

Vol. 21, 2019/e08

Apoyo percibido, resiliencia, metas y aprendizaje autorregulado en bachilleres

Perceived Support, Resilience, Goals, and Self-Regulated Learning in High School Students

José Concepción Gaxiola Romero (*) jgaxiola@psicom.uson.mx
Sandybell González Lugo (*) sandybell.gonzalezl@gmail.com

(*) Universidad de Sonora
(Recibido: 17 de mayo de 2017; Aceptado para su publicación: 3 de agosto de 2017)

Cómo citar: Gaxiola, J. C. y González, S. (2019). Apoyo percibido, resiliencia, metas y aprendizaje autorregulado en bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 21, e08, 1-10. <https://doi.org/10.24320/redie.2019.21.e08.1983>

Resumen

El aprendizaje autorregulado es una variable importante para el éxito escolar. Los factores protectores pueden ayudar a los adolescentes a manifestar aprendizaje autorregulado durante el bachillerato. El objetivo del estudio fue evaluar en un modelo de ecuaciones estructurales, el papel del apoyo social y académico percibido, las disposiciones a la resiliencia y las metas académicas, en relación con el aprendizaje autorregulado de adolescentes. Previo consentimiento informado, 227 estudiantes de bachillerato respondieron un cuestionario de escalas tipo Likert, durante el horario escolar. Los resultados mostraron un modelo donde el apoyo social y académico percibido se relacionó con el aprendizaje autorregulado y las disposiciones de resiliencia; por otra parte, las disposiciones a la resiliencia afectaron a las metas académicas, y finalmente, las metas académicas afectaron al aprendizaje autorregulado. Se discute el efecto positivo de los factores protectores sobre el aprendizaje autorregulado, así como sus implicaciones en programas educativos.

Palabras clave: Estrategias de aprendizaje, bachillerato, adaptación del estudiante.

Abstract

Self-regulated learning is an important variable in academic success. Protective factors may help adolescents exhibit self-regulated learning in high school. The objective of this study was to evaluate, in a structural equation model, the role played by perceived social and academic support, resilient disposition, and academic goals in self-regulated learning in adolescents. After providing informed consent, 227 high school students answered a Likert-scale questionnaire. The results revealed a model in which perceived social and academic support was associated with self-regulated learning and a resilient disposition. On the other hand, having a resilient disposition affected academic goals, and lastly, academic goals affected self-regulated learning. The positive effect of protective factors on self-regulated learning is discussed, as are the implications for educational programs.

Keywords: Learning methods, high school students, student adjustment.

I. Introducción

Se estima que en el ciclo 2016-2017, sólo el 50.4% de los alumnos inscritos en bachillerato en México, culminarán este nivel de estudios (SEP, 2015), mientras que para el estado de Sonora se calculó una tasa de terminación del 57.3%, lo que implica que gran parte de los estudiantes no logrará alcanzar este nivel de estudios obligatorio y fundamental para su desarrollo personal y social. Además, según el informe de educación obligatoria en México, la tasa de deserción escolar en nivel medio superior es la más alta de la educación obligatoria (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, 2017).

Diversas investigaciones señalan que el aprendizaje autorregulado tiene una función importante para cursar con éxito los programas académicos (Hernández, Oubrayrie-Roussel y Prêteur, 2016; Lucieer, Jonker, Visscher, Rikers y Themmen, 2016). De acuerdo con Zimmerman y Pons (1986), el aprendizaje autorregulado consiste en acciones dirigidas por los estudiantes para la adquisición de información e incluye habilidades que involucran metas y el involucramiento del alumno en el aprendizaje. La literatura señala que existe una relación directa entre el aprendizaje autorregulado y el nivel de aprovechamiento escolar de los estudiantes de bachillerato (Barrios y Frías, 2016). Con base en la relación entre el aprendizaje autorregulado y el rendimiento académico (Elvira-Valdés y Pujol, 2014), las investigaciones sobre el tema son necesarias para el desarrollo de programas de promoción, prevención y rehabilitación, dirigidos a mejorar la adaptación académica de los estudiantes de bachillerato.

El bachillerato, por lo general, es cursado durante la adolescencia, que constituye una etapa del desarrollo psicológico en la que se pueden presentar riesgos para el aprendizaje autorregulado debido a los problemas que suelen presentarse en esta etapa, como la dificultad para monitorear el propio comportamiento (Hardy, Bean y Olsen, 2015); además, los estudios en la adolescencia pueden ser incompatibles con las actividades que comúnmente importan a los adolescentes, como son las relaciones y las actividades recreativas compartidas con los amigos (Weiss, 2015).

Desde una perspectiva sistémica y ecológica del desarrollo psicológico (Cicchetti, 2006; Gaxiola, 2015), es posible adaptarse escolarmente de manera exitosa cuando se presentan riesgos en el desarrollo, si al mismo tiempo se reciben los efectos de factores protectores contextuales e individuales adecuados. Entre los factores contextuales que promueven un aprendizaje autorregulado se puede mencionar la percepción del apoyo social y académico de los padres y amigos (Fernández, González y Trianes, 2015). Los apoyos sociales proveen de ayuda material, emocional e instrumental para el desarrollo académico adecuado de los estudiantes (Mih, 2013). El apoyo instrumental implica proveer desde un lugar donde vivir, alimentarse y dormir, hasta cuadernos, apoyo para el transporte, colegiaturas uniformes y cualquier otro gasto escolar. El apoyo emocional abarca el escuchar a los adolescentes cuando tienen algún problema escolar, brindar consejos, la retroalimentación del trabajo escolar y los estímulos verbales para que continúen estudiando. El apoyo social, medido a partir de la percepción de los adolescentes se ha relacionado con resultados académicos positivos, según modelos de ecuaciones estructurales en adolescentes de secundaria y bachillerato (Dougherty y Sharkey, 2017).

Otra variable contextual protectora del aprendizaje autorregulado es el tipo de relaciones de facilitación, ayuda y estimulación, de apoyo motivacional y prácticas parentales que se presentan en algunas familias (Cerezo, Casanova, de la Torre y Carpio, 2015). Dichas variables se agruparon en un nuevo constructo denominado ambiente familiar positivo (Corral et al., 2014), puesto a prueba por primera vez en esta investigación, en relación con el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de bachillerato.

Los diferentes tipos de apoyo social provenientes de la familia y amistades tienen similitudes, por ello es posible agrupar en un factor de apoyo social académico la percepción de los apoyos sociales recibidos de los padres, amigos y el ambiente familiar positivo, porque constituyen constructos teóricos conformados por variables relacionadas. Al respecto, se ha señalado que la percepción del apoyo social académico de los padres, así como la percepción del apoyo social de los amigos, pertenecen a las relaciones con fines del logro académico basadas en el apoyo (Jun-Li, 2008); además, es posible que el ambiente familiar

positivo se relacione con el apoyo académico de los padres, debido a que dichos apoyos se presentan en un marco de cooperación y de tareas familiares compartidas (Corral et al., 2014). Según la teoría de ambientes positivos, un ambiente familiar con dichas características propicia un contexto de aprendizaje y de superación constante de los miembros que la integran, por tal razón, es factible suponer que los adolescentes que provienen de ambientes familiares positivos tiendan a buscar amistades que también los apoyen, como fue señalado en la revisión de la literatura realizada por Oliva (2011), con base en la formación del apego de los adolescentes.

La influencia del conjunto de apoyos sociales en el aprendizaje autorregulado de los estudiantes de bachillerato puede ser directa o indirecta, con la mediación de otras variables individuales. Se ha señalado que el apoyo social puede influir directamente en el aprendizaje autorregulado a través del modelamiento y retroalimentación (Zimmerman, 2013). Sin embargo, la relación con el aprendizaje autorregulado puede ser indirecta, a partir de la mediación de otras variables de tipo individual, como la disposición a la resiliencia y las metas académicas.

Investigaciones reportan que los apoyos sociales percibidos afectan positivamente las disposiciones a la resiliencia (Gaxiola, Frías, Hurtado, Salcido y Figueroa, 2011), la cual constituye una variable individual protectora que agrupa a un conjunto de características como la orientación a la meta, el optimismo, el afrontamiento y el sentido del humor, que recibe influencias directas de los diversos apoyos sociales percibidos (González, Gaxiola, Valenzuela y Rivera, 2016). Las disposiciones a la resiliencia pueden relacionarse con el aprendizaje autorregulado, porque tienen impacto en las variables relacionadas con el rendimiento académico óptimo de los estudiantes de bachillerato (Gaxiola, González, Domínguez y Gaxiola, 2013), y el rendimiento académico se asocia con el aprendizaje autorregulado (Cleary y Kitsantas, 2017; Dent y Koenka, 2016).

La trayectoria de la relación entre las disposiciones a la resiliencia y el aprendizaje autorregulado puede ser a partir de las metas académicas de los estudiantes, que representan un apoyo motivacional para el cumplimiento de los trabajos escolares (Gaxiola, González y Gaxiola, 2013). De acuerdo con Valle et al. (2009), las metas académicas son representaciones cognitivas de eventos futuros que guían el comportamiento de los estudiantes en el contexto de situaciones académicas. La medición de metas académicas es de gran importancia, ya que pueden afectar el aprendizaje autorregulado y el desempeño académico al fungir como elementos motivacionales (Gaeta, Cavazos, Sánchez, Rosário y Högemann, 2017).

El objetivo de esta investigación fue evaluar las relaciones directas e indirectas del apoyo social y académico, las disposiciones a la resiliencia y la motivación académica en relación con el aprendizaje autorregulado de estudiantes de bachillerato.

Se espera que el conjunto de apoyos sociales académicos se constituya en una variable exógena que se relaciona directa y positivamente con las disposiciones a la resiliencia, mientras que las disposiciones a la resiliencia se relacionarán positivamente con las metas académicas y, a su vez, las metas académicas estarán relacionadas positivamente con el aprendizaje autorregulado. Por último, debido a la importancia de los apoyos sociales y académicos, estos se relacionarán positiva y directamente con el aprendizaje autorregulado.

II. Método

La investigación tuvo un diseño cuantitativo de tipo transversal y correlacional, y en ella participaron 272 adolescentes, con una media de edad de 16.5 años (44.1% hombres 53.3% mujeres), estudiantes de una escuela pública de aprovechamiento académico medio de la ciudad de Hermosillo, Sonora (México).

2.1 Instrumentos

Se aplicó un cuadernillo de instrumentos que incluyó datos demográficos de los estudiantes, como la edad y el género. También se agregaron escalas que midieron el apoyo social y académico de los padres,

de los amigos, el ambiente familiar positivo, las disposiciones a la resiliencia, las metas académicas y el aprendizaje autorregulado.

Las escalas Apoyo social y académico de los padres, Apoyo social y académico de los amigos, y Aprendizaje autorregulado fueron traducidas al español por un panel de 10 jueces (psicólogos expertos en el tema). Se cumplió con un acuerdo del 100% de los jueces en la traducción de cada uno de los ítems de las escalas.

Apoyo social y académico de padres. Se aplicó el instrumento de 28 preguntas sobre el apoyo académico instrumental y emocional parental (PASS, por sus siglas en inglés) (Thompson y Mazer, 2012). Un ejemplo de pregunta es: "Mis padres me enseñan a encontrar maneras de resolver los problemas escolares". El instrumento tiene una escala de medida que va de 0=nunca a 5=siempre. Los autores del instrumento reportaron un valor de alfa de .88.

Apoyo social y académico de amigos. Se midió con la escala de apoyo académico de los amigos (FPASS, por sus siglas en inglés) (Chen, 2008), que contiene 22 preguntas sobre el tipo de apoyos emocionales e instrumentales relacionados con lo académico que son proveídos por los amigos. Un ejemplo de pregunta es: "Mis amigos quieren que avance al siguiente grado". Las respuestas van de 0=nunca a 5=siempre. Se reporta un valor de alfa de .83 por su autora.

Ambiente familiar positivo. La escala está conformada por 19 reactivos que miden las interacciones familiares económicas, afectivas, educativas y cooperativas que se presentan entre sus miembros (Aranda, Gaxiola, González y Valenzuela, 2015). La forma de respuesta es tipo Likert de 5 puntos, donde se mide la frecuencia con la que la familia participa en las diversas interacciones, donde 0=nunca y 4=siempre. Un ejemplo de reactivo es: "En mi familia nos demostramos cariño y afecto". El valor de alfa reportado por los autores es .93.

Disposiciones a la resiliencia. Se aplicó el inventario IRES (Gaxiola et al., 2011), que contiene 20 preguntas de las 7 dimensiones que caracterizan a las personas resilientes, con las dimensiones actitud positiva, sentido del humor, perseverancia, religiosidad, autoeficacia, optimismo y orientación a la meta. Las respuestas de la escala son de 0=nunca, 1=rara vez, 2=algunas veces, 3=la mayoría de las veces, y 4=siempre. Un ejemplo de pregunta es: "En el último mes fui capaz de sonreír a pesar de mis problemas". El valor de alfa del instrumento reportado por sus autores fue de .94.

Metas académicas. Se utilizó la escala de metas de Sanz de Acedo, Ugarte y Lumbreras (2003), con 37 reactivos que evalúan las metas e intereses de los adolescentes por mantenerse estudiando. La escala es de tipo Likert con 5 opciones de respuesta, desde "no importante" hasta "muy importante". Un ejemplo de pregunta es: "Llegar a ser profesionista". Los autores reportaron un valor de alfa de .92 para el instrumento.

Aprendizaje autorregulado. Se usó la escala MSLQ (*Motivated Strategies for Learning Questionnaire*) (Wolters, Pintrich y Karabenick, 2003) que evalúa con 77 preguntas estrategias para la regulación académica cognitivas, motivacionales y conductuales de los estudiantes. Un ejemplo de pregunta es: "Me digo a mí mismo que debo mantenerme trabajando para aprender lo más que pueda". Las opciones de respuesta se encuentran en el rango de 1=totalmente falso a 7=totalmente verdadero. Los autores obtuvieron un valor de alfa del instrumento de .73 a .85.

Para evaluar la pertinencia de las escalas se realizó un estudio piloto previo con 120 estudiantes de bachillerato, de una escuela pública con características similares a las de la muestra.

2.2 Procedimiento

Para seleccionar la escuela participante se consideró el nivel de dominio de todas las escuelas de la ciudad de Hermosillo, Sonora, según la prueba Planea (SEP, 2015) en el área de matemáticas. Posteriormente se ordenaron las escuelas según su nivel de dominio y se seleccionó la escuela ubicada en la mediana de

nivel de dominio, con el 5.8 % de los alumnos en el nivel IV o excelente. La selección de la escuela con base en el nivel de aprovechamiento se realizó para evitar el sesgo que pudiera representar en la variable aprendizaje autorregulado, un mayor o menor aprovechamiento escolar de los alumnos en su conjunto según sus resultados en la prueba Planea.

Posteriormente se obtuvo el permiso con el director y los profesores del bachillerato seleccionado. Previo consentimiento informado, se explicó la investigación a los estudiantes y se entrevistó a todos los grupos del tercer semestre, debido a que los estudiantes podían reportar sus experiencias académicas al menos de un año previo, así como su interés por continuar sus estudios por un año más. Los instrumentos fueron aplicados por estudiantes de licenciatura en psicología y de posgrado (entrenados en la recolección de datos de investigación) a todos los grupos del tercer semestre de los turnos matutino y vespertino.

Análisis de datos. Los datos fueron capturados en el programa estadístico SPSS 21. Se realizaron los análisis estadísticos de frecuencias para la variable género y media de la variable edad. Posteriormente los datos se analizaron en el paquete estadístico EQS 6.2. Se conformó la variable latente apoyo social y académico con las variables apoyo social y académico de padres, de compañeros, y el ambiente familiar positivo. Se evaluó el modelo hipotético en un modelo estructural donde el apoyo social y académico se relaciona con las disposiciones a la resiliencia, la motivación académica y el aprendizaje autorregulado. Se utilizaron medidas de bondad de ajuste para comprobar la pertinencia del modelo estructural, entre ellas el índice de ajuste comparativo (CFI), el índice de ajuste Bentler Bonett de Ajuste Normado (IBBAN) y el índice de ajuste Bentler Bonett de Ajuste No Normado (IBANN), cuyos valores deben superar el valor de .90 para determinar la pertinencia del modelo (Bentler, 2006).

III. Resultados

En la tabla I se describen los valores de alfa obtenidos para cada escala, los cuales resultaron con valores buenos (>.8) y excelentes (>.9), según los criterios de George y Mallery (2003, p. 231).

Tabla I. Confiabilidad de las escalas utilizadas en la investigación

Variables	Alfa de Cronbach
Ambiente familiar positivo	.96
Apoyo social y académico de padres	.89
Apoyo social y académico de amigos	.92
Disposiciones resiliencia	.94
Metas académicas	.81
Aprendizaje autorregulado	.97

n=227

Los resultados de la figura 1 muestran la conformación del factor apoyo social y académico con los indicadores de amistades, padres, el ambiente familiar positivo –donde sobresale el peso factorial de .81, obtenido por el apoyo académico otorgado por los padres, lo que señala que para los adolescentes participantes (M=16.5 años) aún es muy importante el papel del apoyo social de los padres en las actividades académicas. En el modelo de ecuaciones estructurales el factor apoyo social y académico, constituyó la variable exógena del modelo, y se relacionó de manera positiva y significativa con las disposiciones a la resiliencia ($\lambda=.48$), a su vez, las disposiciones a la resiliencia se relacionaron con las metas académicas ($\lambda=.45$), y las metas académicas con el aprendizaje autorregulado ($\lambda=.39$). por último, el factor de apoyo social y académico se relacionó directamente con el aprendizaje autorregulado ($\lambda=.35$).

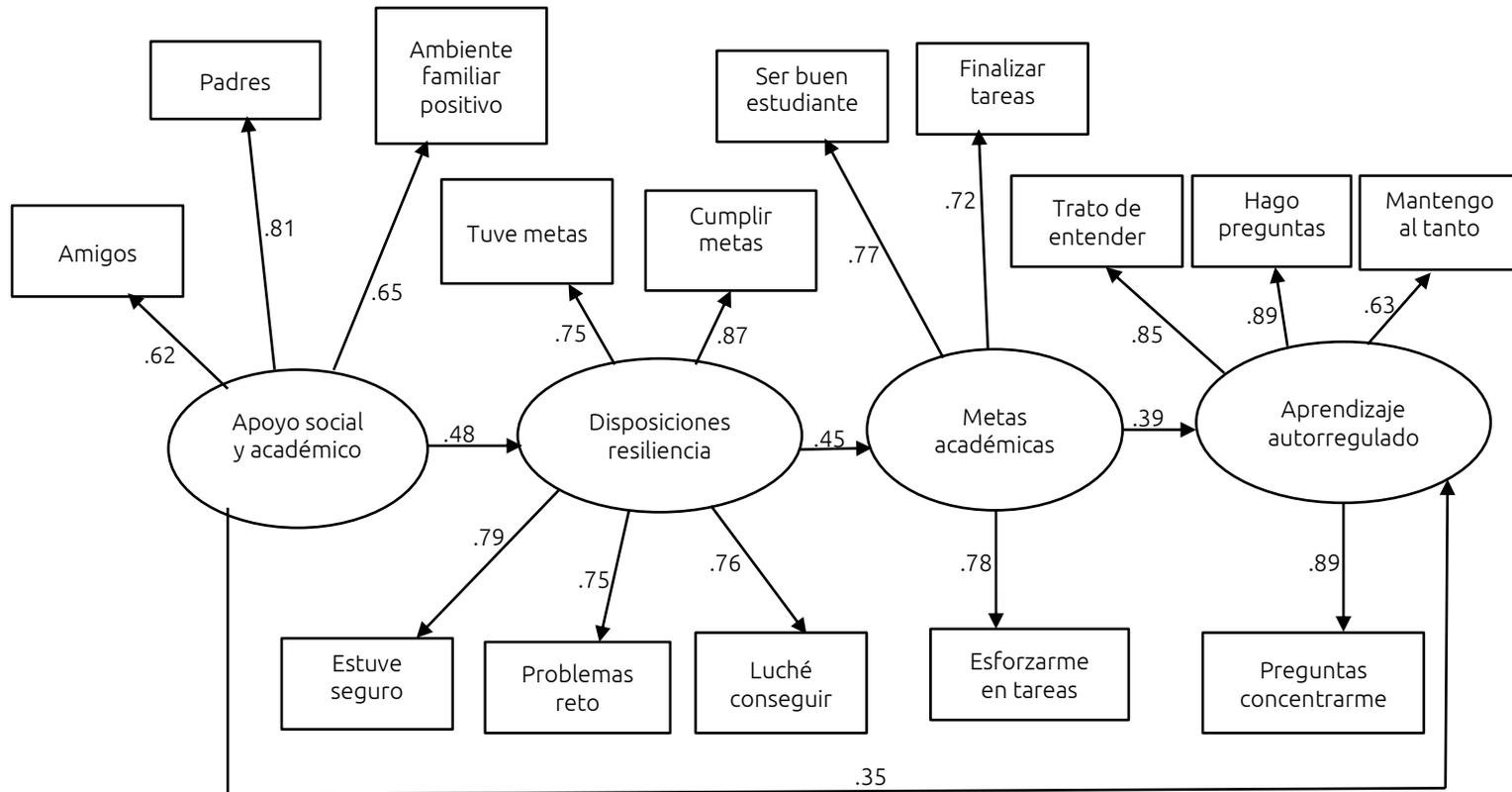


Figura 1. Modelo de aprendizaje autorregulado de estudiantes de bachillerato. Todos los pesos factoriales y los coeficientes Estructurales son significativos ($p < .05$). Bondades de ajuste $\chi^2=178.2$ (79 GL), $\chi^2/GL=2.25$, $p=0.000$; BBNFI=.91, BBNRFI=.93, CFI=.94, RMSEA=.06, R^2 Aprendizaje autorregulado=.33

En la figura 1 del modelo destacan los indicadores que explican de manera significativa los factores que disponen a la resiliencia, las metas académicas y el aprendizaje autorregulado porque representan las variables a destacar en la población de estudiantes que participó en la investigación. Los índices de bondad de ajuste del modelo fueron superiores a .90, lo que comprueba la pertinencia del modelo –que explicó el 33% de la varianza del aprendizaje autorregulado de los participantes.

IV. Discusión

El objetivo del trabajo fue evaluar las relaciones directas e indirectas del apoyo social y académico, las disposiciones a la resiliencia y la motivación académica, en relación con el aprendizaje autorregulado de estudiantes de bachillerato. Con los resultados obtenidos se cumplió con el objetivo del trabajo y se comprobaron las relaciones hipotéticas esperadas, el modelo resultante explicó el 33% de la varianza del aprendizaje autorregulado.

En el modelo de ecuaciones estructurales, y de acuerdo con la hipótesis planteada, el apoyo social y académico se conformó con el apoyo de los amigos, los padres y el ambiente familiar positivo, donde sobresalieron los pesos factoriales de los padres y el del ambiente familiar positivo. Lo anterior tiene apoyo en investigadores que indican que los adolescentes en edad del bachillerato aún dependen mayormente de los padres (Cheung y Sim, 2014), aunque se encuentran en el proceso de la independencia de ellos y de mayor dependencia de las amistades, lo cual no siempre influye de forma positiva en los resultados académicos (Hernández et al., 2016). Sin embargo, en este estudio el factor de apoyo social académico en conjunto afectó positiva y directamente a las disposiciones a la resiliencia, porque las características personales que probabilizan la superación de los riesgos requieren del modelamiento y retroalimentación constante, otorgado por los apoyos sociales disponibles (Gaxiola, 2015). Esto implica que los efectos positivos del apoyo social y académico percibido sobre los resultados del aprendizaje, tanto directos como indirectos, son mediados a partir de variables individuales que se conforman cuando el adolescente se beneficia del apoyo de otros. Algo similar ha sido reportado en estudios previos, en los que el apoyo social percibido influye en el rendimiento académico de los adolescentes, a través de las metas educativas que ellos mismos se plantean (Hernández et al., 2016).

En este caso fueron las disposiciones a la resiliencia las que se relacionaron directamente con las metas académicas (Gaxiola, González y Gaxiola, 2013). Esto puede explicarse debido a que dichas disposiciones implican, en general, orientarse hacia las metas de vida, que permitan afrontar las circunstancias de riesgo presente a fin de consolidar los objetivos planteados (Gaxiola et al., 2011). Se ha reportado también que las metas se correlacionan con las estrategias de aprendizaje (De la Fuente, López-García, Mariano-Vera, Martínez-Vicente y Zapata, 2017), aunque en esta investigación la relación entre las metas académicas con el aprendizaje autorregulado fue moderada, pero significativa. Los estudiantes con metas académicas tienden a utilizar estrategias de aprendizaje autorregulado, ya que éstas dirigen las intenciones de la conducta del estudiante y, como elementos motivacionales, determinan la cantidad y calidad de las actividades estudio (Barca-Lozano, Almeida, Porto-Rioboo, Peralbo-Uzquiano y Brenlla-Blanco, 2012).

Por último, el estudio comprobó la relación directa entre el factor de apoyo social académico con el aprendizaje autorregulado, como lo señalan Fernández et al. (2015). Así, es más probable que los estudiantes que tienen satisfechos los requerimientos instrumentales y emocionales necesarios para su desarrollo académico, tiendan a aplicar estrategias de aprendizaje autorregulado. De acuerdo con Zimmerman (2013), el proceso de aprendizaje autorregulado, a pesar de ser una característica personal, en sus orígenes tiene un componente de retroalimentación, guía y apoyo social directo. En resumen, la variable apoyo social y académico percibido fue de gran importancia en este modelo, al influir tanto directa como indirectamente en el aprendizaje autorregulado, por lo tanto, es recomendable promover los apoyos sociales y académicos, de la familia y amigos de los adolescentes para incidir en el aprendizaje autorregulado. A partir de lo anterior, los programas educativos dirigidos a la familia y los amigos de los estudiantes, para el entrenamiento de estrategias de apoyo, y aquellos que promuevan de forma individual las disposiciones a la resiliencia y el planteamiento de metas académicas, son algunas opciones para facilitar el aprendizaje autorregulado durante el bachillerato.

Como limitaciones del estudio se puede señalar que los datos provienen de un estudio transversal y no probabilístico; además, los resultados basados en la percepción de los participantes, pueden tener un sesgo de deseabilidad social. Otra limitación es que no se midió la relación entre el aprovechamiento escolar y el aprendizaje autorregulado, por lo que se recomienda realizarlo en investigaciones posteriores. Además, es probable que existan otras variables individuales que resultan a partir de los apoyos sociales percibidos y que incidan en las estrategias de aprendizaje autorregulado; se sugiere que estudios futuros sobre el tema consideren otras variables intervinientes, como las creencias de autoeficacia relacionadas a las metas y a las estrategias de aprendizaje (Estevez, Rodríguez, Valle, Regueiro y Piñeiro, 2016) a fin de aumentar la proporción de varianza explicada en el modelo resultante.

A pesar de las limitaciones mencionadas, los resultados obtenidos pueden tomarse como exploratorios, con el fin de justificar estudios posteriores (representativos y longitudinales) que permitan la generalización de los resultados, así como la elaboración de programas psicológicos de promoción, prevención o rehabilitación del aprendizaje autorregulado de estudiantes de bachillerato.

Referencias

- Aranda, C., Gaxiola, J. C., González, S. y Valenzuela, E. (octubre, 2015). *Construcción y validación de una escala de ambiente familiar*. Memorias del XXIII Congreso Mexicano de Psicología (pp. 610-613). Cancún, Quintana Roo.
- Barca-Lozano, A., Almeida, L., Porto-Rioboo, A. M., Peralbo-Uzquiano, M. y Brenlla-Blanco, J. C. (2012). Motivación escolar y rendimiento: impacto de metas académicas, de estrategias de aprendizaje y autoeficacia. *Anales de Psicología*, 28(3), 848-859. doi:10.6018/analesps.28.3.156221
- Barrios, M. y Frías, M. (2016). Factores que influyen en el desarrollo y rendimiento escolar de los jóvenes de bachillerato. *Revista Colombiana de Psicología*, 25(1), 63-82. doi: 10.15446/rcp.v25n1.46921
- Bentler, P. M. (2006). *EQS 6 Structural Equations Program Manual*. CA: Multivariate Software Inc.
- Cerezo, M., Casanova, P., de la Torre, M. y Carpio, M. (2015). Estilos educativos paternos y estrategias de aprendizaje en alumnos de Educación Secundaria. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1). doi:10.1989/ejep.v4i1.76
- Chen, J. (2008). Grade-level differences relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International*, 29(2), 183-198. doi:10.1177/0143034308090059
- Cheung, H. y Sim, T. (2014). Social support from parents and friends for chinese adolescents in Singapore. *Youth & Society*, 49(4), 548-564. doi:10.1177/0044118X14559502
- Cicchetti, D. (2006). Development and psychopathology. En D. Cicchetti y D. J. Cohen (Eds.). *Developmental Psychopathology* (pp. 1-23). Nueva York: Wiley.
- Cleary, T. J. y Kitsantas, A. (2017). Motivation and self-regulated learning influences on middle school mathematics achievement. *School Psychology Review*, 46(1), 88-107. doi:10.17105/SPR46-1.88-107
- Corral, V., Frías, M., Gaxiola, J. C., Fraijo, B., Tapia, C. y Corral, N. (2014). *Ambientes positivos: ideando entornos sostenibles para el bienestar humano y la calidad ambiental*. México: Pearson.
- De La Fuente, J., López-García, M., Mariano-Vera, M., Martínez-Vicente, J. M. y Zapata, L. (2017). Personal self-regulation, learning approaches, resilience and test anxiety in psychology students [Autorregulación personal, enfoques de aprendizaje, resiliencia y ansiedad evaluativa en estudiantes de Psicología]. *Estudios sobre educación*, 32, 9-26. doi:10.15581/004.32.9-26

Dent, A. y Koenka, A. (2016). The relation between self-regulated learning and academic achievement across childhood and adolescence: a meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 28(3), 425-474. doi:10.1007/s10648-015-9320-8

Dougherty, D. y Sharkey, J. (2017). Reconnecting youth: promoting emotional competence and social support to improve academic achievement. *Children and Youth Services Review*, 74, 28-34. doi: 10.1016/j.childyouth.2017.01.021

Elvira-Valdés, M. A. y Pujol, L. (2014). Cognitive variables and university entrance: predictors of academic achievement. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1557-1567. doi: 10.11144/Javeriana.UPSY13-4.vciu

Estevez, I., Rodríguez, S., Valle, A., Regueiro, B. y Piñeiro, I. (2016). Incidencia de las metas académicas del alumnado de secundaria en su gestión motivacional. *Aula Abierta*, 44(2), 83-90. Recuperado de <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/AA/article/view/11678/10884>

Fernández, L., González, A. y Trianes, M. V. (2015). Relaciones entre estrés académico, apoyo social, optimismo-pesimismo y autoestima en estudiantes universitarios. *Electronical Journal of Research in Educative Psychology*, 13(35), 111-130. Recuperado de <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/view/1636>

Gaeta, M. L., Cavazos, J., Sánchez, A. P., Rosário, P. y Högemann, J. (2017). Propiedades psicométricas de la versión mexicana del Cuestionario para la Evaluación de Metas Académicas (CEMA). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(1), 16-24. doi:10.1016/S0120-0534(15)30002-9

Gaxiola, J. C., Frías, M., Hurtado, M., Salcido, L. y Figueroa, M. (2011). Validación del inventario de resiliencia (IRES) en una muestra del noroeste de México. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 16(1), 73-83.

Gaxiola, J. C., González, S., Domínguez, M. y Gaxiola, E. (2013). Autorregulación y rendimiento académico en bachilleres con disposiciones resilientes y no resilientes. *Interamerican Journal of Psychology*, 47(1), 71-81.

Gaxiola, J. C. (2015). *Adaptación psicológica humana*. México: Pearson/Unison.

Gaxiola, J. C., González, S. y Gaxiola, E. (2013). Autorregulación, resiliencia y metas educativas: variables protectoras del rendimiento académico de bachilleres. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(2), 241-252. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80429824002>

George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference*. 11.0 update (4a. ed.). Boston: Allyn & Bacon.

González, S., Gaxiola, J. C., Valenzuela, E., Rivera, M. (2016). Social support and resilience: predictors of psychological well-being on adolescents with stressful life event. *International Journal of Psychology*, 51(S1), 1053-1054. doi: 10.1002/ijop.12351

Hardy, S., Bean, D. y Olsen, J. (2015). Moral identity and adolescent prosocial and antisocial behaviors: Interactions with moral disengagement and self-regulation. *Journal of youth and adolescence*, 44(8), 1542-1154. doi:10.1007/s10964-014-0172-1

Hernández, L., Oubrayrie-Roussel, N. y Prêteur, Y. (2016). Educational goals and motives as possible mediators in the relationship between social support and academic achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 31(2), 193-207. doi:10.1007/s10212-015-0252-y

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2017). La educación obligatoria en México. Recuperado de <http://www.inee.edu.mx/images/stories/2017/informe/P11242.pdf>

Jun-Li, J. (2008). Grade-level differences relations of parental, teacher and peer support to academic engagement and achievement among Hong Kong students. *School Psychology International*, 29(2), 183-198. doi: 10.1177/0143034308090059

Lucieer, S. M., Jonker, L., Visscher, C., Rikers, R. M. y Themmen, A. P. (2016). Self-regulated learning and academic performance in medical education. *Medical Teacher*, 38(6), 585-593. doi:10.3109/0142159X.2015.1073240

Mih, V. (2013). Role of parental support for learning autonomous/control motivation and forms of self-regulation on academic attainment in high school students: a path analysis. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 17(1), 35-39.

Oliva, A. (2011). Apego en la adolescencia. *Acción Psicológica*, 8(2), 55-65.

Sanz de Acedo, M. L., Ugarte, M. D. y Lumbreras, B. (2003). Desarrollo y validación de un cuestionario de metas para adolescentes. *Psicothema*, 15(3), 493-499. Recuperado de <http://www.psicothema.com/psicothema.asp?id=1094>

Secretaría de Educación Pública. (2015). Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) de Educación Media Superior. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. Recuperado de <http://planea.sep.gob.mx/ms/>

Thompson, B. y Mazer, J. P. (2012). Development of the parental academic support scale: frequency, importance, and modes of communication. *Communication Education*, 61(2), 131-160. doi:10.1080/03634523.2012.657207

Valle, A., Núñez, J., Cabanach, R., Rodríguez, S., González-Pienda, J. y Rosário, P. (2009). Perfiles motivacionales en estudiantes de Secundaria: análisis diferencial en estrategias cognitivas, estrategias de autorregulación y rendimiento académico. *Revista Mexicana de Psicología*, 26(1), 113-124.

Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1257-1272. doi: 10.1590/S1517-9702201508144889

Wolters, C., Pintrich, P. y Karabenick, S. (2003). Assessing academic self-regulated learning. paper prepared for the conference on indicators of positive development: definitions, measures, and prospective validity. Recuperado de https://www.childtrends.org/wp-content/uploads/2013/05/ChildTrends-2003_03_12_PD_PDConfWPK.pdf

Zimmerman, B. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. doi:10.1080/00461520.2013.794676

Zimmerman, B. y Pons, M. (1986). Development of a structured interview for assessing student use of self-regulated learning strategies. *American Educational Research Journal*, 23(4), 614-628. doi:10.3102/00028312023004614