revista de investigación educativa de la Rediech

• Volumen 16 • 2025 • e2194 • ISSN: 2448-8550 •

Factores socioemocionales como predictores de la satisfacción con la vida de adolescentes mexicanos en contextos de vulnerabilidad

Socioemotional factors as predictors of life satisfaction of Mexican teens in vulnerable contexts

Juan Carlos Gutiérrez Cervantes • José Ángel Vera Noriega • Ana Karla Silva Soares

Resumen

Los factores socioemocionales han demostrado su impacto en la satisfacción con la vida; sin embargo, los adolescentes de contextos socioeconómicos vulnerables y su percepción de satisfacción con la vida han sido un grupo poblacional poco estudiado. El presente estudio tuvo como objetivo analizar el nivel predictivo de las prácticas de crianza, el clima escolar, la autorregulación, autonomía emocional y la resiliencia académica sobre la satisfacción con la vida de adolescentes de preparatorias vulnerables del estado de Sonora, México. Se utilizaron escalas de medición validadas en contexto mexicano adolescente. El análisis de regresión lineal múltiple arrojó un r2 de .605, incluyendo en el modelo ocho factores: apoyo emocional parental, relación entre alumnos, autoestima, relación con profesores, comunicación parental, adaptación académica, condiciones del plantel y regulación emocional, siendo el apoyo emocional parental (β = .400) el factor que obtuvo un mayor nivel predictivo sobre la satisfacción con la vida. Estos hallazgos brindan una pauta para los diferentes escenarios académicos y políticos, en cuanto a estrategias a implementar en la educación mexicana y en los diferentes factores que promueven la felicidad de los adolescentes mexicanos.

Palabras clave: factores socioemocionales, satisfacción con la vida, adolescentes, vulnerabilidad, regresión lineal.

Abstract

Socio-emotional factors have demonstrated their impact on life satisfaction; however, teens from vulnerable socio-economic contexts and their perception of life satisfaction have been an understudied population group. The objective of this study was to analyze the predictive level of parenting practices, school climate, self-regulation, emotional autonomy and academic resilience on the life satisfaction of teens from vulnerable high schools in the State of Sonora, Mexico. Measurement scales validated in the Mexican teen context were used. The multiple linear regression analysis showed an r2 of .605, including eight factors in the model: parental emotional support, relationship between students, self-esteem, relationship with teachers, parental communication, academic adaptation, school conditions and emotional regulation, with support being parental emotional (β = .400) the factor that obtained a higher predictive level on satisfaction with life. These findings provide a guideline for the different academic and political scenarios, in terms of strategies to implement in Mexican education and the different factors that promote the happiness of Mexican teens.

Keywords: socioemotional factors, life satisfaction, teens, vulnerability, linear regression.

Recibido: 26 de abril de 2024 | *Aprobado:* 6 de mayo de 2025 | *Publicado:* 6 de junio de 2025
https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2194

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2194 • ISSN: 2448-8550

Introducción

La satisfacción con la vida es una variable de amplia trayectoria científica, que ha cobrado relevancia en las nuevas políticas públicas pues es un indicador para la evaluación del desarrollo de los países (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2017). La satisfacción con la vida surge de la teoría del bienestar subjetivo (Diener, 1984), que se compone de dos factores o dimensiones, la cognitiva y la emocional. La satisfacción con la vida es la variable cognitiva que se refiere al nivel de satisfacción del sujeto con su vida en general o en las diferentes áreas que la componen (Schmidt et al., 2014). Se ha estudiado desde la valoración cognitiva que la persona hace de su nivel de satisfacción con el ámbito de los amigos, de su perspectiva de sí mismo, de la interpretación de la calidad de la relación con su familia, con el trabajo o escuela y con la colonia de residencia (Cummins, 2016).

En este constructo, a pesar de ser un constructo ya establecido, las investigaciones sobre la temática se han focalizado en población adulta, bajo el supuesto de que ya estos tienen la capacidad de realizar abstracciones de la realidad más certeras y debido a que ya tienen voz y voto en la toma de decisiones de los países. Esto genera un grave descuido de los niños y adolescentes, de sus voces, sus problemáticas y realidades (Ordóñez-López et al., 2016; Gutiérrez et al., 2021).

En el contexto mexicano, los adolescentes conforman un grueso importante de la población y, a pesar de ello, las oportunidades para ellos son deficientes y las inequidades a las que se enfrentan van en aumento. Entre las principales problemáticas se encuentran los embarazos adolescentes, la violencia sexual y los bajos rendimientos académicos, las cuales son problemáticas que generan insatisfacción con la vida

Juan Carlos Gutiérrez Cervantes. Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo, Sonora, México. Es Doctor en Desarrollo Regional en la línea de vulnerabilidad social y desarrollo humano, Licenciado en Psicología y Maestro en Investigación Psicológica por el Instituto Tecnológico de Sonora con línea de investigación en procesos psicoeducativos. Docente de educación superior. Su línea de investigación es sobre factores psicológicos y socioemocionales que influyen en la educación de adolescentes. Entre sus publicaciones recientes se encuentra el artículo "Factores asociados a la resiliencia académica y metodología empleada: una revisión sistemática" (2023). Correo electrónico: jcgc.psicologia@gmail.com. ID: https://orcid.org/0000-0002-8840-4979.

José Ángel Vera Noriega (autor de correspondencia). Profesor-Investigador de la Universidad de Sonora, México. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores, Nivel III, desde 1993, e investigador titular C de la Universidad de Sonora desde 1984. Miembro de la Academia Mexicana de la Ciencia. Dedicado a la investigación en tres temáticas vinculadas al desarrollo social, evaluación educativa, socialización escolar y calidad de vida en poblaciones vulnerables y de riesgo. Correo electrónico: jose.vera@unison.mx. ID: https://orcid.org/0000-0003-2764-4431.

Ana Karla Silva Soares. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil. Posee formación de grado, Maestría y Doctorado en Psicología por la UFPB. Es profesora adjunta en la UFMS y colaboradora en la UCDB. Actúa en las áreas de psicología social, psicometría y fundamentos y medición en psicología, con experiencia en la construcción y validación de instrumentos. Coordina el NPPS-UFMS, investigando valores humanos, rasgos de personalidad, fenómeno del impostor, salud mental y bienestar, con énfasis en jóvenes y universitarios. Desarrolla investigaciones sobre los impactos psicosociales del uso de internet y de la inteligencia artificial. Correo electrónico: akssoares@gmail.com. ID: https://orcid.org/0000-0001-5306-4073.

(OCDE, 2017; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2017; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2015).

Por otro lado, las autoridades de la educación rural en México han desarrollado un plan de estudios en el que el 40% de la vida escolar se centra en desarrollar competencias y proyectos escolares dirigidos a preparar a los jóvenes para el trabajo en diversas especialidades agropecuarias. Esta formación permite obtener un título profesional de "bachiller técnico", el cual cuenta con reconocimiento por parte de la Dirección General de Profesiones del país (INEE, 2017).

Este enfoque de capital humano sigue siendo un principio prevalente en las políticas educativas rurales y un argumento constante en la implementación de nuevos servicios educativos, sin embargo, cada vez se identifican más problemáticas relacionadas con la deserción escolar, el consumo de sustancias dentro de los sistemas escolares, los bajos rendimientos académicos, la violencia en el ámbito escolar y la insatisfacción general entre las personas que residen en estas áreas, debido a las dificultades socioeconómicas (Núñez et al., 2019).

Esto se evidencia en las estadísticas de deserción escolar en el estado de Sonora, proporcionadas por la Subsecretaría de Educación Media Superior, las cuales muestran una tasa superior al promedio nacional, con un 18.9% en comparación con el 13%. La Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP-SEMS, 2018) indica que la principal causa de abandono es la reprobación, seguida de la falta de interés en los estudios. Los resultados del Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (Planea) revelan que los niveles de aprendizaje son muy bajos, ya que el 28% de los estudiantes de los CBTA –Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario– tienen niveles insuficientes en lenguaje y comunicación, y el 60.5% en matemáticas. La tasa de eficiencia terminal sigue siendo muy baja, solamente el 57% de los inscritos al inicio del ciclo lograron completarlo en el tiempo previsto, en contraste con el promedio nacional, que es del 66.6% (SEP-SEMS, 2018). Todo lo anterior pone a los adolescentes de preparatorias rurales pertenecientes a estos subsistemas en una condición de vulnerabilidad.

La vulnerabilidad se ha medido por medio de diferentes indicadores a través del tiempo. Valdés (2021) analiza la trayectoria del concepto y menciona que surgió en la década de los setenta en personas que habían pasado por desastres naturales, sin embargo, el auge de los estudios sobre vulnerabilidad llegó cuando comenzó a analizarse desde un abordaje socioeconómico de desigualdad y pobreza. En ese sentido, la vulnerabilidad podría describirse como el cúmulo de desventajas y limitaciones que se encuentran en un grupo de personas para hacer uso de los recursos que posee la sociedad (Moser, 1998).

Por otro lado, Pierre Bourdieu (1987), desde su teoría del capital cultural, menciona que la vulnerabilidad de las personas puede venir desde sus orígenes sociales: familiares, escolares y económicos. Para efectos de este estudio se tomará como

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2194 • ISSN: 2448-8550

referencia el capital económico de los adolescentes, el cual se ha evaluado desde los enseres y posesiones que tiene la persona, como aparatos electrónicos, bienes y servicios (Tánori et al., 2021). Se pretende analizar la satisfacción con la vida de los adolescentes en contextos de vulnerabilidad.

Factores socioemocionales en la satisfacción con la vida de adolescentes en contextos de vulnerabilidad

La Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD, 2009) propuso que la satisfacción con la vida es un fenómeno multicausal y que pueden verse involucrados factores socioeconómicos, familiares y escolares. Oyarzún (2019), en su revisión sistemática, encontró que los procesos de socialización que se viven en la familia y en la escuela son cruciales para la satisfacción con la vida de los adolescentes. Entre los factores más importantes que mencionan como predictores de la satisfacción con la vida están la familia, la escuela, la imagen que tienen de sí mismos y sus habilidades para afrontar las dificultades.

Por otro lado, los cambios biológicos que caracterizan a la adolescencia son aceptados y validados por la literatura sobre desarrollo humano, sin embargo, estas características son parte de una esfera fisiológica que muestra poco acercamiento a las realidades sociales, cognitivas y afectivas por las que atraviesan los individuos en dicha etapa (Lozano-Díaz et al., 2020). Estudios previos afirman que el adolescente va más allá de aspectos biológicos y es crucial el análisis de factores socioemocionales que pueden influir en que un adolescente se sienta satisfecho con su realidad (Pease et al., 2019; Miranda et al., 2019; Montoya y Cjuno, 2021; Lagarda et al., 2022). Casas (2010), por su parte, afirma que es crucial analizar los factores que pueden incidir en la satisfacción con la vida de adolescentes para que las políticas públicas dirigidas a este grupo poblacional tengan un sustento empírico.

En esta línea de investigación, se han encontrado factores de socialización relacionados a la escuela y la familia (Lagarda et al., 2022), que predicen la satisfacción con la vida; un factor familiar de amplia trayectoria científica son las prácticas de crianza, las cuales se basan en el cuidado de los hijos desde un enfoque conductual que abarca muestras de cariño y el respaldo para que expresen sus emociones (Villarreal y Paz, 2017). Según Bowlby (1979), estas prácticas se reflejan cuando los padres muestran interés en los hijos a través de preguntas sobre sus decisiones, su actividad escolar, sus gustos, pasiones y las emociones ante las situaciones que atraviesan en la vida, para brindar retroalimentación y supervisión.

Rodríguez et al. (2011) clasifican estas prácticas en dos categorías: comunicación parental y apoyo emocional de los padres. La comunicación parental se refiere a las conversaciones entre padres e hijos sobre alguna experiencia vivencial, con el afán de acompañar a su hijo y conocer las situaciones por las que pasa, mientras que el

apoyo emocional se refiere a las conversaciones en las que existe expresión libre de emociones y una escucha activa por parte de los padres hacia sus hijos.

A pesar de que la familia es un factor social importante, la escuela pasa a ser también uno de los principales ámbitos en donde el adolescente transcurre gran parte de su tiempo y otro contexto socioemocional. Un constructo que evalúa de forma eficiente y precisa toda la experiencia educativa en general es el clima escolar, el cual es conocido como la calidad de las relaciones de los estudiantes con los diferentes actores educativos: maestros, directores y compañeros de clase (OECD, 2017). Gómez y Rivas (2017), para su medición, lo dividen en cinco dimensiones: relación con profesores, relación entre alumnos, percepción de violencia escolar, disciplina escolar y la satisfacción con las condiciones del plantel.

Estos abordajes teóricos son cruciales en la satisfacción con la vida de los adolescentes, ya el apoyo emocional de la familia, la comunicación entre padres e hijos y las experiencias que viven dentro de la escuela pueden conectarse con sus niveles de satisfacción de las diferentes áreas en las que se desenvuelven, debido a que la familia y la escuela son contextos de refugio ante las dificultades de la vida y donde transitan una gran cantidad de tiempo, por lo tanto, los vínculos de pertenencia y afectivos pueden ser detonantes de una baja u óptima satisfacción con la vida.

Estas afirmaciones se pueden sustentar en los siguientes antecedentes empíricos expuestos por Lagarda et al. (2022) y López et al. (2018). González et al. (2020) analizaron la satisfacción con la vida en niños en precariedad socioeconómica de México y Argentina, y encontraron que la autoestima, el apoyo social familiar y la afectividad positiva se correlacionaron positivamente con la satisfacción con la vida. Este hallazgo es similar al de Andrade et al. (2022), quienes, con una muestra de adultos mayores, encontraron que la percepción de vulnerabilidad y el sentimiento de soledad explicaban negativamente la satisfacción con la vida, mientras que la percepción de apoyo social tenía una explicación positiva.

Villalobos-Parada et al. (2016) examinaron cómo el respaldo de los profesores y los compañeros en la escuela influye en la satisfacción con la vida en 5,527 estudiantes adolescentes de Chile, los resultados revelaron que la calidad de relación con los profesores y con sus compañeros de clase tuvo un efecto en la satisfacción con la vida. Esto concuerda con Alfaro et al. (2016), quienes examinaron la relación entre varios aspectos de la experiencia escolar y satisfacción escolar y global con la vida en una muestra de 1,433 adolescentes. Los hallazgos arrojaron que la satisfacción con las calificaciones y la satisfacción con los compañeros fueron los mejores predictores de la satisfacción con la vida global en los modelos de regresión evaluados, explicando un 6% y un 36% de la varianza, respectivamente.

Miranda et al. (2019) realizaron un estudio con adolescentes peruanos vulnerables (N = 5774) y sus niveles de satisfacción con la vida, en sus resultados encontraron que

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2194 • ISSN: 2448-8550

el apoyo de los adultos en casa mitigaba las consecuencias de la vulnerabilidad escolar en la satisfacción con la vida. De igual forma, concluyeron que el apoyo conjunto entre escuela y familia puede favorecer la satisfacción con la vida de los adolescentes. Estos resultados concuerdan con Morales y Díaz (2020), quienes encontraron que la comunicación familiar, el apoyo social de iguales, la escuela y el apoyo comunitario se correlacionaban positivamente con la satisfacción con la vida de adolescentes mexicanos del estado de Hidalgo, México.

Hasta ahora se ha descrito cómo los factores familiares y escolares pueden impactar en la satisfacción de los adolescentes, de alguna forma, estos son factores de socialización o externos al estudiante, sin embargo, los factores internos al estudiante, que en este caso serían emocionales, también han mostrado relación con la satisfacción con la vida (Correa-Barwick et al., 2022; Cazalla-Luna y Molero, 2016; López et al., 2018). Las competencias emocionales han cobrado relevancia en la investigación psicoeducativa y se definen como los conocimientos, actitudes y habilidades que posee la persona para identificar, diferenciar y regular las emociones, promoviendo un bienestar personal y social (Bisquerra y Pérez, 2007).

La Secretaría de Educación Pública (SEP, 2017) se basó en el autor mencionado para crear un modelo de habilidades socioemocionales que se integró a la educación mexicana desde hace unos años. El modelo consta de cinco grandes bloques que se enseñan a través de la preparatoria: autoconocimiento, autorregulación, autonomía emocional, conciencia social y toma de decisiones. De estas competencias, las que cobran mayor relevancia en edad adolescente, según la literatura en la temática, son la autorregulación y la autonomía emocional (Gutiérrez y Vera, 2023).

La autorregulación se define como la capacidad de regular los propios pensamientos, sentimientos y conductas, para expresar emociones de manera apropiada, equilibrada y consciente, comprendiendo el impacto que las expresiones emocionales y comportamientos pueden llegar a tener en otras personas y en uno mismo. Se compone de dos dimensiones para su evaluación: regulación y desregulación emocionales. Dentro de la regulación emocional entran todas las conductas adaptativas que generan bienestar y que no son de riesgo para la persona, mientras que la desregulación emocional se refiere a las estrategias desadaptativas y de riesgo que utiliza la persona para gestionar sus emociones, como consumo de alcohol, conductas impulsivas, aislamiento, entre otras (Bisquerra y Pérez, 2007; Gutiérrez, 2020; SEP, 2017).

Correa-Barwick et al. (2022), en su estudio con escolares sobre inteligencia emocional y satisfacción con la vida, encontraron que las conductas de regulación emocional pueden proteger a los estudiantes de una baja satisfacción vital en momentos de vulnerabilidad, mientras que Bojórquez et al. (2019) concluyen que aquellos estudiantes con más baja satisfacción vital carecían de estrategias conductuales para regular sus emociones.

La autonomía emocional se define como la capacidad de sentir, pensar y actuar por sí mismo, es decir, constituirse bajo su propia autoridad de referencia (Bisquerra y Pérez, 2007; SEP, 2017; Saarni, 1999). Incluye dos dimensiones: autoestima, que aborda la percepción de la persona sobre sí misma en cuanto a imagen y personalidad, y dependencia emocional, que consiste en el nivel de importancia que los adolescentes le dan a lo que otros piensen de ellos y la influencia en sus decisiones. Avila y Cañas-Lucendo (2023) encontraron que los niveles de autoestima se relacionan positiva y significativamente con los adolescentes. Por su parte, Delgado-Floody et al. (2019) analizaron el papel de la autoestima en la calidad de vida, y concluyeron que los adolescentes con más baja autoestima son más propensos a percibir una vida con la cual no se sienten satisfechos.

Por otro lado, la resiliencia académica es otro de los factores emocionales cruciales en los últimos años de la adolescencia y con mayor énfasis en contextos de vulnerabilidad. La resiliencia académica se define como la capacidad del estudiante para superar la adversidad persistente en la que el estudiante se mantiene a lo largo de su desarrollo académico (Martin y Marsh, 2006). Se compone de estrategias adaptativas para gestionar la dificultad dentro del aula, como buscar ayuda en la dificultad, perseverar y mantenerse comprometido con sus responsabilidades escolares a pesar de eventos adversos (Gutiérrez y Vera, 2023). Cassidy (2016), para su medición, divide la resiliencia académica en estrategias de adaptación académica, perseverancia. Romano et al. (2021) encontraron que la resiliencia académica se relaciona con el nivel de satisfacción en las diferentes áreas. Estos hallazgos pueden corroborarse con lo encontrado por Mirza y Arif (2018) y Hendar et al. (2020), quienes concluyen que la resiliencia académica fomenta la valoración positiva de satisfacción y bienestar con ellos mismos y con sus diferentes áreas.

Cabe mencionar que la resiliencia como constructo individual y psicológico ha sido relacionada en numerosos estudios con la satisfacción con la vida (Caccia y Elgier, 2020; Lozano-Díaz et al., 2020), sin embargo, la resiliencia académica tiene su propio marco teórico y, a pesar de que organismos internacionales la han puesto en el centro de la educación actual, ha sido poco estudiada en su relación y nivel predictivo con la satisfacción con la vida de los adolescentes mexicanos en contexto de vulnerabilidad.

Con los marcos referenciales y antecedentes presentados, se propone que los factores socioemocionales han demostrado su impacto en la satisfacción con la vida, sin embargo, los adolescentes de contextos socioeconómicos vulnerables y su percepción de satisfacción con la vida han sido un grupo poblacional poco estudiado. El presente estudio tiene como objetivo analizar el nivel predictivo de las prácticas de crianza, el clima escolar, las competencias emocionales de autorregulación y autonomía emocional y la resiliencia académica, sobre la satisfacción con la vida de adolescentes de preparatorias vulnerables del estado de Sonora, México.

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2194 • ISSN: 2448-8550

Metodología

Se llevó a cabo un estudio cuantitativo no experimental, de corte transversal con alcance explicativo.

Participantes

El estudio se realizó con una muestra de 1,917 estudiantes adolescentes de siete preparatorias en contexto de vulnerabilidad del estado de Sonora, 978 hombres (51%) y 939 mujeres (49%), con rango de edades entre 14 y 19 años (M = 16.42; DE = 1.04). El tipo de muestreo fue no aleatoria intencional, debido a la selección de participantes de preparatorias vulnerables. Se evaluó a todos los grupos de primero, segundo y tercer grados de las preparatorias seleccionadas.

Los estudiantes se encuentran en contextos vulnerables debido a que se encuentran en comunidades con ingresos por debajo de los cinco salarios mínimos por familia y porque pertenecen a los subsistemas más desfavorecidos de la educación media superior en México –CBTA, CECYTE [Colegios de Estudios Científicos y Tecnológicos] y CET [Centros de Estudios Tecnológicos] del Mar–. En este caso, cinco de las preparatorias se ubican en contextos rurales de Sonora (Buaysiacobe, Bacobampo, Basconcobe, Ures, San Pedro Saucito) que no superan los 5,000 habitantes y en los cuales se ubican altos niveles de marginación; casi la mitad de la población es indígena (48.5%), el índice de analfabetismo es mayor (2.6%) a la media del estado (1.9%), las unidades de salud no superan las 150 en su totalidad y solamente un 68.1% de la población entre 3 y 24 años asiste a la escuela (Data México, 2023).

En cuanto al subsistema, las preparatorias evaluadas pertenecen al subsistema profesional técnico, el cual tiene los mayores porcentajes de abandono escolar y de rendimiento académico en comparación con los otros subsistemas (INEE, 2017). De igual forma, se puede observar en la Tabla 1 que la media total de la sumatoria

Tabla 1
Cantidad muestral por preparatoria y sumatoria de bienes, aparatos y servicios

Preparatoria	N	Sumatoria de bienes, aparatos y servicios (Min 0, Max 15)
Cbta Basconcobe	270	7.10
Cbta de Ures	343	9.81
Cecytes San Pedro	355	8.14
Cecytes Bacobampo	259	7.73
Cecytes Buaysiacobe	144	4.61
Cetmar Palmar del Sol	299	10.01
Cetmar Bugambilias	247	9.47
Media total	1917	8.12

Fuente: Elaboración propia.

de los indicadores económicos evaluados es de 8.12, el mayor es de 10.1 y el menor de 4.61 en un rango de 0 a 15, lo que pone en evidencia la deficiente economía en la que se encuentran los estudiantes.

Instrumento

Indicadores socioeconómicos

Reactivos que indagan sobre género y origen social económico: número de aparatos electrónicos que poseen en el hogar, bienes con los que cuenta la familia, el número de habitaciones, si reciben o no apoyo económico por parte de alguna institución de gobierno o de algún familiar, y el número de servicios con los que cuentan (luz, internet, gas, planes telefónicos).

Procedimiento de validez de constructo para las escalas de evaluación

Las propiedades psicométricas que se presentan en cada una de las escalas forman parte de un estudio piloto que se realizó para efectos de la validación de constructo. Se seleccionó una submuestra de 343 estudiantes de una preparatoria rural –CBTA Ures–, con el fin de realizar la validación en una población que se encuentra en un contexto similar al de la muestra total del estudio. El levantamiento de datos para efectos de esta validación se llevó a cabo mediante Google Forms, obteniendo la autorización de las autoridades y cuidando la integridad de los participantes mediante un consentimiento informado. La validación se obtuvo al emplear un análisis factorial confirmatorio –AFC– para cada variable de estudio, debido a que las escalas ya habían pasado por población adolescente mexicana, pero no en contextos rurales del estado de Sonora.

Satisfacción con la vida

Escala multidimensional de satisfacción con la vida para estudiantes (Galindez y Casas, 2011), la cual originalmente se conforma de 40 reactivos divididos en cinco dimensiones (familia, escuela, ámbito personal, amigos y colonia) que evalúan la satisfacción de los estudiantes en sus diferentes áreas. Los resultados obtenidos por el AFC arrojaron indicadores aceptables (CMIN = 3.89, CFI = .94, RMSEA = .05).

Prácticas de crianza

Escala de memorias de crianza (Rodríguez et al., 2011), la cual en su origen tiene 32 reactivos divididos en tres dimensiones: conocer el interés de las actividades de los hijos e hijas, apoyo emocional hacia los hijos e hijas y orientación a los hijos e hijas. La adaptación y validación con adolescentes sonorenses fue realizada por Fregoso et al. (2021) mediante análisis factorial exploratorio –AFE–, análisis Rasch y AFC en

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2194 • ISSN: 2448-8550

una muestra de 1,536 estudiantes de secundaria del estado de Sonora, México. Los autores presentan un modelo final de 32 reactivos divididos en dos dimensiones: apoyo emocional (16 ítems) y comunicación parental (16 ítems). Este modelo se puso a prueba con una submuestra de este estudio mediante AFC y los resultados mostraron aceptables índices de bondad de ajuste (CFI = .95, RMSEA = .04, SRMR = .05).

Clima escolar

Se utilizó la *Escala de clima escolar para adolescentes* (Caso et al., 2011), cuenta en su origen con 24 reactivos de escala Likert. Dicha escala se validó al contexto sonorense adolescente, pero con estudiantes de secundaria, por Vera et al. (2022). En el proceso de adaptación, los autores presentan una escala de clima escolar que quedó conformada por 18 reactivos en cinco dimensiones: relación entre alumnos, relación con profesores, disciplina escolar, violencia escolar y condiciones del plantel. Este modelo se sometió a un AFC y los índices de bondad de ajuste fueron aceptables (CMIN = 5.32, CFI = .96, RMSEA = .03).

Competencias emocionales

Se empleó la *escala de autorregulación* que se conforma de 12 reactivos divididos en dos dimensiones (desregulación emocional = 6 ítems, y regulación emocional = 6 ítems), y la *escala de autonomía emocional* que incluye siete ítems en las dimensiones de dependencia emocional (4 ítems) y autoestima (3 ítems). Las escalas forman parte del *Cuestionario de Competencias Emocionales Mexicano* –CCE-M– (Gutiérrez, 2020), las cuales fueron diseñadas para estudiantes de preparatoria y se basan en el modelo teórico de la SEP (2017) de habilidades socioemocionales. La validación de constructo mediante AFC para efectos de este estudio arrojó índices de bondad de ajuste aceptables (escala de autorregulación CMIN = 1.617, CFI = .94, RMSEA = .07; escala de autonomía emocional CMIN = 2.000, CFI = .95, RMSEA = .07).

Resiliencia académica

Para medir la resiliencia académica –RA– se utilizó la *Escala de resiliencia académica* (ARS-30) diseñada por Cassidy (2016) y validada en contexto mexicano adolescente por Gutiérrez y Vera (2023), en dicha adaptación la escala se quedó con 20 reactivos que evalúan resiliencia académica positiva (14 reactivos) y resiliencia académica negativa (6 reactivos). Para efectos de este estudio solamente se utilizó la escala de resiliencia académica positiva, la cual se conforma de dos dimensiones: perseverancia (8 ítems) y adaptación académica (6 ítems). Los resultados del AFC indicaron que la escala cuenta con validez de constructo para medir la resiliencia académica (CFI = .96, RMSEA = .05, SRMR = .01).

Procedimiento

En primera instancia se acudió a las instituciones educativas seleccionadas para explicar los objetivos del estudio y firmar los convenios que comprometían a investigador y personal de las preparatorias a colaborar en conjunto para el levantamiento de datos. Posteriormente se acordaron fechas y se procedió a la aplicación simultánea y grupal mediante hojas electrónicas; miembros del equipo de investigación aplicaron las escalas de medida. Previo a esto se firmaron consentimientos informados. Una vez terminada la aplicación, se capturaron los datos mediante un lector óptico que permitió contar con base de datos. Finalmente se corrieron los análisis estadísticos descriptivos, correlacionales y de regresión lineal múltiple para cumplir con los objetivos del estudio. El proceso de recolección de datos y el almacenamiento de información se adhirió estrictamente a las directrices establecidas por la Sociedad Mexicana de Psicología (2007), con el fin de salvaguardar la integridad y el bienestar de los participantes.

Análisis de datos

Primeramente, para obtener las propiedades psicométricas de las medidas, se empleó AFC en el *software* Amos versión 23 para cada una de las escalas, utilizando una submuestra del estudio. Posteriormente, ya con los datos totales, se utilizó estadística descriptiva para evaluar los niveles y la distribución de los datos; se realizaron correlaciones de Pearson entre todas las variables socioemocionales y la satisfacción con la vida. Para cumplir con el objetivo del estudio se empleó regresión lineal múltiple con el método de pasos sucesivos hacia adelante, para analizar los factores con mayor nivel de predictividad sobre la satisfacción con la vida. La base de datos fue diseñada en SPSS versión 23 y los análisis de regresión lineal en JASP 0.18.3.

Resultados

De forma inicial se presentan los resultados de los análisis descriptivos, en donde se observan las medias, las desviaciones estándar y los intervalos de confianza. Según estos resultados, los estudiantes en su mayoría mostraron puntajes cercanos a la media. Los resultados más bajos fueron en la variable de satisfacción con la colonia, relación entre alumnos y clima escolar general. Los puntajes más altos se observaron en autoconcepto, satisfacción con los amigos y disciplina escolar (ver Tabla 2).

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2194 • ISSN: 2448-8550

Tabla 2
Análisis descriptivos de las variables

Factores	Media	DE	95% C.I. para la media	
			Inferior	Superior
Satisfacción con la vida general	3.81	.694	3.786	3.848
• Satisfacción en amigos	4.08	.893	4.048	4.128
• Satisfacción en familia	3.85	.891	2.812	3.892
• Satisfacción en personal	3.94	.875	3.905	3.984
• Satisfacción en escuela	3.82	.966	3.782	3.869
• Satisfacción en colonia	3.35	.789	3.317	3.388
Resiliencia académica positiva	3.23	.514	3.216	3.262
• Perseverancia	3.28	.561	3.264	3.314
• Adaptación	3.17	.541	3.147	3.196
Clima escolar general	3.32	.532	3.298	3.347
• Relación alumnos	3.36	.875	3.326	3.404
• Relación profesores	3.64	.870	3.608	3.686
• Víctima de violencia	2.22	1.36	2.165	2.288
• Disciplina	4.06	.863	4.022	4.099
• Condiciones del plantel	3.56	.925	3.520	3.603
Prácticas de crianza general	3.67	.890	3.632	3.712
• Comunicación parental	3.58	.969	3.536	3.623
• Apoyo emocional	3.76	.893	3.723	3.804
Autorregulación general	2.96	.664	2.933	2.993
• Desregulación emocional	2.52	1.03	2.479	2.572
• Regulación emocional	3.40	.919	3.359	3.442
Autonomía emocional	3.18	.559	3.167	3.228
• Dependencia emocional	2.33	1.15	2.283	2.264
• Autoestima	3.58	.996	3.542	3.631

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de correlación

En la Tabla 3 se puede observar que existen correlaciones moderadas, altas, positivas y significativas entre la mayoría de los factores socioemocionales y la satisfacción con la vida con sus dimensiones. Las correlaciones más elevadas se observan en apoyo emocional parental (r = .697), comunicación parental (r = .645), así como el factor general de prácticas de crianza (r = .701). También se muestra que violencia escolar (r = .041), dependencia emocional (r = -.011) y desregulación emocional (r = -.037) no mostraron correlaciones altas con la satisfacción con la vida.

Tabla 3
Análisis de correlación entre las variables socioemocionales y satisfacción con la vida

	SV general	Familia	Escuela	Amigos	Personal	Colonia
RAP General	.351**	.288**	.312**	.296**	.298**	.180**
Perseverancia	.312**	.250**	.281**	.278**	.269**	.146**
Adaptación académica	.348**	.292**	.304**	.273**	.288**	.198**
Relación entre alumnos	.482**	.395**	.388**	.360**	.365**	.383**
Relación con profesores	.501**	.421**	.449**	.379**	.382**	.330**
Disciplina escolar	.406**	.332**	.365**	.353**	.313**	.228**
Violencia escolar	.041	.006	.006	.006	-.003	.179**
Condiciones del plantel	.415**	.319**	.364**	.360**	.296**	.307**
Autorregulación general	.297**	.222**	.233**	.239**	.225**	.267**
Desrregulación emocional	-.037	-.066**	-.028	.017	-.092**	.063**
Regulación emocional	.471**	.395**	.369**	.326**	.430**	.315**
Autoestima	.459**	.341**	.366**	.276**	.494**	.351**
Dependencia emocional	-.011	-.040	-.012	-.002	-.056*	.102**
Prácticas de crianza general	.701**	.738**	.442**	.478**	.501**	.432**
Comunicación parental	.645**	.703**	.384**	.424**	.448**	.407**
Apoyo emocional	.697**	.709**	.464**	.493**	.514**	.420**

**. La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).
SV = satisfacción con la vida. RAP = resiliencia académica positiva.

Fuente: Elaboración propia.

Análisis de regresión lineal múltiple

Con los resultados de correlación podemos observar que existe una relación directa entre las variables independientes y la satisfacción con la vida, por lo que el supuesto de linealidad se cumple (Hair et al., 2018). Posterior a ello se empleó una regresión lineal múltiple con el método por pasos sucesivos hacia adelante para conocer los factores socioemocionales con mayor nivel de predictividad sobre la satisfacción con la vida, incluyendo en el modelo de ecuación todas las dimensiones de los diferentes factores socioemocionales propuestos.

El análisis arrojó un estadístico Durbin-Watson de 1.96, por lo que se prueba la independencia de los residuos; estos mismos siguen una distribución normal y la variabilidad es constante, por lo que se cumple con los supuestos de normalidad y homocedasticidad de los datos (Hair et al., 2018). El índice de tolerancia mostró valores entre .298 y .822 y el factor de la inflación de la varianza –VIF– entre 1.217 y 3.355, por lo tanto, se descarta colinealidad entre las variables independientes (Gil, 2003). El análisis arrojó un modelo de ocho factores (apoyo emocional parental, relación entre alumnos, autoestima, relación con profesores, comunicación parental, adaptación académica, condiciones del plantel y regulación emocional), siendo el

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2194 • ISSN: 2448-8550

apoyo emocional parental (β = .400) el que obtuvo un mayor nivel predictivo sobre la satisfacción con la vida (ver Tabla 4). El modelo obtuvo una medida de la precisión con un coeficiente de determinación de .605.

Tabla 4
Regresión lineal múltiple entre los factores socioemocionales y la satisfacción con la vida

Factor	R^2 ajustado	F	β	T	p	Tolerancia	VIF
Apoyo emocional parental	.605**	329.173	.400	15.236	< .001	.298	3.355
Relación entre alumnos			.133	7.230	< .001	.603	1.659
Autoestima			.118	6.496	< .001	.622	1.607
Relación con profesores			.100	5.085	< .001	.536	1.865
Comunicación parental			.118	4.524	< .001	.304	3.291
Adaptación académica			.055	3.467	< .001	.822	1.217
Condiciones del plantel			.067	3.912	< .001	.707	1.414
Regulación emocional			.048	2.476	.013	.548	1.825

Fuente: Elaboración propia.

Discusión y conclusiones

La interacción social, el mundo emocional y la relación con uno mismo son factores cruciales en el desarrollo óptimo de los adolescentes y en cómo perciben sus vidas. En este estudio se tuvo el objetivo principal de analizar el nivel predictivo de factores socioemocionales en la satisfacción con la vida. Primeramente, se observó que, de forma significativa, los factores relacionados a la familia y a la escuela y los factores relacionados a las emociones y personales tienen una relación con la satisfacción con la vida de estos adolescentes. Se observa que los aspectos de socialización cobran un papel importante, pues la comunicación parental, el apoyo emocional y la relación con sus compañeros fueron los que mostraron mayor correlación con la satisfacción con la vida.

Asimismo, el modelo de regresión lineal múltiple mostró que el apoyo emocional parental fue el factor que predijo en mayor medida la satisfacción con la vida, sin embargo, aparecen en el modelo otros factores escolares, emocionales y psicológicos, como adaptación académica, autoestima, regulación emocional, relación con profesores, con sus compañeros y condiciones del plantel.

Los factores familiares, personales y emocionales ya habían sido relacionados con anterioridad con la satisfacción con la vida (Correa-Barwick et al., 2022; Gavín-Chocano y Molero, 2020; Lagarda et al., 2022), sin embargo, estos estudios fueron con estudiantes de secundaria, de primaria y con discapacidad intelectual; mientras

que las características de la muestra que se tomó para efectos de este estudio son muy particulares por el contexto en donde se ubicaban las instituciones educativas evaluadas y por la edad de los participantes. Específicamente, estos hallazgos son novedosos en estudiantes de 15 a 18 años, la cual es la etapa que transcurren en los estudios de bachillerato en México.

La habilidad de adaptación había sido relacionada con anterioridad con la satisfacción con la vida (Cazalla-Luna y Molero, 2016; Mikulic et al., 2010; Veloso-Besio et al., 2013), pero de nueva cuenta, estos estudios fueron con población adulta y en población general, además, el factor de adaptación que se evaluó en este estudio es adaptación académica, lo cual hace referencia a cómo el estudiante hace frente a dificultades por las que atraviesa en la escuela, el cual es un hallazgo novedoso.

En cuanto a los factores escolares, Miranda et al. (2019) mencionan que la escuela juega un papel crucial en la satisfacción con la vida de los estudiantes, pues el hecho de que se sientan inseguros en la escuela y con falta de apoyo hace que se sientan menos satisfechos con su vida en general. Esta afirmación se comprueba con los hallazgos de este estudio, pues las dimensiones de clima escolar de relación con profesores y relación entre alumnos resultaron predictoras de la satisfacción con la vida. Esto fortalece la necesidad de promover la interacción de apoyo y confianza entre estudiantes y docentes.

Por otro lado, la autoestima y la regulación emocional son factores de amplia evidencia empírica en la satisfacción con la vida de las personas (Bojórquez et al., 2019; López et al., 2018; Núñez et al., 2019; Rodríguez-Garcés et al., 2021; Ruiz-González et al., 2018). Sin embargo, se observa que las poblaciones de estudio son focalizadas en niños, estudiantes de secundaria y universitarios. El aporte de este estudio es poner en evidencia el impacto de la autoestima y la regulación emocional en la satisfacción con la vida de estudiantes de preparatorias vulnerables.

Se puede concluir que los estudiantes de este grupo poblacional perciben más satisfacción con su vida cuando se sienten satisfechos con sus contextos principales de socialización, que son sus padres, sus compañeros y profesores; es decir, perciben ambientes de libre expresión emocional, apoyo e interés por sus actividades escolares y decisiones personales, y acompañamiento emocional. De igual forma perciben que tienen estrategias adaptativas para afrontar la adversidad académica, que regulan sus emociones negativas en las diferentes áreas de su vida mediante estrategias cognitivas y conductuales, y están satisfechos con su aspecto físico y con su propia personalidad. Los hallazgos presentados brindan una pauta para los escenarios académicos, políticos y de investigación, para desarrollar estrategias y estudios en dirección de estos factores que promueven la felicidad de los adolescentes mexicanos.

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2194 • ISSN: 2448-8550

Referencias

Alfaro, J., Guzmán, J., Reyes, F., García, C., Varela, J., y Sirlopú, D. (2016). Satisfacción global con la vida y satisfacción escolar en estudiantes chilenos. *Psykhe*, *25*(2). https://doi.org/10.7764/psykhe.25.2.842

Andrade, P., Sánchez, M. E., Betancourt, D., y González-González, A. (2022). Apoyo social, soledad, vulnerabilidad y satisfacción con la vida en personas mayores de México. *Avances en Psicología Latinoamericana*, *40*(2). https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.11187

ANUIES Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior [ANUIES] (2000). *La educación superior en el siglo XXI: líneas de desarrollo*. http://www.anuies.mx/servicios/d_estrategicos/documentos_estrateg

Avila, M., y Cañas-Lucendo, M. (2023). Niveles de satisfacción con la vida y su relación con la autoestima en adolescentes. *Psicología UNEMI*, *7*(12), 23-34. https://doi.org/10.29076/issn.2602-8379vol7iss12.2023pp23-34p

Bisquerra, R., y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, (10), 61-82. https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf

Bojórquez, C., Velazco, F., y García, R. (2019). Relación entre los factores resilientes: regulación emocional, resiliencia y satisfacción con la vida en estudiantes universitarios sonorenses. *Revista Inclusiones*, *6*(esp.). https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1803

Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, *2*(5). https://sociologicamexico.azc.uam.mx/index.php/Sociologica/article/view/1043/1015

Bowlby, J. (1979). The bowlby-ainsworth attachment theory. *Behavioral and Brain Sciences*, *2*(4), 637-638. https://doi.org/10.1017/S0140525X00064955

Caccia, P. A., y Elgier, A. M. (2020). Resiliencia y satisfacción con la vida en adolescentes según nivel de espiritualidad. *Psocial*, *6*(2), 62-70. http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/123/1231854006/index.html

Casas, F. (2010). El bienestar personal: su investigación en la infancia y la adolescencia. *Encuentros en Psicología Social*, *5*(1), 85-101.

Caso, J., Díaz, C., Chaparro, A., y Urías, E. (2011). *UEE Reporte Técnico 11–002*. http://uee.ens.uabc.mx/docs/reportesTecnicos/2011/UEERT11-002.pdf

Cassidy, S. (2016). The Academic Resilience Scale (ARS-30): A new multidimensional construct measure. *Frontiers in Psychology*, *7*, 1787. https://doi.org/10.3389/fpsyg.20

Cazalla-Luna, N., y Molero, D. (2016). Inteligencia emocional percibida, disposición al optimismo-pesimismo, satisfacción vital y personalidad de docentes en su formación inicial. *Revista de Investigación Educativa*, *34*(1), 241-258. http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.220701

Correa-Barwick, G. S., Carrasco-Poyatos, M., y Molina-Fernández, J. D. (2022). Inteligencia emocional y satisfacción con la vida en escolares durante tiempos de pandemia. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, *15*(31), 57-70. https://doi.org/10.25115/ecp.v15i31.8209

Cummins, R. A. (2016). The theory of subjective well-being homeostasis: A contribution to understanding life quality. En *A Life Devoted to Quality of Life* (pp. 61-79). Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-20568-7_4

Data México (2023). *Sonora*. https://www.economia.gob.mx/datamexico/es/profile/geo/sonora-so

Delgado-Floody, P., Caamaño-Navarrete, F., Jerez-Mayorga, D., y Cofré-Lizama, A. (2019). Calidad de vida, autoestima, condición física y estado nutricional en adolescentes y su relación con el rendimiento académico. *Alan. Archivos Latinoamericanos de Nutrición*, *69*(3), 174-181. https://doi.org/10.37527/2019.69.3.006

Fregoso, D., Vera, J., Duarte, K., y Peña-Ramos, M. (2021). Propiedades psicométricas para las escalas memorias de crianza, prácticas parentales prosociales y FACES III. *Psicumex*, *11*, 1-31. https://doi.org/10.36793/psicumex.v11i1.413

Galindez, E., y Casas, F. (2011). Adaptación y validación de la MSLSS de satisfacción vital multidimensional con una muestra de adolescentes. *Revista de Psicología Social*, *26*(3), 309-323.

Gavín-Chocano, O., y Molero, D. (2020). Valor predictivo de la inteligencia emocional percibida y calidad de vida sobre la satisfacción vital en personas con discapacidad intelectual. *Revista de Investigación Educativa*, *38*(1), 131-148. http://dx.doi.org/10.6018/rie.331991

Gavín-Chocano, O., Molero, D., y García-Martínez, I. (2020). Relación entre satisfacción vital, burnout e inteligencia emocional de profesionales de atención directa a personas con discapacidad intelectual. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, *18*(52), 425-446. https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i52.3080

Gil, J. A. (2003). *Métodos de investigación en educación. Análisis multivariante* (vol. III). UNED.

Gómez, G., y Rivas, M. (2017). Resiliencia académica, nuevas perspectivas de interpretación del aprendizaje en contextos de vulnerabilidad social. *Calidad en la Educación*, *1*(47), 215-233. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652017000200215

González, N. I., Torres, M. A., y Morelato, G. S. (2020). Apoyo social, autoestima y bienestar subjetivo en escolares. El caso de México y Argentina. *Acta de Investigación Psicológica*, *10*(2), 65-79. https://doi.org/10.22201/fpsi.20074719e.2020.2.347

Gutiérrez, J. C. (2020). *Competencias emocionales y resiliencia académica en estudiantes de preparatoria del Estado de Sonora* [Tesis de maestría, Instituto Tecnológico de Sonora]. Biblioteca Institucional ITSON.

Gutiérrez, J. C., y Vera, J. A. (2023). Resiliencia académica de adolescentes, factores asociados y metodología empleada: una revisión sistemática. *Rastros Rostros*, *25*(1), 1-29. https://doi.org/10.16925/2382-4921.2023.01.04

Gutiérrez, M., Tomás, J. M., y Pastor, A. M. (2021). Apoyo social de familia, profesorado y amigos, ajuste escolar y bienestar subjetivo en adolescentes peruanos. *Suma Psicológica*, *28*(1), 17-24. https://doi.org/10.14349/sumapsi.2021.v28.n1.3

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., y Anderson, R. E. (2018). *Multivariate data analysis* (8a. ed.). Cengage Learning.

Hendar, K., Awalya, A., y Sunawan, S. (2020). Solution-focused brief therapy group counseling to increase academic resilience and self-efficacy. *Jurnal Bimbingan Konseling*, *9*(1). https://doi.org/10.15294/jubk.v9i1.28494

INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2017). *Planea. Resultados nacionales 2017: Educación media superior. Lenguaje y comunicación y Matemáticas*. http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P2/A/328/ P2A328.pdf

Lagarda, A., Vera, J., y Tánori, J. (2022). Satisfacción con la vida y sus correlatos socio-personales en adolescentes de secundarias públicos de Sonora, México. *Revista de Psicología*, *40*(1), 9-35. https://doi.org/10.18800/psico.202201.001

López, E., Pérez-Escoda, N., y Alegre, A. (2018). Competencia emocional, satisfacción en contextos específicos y satisfacción con la vida en la adolescencia. *Revista de Investigación Educativa*, *36*(1), 57-73. https://doi.org/10.6018/rie.36.1.273131

Lozano-Díaz, A., Fernández-Prados, J. S., Figueredo, V., y Martínez, A. M. (2020). Impactos del confinamiento por el COVID-19 entre universitarios: satisfacción vital, resiliencia y capital social online. *International Journal of Sociology of Education*, *8*(4), 79-104. https://doi.org/10.17583/rise.2020.5925

Martin, A. J., y Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, *43*, 267-282. https://doi.org/10.1002/pits.20149

Mikulic, I. M., Crespi, M. C., y Casullo, G. L. (2010). Evaluación de la inteligencia emocional, la satisfacción vital y el potencial resiliente en una muestra de estudiante de psicología. *Anuario de Investigaciones*, *17*, 169-178. http://hdl.handle.net/11336/51894

Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A., y Ortúzar, H. (2019). *Bullying* en la adolescencia y satisfacción con la vida: ¿puede el apoyo de los adultos de la familia y de la escuela mitigar este efecto? *Revista de Psicodidáctica*, *24*(1), 39-45. https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.07.001

Mirza, M. S., y Arif, M. I. (2018). Fostering academic resilience of students at risk of failure at secondary school level. *Journal of Behavioural Sciences*, *28*(1), 33-50. http://pu.edu.pk/images/journal/doap/PDF-FILES/03_v28_1_18.pdf

Montoya, Y. V., y Cjuno, J. (2021). Riesgos psicológicos en adolescentes en situación de pobreza de un pueblo de la selva peruana. *Apuntes Universitarios*, *11*(1), 208-220. https://doi.org/10.17162/au.v11i1.567

Morales, M., y Díaz, D. (2020). Bienestar psicológico en adolescentes en situación de vulnerabilidad: impacto de redes de apoyo social. *Revista Electrónica sobre Cuerpos Académicos y Grupos de Investigación*, *7*(14), 253-278. https://mail.cagi.org.mx/index.php/CAGI/article/view/225

ie revista de investigación educativa de la Rediech
vol. 16 • 2025 • e2194 • ISSN: 2448-8550

Moser, C. (1998). The asset vulnerability framework: Reassessing urban poverty reduction strategies. *World Development*, *26*(1). https://doi.org/10.1016/S0305-750X(97)10015-8

Núñez, M. A., Clark, Y., Velarde, C. L., Esparza, I. G., Muñoz, S., y Parada, M. (2019). Autoestima y satisfacción con la vida en estudiantes universitarios de México, Bolivia y España. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, *24*(4), 104-115. https://www.redalyc.org/jatsRepo/279/27961579009/html/index.html

OCDE [Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos] (2017). *Panorama de la educación 2017: indicadores de la OCDE*. https://doi.org/10.1787/eag-2017-es

OECD [Organisation for Economic Co-operation and Development] (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264068780-en

Ordóñez-López, A., González-Barrón, R., y Montoya-Castilla, I. (2016). Conciencia emocional en la infancia y su relación con factores personales y familiares. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, *3*(2), 79-85. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477152554009

Oyarzún, D. (2019). Bienestar subjetivo de niñas, niños y adolescentes en Chile. Una revisión sistemática. En P. Ascorra y V. López (eds.), *Una década de investigación en convivencia escolar* (pp. 83-102). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. http://librosonline.ucv.cl/index.php/pucv/catalog/view/5/16/52-1

Pease, M. A., Guillén, H., De La Torre-Bueno, S., Urbano, E., Aranibar, C., y Rengifo, F. (2019). *Nuestra deuda con la adolescencia. Proyecto "Ser adolescente en el Perú"*. Convenio Unicef-Pucp.

Rodríguez, B., Van Barneveld, H., González, N., y Unikel, C. (2011). Desarrollo de una escala para medir la percepción de la crianza parental en jóvenes estudiantes mexicanos. *Pensamiento Psicológico*, *9*(17). 9-20. https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/200/179

Rodríguez-Garcés, C. R., Gallegos, M., y Padilla, G. (2021). Autoestima en niños, niñas y adolescentes chilenos: análisis con árboles de clasificación. *Revista Reflexiones*, *100*(1), 19-37. http://dx.doi.org/10.15517/rr.v100i1.43342

Romano, L., Consiglio, P., Angelini, G., y Fiorilli, C. (2021). Between academic resilience and burnout: The moderating role of satisfaction on school context relationships. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, *11*(3), 770-780. https://doi.org/10.3390/ejihpe11030055

Ruiz-González, P., Medina-Mesa, Y., Zayas, A., y Gómez-Molinero, R. (2018). Relación entre la autoestima y la satisfacción con la vida en una muestra de estudiantes universitarios. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, *1*(2), 67-76. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2018.n1.v2.1170

Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.

Schmidt, V. I., Liebovich, N., y Gimenez, M. (2014). Estudio de las propiedades psicométricas de un instrumento para la evaluación de la satisfacción vital global. *Calidad de Vida y Salud*, *7*(2), 54-67. https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/43543

SEMS-SEP [Subsecretaría de Educación Media Superior-Secretaría de Educación Pública] (2018). *Indicadores de bases de datos de educación media superior* [formato 911, 2016 y 2017, documento interno].

Sociedad Mexicana de Psicología (2007). *Código ético del psicólogo*. Trillas.

Tánori, J., Álvarez, A., Vera, J. Á., y Durazo, F. F. (2021). Capital cultural y rendimiento académico de estudiantes normalistas en Sonora, México. *Educación y Educadores*, *24*(1), 53-70. https://doi.org/10.5294/educ.2021.24.1.3

UNICEF [Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia] (2015). *Equidad para la infancia: Informe anual 2015*.

Valdés, M. (2021). Vulnerabilidad social, genealogía del concepto. *Gazeta de Antropología*, *37*(1), 01. http://hdl.handle.net/10481/68424

Veloso-Besio, C., Cuadra-Peralta, A., Antezana-Saguez, I., Avendaño-Robledo, R., y Fuentes-Soto, L. (2013). Relación entre inteligencia emocional, satisfacción vital, felicidad subjetiva y resiliencia en funcionarios de educación especial. *Estudios Pedagógicos*, *39*(2), 355-366. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200022

Vera, J. A, Gutiérrez, J. C., Leyva, A., y Navarro, C. (2022). Validez y confiabilidad de las escalas de clima y convi-

vencia escolar en adolescentes. En *Avances en psicología social, 2022* (pp. 361-367). Universidad Autonoma del Carmen. https://www.academia.edu/download/92089384/Vera_Gutierrez_Leyva_Navarro_AMEPSO.pdf

Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., Olavarría, D., Ortiz, S., López, V., Oyarzún, D., Ascorra, P., Bilbao, Ángeles, Morales, M., y Álvarez, J. P. (2016). Victimización de pares y satisfacción con la vida: la influencia del apoyo de pares y profesores de la escuela. *Psykhe*, *25*(2). http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.861

Villarreal, D., y Paz, A. (2017). Cohesión, adaptabilidad y composición familiar en adolescentes del Callao, Perú. *Propósitos y Representaciones*, *5*(2), 21-64. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.158

Cómo citar este artículo:

Gutiérrez Cervantes, J. C., Vera Noriega, J. Á., y Silva Soares, A. K. (2025). Factores socioemocionales como predictores de la satisfacción con la vida de adolescentes mexicanos en contextos de vulnerabilidad. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, *16*, e2194. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v16i0.2194

Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.