logros significativos y sentirse apoyados en su proceso de aprendizaje. La implementación de prácticas pedagógicas que valoren los avances individuales, eviten comparaciones perjudiciales y adapten los desafíos al nivel del estudiante permite fortalecer la percepción de competencia y la imagen positiva de sí mismos. En conjunto, estas acciones contribuyen a un clima escolar que potencia la confianza, la motivación intrínseca y la capacidad de afrontar obstáculos de manera resiliente.

A continuación, la Tabla 4 sintetiza las dimensiones de la autoestima escolar, las acciones pedagógicas recomendadas y ejemplos concretos de aplicación en el aula, integrando tanto los hallazgos del estudio como la evidencia internacional sobre buenas prácticas educativas.

Tabla 4. Autoestima escolar, acciones docentes y ejemplos pedagógicos.

Dimensión de la autoestima	Acción pedagógica del docente	Ejemplo concreto en el aula
Valoración personal	Reforzar las capacidades individuales y logros alcanzados.	"Has resuelto este problema muy bien, tu esfuerzo y constancia dieron resultado."
Reconocimiento del logro	Valorar públicamente los avances y logros de los estudiantes.	Entregar retroalimentación positiva al final de una actividad destacando mejoras concretas.
Regulación emocional	Ayudar a identificar y gestionar emociones asociadas al aprendizaje.	Pausas de reflexión o ejercicios de respiración antes de tareas desafiantes.
Autoaceptación	Normalizar los errores y la diversidad de ritmos de aprendizaje.	Conversar sobre los errores de manera constructiva: "Esto nos muestra qué podemos mejorar la próxima vez."
Confianza personal	Proporcionar retroalimentación equilibrada sobre fortalezas y aspectos a mejorar.	"Lo hiciste bien en esto; ahora trabajemos en este otro punto."
Persistencia y afrontamiento	Promover la actitud de seguir intentando frente a la dificultad.	Dividir una tarea compleja en etapas y reconocer el esfuerzo sostenido en cada fase.
Sentido de competencia	Ajustar los desafíos al nivel del estudiante para asegurar experiencias de éxito.	Adaptación de actividades para que todos los estudiantes puedan experimentar logros concretos.
Imagen positiva de sí mismo	Cuidar el lenguaje docente, evitando etiquetas negativas o juicios comparativos.	Evitar expresiones como "siempre te equivocas" o "nunca entiendes"; enfocarse en avances individuales.

En síntesis, los hallazgos y la evidencia revisada muestran que la autoestima constituye un recurso fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes. Los altos niveles de autoestima observados en el estudio, tanto en estudiantes con y sin necesidades educativas especiales, reflejan una base sólida de autovaloración que favorece la motivación, la persistencia y la disposición a asumir desafíos académicos.

El fortalecimiento de la autoestima no depende únicamente de los logros académicos, sino también de la calidad de las relaciones con docentes y pares, del reconocimiento constante de los esfuerzos

individuales y de la construcción de un entorno educativo seguro y respetuoso. La implementación de estrategias pedagógicas centradas en la valoración personal, la autoaceptación, la regulación emocional y la experiencia de logros significativos permite que los estudiantes desarrollen confianza, resiliencia y un sentido de competencia que los acompaña en toda su trayectoria escolar.

De esta manera, promover la autoestima escolar no solo favorece el bienestar emocional y social del alumnado, sino que también constituye un factor protector que potencia la adaptación, la participación activa en el aprendizaje y la construcción de experiencias positivas en el contexto educativo. La interacción entre recursos personales, reconocimiento docente y apoyo del entorno escolar configura un entramado que refuerza la autovaloración, fortalece la identidad del estudiante y contribuye de manera indirecta al logro académico y al éxito educativo sostenido.

CAPÍTULO 5

AUTOCONCEPTO ACADÉMICO Y DESEMPEÑO ESCOLAR

5.1. CONCEPTUALIZACIÓN, RELEVANCIA Y FACTORES DEL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

El autoconcepto académico se refiere a la percepción y valoración que un estudiante tiene sobre sus propias habilidades y competencias en el ámbito escolar. No se trata únicamente de un juicio cognitivo sobre lo que se sabe o se puede hacer, sino que también integra dimensiones afectivas y motivacionales, como la confianza en las propias capacidades, la disposición a enfrentar retos académicos y la persistencia ante dificultades. Esta autopercepción se construye de manera dinámica a partir de experiencias personales de éxito o fracaso, la retroalimentación de personas significativas, como docentes y familiares, y la interacción con el entorno escolar y social, lo que evidencia su carácter relacional y contextual.

Desde la perspectiva de la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997), el autoconcepto académico actúa como regulador de la motivación y del aprendizaje: cuanto más positiva sea la percepción de competencia, mayor será el esfuerzo y la perseverancia frente a tareas desafiantes, así como la resiliencia ante errores o dificultades. Complementariamente, la teoría socioconstructivista sostiene que el conocimiento y las percepciones de uno mismo se construyen en la interacción social y en el contexto cultural del estudiante, de modo que el autoconcepto académico es un proceso evolutivo, flexible y dependiente del contexto (Sánchez et al., 2019; Vergara et al., 2021).

Un autoconcepto académico positivo tiene múltiples implicaciones, porque facilita la motivación intrínseca, fortalece la autoestima y la autoeficacia, potencia la persistencia ante desafíos y favorece la fijación de metas ambiciosas. Los estudiantes con percepción elevada de sus capacidades tienden a asumir riesgos cognitivos, mantener un compromiso sostenido con sus tareas, planificar su aprendizaje y participar activamente en actividades escolares. Por el contrario, un autoconcepto negativo puede limitar la implicación, generar ansiedad ante evaluaciones, reducir la iniciativa y afectar directamente el rendimiento académico y la experiencia educativa.

La consolidación de un autoconcepto académico saludable depende de varios factores interrelacionados:

Experiencias de éxito y reconocimiento: Los logros académicos, la retroalimentación positiva y la valoración de esfuerzos individuales refuerzan la percepción de competencia y autoconfianza. Estas experiencias actúan como fuentes de autoeficacia, incentivando la persistencia y la disposición a asumir retos más complejos (Bandura, 1997; Kumar & Tankha, 2020).

Interacciones interpersonales: La relación con docentes, pares y familiares influye directamente en la construcción de la autopercepción. La retroalimentación respetuosa, el reconocimiento de logros y el acompañamiento emocional contribuyen a que los estudiantes internalicen una imagen positiva de sí mismos y se sientan motivados a participar activamente en el aprendizaje (Buitrago & Sáenz, 2021; Huang et al., 2019; Ngwokabuenui, 2015).

Regulación emocional y resiliencia: La capacidad de manejar emociones asociadas al aprendizaje, como frustración, ansiedad o miedo al error, permite mantener una autovaloración positiva frente a dificultades y errores. La autorregulación emocional convierte los desafíos en oportunidades de aprendizaje, fortaleciendo la motivación intrínseca y la persistencia académica (Marsh, 1990; Merolla, 2017; Rodríguez & Guzmán, 2019).

Contexto y desarrollo evolutivo: El autoconcepto académico cambia a lo largo de la trayectoria escolar y se ve influido por el contexto sociocultural.

Estudiantes más jóvenes suelen centrarse en logros inmediatos y disfrute de la actividad, mientras que los de niveles superiores desarrollan mayor autoconfianza, planificación estratégica y habilidades para afrontar desafíos más complejos. El entorno educativo, las expectativas docentes y las oportunidades de participación en actividades significativas contribuyen a consolidar percepciones positivas de competencia y motivación sostenida (Sánchez et al., 2019; Vergara et al., 2021).

El autoconcepto académico también tiene un rol regulador en la interacción social dentro del aula. Los estudiantes con percepción positiva de sus habilidades participan de manera más efectiva en actividades grupales, colaboran con sus pares y establecen relaciones constructivas con los docentes, generando un clima escolar motivador y de apoyo. Por el contrario, un autoconcepto negativo puede debilitar la participación, aumentar la ansiedad y generar conductas disruptivas, afectando tanto el rendimiento como la integración social.

5.2. AUTOCONCEPTO ACADÉMICO Y DESEMPEÑO ESCOLAR

El autoconcepto académico constituye un predictor clave del desempeño escolar, ya que la percepción que los estudiantes tienen sobre sus propias habilidades influye directamente en su motivación, persistencia y estrategias de aprendizaje. La evidencia sugiere que los estudiantes con un autoconcepto positivo tienden a fijar metas más ambiciosas, organizar su tiempo de estudio, evaluar sus avances y sostener un compromiso constante con las tareas académicas, incluso frente a dificultades o asignaturas exigentes (González-Nuevo et al., 2023; Negrete y Ruiz, 2024).

Un autoconcepto académico sólido no solo potencia la motivación intrínseca, sino que también favorece el desarrollo del pensamiento crítico, la autorregulación y la capacidad de planificación estratégica del aprendizaje. Los estudiantes que confían en sus competencias son más propensos a enfrentar tareas desafiantes, explorar soluciones alternativas y reducir conductas de procrastinación, lo que impacta positivamente en

su rendimiento y en la adquisición de habilidades cognitivas complejas (Rodríguez & Guzmán, 2019; Trujillo et al., 2022).

Asimismo, el autoconcepto académico influye en la dinámica social del aula. Los estudiantes con percepción positiva de sus capacidades muestran una mayor disposición para participar en actividades grupales, colaborar con sus pares y mantener relaciones constructivas con los docentes, lo que a su vez fortalece el aprendizaje y la integración escolar (González et al., 2012; Huang et al., 2019). La retroalimentación positiva, el reconocimiento de logros y la interacción respetuosa con docentes y compañeros refuerzan esta percepción, generando un ciclo de autoeficacia y compromiso académico sostenido.

Por el contrario, un autoconcepto académico negativo puede limitar el rendimiento, aumentando la ansiedad, la desmotivación y la aparición de conductas disruptivas dentro del aula (Merolla, 2017; Ngwokabuenui, 2015; Shifrer, 2019). Los educandos con baja percepción de competencia tienden a evitar desafíos, fijar metas poco ambiciosas y experimentar frustración ante dificultades, lo que afecta no solo su desempeño académico, sino también su bienestar emocional y social.

En síntesis, el autoconcepto académico funciona como un recurso psicológico fundamental que conecta la percepción de competencia con la motivación, la persistencia, la autorregulación y la interacción social. Su fortalecimiento contribuye a mejorar el desempeño escolar, la participación activa en el aula y la capacidad de enfrentar desafíos, mientras que un autoconcepto débil requiere intervenciones pedagógicas estratégicas que promuevan la autoeficacia y la confianza en las propias habilidades.

5.3. ESTRATEGIAS DOCENTES PARA FORTALECER EL AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

El autoconcepto académico constituye un componente central del desarrollo cognitivo y motivacional de los estudiantes. La percepción positiva de las propias habilidades, la confianza para enfrentar desafíos académicos y la responsabilidad sobre los resultados influyen directamente

en la motivación, la implicación en las tareas escolares y la persistencia ante obstáculos.

Los resultados del estudio muestran que los estudiantes presentan niveles generalmente positivos de autoconcepto académico, reflejando seguridad en sus competencias y disposición para participar activamente en las actividades escolares.

Al analizar las diferencias según sexo, se observa que los hombres presentan niveles más altos de autoconcepto académico que las mujeres, evidenciando mayor confianza y percepción de competencia en el ámbito escolar. Por otro lado, al comparar a los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales (NEE), se observaron niveles más altos en los estudiantes sin NEE, aunque los estudiantes con NEE también presentan niveles positivos. Esto indica que, si bien la condición educativa puede influir en la percepción de competencia, todos los estudiantes mantienen una disposición favorable hacia la participación y el aprendizaje, lo que refleja la influencia combinada de factores contextuales y pedagógicos.

El análisis de competencias específicas indica que los estudiantes no perciben limitaciones significativas al realizar sus tareas escolares, y que su disposición positiva hacia la participación en actividades académicas refuerza tanto la motivación como la persistencia. Aunque los niveles de autoconcepto académico tienden a asociarse con el rendimiento escolar, esta relación no es lineal; factores compensatorios, como apoyos pedagógicos o características individuales, contribuyen a sostener el desempeño académico.

El fortalecimiento del autoconcepto académico requiere un enfoque integral que considere factores individuales, relacionales y contextuales. Los docentes desempeñan un rol clave, ya que sus prácticas pedagógicas pueden reforzar la percepción de competencia, promover la confianza en las propias habilidades y reconocer los logros de manera constante y respetuosa. Estrategias que fomenten la participación activa, la reflexión sobre los logros, la superación de dificultades y la atribución constructiva de errores contribuyen no solo al desarrollo académico, sino también a la resiliencia y a la motivación intrínseca de los estudiantes.

Promover el autoconcepto académico implica crear espacios educativos en los que los estudiantes puedan experimentar logros significativos, aprender de los errores sin temor al juicio y sentirse apoyados en su proceso de aprendizaje. La implementación de prácticas pedagógicas que valoren los avances individuales, adapten los desafíos al nivel del estudiante y eviten comparaciones perjudiciales fortalece la percepción de competencia y la imagen positiva de sí mismos. Estas acciones contribuyen a un clima escolar que potencia la motivación, la confianza y la capacidad de afrontar obstáculos académicos.

A continuación, la Tabla 5 sintetiza los resultados de autoconcepto académico, indicando diferencias según sexo y condición educativa, e incluye ejemplos de estrategias docentes que pueden fortalecer esta dimensión:

Tabla 5. Autoconcepto académico, acciones docentes y ejemplos pedagógicos.

Dimensión del autoconcepto académico	Acción pedagógica del docente	Ejemplo concreto en el aula
Valoración personal / Percepción de competencia	Reforzar las capacidades individuales y destacar progresos concretos.	“Has resuelto este problema muy bien; ahora resuelves este tipo de ejercicios mejor que antes.”
Reconocimiento del logro / Expectativas de logro	Valorar públicamente los avances y transmitir expectativas positivas y realistas.	“Con práctica constante, puedes dominar este contenido.”
Confianza personal / Identidad como aprendiz	Reforzar la confianza en las propias habilidades y la idea de que aprender es un proceso.	“Aprender implica equivocarse y avanzar poco a poco.”
Autorregulación	Enseñar a planificar y evaluar el propio aprendizaje.	Uso de listas de verificación antes de entregar una tarea.
Persistencia y afrontamiento	Promover la actitud de seguir intentando frente a la dificultad.	Dividir una tarea compleja en etapas y reconocer el esfuerzo sostenido en cada fase.
Sentido de competencia / Autoconcepto disciplinar	Ajustar los desafíos al nivel del estudiante y evitar mensajes que refuercen estereotipos académicos.	No decir “las matemáticas no son para todos”, sino enfatizar el aprendizaje progresivo y adaptado.

Comparación social adaptativa	Fomentar comparaciones intrapersonales.	Comparar el desempeño actual con evaluaciones anteriores del mismo estudiante.
Imagen positiva de sí mismo	Cuidar el lenguaje docente, evitando etiquetas negativas o juicios comparativos.	Evitar expresiones como “siempre te equivocas” o “nunca entiendes”; enfocarse en avances individuales.

En conclusión, el autoconcepto académico constituye un pilar fundamental para el desarrollo integral de los estudiantes, influyendo en su motivación, persistencia y capacidad para enfrentar desafíos escolares. El papel del docente resulta esencial en este proceso, ya que sus acciones y estrategias pedagógicas pueden fortalecer la percepción de competencia, fomentar la autorregulación, transmitir expectativas positivas y promover la identidad del estudiante como aprendiz activo.

La construcción de un entorno educativo inclusivo y sensible a las necesidades individuales permite que todos los estudiantes desarrollen un autoconcepto sólido y realista, favoreciendo tanto el aprendizaje académico como el bienestar emocional. Las estrategias docentes que valoran los logros, acompañan la reflexión sobre el desempeño, ajustan los desafíos al nivel del estudiante y evitan comparaciones perjudiciales contribuyen a consolidar la confianza, la resiliencia y la motivación intrínseca, estableciendo bases firmes para trayectorias educativas exitosas.

De esta manera, el fortalecimiento del autoconcepto académico no depende únicamente de los logros escolares, sino de la interacción constante entre los estudiantes y los docentes, quienes actúan como facilitadores del aprendizaje, guías de la autorreflexión y promotores de un clima escolar que potencia la participación activa, la autonomía y la percepción positiva de las propias habilidades.

CAPÍTULO 6

REFLEXIONES INTEGRADORAS Y PROYECCIONES EDUCATIVAS

El análisis conjunto de las atribuciones causales, la convivencia escolar, la resiliencia, la autoestima y el autoconcepto académico permite comprender el rendimiento escolar como un fenómeno complejo, profundamente influido por procesos psicosociales y relacionales, y no únicamente como el resultado de habilidades cognitivas individuales. A lo largo de este documento se ha evidenciado que aprender implica interpretar la experiencia escolar, atribuir sentido a los logros y fracasos, construir una imagen de sí mismo como aprendiz y desenvolverse en un entorno relacional que puede actuar como factor de riesgo o de protección. En este marco, el rendimiento académico emerge como un proceso situado, dinámico y moldeable, especialmente relevante en contextos de vulnerabilidad social.

Uno de los aportes centrales del presente trabajo es la integración del enfoque atribucional como eje explicativo de la motivación, la persistencia y las trayectorias educativas. Los hallazgos confirman que no son los resultados académicos en sí mismos los que determinan el futuro escolar de los estudiantes, sino la manera en que estos son interpretados. Las atribuciones causales funcionan como un mecanismo psicológico regulador que influye directamente en las expectativas de éxito, las emociones académicas y la disposición a seguir esforzándose. Atribuir el éxito al esfuerzo y a las estrategias, causas internas, controlables e inestables, fortalece la percepción de control, la autoeficacia y la motivación intrínseca. En contraste, atribuir el fracaso a la falta de capacidad o a factores externos e incontrolables favorece la indefensión aprendida, la desmotivación y el abandono progresivo del esfuerzo académico.

En este proceso, el rol del docente resulta decisivo, ya que el aula se configura como un espacio atribucionalmente activo, donde el lenguaje pedagógico, la retroalimentación, las prácticas evaluativas y las expectativas transmitidas modelan las explicaciones que los estudiantes construyen sobre su desempeño. La acción docente puede transformar el error en una oportunidad de aprendizaje o consolidarlo como una señal de incapacidad; puede promover la persistencia o reforzar la evitación del desafío. Esto adquiere especial relevancia en estudiantes con necesidades educativas especiales y en contextos de vulnerabilidad, donde las experiencias reiteradas de fracaso pueden cristalizar estilos atribucionales desadaptativos si no existe una mediación pedagógica consciente y sistemática.

La convivencia escolar y el clima socioeducativo se consolidan, asimismo, como dimensiones estructurales del aprendizaje. Lejos de constituir un aspecto accesorio, la calidad de las relaciones interpersonales, la percepción de seguridad, la claridad normativa y la gestión formativa de la disciplina influyen directamente en la motivación, la implicación académica y el bienestar socioemocional. Los hallazgos muestran que climas escolares positivos favorecen la autorregulación, el compromiso y la participación activa, mientras que contextos deteriorados profundizan la desafección escolar y amplían las brechas educativas. En el contexto chileno, la convivencia escolar emerge como uno de los factores con mayor poder explicativo del rendimiento entre establecimientos, lo que refuerza la necesidad de abordarla como un componente pedagógico central.

Desde esta perspectiva, el docente vuelve a ocupar un lugar clave como constructor cotidiano del clima de aula. A través de interacciones sensibles, expectativas claras, normas coherentes y prácticas de disciplina formativa, el profesorado puede generar entornos seguros, inclusivos y emocionalmente favorables, especialmente protectores para estudiantes en situación de riesgo. La convivencia escolar no se reduce a la ausencia de conflicto, sino que se configura como un espacio formativo donde se aprende a convivir, a autorregularse y a participar, articulando aprendizaje académico y desarrollo socioemocional.

La resiliencia, por su parte, aporta una comprensión profunda de cómo algunos estudiantes logran sostener trayectorias educativas positivas aun en contextos de adversidad. Lejos de concebirse como un rasgo individual fijo, la resiliencia se manifiesta como un proceso dinámico que emerge de la interacción entre recursos personales, apoyos familiares y condiciones escolares. La resiliencia académica permite reinterpretar el error, manejar la frustración, perseverar frente a la dificultad y mantener expectativas de logro realistas, convirtiéndose en un factor protector clave frente al fracaso y el abandono escolar.

Los resultados del estudio confirman que la resiliencia actúa principalmente de manera indirecta, fortaleciendo la motivación, el autoconcepto académico y la persistencia. En este contexto, el docente cumple un rol fundamental como modelador de actitudes frente al error, generador de climas emocionalmente seguros y mediador entre el estudiante, la familia y la institución escolar. La familia, a su vez, emerge como un soporte protector insustituible, proporcionando seguridad emocional, regulación afectiva y sentido de apoyo, especialmente relevante en estudiantes con trayectorias más frágiles o con necesidades educativas especiales.

La autoestima escolar y el autoconcepto académico completan este marco integrador, evidenciando que la forma en que los estudiantes se valoran y se perciben como aprendices condiciona su participación, su motivación y su disposición a enfrentar desafíos. Ambos constructos se configuran como procesos relacionales, profundamente influidos por la retroalimentación docente, el reconocimiento de los logros, la normalización del error y el acompañamiento familiar. Una autoestima y un autoconcepto académico positivos no implican ausencia de dificultades, sino la capacidad de integrar el éxito y el fracaso de manera constructiva, sosteniendo la confianza y la perseverancia.

El fortalecimiento de estas dimensiones requiere prácticas pedagógicas intencionadas, coherentes y sostenidas en el tiempo. Reconocer avances individuales, adecuar los desafíos, evitar comparaciones perjudiciales, utilizar un lenguaje respetuoso y promover la autorregulación

son acciones que impactan directamente en la percepción de competencia y en la identidad del estudiante como aprendiz activo. La familia estimula este proceso cuando valida el esfuerzo, acompaña emocionalmente y mantiene expectativas realistas y coherentes con la escuela, consolidando una red de apoyo que favorece trayectorias educativas más estables.

Desde una mirada institucional, los hallazgos de este trabajo invitan a repensar las políticas y prácticas educativas desde un enfoque integral. La atribución, la convivencia, la resiliencia, la autoestima y el autoconcepto académico no pueden abordarse de manera fragmentada ni delegarse exclusivamente a intervenciones aisladas. Su fortalecimiento requiere una acción institucional articulada, que integre la gestión pedagógica, la convivencia escolar, el apoyo psicosocial y la vinculación con las familias, especialmente en contextos de vulnerabilidad social.

En síntesis, este documento evidencia que el aprendizaje significativo y el rendimiento académico se sostienen en la interacción entre procesos cognitivos, emocionales y relacionales. El docente emerge como un agente clave de transformación, la familia como un pilar de apoyo emocional y la institución escolar como el marco que puede potenciar o limitar las oportunidades educativas. Fortalecer estos tres niveles de manera coherente y sistemática no solo mejora los resultados académicos, sino que promueve trayectorias educativas más equitativas, inclusivas y sostenibles, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes y al cumplimiento del derecho a una educación de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agencia de la Calidad de la Educación. (2015). *Los indicadores de desarrollo personal y social en los establecimientos educacionales chilenos: Una primera mirada*. Ministerio de Educación de Chile. https://archivos.agenciaeducacion.cl/estudios/Presentacion_Indicadores_desarrollo_personal_social_en_establecimientos_chilenos.pdf

Abdelrahman, H., Al Qadire, M., Ballout, S., Rababa, M., Kwaning, E. N., & Zehry, H. (2024). Academic resilience and its relationship with emotional intelligence and stress among university students: A three-country survey. *Brain and Behavior*, 15(4), e70497. <https://doi.org/10.1002/brb3.70497>

Abubakar, U., Shafiqah Mohd, N., Hashim, I., Adlin Kamarudin, N., Abdul Latif, N., Mohamad Badaruddin, A., Zulkifli Razak, M., & Zaidan, N. (2021). The relationship between academic resilience and academic performance among pharmacy students. *Pharmacy Education*, 21(1), 705-712. <https://doi.org/10.46542/pe.2021.211.705712>

Adewoye, S. E. (2025). The relationship among attribution pattern, study habit, and academic achievement of in-school adolescents in Nigeria. *Futurity Education*, 5(1), 4–23. <https://doi.org/10.57125/FED.2025.03.25.01>

Ascorra, P., Bilbao, M., Cárdenas, K., López, V., & Carrasco, C. (2022). ¿Qué informa el indicador multiactor de convivencia escolar en Chile? Un análisis de diseño mixto. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(151). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.6873>

Auttama, N., Seangpraw, K., Ong-Artborirak, P. & Tonchoy, P. (2021) Factors Associated with Self-Esteem, Resilience, Mental Health, and Psychological Self-Care Among University Students in Northern Thailand. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 14(1), 1213-1221. <https://doi.org/10.2147/JMDH.S308076>

Azqueta, A., Arbués, E., & Merino-Arribas, A. (2023). Análisis del discurso de las estrategias para la mejora de la convivencia escolar de las Comunidades Autónomas españolas. *Aula abierta*, 52(3), 289–296. <https://doi.org/10.17811/rifie.52.3.2023.289-296>

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

Barreto, F.J., y Álvarez, J. (2020). Las dimensiones de la motivación de logro y su influencia en rendimiento académico de estudiantes de preparatoria. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(3), 73-83. <https://doi.org/10.62364/6bsgzd44>

Bronfenbrenner, U. (2020). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Buitrago Bonilla, R. E., y Sáenz Salcedo, N. Y. (2021). Autoimagen, autoconcepto y autoestima, perspectivas emocionales para el contexto escolar. *Educación y Ciencia*, 25 (1), e12759-e12759. <https://n9.cl/ynfy4>

Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01787>

Castillo Armijo, P. (2021). Inclusión educativa en la formación docente en Chile: tensiones y perspectivas de cambio. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 359–375. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043castillo19>

Castillo, N., y Rojas, E. (2023). Educación y pobreza: factores de cambio social. *Voces de la educación*, 108-130. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/705>

Cerda, G.A., Salazar, Y.S., Guzmán, C.E., & Narváez, G. (2018). Impacto de la convivencia escolar sobre el rendimiento académico, desde la percepción de estudiantes con desarrollo típico y necesidades educativas especiales. *Propósitos y Representaciones*, 6(1), 247- 300. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2018.v6n1.194>

Cerda, G., & Vera-Sagredo, A. (2019). Rendimiento en matemáticas: Rol de distintas variables cognitivas y emocionales, su efecto diferencial en función del sexo de los estudiantes en contextos vulnerables. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 1-16. <https://doi.org/10.5209/RCED.57389>

Cerda, G., Pérez, C., Elipe, P., Casas, J. A., & Del Rey, R. (2019). School coexistence and its relationship with academic performance among primary education students. *Revista de Psicodidáctica*, 24(1), 46–52. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.06.001>

Cerda-Etchepare, G., Pérez-Wilson, C., Serrano-Díaz, Aragón-Mendizabal E. (2022). Necesidades educativas especiales en contextos vulnerables: incidencia de la convivencia escolar sobre el desempeño académico. *Revista Colombiana de Educación*, (86), 171-192. <https://doi.org/10.17227/rce.num86-12450>

Cerda Etchepare, G., Vera Sagredo, A., & Saadati, F. (2023). Interacción compleja del estilo atribucional, autorregulación y resiliencia respecto del rendimiento en matemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 34(1), 35-45. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.76753>

Chen, M., & Wu, X. (2021). Attributing academic success to giftedness and its impact on academic achievement: The mediating role of self-regulated learning

and negative learning emotions. *School Psychology International*, 1-17. <https://doi.org/10.1177/0143034320985889>

Chrysani, A., Kalogerakis, P. y Katsis, A. (2017). The road to resilience: Breaking the cycle of disadvantage. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 4(1), 71-82. <https://doi.org/10.26220/une.2785>

Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180-213. <https://doi.org/10.1177/0161468109111001>

Coopersmith, S. (1981). *SEI - The Self Esteem Inventories*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.

Cuadro, A., Leibovici, G., & Costa-Ball, C. (2023). Diferencias en las atribuciones causales del rendimiento académico en alumnos de secundaria con dificultades de aprendizaje en función del tipo de dificultad y de su participación en otras actividades gratificantes. *Ciencias Psicológicas*, 17(1), e3004. <https://doi.org/10.22235/cp.v17i1.3004>

Díaz D, Fuentes I, y Senra N. (2018). Adolescencia y Autoestima: su desarrollo desde las instituciones educativas. *Revista Conrado*. 14(64), 98-193. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000400098&lng=es&tlng=es

Erdem, C., & Kaya, M. (2023). The relationship between school and classroom climate, and academic achievement: A meta-analysis. *School Psychology International*, 45(4), 380-408. <https://doi.org/10.1177/01430343231202923>

Farfán Latorre, M., Lavilla Condori, W., Paredes Astrulla, A., Paredes Valverde, Y., & Quispe Herrera, R. (2023). Resiliencia y niveles de logro de aprendizaje en los estudiantes peruanos de educación primaria. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(3), 395-403. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202023000300395&lng=es&tlng=es

Gibson, S. (2006). Beyond a "culture of silence": Inclusive education and the liberation of "voice". *Disabil. Soc.* 21, 315-329. <https://doi.org/10.1080/09687590600679956>

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

González, M., Leal, D., Segovia, C., & Arancibia, V. (2012). Autoconcepto y talento: una relación que favorece el logro académico. *Psyke*, 21(1), 37-53. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282012000100003>

González-Nuevo, C., Postigo, Á., García-Cueto, E., Menenéndez-Aller, Á., Muñoz, J., Cuesta, M., Álvarez-Díaz, M., & Fernández-Alonso, R. (2023). Grade retention impact on academic self-concept: A longitudinal perspective. *School Mental Health*, 15(2), 600-610.

Hartas, D. (2019). *Educational Inequality and the Role of Socioeconomic Factors*. Routledge.

Huang, C., Yu, C., & Wu, I. (2019). Relationships between the parent-child interaction, self-concept, and school adjustment of junior high school students with disabilities. *Journal of Research in Education Sciences*, 63 (1), 103-140. [https://doi.org/10.6209/JORIES.2018.63\(1\).04](https://doi.org/10.6209/JORIES.2018.63(1).04)

Krskova, H., & Baumann, C. (2017). School discipline, investment, competitiveness and mediating educational performance. *International Journal of Educational Management*, 31(3), 293–319. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2016-0099>

Kumar, V. V., & Tankha, G. (2020). Achievement Motivation and Psychological Adjustment on Academic Achievement: A Cross-Sectional Study of School Students. *Humanities & Social Sciences Reviews*, 8 (1), 532-538. https://www.researchgate.net/publication/354860307_Achievement_Motivation_and_Academic_Self-Efficacy_As_Correlates_Of_Academic_Performance_among_Senior_Secondary_School_Students_in_Bauchi_State

Lagos San Martín, N., González Maciá, C., Vicent Juan, M., & Sanmartín López, R. (2019). *Programa GBI: Una guía para el bienestar interno*. Ediciones UBB.

Lambruschini Tafur, C., & Llacho Inca, K. (2024). Rol mediador del engagement en la relación entre resiliencia y rendimiento académico en estudiantes universitarios peruanos. *Revista de Investigación en Psicología*, 27(1), 24-39. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v27i1.26002>

Lapite, A. O., Maree, J. G., & Jordaan, J. (2022). The effects of the attributional style on the mathematics performance of senior secondary school students. *South African Journal of Education*, 42(3), Article a2113. <https://doi.org/10.15700/saje.v42n3a2113>

Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143. <https://doi.org/10.3102/003465430298563>

Lee, Y., & Jeon, A. (2022). The Effect of Airline Service Major Students' Online Practical Class-related Stress on College Maladjustment and Dropout Intention during the COVID-19 Pandemic: A Moderated Mediation Model of Resilience. *Perspectives of Science & Education*, 59(5).

Lent, R. W. y Brown, S. D. (2019). Social cognitive career theory at 25: Empirical status of the interest, choice, and performance models. *Journal of Vocational Behavior*, 115(June), 103-116. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.06.004>

Li, M., Li, W., & Li, L. (2019). Sensitive periods of moving on mental health and academic performance among university students. *Frontiers in Psychology*, 10, 1289. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01289>

López Sánchez, M. M., Arrieta-Rivero, S., & Carmona-Alvarado, F. (2023). Educación física y convivencia escolar, una apuesta desde el currículo. *Retos*, 47, 25-34. <https://doi.org/10.47197/retos.v47.93674>

Manassero, M., y Vásquez, A. (1995). La atribución causal como determinante de las expectativas. *Psicotherma*, 7 (2), 361-376.

Méndez, J., y Gálvez, J. (2018). Propiedades psicométricas de la Escala de Autoconcepto Académico (EAA) en estudiantes universitarios chilenos. *Liberabit*, 24(1), 131-145. <https://doi.org/10.24265/libe-rabit.2018.v24n1.09>

Manzano, A. G. (2022). *Influencia de la autoestima en el rendimiento escolar en niños de educación primaria: una revisión sistemática*. Universidad de Almería. <https://repositorio.ual.es/handle/10835/14755>

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>

Marsh, HW (1990). Un modelo jerárquico y multidimensional del autoconcepto: justificación teórica y empírica. *Educational Psychology Review*, 2, 77–172. <https://doi.org/10.1007/BF01322177>

Mato Medina, O., Ambris Sandoval, J., Llergo Young, M., & Mato Martínez, Y. (2020). Autoconcepto en adolescentes considerando el género y el rendimiento académico en Educación Física. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(6), 22-30.

Mendoza-Lozano, F., Pico-Bonilla, C., y Arias-Velandia, N. (2024). Entorno socioeconómico y resiliencia académica en la educación superior colombiana. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, XV(43), 123-140. <https://doi.org/10.22201/iiise.20072872e.2024.43.1781>

Merolla, D. (2017). Self-efficacy and academic achievement: The role of neighborhood cultural context. *Sociological Perspectives*, 60(2), 378-393. <https://doi.org/10.1177/0731121416629993>

Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Política nacional de convivencia escolar 2015–2018*. Ministerio de Educación. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/12/politica-noviembre-definitiva.pdf>

Ministerio de Educación de Chile (2023). “A convivir se aprende”: *Mineduc presenta programa para favorecer la buena convivencia escolar*. <https://www.gob.cl/noticias/programa-convivencia-escolar-convivir-se-aprende-mineduc-plan-reactivacion-educativa>

Morgan, J. (2021). El análisis de la resiliencia y el rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Nacional de Administración*, 12(1), 49-60. <https://doi.org/10.22458/rna.v12i1.3534>

Ngwokabuenui, P. Y. (2015). Students' Indiscipline: Types, Causes and Possible Solutions: The Case of Secondary Schools in Cameroon. *Journal of Education and Practice*, 6(22), 64-72. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1079558.pdf>

Noh-Moo, P., Torres, J., & López, M. (2021). Autoestima, autoeficacia y consumo de alcohol en adolescentes de preparatoria. *Health and Addictions / Salud y Drogas*, 21(1), 216–229. <https://ojs.haaj.org/?journal=haaj&op=view&page=article&path%5B%5D=565>

Negrette Rodríguez, I. D., & Ruiz Méndez, R. M. (2024). Autoconcepto y rendimiento académico en estudiantes del nivel medio en el 2023: Self-concept and academic performance in middle school students in 2023. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(3), 2525 – 2538. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2213>

Niño-Tezén, A. L., Ramírez-Alva, J. M., Chávez-Lozana, J. A., & Santos-Vera, P. Y. (2024). Resiliencia y rendimiento académico en estudiantes universitarios de psicología de Perú. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 173-183. <https://doi.org/10.6018/reifop.583691>

OECD. (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019: Competencias para construir un futuro mejor*. OECD.

O'Malley, M., Voight, A., Renshaw, T., y EkInd, K. (2015). School climate, family structure, and academic achievement: A study of moderation effects. *School Psychology Quarterly*, 30(1), 142-157. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000076>

Peng, L., Li, M., Zuo, X., Miao, Y., Chen, L., Yu, Y., ... & Wang, T. (2014). Application of the Pennsylvania resilience training program on medical students. *Personality and Individual Differences*, 61, 47-51. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.006>

Pertegal-Felices, M., Valdivieso-Salazar, D., 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>

Prihadi, K., Cheow, D., Yong, J., & Sundrasagran, M. (2018). Improving Resilience and Self-Esteem among University Students with Entrepreneurship Simulation Board Game. *International Journal of Evaluation and Research in Education*, 7(1), 48-56. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1174881.pdf>

Ramírez, M., Quiñones, R. E. D., & Salazar, R. A. L. (2011). Pobreza y rendimiento escolar: estudio de caso de jóvenes de alto rendimiento. *Educere*, 15(52), 663-672. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35622379013.pdf>

Roberts-Sánchez, K., Rodríguez-Gómez, D., & Silva, P. (2020). Tensões entre o saber pedagógico em avaliação e prática docente em escolas vulneráveis da Comuna de Arica. *Revista Electrónica Educare*, 24(3), 1–20. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.15>

Rodríguez, M. M., & Barajas, D. D. (2011). Estudio comparativo de la resiliencia en adolescentes: el papel del género, la escolaridad y procedencia. *Uaricha, Revista de Psicología*, 8(17), 62-77. <http://www.revistauaricha.umich.mx/index.php/urp/article/view/454>

Rodríguez, D., & Guzmán, R. (2019). Rendimiento académico de adolescentes declarados en situación de riesgo. *Revista de Investigación Educativa*, 37(1), 147-162. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.37.1.303391>

Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy*. Houghton Mifflin.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.

Sáez, F., & López, Y. (2020). Atribuciones causales un factor a considerar en la comprensión del abandono en educación superior: instrumento para su medición. *Congresos CLABES*, 179-187. <https://revistas.utp.ac.pa/index.php/clabes/article/view/2663>

Salanova, M., Schaufeli, W., Martinez, I., & Bresó, E. (2009). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress, & Coping*, 26(1), 18–23. <http://dx.doi.org/10.1080/10615800802609965>

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>

Sánchez, M., Cachón, J., Sanabrias, D., & Zagalaz, M L. (2019). Análisis de la relación entre autoconcepto y violencia escolar (bullying) en los últimos cursos de Educación Primaria. *Publicaciones*, 49(5), 39–51. <http://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v49i5.15113>

Shifrer, D. (2019). The Contributions of Parental, Academic, School, and Peer Factors to Differences by Socioeconomic Status in Adolescents' Locus of Control. *Society and Mental Health*, 9(1), 74-94. <http://dx.doi.org/10.1177/2156869318754321>

Soriano-Sánchez, J. (2024). Transformando la convivencia escolar: estrategias de innovación educativa para abordar el acoso entre agresores y víctimas en educación primaria (España). *Revista Innova Educación*, 6(3), 80-95. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2024.03.005>

Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>

Trujillo Valdiviezo, G., Rodríguez Alegre, L., Ramos Pacheco, H. del R., & Ramos Pacheco, R. L. (2022). Pensamiento crítico y autoconcepto académico desde la perspectiva correlacional en el sector universitario peruano. *Revista Venezolana De Gerencia*, 27(8), 1435-1460. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.8.45>

UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Urbina, C., Contreras, T., San Juan, M., López, V., Nuñez, J. C., & Aguirre, C. (2020). Recreación educativa en la escuela: Desde la actividad física hacia el fortalecimiento de la convivencia escolar. *Quaderns de Psicologia*, 22(3), e1550. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1550>

Usán Supervía, P., & Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Actualidades en Psicología*, 32(125), 95. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>

Usán, P., Salavera, C., & Quílez, A. (2022). The mediating role of self-efficacy in the relationship between resilience and academic performance in adolescence. *Learning and Motivation*, 78, 101814. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101814>

Van Hoek, G., Portzky, M., & Franck, E. (2019). The influence of socio-demographic factors, resilience and stress reducing activities on academic outcomes of undergraduate nursing students: A cross-sectional research study. *Nurse Educ Today*, 72:90-96. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2018.10.013>

Vera-Sagredo, A., Cerda Etchepare, G., Aragón Mendizábal, E., & Pérez Wilson, C. (2021). Rendimiento académico y su relación con variables socioemocionales en estudiantes chilenos de contextos vulnerables. *Educación XX1*, 24(2). <https://doi.org/10.5944/educx1.28269>

Vera, A., Cerda, G., Aragón, E., y Pérez, C. (2022). Variables sociocognitivas respecto al rendimiento académico y su efecto diferencial en función de estudiantes con NEE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(95), 1085-1113. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2022/10/RMIE_95_WEB.pdf

Vergara Vilchez, N., Fuentes Sandoval, A., Gonzales Chacana, H., Cadagan Fuentes, C., Morales Yañez, S., Poblete Galves, C., & Poblete Aro, C. E. (2021). Efecto de la danza en la mejora de la autoestima y el autoconcepto en niños, niñas y adolescentes: Una revisión. *Retos*, 40, 385–392. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i40.76933>

Wang, M.-T., & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational Psychology Review*, 28, 315–352. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>

Wang, M.-T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100912>

Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.

Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer Verlag.

Welsh, R. O. (2024). Administering discipline: An examination of the factors shaping school discipline practices. *Educational Administration Quarterly*, 60(2), 187-214. <https://doi.org/10.1177/00131245231208170>

Wilson-Lemoine, E., Hirsch, C., Knowles, G., Smith, S., Blakey, R., Davis, S., Chamberlain, K., Stanyon, D., Ofori, A., Turner, A., Putzgruber, E., Crudgington, H., Dutta, R., Pinfold, V., Reininghaus, U., Harding, S., Gayer-Anderson, C., & Morgan, C. (2024). Bullying

victimization and self-harm among adolescents from diverse inner-city schools: Variation by bullying sub-types and the role of sex. *Archives of Suicide Research*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13811118.2024.2424237>

Zuidema, P. M., Hornstra, L., Schuitema, J., & Poorthuis, A. M. G. (2023). Attributional profiles: Considering multiple causal attributions for success and failure at the beginning of secondary school. *Contemporary Educational Psychology*, 73, 102164. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2023.102164>

Zuloaga Araoz, M. C., Mamani Uchasara, H. J., Gallegos Ramos, N. A., y Estrada Araoz, E. G. (2021). Autoestima y agresividad en estudiantes peruanos de educación secundaria. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 40 (1), 81-87. <https://n9.cl/jd56n>

Zumárraga-Espinosa, M. (2024). Resiliencia académica, rendimiento e intención de abandono en estudiantes universitarios de Quito. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 21(3). <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.21.3.5949>

Zych, I. (2022). Convivencia escolar desde el marco de la psicología evolutiva y de la educación. *CES Psicología*, 15(3), 202-224. <https://doi.org/10.21615/cesp.5465>

SOBRE LA AUTORA



Angélica Vera Sagredo: Académica del Departamento de Fundamentos de la Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de la Santísima Concepción. Doctora en Educación, Magíster en Informática Educativa y Gestión del Conocimiento, y Magíster en Pedagogía para la Educación Superior. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de variables socioemocionales que inciden en los logros académicos de estudiantes en contextos de alta vulnerabilidad social, así como en la innovación y el emprendimiento en educación, y el uso de TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Actualmente, se desempeña como Directora del Doctorado en Educación en Consorcio y de la revista REXE. Es integrante del Grupo Consolidado de Investigación *Research and Innovation Group in Socioemotional Learning, Well-Being and Mental Health to Foster Thriving*, del Centro de Investigación en Educación y Desarrollo de la Universidad Católica de la Santísima Concepción y del Centro de Innovación y Emprendimiento en Educación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1657-2241>

