

UNIVERSIDAD DE SONORA
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS DE LA COMUNICACIÓN



TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIATURA:

LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA

TEMA:

COMPROMISO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO

SUSTENTANTE:

CARLOS DANIEL EVERARDO RIVERA NIETO

DIRECTOR:

DR. JOSÉ CONCEPCIÓN GAXIOLA ROMERO

SINODALES:

M.C. SERGIO ALBERTO BELTRÁN MORENO

M.C. FRANCISCO ZARAGOZA ORTEGA

C. a DR. NEHEMÍAS CUAMBA OSORIO

HERMOSILLO, SONORA

ABRIL 2017

Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Agradecimientos

Quiero dar las gracias a mis padres, Mauricio Rivera y Luz Nieto, a ellos primero por todo lo que han hecho. Les doy las gracias por ser aquello que me recuerda que estaré bien en momentos difíciles, que no estaré solo, sea cual sea el problema. Por hacerme saber que hay un lugar y personas a las que puedo acudir siempre, a mi hogar y familia. Eso es solo una de muchas las cosas, que quizá sin saberlo, me han dado. Les agradezco por ser ese soporte que me ayuda a seguir. Esta pequeña mención no contempla verdaderamente lo agradecido que estoy, es la clase de cosas que uno no puede describir solo con palabras...

Agradezco a mis hermanos, Mauricio Rivera (Jr.) y Michelle Rivera, por que sin ellos, muchas de mis preciadas memorias simplemente no estarían ahí. A Michelle por esos pequeños momentos donde hablamos de lecturas, de series, de la escuela, de todo. A Mauricio, por tantos juegos, por tantas cartas, por tanto tiempo juntos. En fin, por hacer a la familia Rivera-Nieto tan... "Rivera-Nieto".

Agradezco especialmente al C. a Dr. Nehemías Cuamba. Por introducirme a la ciencia de la psicología. Por ser el primer profesor que me mostró como la educación puede ser diferente. Por verdaderamente hacer mucho más de lo que debía de hacer. Por mostrarme lo importante de la ciencia. Finalmente, por ser el amigo, profesor, y guía que fue. Usted hizo más que solo educar y asesorar, mucho más.

Agradezco al Dr. José Gaxiola, por guiarme estando en el campus de Hermosillo, sin su deliberado apoyo no estaría haciendo lo que hago hoy día.

Agradezco al Mtro. Oscar Yescas y todos los profesores que estuvieron de una u otra forma en mi formación. Especialmente a aquellos que hicieron mucho más de lo que se les pide, su esfuerzo nunca es en vano.

Agradezco al Sr. Luis, por recordarme siempre lo importante que mi familia es, fue, y será. Por ser el gran amigo y guía que es. Por ayudarme a seguir.

Finalmente, quiero agradecer a todas esas personas que han estado en mi vida, y a las personas que eventualmente lo estarán. Por acompañarme hasta el día de hoy. Por darme la calidez de sus recuerdos. Por estar siempre conmigo. No las he olvidado y no lo hare.

"All these places have their moments with lovers and friends, i still can recall, some are dead and some are living. In my life, i've loved them all." Lennon & McCartney (1965).

Índice

I. COMPROMISO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE BACHILLERATO	4
MARCO TEÓRICO	6
Teoría del desarrollo de la psicopatología	6
Compromiso académico	7
Compromiso académico y deserción escolar	10
VARIABLES CONTEXTUALES	12
Apoyo social académico	12
Apoyo social académico y compromiso académico	14
Ambiente familiar positivo	15
Ambiente familiar positivo y compromiso académico	18
VARIABLES INDIVIDUALES	18
Autorregulación	18
Autorregulación y compromiso académico	21
Resiliencia	22
Disposiciones a la resiliencia y compromiso académico	25
OBJETIVO GENERAL	26
Objetivos específicos	27
Hipótesis de trabajo	27
II. MÉTODO	29
Participantes	29
Instrumentos	29
Procedimiento	31
Análisis de datos	32
III. RESULTADOS	33
IV. CONCLUSIONES	45
Referencias	50
Anexos	63

CAPITULO I

Compromiso Académico en Estudiantes de Bachillerato

La Secretaría de Educación Pública (SEP) de México registró, en los años 2015 y 2016, la un total de 4,985,080 alumnos en educación media superior a nivel nacional, de esta cifra, el 12.1% dejaron sus estudios, que es aproximadamente un total de 603,000 de alumnos (SEP, 2016). Dentro del estado de Sonora, la SEP registró un total de 117,271 alumnos en educación media superior, de los cuales, el 13.5% o 16,000 aproximadamente desertaron de sus estudios, comparado al porcentaje de abandono a nivel nacional, es mayor el porcentaje en el estado de Sonora (SEP, 2016).

En 2007, investigadores del Centro de Investigación en Alimentación y Desarrollo (CIAD) de Hermosillo, Sonora, realizaron un análisis sobre las principales causas de abandono en educación media superior con 147 jóvenes; las principales razones a las que referían, eran sobre problemas económicos, reprobación y falta de interés (Abril, Román, Cubillas, & Moreno, 2008). Cuando los estudiantes con mejores condiciones económicas y/o sociales no se encuentran comprometidos académicamente tienden a beneficiarse menos de la escuela pero generalmente la finalizan y pueden avanzar hacia otras etapas sin muchos problemas (National Research Council, 2003). Sin embargo, el estudiante con condiciones adversas que deja de comprometerse académicamente, tiene menos probabilidades de graduarse o adquirir las habilidades básicas para funcionar dentro de esta sociedad (National Research Council, 2003). El estudio y aplicación de los conocimientos sobre compromiso académico genera la posibilidad de reducir estos efectos, tanto en los estudiantes que viven en condiciones de desventaja, como en los que viven en condiciones normales o ventajosas (National Research Council, 2003). Debido a lo anterior, el compromiso académico como fenómeno de estudio empieza a popularizarse (National Research Council, 2003).

Concretamente, al intervenir en el compromiso académico se pueden mejorar varias problemáticas presentes en el ámbito escolar, como lo son: los niveles bajos de rendimiento académico, el aburrimiento de los estudiantes, el desafecto por las actividades escolares, y los niveles de deserción escolar (National Research Council, 2003). Algunos estudios de compromiso académico se dedican a examinar cómo se relaciona este concepto con los niveles de deserción escolar, un ejemplo es el trabajo de Finn & Rock (1997); por otro lado, otros trabajos como los de Newmann, Wehlage, & Lamborn (1992), estudian como la interacción con las instrucciones de clases puede influir en el compromiso; algunos, como Wang & Holcombe (2010), estudian como la percepción del ambiente escolar puede influir en el compromiso y rendimiento; incluso otros, como Simons-Morton & Chen (2009), investigan como las interacciones familiares y de amigos influyen en el compromiso académico. Compromiso académico, se define como un concepto multidimensional, en donde se incluye el compromiso conductual, cognitivo, y emocional (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004a). De manera general, el compromiso conductual se refiere a la participación en actividades académicas y sociales o extracurriculares (Fredricks et al., 2004a). El compromiso emocional se refiere a las reacciones que mencionan los estudiantes tener respecto a todos los elementos de su ámbito académico, como lo son profesores, compañeros, infraestructura, actividades, contenido, etc. (Fredricks et al., 2004a). Y el compromiso cognitivo se refiere a la inversión que aplica el estudiante para comprender ideas y adquirir competencias (Fredricks et al., 2004a). El compromiso académico se asocia con resultados académicos positivos, persistencia en la escuela, apoyo social y oportunidades (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004b). La importancia de estudiar el compromiso académico, así como la importancia de este estudio, recae en la posibilidad de identificar con que variables se asocia el constructo, y a su vez, el desarrollo de intervenciones para su promoción, principalmente por los beneficios que este conlleva (National Research Council, 2003).

Marco Teórico

Teoría del Desarrollo de la Psicopatología

En la teoría del desarrollo de la psicopatología, se explica que durante el desarrollo, la adaptación o desadaptación psicológica es promovida a través de la participación de diferentes factores contextuales e individuales que rodean o se presentan en el individuo, por ejemplo: capacidad para la autorregulación, relaciones problemáticas entre familiares, situaciones económicas adversas, etc. (Cicchetti & Cohen, 2006). La teoría expone la interrelación entre los aspectos sociales, biológicos, y psicológicos del desarrollo normal y anormal a través del lapso de vida de los individuos y explica sus efectos (Cicchetti & Cohen, 2006). Estas variables se clasifican en contextuales e individuales, como posteriormente se presenta. Las variables contextuales hacen referencia a elementos que rodean al individuo y afectan su desarrollo, como características estado económico, apoyo social, relaciones familiares, etc.; las individuales refieren a elementos como preferencias, habilidades o competencias del individuo (Cicchetti & Cohen, 2006). En la teoría, se considera que la desadaptación y la psicopatología provienen de la historia de adaptación del individuo, de características individuales y de los contextos con los cuales el individuo ha interactuado; esto se debe a que el desarrollo es un proceso de interacción continua entre un individuo que cambia constantemente y el desarrollo en un contexto dinámico (Cicchetti & Cohen, 2006). En esta perspectiva se refiere a los factores de riesgo y protectores como características que influyen para el aumento o reducción de la probabilidad en que se presentara o no la desadaptación psicología del individuo en determinado tiempo, son indicadores probabilísticos. Se explica que la presencia de un factor protector, en un individuo o su contexto, tiene la posibilidad de inhibir los efectos de ciertos factores de riesgo a los que este se asocia y vice-versa (Cicchetti & Cohen, 2006).

Compromiso Académico.

Actualmente, el interés por el compromiso académico se ha incrementado, debido a la relación estrecha que tiene con diferentes problemáticas, como la deserción, el desempeño, el ajuste escolar, etc. (Pineda-Báez et al., 2014; Rooji, Jansen, & Grift, 2017; Sinclair, Christenson, Evelo, & Hurley, 1998). Compromiso es definido por la Real Academia Española como "Dicho de una solución, de una respuesta, etc.: Que se da por obligación o necesidad, para complacer." (Real Academia Española, 2017). Con base en esta definición, el *compromiso académico*, puede referirse a una respuesta obligada, necesaria, o complaciente, que se presenta dentro del contexto escolar, específicamente por parte del estudiante. De manera similar, el concepto de compromiso académico en investigación psicológica se utiliza como un concepto de multidimensional que describe las conductas, los procesos de pensamiento, y las sensaciones y emociones de un estudiante, relacionadas a sus actividades y contexto escolar (Fredricks et al., 2004b). Sin embargo, este concepto solía estudiarse de maneras variadas que disminuían las posibilidades heurísticas del mismo; los trabajos sobre compromiso académico solo utilizaban variables que hacían referencia a los procesos de pensamiento, en otros se trabajaban solo las conductas observables y las emociones, o simplemente diferentes combinaciones que ignoraban variables relevantes; en contraste con la actualidad, existía un menor acuerdo en cómo se definía y cuál era la metodología necesaria para estudiarlo, esa fue una de las razones para proponer una concepción del compromiso académico incluyente de las distintas variables y multidimensional (Fredricks et al., 2004b). Fredricks et al. (2004) explica que estudiar el compromiso académico desde una manera unidimensional tiende a dejar de lado ciertas variables que culminan en la reducción del "valor" o "riqueza" de dichos estudios, es también por esto que viene la propuesta de una concepción multidimensional.

En la actualidad, el compromiso académico, se considera como un concepto compuesto de tres dimensiones, que son: compromiso conductual, compromiso cognitivo, y compromiso emocional (Fredricks et al., 2004b). El compromiso de tipo conductual hace referencia a conducta positiva, como el seguimiento de reglas en el salón de clase, al involucramiento a las actividades escolares, y la participación en actividades escolares y extracurriculares (S. H. Birch & Ladd, 1997; Jeremy D Finn & Voelkl, 1993; Wang & Eccles, 2011). Finn & Voelkl (1993) desde una perspectiva conductual, examinaron los aspectos del ambiente estructural y regulatorio de las escuelas, relacionados con el compromiso, utilizando una variedad de indicadores reportados por los profesores sobre los estudiantes, como: ausencia, tareas y preparación, así mismo, incluye variables de tipo ambiental como lo son: estructura, castigo, y rigidez. Para la evaluación del compromiso conductual se suelen utilizar técnicas como la observación directa, auto-reportes, escalas enfocadas a conductas de participación, e indicadores de conductas positivas y negativas (tareas realizadas, cumplimiento de reglas, ausentismo, etc.). Downer, Rimm-Kaufman, & Pianta, (2007) realizan un estudio donde se maneja el compromiso de tipo conductual, con el fin de examinar la manera en que el ambiente escolar y el riesgo del estudiante para problemas escolares predicen el compromiso conductual, en el trabajo se revela que la calidad del salón de clases y el estado de riesgo predicen de manera única el compromiso conductual.

El compromiso académico de tipo emocional se refiere a las reacciones afectivas de los estudiantes en el salón de clases, como el interés, la felicidad, ansiedad, etc.; algunas definiciones también se refieren a la identificación con la escuela, la sensación de importancia para la escuela y la valoración de logros que ha tenido la escuela (Connel & Wellborn, 1991; J D Finn, 1989; Sagayadevan & Jeyaraj, 2012; Voelkl, 1997). Algunos estudios evalúan el compromiso académico emocional midiendo las respuestas emocionales

de los estudiantes respecto a las variables presentes en el contexto escolar, como las actividades o los profesores (Connel & Wellborn, 1991; Sagayadevan & Jeyaraj, 2012). Para evaluar el compromiso académico emocional se suele recurrir a los auto-reportes; ítems que refieren a una variedad de emociones relativas a la escuela, al trabajo escolar, y a los compañeros; algunos estudios miden la variable a través de reportar las emociones que tiene el estudiante hacia la escuela y los profesores; en otros se toma en cuenta la relación alumno-profesor y la valoración de los estudiantes que hacen sobre el contenido de las materias (Connel & Wellborn, 1991; J D Finn, 1989; Sagayadevan & Jeyaraj, 2012; Stipek, 2002). Park, Holloway, Arendtsz, Bempechat, & Li (2012) realizan un estudio de tipo longitudinal con estudiantes de preparatoria de bajo rendimiento para investigar que variables predicen el compromiso emocional académico; encuentran, después de controlar variables demográficas y de éxito, que el cumplimiento percibido de autonomía, competencia y relaciones se asociaba al compromiso emocional en contextos específicos de aprendizaje.

Finalmente, el compromiso cognitivo se define principalmente de dos maneras, algunos autores enfatizan en la inversión de esfuerzo en el aprendizaje y otros refieren a estrategias de aprendizaje que utiliza el estudiante; también se hace referencia a preferencias el trabajo duro, flexibilidad en la solución de problemas, auto-regulación afrontamiento, relacionados y dirigidos hacia el aprendizaje y el entendimiento (Connel & Wellborn, 1991; Newmann, F., Wehlage, G. G., & Lamborn, 1992; Rotgans & Schmidt, 2011). Desde esta perspectiva cognitiva, los estudios se centran en variables que implican cualidades psicológicas internas, por ejemplo, el esfuerzo dirigido al aprendizaje, la inversión al entendimiento, o la mejora del dominio de habilidades o conocimientos a través de actividades escolares (Newmann, F., Wehlage, G. G., & Lamborn, 1992; Rotgans & Schmidt, 2011). Para la evaluación del compromiso cognitivo se utilizan pruebas de flexibilidad para la resolución de problemas, de propensión al trabajo duro, de herramientas de afrontamiento;

también a través de la calificación del discurso instruccional, auto-reportes de autorregulación, y técnicas de observación (Connel & Wellborn, 1991; Helme & Clarke, 2001; Rotgans & Schmidt, 2011). Meece, Blumenfeld, & Hoyle, (1988) realizan un estudio sobre compromiso cognitivo sobre la orientación al objetivo de estudiantes, en el se indica que quienes enfatizan objetivos de dominio-de-la-tarea tienden a mostrar mayores niveles de compromiso cognitivo, en contraste con los orientados al reconocimiento social que tienden a presentar bajos niveles de compromiso cognitivo; Wang & Holcombe (2010) encuentran de manera similar, que el uso de estrategias de autorregulación, participación e identificación con la escuela, influye en el logro académico de estudiantes.

Se han realizado varios estudios de tipo longitudinal en donde se indica que estudiantes con bajo nivel de compromiso académico tienden a presentar alto riesgo de deserción a largo plazo (Archambault, Janosz, Fallu, & Pagani, 2009; Janosz, Archambault, Morizot, & Pagani, 2008).

Compromiso académico y deserción escolar en bachillerato. La literatura indica que el compromiso académico resulta importante para la deserción o permanencia del estudiante de bachillerato, no solo lo indican estudios de tipo cuantitativos, sino que también es indicado por participantes de estudios cualitativos como un elemento relevante para optar dejar o seguir los estudios (Lessard, Laurier, Marcotte, Potvin, & Royer, 2008). Lessard et al. (2008), realiza un trabajo de tipo cualitativo con el fin de describir como los estudiantes de bachillerato que desertan se desplazan a través de su tiempo de educación. En el trabajo, Lessard (2008), entrevista a 80 participantes y encuentra tres momentos relevantes del proceso de deserción: el primero, "preparando el escenario", describía situaciones adversas principalmente en el contexto familiar como el divorcio, el abuso, o la negligencia; el segundo momento, "balanceándose", refería a estrategias para el "saboteo" y "prolongación" de la trayectoria educativa; el tercer momento, "finalizando el viaje", describía lo que ocurría

en el momento en que terminaron por dejar la escuela (Lessard et al., 2008). En el final del proceso de deserción se encuentra la categoría "desvanecerse", que describe una falta de motivación de los participantes por ir a la escuela, una pérdida gradual de compromiso, que culmina en el dejar completamente la escuela, así mismo, otros trabajos de tipo cualitativos respaldan la falta de interés, o el compromiso académico emocional como una de las principales causas de deserción (Cuenca Lazo, Sanmartín González, & Flores Nieto, 2014; Lessard et al., 2008).

Desde un enfoque cuantitativo, Rumberger (1987), realizó una revisión de los varios factores que posiblemente afectan la incidencia de deserción escolar en bachillerato, en esta se presentan cuatro razones principales: "problemas relacionados con la escuela", "problemas económicos" y "problemas personales". Los "problemas relacionados con la escuela" hablan de bajo rendimiento, disgusto por la escuela, suspensión, y seguridad del plantel; el disgusto por la escuela resulta ser el factor con mayor peso por el cual los alumnos tienden a abandonar sus estudios, (Russel W. Rumberger & Larson, 1998; Russell W Rumberger, 1987). Archambault et al. (2009), en un estudio de tipo longitudinal, con una muestra de 11,827 estudiantes de preparatoria, evaluaron la contribución del compromiso académico (cognitivo, emocional, y conductual) como factor que predice la deserción escolar en un modelo de ecuaciones estructurales. Sus resultados confirmaron la importancia del concepto multidimensional de compromiso académico como predictor de deserción escolar (Archambault et al., 2009). Cuando se probó el compromiso académico de manera individual con la variable de deserción, solo el compromiso de tipo conductual sirvió como predictor (Archambault et al., 2009). Sin embargo, probado de manera global (las tres dimensiones en conjunto), el compromiso académico fue capaz de predecir con seguridad la deserción escolar (Archambault et al., 2009). La literatura, en general, tiende a confirmar la importancia del

compromiso académico como predictor de la deserción (Suh, Suh, & Houston, 2007; Zaragoza, 2013).

Variables Contextuales

Apoyo social académico. El apoyo social tiene dos conceptualizaciones principales: una refiere específicamente al afrontamiento de eventos estresantes particulares, y otra refiere a la aproximación en la cual el apoyo es visto como un factor que contribuye al desarrollo social y a patrones de comportamiento consistentes en distintas situaciones (Pierce, Sarason, Sarason, Joseph, & Henderson, 1996). Lakey y Scoboria (2005), explican que, el apoyo social, se refiere a la percepción subjetiva del individuo respecto al soporte que considera recibir de sus redes sociales en momentos y situaciones donde lo requiere. El apoyo social se compone por varios elementos, y algunos elementos incluyen subcomponentes, además no son exclusivos entre sí, pueden influenciarse mutuamente de una u otra manera (Pierce et al., 1996). Los esquemas de apoyo son el primer elemento del apoyo social, se refiere al apoyo social percibido, conocimiento que incluye información sobre la probabilidad de que otros, en general, estarán dispuestos a apoyar a uno, implica las expectativas de proximidad para recibir apoyo del contexto social cuando se requiera (Pierce et al., 1996). Otro elemento del apoyo social son las relaciones de apoyo, ya no se hace referencia a un esquema general de apoyo, se refiere a las expectativas de apoyo percibidas de relaciones específicas, aunque sean distintas, existe una influencia mutua entre las relaciones de apoyo y los esquemas de apoyo generales (Pierce et al., 1996). Las transacciones de apoyo implican intercambios conductuales entre dos individuos como mínimo; muchas transacciones incluyen esfuerzos del potencial recipiente para evocar apoyo de otra persona, el hacer público los comportamientos de apoyo, y la recepción de comportamientos de apoyo por parte de quien los evoco (Pierce et al., 1996). Otro elemento del apoyo social son los comportamientos de apoyo como tal, en estos se distinguen dos tipos catalogados por su funcionalidad; el apoyo

emocional, donde se realizan comportamientos para comunicar distintas emociones, como el amor o la preocupación; el apoyo instrumental se refiere a comportamientos que tienen el fin de apoyar en tareas o el afrontamiento de situaciones; un comportamiento de apoyo puede llegar a ser tanto instrumental como emocional al mismo tiempo (Pierce et al., 1996). El siguiente componente de apoyo social es la búsqueda del apoyo, esta puede implicar; intentos directos, donde se solicita el apoyo haciendo solicitudes explícitas; e intentos indirectos, donde se solicita la necesidad de apoyo sin explicitar la asistencia; este proceso de búsqueda inicia con el reconocimiento de que se requiere apoyo para lidiar con alguna situación (Pierce et al., 1996). La provisión de apoyo implica una serie de pasos, el proveedor debe percibir la necesidad de asistencia, evaluar el requerimiento, evaluar recursos personales, evaluar recursos de quien necesita el apoyo, y entonces decidir el tipo de apoyo que se proveerá (Pierce et al., 1996). Finalmente, se presenta la recepción de apoyo, esto ocurre cuando el individuo receptor percibe algún comportamiento de apoyo por parte de otro individuo (Pierce et al., 1996).

Actualmente, varias investigaciones indican la relación del abandono escolar y el apoyo social percibido; esta se da como una relación mediada, o sea, la percepción de apoyo social influye indirectamente en la probabilidad de que el alumno opte por desertar (Fall & Roberts, 2012; Fanoiki, 2014). Por otro lado, varios estudios buscan determinar si el apoyo social es un factor importante para el compromiso académico y el éxito académico, la evidencia se inclina a que sí existe interacción entre dichas variables (Wang & Eccles, 2012). Daly, Shin, Thakral, Selders, & Vera, (2009) buscaron la relación entre las normas de pares, identidad étnica, y el apoyo de pares para el compromiso académico en juventudes urbanas de 132 estudiantes en séptimo y octavo grado. Sin embargo, solo se indicó que las normas positivas y negativas de pares, y la identidad étnica predecían significativamente el compromiso académico (Daly et al., 2009). En contraste, un estudio realizado por Rosenfeld,

Richman, Bowen, & Wynns (2006), indica que estudiantes que perciben altos niveles de apoyo proveniente de los padres, amigos, y maestros, tienen menor abstencionismo; estudian más; presentan menos problemas de comportamiento; mencionan mayor satisfacción, compromiso y auto-eficacia; además de presentar mayor rendimiento. De la misma manera, Garcia-reid (2007), confirma los mismos resultados en estudios realizados con niñas hispanas de bajos recursos, así como Eades (2014), con estudiantes afroamericanos.

Apoyo social académico y compromiso académico. Actualmente existe mucha literatura que expone como el apoyo social académico predice el compromiso académico en estudiantes de distintos niveles; por ejemplo, un estudio realizado por Wang y Eccles (2012) examina los efectos longitudinales del apoyo social en las tres dimensiones del compromiso académico utilizando una muestra de 1.479 estudiantes desde nivel secundaria hasta bachillerato, sus resultados confirman la relación entre el apoyo y el compromiso; por otro lado, Garcia-Reid y Reid (2005) prueban un modelo de compromiso académico incluyendo variables ambientales y de apoyo social, como apoyo de maestros, amistades, padres y vecindario, con un total de 226 estudiantes latinos de secundaria, y encuentran los efectos directos que tiene el apoyo de distintas fuentes sobre el compromiso académico. Se ha encontrado también que el apoyo social influye en el compromiso académico, pero de manera diferencial, no necesariamente cualquier fuente de apoyo puede predecir el compromiso en estudiantes (Wang & Eccles, 2012). Como puede observarse, en la literatura, hay una inclinación hacia el apoyo social como una variable que probabiliza la presencia de compromiso académico (Daly et al., 2009; Garcia-reid et al., 2005; Ramos-díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, Revuelta, & Zuazagoitia, 2016; Tougas, Jutras, & Bigras, 2016; Wang & Eccles, 2012)

Stewart & Sun (2004) investigan como se puede trabajar la resiliencia en niños en educación primaria y la importancia del apoyo social proveniente tanto de adultos como de

amigos, los resultados indicaron que los estudiantes que percibían a sus redes de apoyo (padres, maestros, amigos) como soporte, tendían a presentar más comportamientos resilientes. Además, sugieren que proveer de apoyo de adultos y padres a una edad temprana es importante para la promoción de resiliencia (Stewart & Sun, 2004). Armstrong, Birnie-Lefcovitch, & Ungar (2005) realizan una revisión sobre las investigaciones que buscan relación entre el apoyo social, el bienestar familiar, la crianza y la resiliencia. Indican que el apoyo social es un factor protector que tiende a influir de manera positiva en el bienestar de la familia, la crianza, y la resiliencia de los hijos (Armstrong et al., 2005). Sharkey, You, & Schnoebelen (2008) investigan las relaciones entre la percepción de activos escolares (apoyo por profesores o adultos en el ámbito académico), resiliencia individual y el compromiso académico después de examinar pruebas de resiliencia en una muestra de 10,000 estudiantes entre séptimo y onceavo grado para probar un modelo de ecuaciones estructurales. Indican que existen relaciones directas entre activos escolares y factores internos de resiliencia, y que la relación es más fuerte en el grupo en situación de riesgo (Sharkey et al., 2008).

Ambiente familiar positivo. A lo largo del tiempo distintos autores le han otorgado definiciones variadas al concepto de “familia”, además, lo que cultural y socialmente se considera como “familia” cambia de manera constante, es por ello, que resulta difícil designar una definición concreta a dicho concepto (Corral et al., 2014). Sin embargo, las definiciones que se le han dado presentan similitudes y se abre la posibilidad de clasificarlas en función de sus cualidades; las definiciones que hacen referencia a un grupo de individuos, determinado por el tipo de relación (biológicas, sanguíneas, de residencia, etc.) que conecta a sus integrantes, se pueden clasificar como “definiciones estructurales”; por otro lado, las “definiciones funcionales” son las que refieren a grupos de individuos determinados por la serie de conductas que realizan durante la interacción con ellos mismos; existen también definiciones mixtas que incluyen ambas de las características mencionadas (Corral et al.,

2014). En este caso, el ambiente familiar positivo, tiene una definición de tipo funcional, pues, hace referencia a un grupo de individuos que se mantiene activamente en distintos tipos de transacciones (económicas, constructivas, cooperativas, afectivas, pro-sociales y educativas) con los mismos integrantes y el contexto del que se rodean (Corral et al., 2014). Las “transacciones económicas” se refieren a interacciones donde se implican recursos materiales necesarios para el mantener, satisfacer y mejorar la infraestructura física, los servicios, salud, transporte, educación, alimentación, vestir, y entretenimiento; las “transacciones constructivas” se refieren a la inversión conductual de los miembros, necesaria para el desarrollo del grupo; las “transacciones cooperativas” se caracterizan por aquellas que implican ayuda brindada entre miembros para la realización de alguna actividad o meta; las “transacciones afectivas” implican el apoyo emocional, el reconocimiento de logros de otros, la escucha y expresiones de afecto; las “transacciones pro-sociales” se refieren al compartir con integrantes de la sociedad distintos tipos de recursos disponibles a la familia; finalmente las “transacciones educativas” hacen referencia a la enseñanza de nuevos comportamientos entre los mismos integrantes de la familia (Corral et al., 2014). El ambiente familiar positivo aumenta la probabilidad de la presencia de conductas personales adaptativas de sus integrantes, y a su vez, estas conductas influyen en el bienestar personal y la estructura socio-física familiar; esta interacción a través del paso del tiempo influye para que se incremente la tendencia de transacciones positivas, aumentando las características positivas del ambiente familiar; así mismo, esta influencia puede ser clave para el desarrollo del compromiso académico, principalmente por las “transacciones educativas” que implican la estimulación de logros entre integrantes de la familia (Corral et al., 2014).

La literatura que hay respecto al ambiente familiar indica una relación entre esta variable y el compromiso. Fortin, Marcotte, & Diallo (2013) realizan un estudio longitudinal de 8 años para probar un modelo de deserción; en este encuentran que la familia, en conjunto

con factores personales y escolares, contribuyen para predecir la deserción escolar. Así mismo, Song & Glick (2014) encuentran que el divorcio o la separación de los padres durante la preparatoria predice el abandono escolar. Por otro lado, Morris et al. (2007) realizan una revisión del rol del contexto familiar y sus componentes en el desarrollo de la regulación de emociones en adolescentes y niños. Discuten como el proceso de socialización cambia conforme el niño pasa a la etapa de la adolescencia y como algunas características y comportamientos de los padres afectan a la socialización de la regulación emocional, además, con base en la revisión proponen primeramente que los niños aprenden sobre regulación a través del moldeamiento, referencias sociales y el aprendizaje vicario o por observación; en segundo lugar, indican que las practicas de crianza relativas a las emociones y su manejo tienen una influencia sobre la regulación emocional; finalmente, explican que la regulación emocional se ve afectada por el clima familiar emocional a través de los estilos de crianza, el apego, la expresividad y la relación marital (Morris et al., 2007). Por otro lado, Bleininger (2016) examina la relación entre el auto-control y la estructura familiar, encuentra que el apego de los padres influye en el desarrollo del auto-control, además, menciona que la estructura familiar también tiene una relación con la variable de auto-control, sin embargo, es menor la influencia que tiene sobre el apego de los padres; estos resultados lo confirma el trabajo de Phythian, Keane, & Krull (2008). Birch & Davison (2001) investigan los factores del ambiente familiar que influyen en el desarrollo de controles conductuales del consumo de comida y el sobre peso, indican que los comportamientos alimenticios y las practicas familiares influyen en el mismo desarrollo de los comportamientos alimenticios de los hijos.

Ambiente familiar positivo y compromiso académico. Con base en la literatura, se teoriza que ambiente familiar positivo se correlaciona positivamente con el compromiso académico (Corral et al., 2014). Veiga, Conboy, Ortiz, Carvalho, & Galvão (2016) realizan una revisión de la literatura que existe respecto al compromiso académico y su relación con

variables presentes en el contexto familiar. Dentro de la revisión se incluyeron solo estudios que investiguen las siguientes variables: apoyo parental percibido, niveles socioeconómicos y culturales, derechos percibidos, y estilos educativos; un hallazgo importante de la revisión, es la necesidad de proveer apoyo a estudiantes que provienen de contextos familiares con adversidades, quienes suelen presentar mayor probabilidad de desertar y bajo rendimiento escolar debido a los bajos niveles de compromiso académico (Veiga et al., 2016). Bempechat & Shernoff (2012), explican que la familia tiene la posibilidad de influenciar el compromiso a través de tres métodos: el apoyo en la tarea; el estilo de crianza; y la transmisión de valores. En relación al apoyo familiar percibido; Simons-Morton & Chen (2009), con una muestra de 2,453 estudiantes, encuentran una relación positiva entre el compromiso, las expectativas de los padres y su monitoreo; por otro lado, según Wentzel (1998) también se relaciona con la motivación académica, la orientación a metas, y al compromiso cognitivo. En relación al nivel socioeconómico y sociocultural, sugiere Bempechat & Shernoff (2012) que los estudiantes en estado de pobreza tienden a presentar mayor falta de compromiso académico y menores niveles de rendimiento académico, en función de la intensidad de su estado. En los estudios que buscan la relación entre los derechos percibidos en la familia con el compromiso académico, se encuentra el trabajo de Covell, McNeil, & Howe (2009), mencionan que existe una correlación entre los derechos del estudiante, la motivación intrínseca y el compromiso académico. Los estudios sobre los estilos de autoridad familiar, las prácticas de crianza, y el compromiso académico, indican que un estilo de crianza comprensivo influye en el compromiso del estudiante a través el efecto de las expectativas de los padres sobre el ajuste y previene relaciones problemáticas con otros compañeros (Simons-Morton & Chen, 2009).

Variables Individuales

Autorregulación. Autorregulación se define como la capacidad de controlar comportamientos predominantes, emociones y la atención, algunos ejemplos de esto son: el

retraso de la gratificación, la inhibición de conductas agresivas, cautela en situaciones que lo requieran y auto-restricciones afectivas, (Block & Block, 1980; Hofmann, Schmeichel, & Baddeley, 2012). El concepto de autorregulación puede referir a dos acciones, primero, se refiere a la inhibición de una tendencia de respuestas con el fin de conseguir un objetivo distinto, y segundo, refiere autocorrecciones que se presentan para mantenerse dirigido a lograr determinado propósito, ambas concepciones convergen en que el comportamiento es un proceso normalmente dirigido a propósitos (Carver & Scheier, 2016). Para entender el concepto de autorregulación, es necesario definir a que se refiere cuando se habla de propósitos, este, cubre aspiraciones a largo-plazo y resultados de actos a corto plazo (Carver & Scheier, 2016). Los objetivos pueden ser alcanzados de distintas maneras, y una acción se puede dar para alcanzar dos propósitos distintos (Carver & Scheier, 2016). El seguimiento de un objetivo implica la reducción de discrepancias, o sea, percibir una condición presente y compararla con una deseada, si existe discrepancia entre ambas condiciones, se realiza algún comportamiento para alcanzar la condición deseada, si la condición esperada es un propósito, el efecto del comportamiento es el cumplimiento de este (Carver & Scheier, 2016).

En la autorregulación de emociones, emoción se entiende como las reacciones, intrínsecamente positivas o negativas, hacia eventos percibidos como relevantes (Koole & Aldao, 2016). La autorregulación de emociones implica la regulación de toda respuesta que es emocional de una u otra manera, las respuestas emocionales primarias pueden ser cualitativamente distintas a las respuestas secundarias (Koole & Aldao, 2016). Las primarias refieren a la inmediata respuesta de individuos, representan la respuesta no regulada; las secundarias refieren a la respuesta para regular las emociones primarias (Koole & Aldao, 2016). En general, el proceso de autorregulación emocional se refiere a la efectividad en que las personas pueden salir de algún estado emocional (Koole & Aldao, 2016).

Según Wood (2016), en la autorregulación, el hábito tiene un papel importante, este se desarrolla a través de la repetición en situaciones específicas, mientras se busca conseguir algún propósito, por la repetición se aprenden variaciones entre el comportamiento y características del rendimiento. La asociación del hábito se refuerza con la repetición, al punto de que los estímulos automáticamente evocan la respuesta asociada, así mismo, algunas variaciones del estímulo pueden evocar la respuesta habituada como características físicas del ambiente u otras personas (Wood, 2016). Una vez que el hábito es formado, las respuestas son ampliamente evocadas por el estímulo presente en el contexto próximo y son mediadas menormente por variables como la motivación o propósitos (Wood, 2016). Para determinar si un comportamiento está regulado por un propósito o es un comportamiento habitual, es posible cambiar el arreglo de la contingencia entre el comportamiento y el resultado, si el comportamiento se detiene cuando al individuo no le agrada el resultado, o que este no ocurra, entonces es posible decir que el comportamiento está en función del propósito o motivación (Wood, 2016).

Alivernini & Lucidi (2011) demuestran que la autorregulación impacta las intenciones del estudiante de preparatoria por abandonar sus estudios. Varios estudios respaldan este argumento (Khalkhali, Sharifi, & Nikyar, 2013; Meyers, Pignault, & Houssemand, 2013). Por otro lado, Eisenberg, Valiente, & Natalie, (2010), realizaron una revisión respecto a las relaciones de la autorregulación con variables relativas al éxito académico, como las habilidades sociales, las relaciones entre amigos y profesores, el rendimiento académico y el compromiso académico. Concluyeron que existe evidencia en apoyo de que la autorregulación se relaciona con la preparación y éxito académico (Eisenberg et al., 2010). Además, argumentaron que las relaciones entre amigos y profesores así como su compromiso académico median las relaciones entre la autorregulación y la competencia académica, sin embargo, mencionan la necesidad de mayor apoyo de estudios experimentales para probar

dichas relaciones con mayor rigurosidad (Eisenberg et al., 2010). Woolley (2011), menciona la necesidad de un entrenamiento específico en autorregulación para desarrollar un aprendizaje independiente y un compromiso a la lectura, pues se ha demostrado como procesos de autorregulación tienden a llevar al éxito escolar. Sin embargo, expuso que son pocos los profesores que asisten a los estudiantes para volverlos aprendices independientes, y explica que muchos problemas mostrados por los estudiantes están relacionados a la incapacidad de autorregularse (Woolley, 2011). Como se puede observar en los estudios anteriores, la literatura se inclina al argumento de que bajos niveles de autorregulación predicen un decremento en compromiso académico (Portilla, Ballard, Adler, Boyce, & Obradovic, 2014).

Autorregulación y compromiso académico. Se han realizado algunos estudios que indican la existencia de una relación entre autorregulación y el compromiso académico. Shannon, McNamara, Degrace y DiDonato investigan la relación de la autorregulación como variable mediadora entre la calidad de relación padre-hijo y el compromiso académico con 790 estudiantes; los resultados indicaron que la autorregulación media la calidad de la relación madre-hijo y el compromiso académico para los hombres, se observó también un efecto indirecto en la calidad de la relación padre-hijo y el compromiso académico (Shannon, Mcnamara, Degrace, Didonato, & Mcnamara, 2016). Portilla, Ballard, Adler, Boyce y Obradovic realizaron un estudio sobre el funcionamiento escolar y la dinámica de interacción entre la relación niño-alumno y los comportamientos de los niños en el kínder, utilizando una muestra de 338 niños de 5 años, en este se indica que el conflicto y la baja autorregulación, en conjunto, predicen el decremento en el compromiso académico, es debido a esto que los problemas de autorregulación en un individuo pueden traducirse como factor de riesgo para que se presenten bajos niveles de compromiso (Portilla et al., 2014). Por otro lado, también se han realizado varios estudios que evidencian dicha relación en el ámbito de la educación a

distancia; el trabajo de Chin-Yuan y Rueda sobre las posibles relaciones entre variables de aprendizaje y de motivación con las tres dimensiones del compromiso académico, indica que la autorregulación está significativamente correlacionada con los tres tipos de compromiso; se menciona que actividades en línea multimedios y foros de discusión pueden ser herramientas útiles para incrementar el compromiso académico de tipo emocional (Chih-Yuan & Rueda, 2012). Finalmente, los resultados encontrados en los estudios de Pellas y Martínez, sobre la influencia de la autorregulación meta-cognitiva y el compromiso académico en programas de aprendizaje en línea también respaldan el argumento expuesto (Pellas, 2014).

Resiliencia. Resiliencia proviene de *resili*, que significa "volver atrás, volver de un salto, resaltar, rebotar". En las ciencias materiales, resiliencia se refiere a la habilidad de un material para retomar su forma original después de haber sido modificada (Goldstein & Brooks, 2013). A mediados de los 50, se solía utilizar una aproximación retrospectiva para estudiar el fenómeno de la resiliencia, esta tendencia indicaba que la un desarrollo deficiente es inevitable, si el individuo está expuesto a factores de riesgo, como la pobreza, o la un relaciones familiares problemáticas, esto ocurría por que solo se estudiaban a individuos afectados por su desarrollo deficiente y no a los que se adaptaban a las condiciones de manera positiva (Werner, 2005). Cuando se adoptó por cambiar de estudios retrospectivos a prospectivos, se observó que individuos expuestos consistentemente a varios factores de riesgo tienden a desarrollar problemas de comportamiento mínimos o a menor nivel que los no resilientes (Werner, 2005). Rutter, (1987) explica que a mediados de los 50, los estudios de resiliencia se interesaban no solo en los factores protectores, sino en cómo estos factores ejercían sus efectos sobre el individuo. La tendencia era estudiar resiliencia en poblaciones jóvenes de alto riesgo que mostraban la habilidad para sobrellevar dificultades con las que se desarrollaron (Rutter, 1987). En los últimos 20 años los estudios de resiliencia han

aumentado en número debido al incremento de nueva tecnología, el número de jóvenes enfrentando adversidades, y el interés por desarrollar intervenciones de tipo clínicas (Goldstein & Brooks, 2013).

En psicología, el término empezó a utilizarse para referir a personas que enfrentan situaciones adversas que, por probabilidad, se diría que deben desarrollar problemas de comportamiento, sin embargo tienden adaptarse de manera positiva (Luthar, 2003; Masten & Reed, 2002). Masten & Reed (2002), explican que la resiliencia debe inferirse cuando se cumplen con dos criterios. Primero, el individuo que enfrentó adversidades “está bien”, no fue afectado completamente por las situaciones de riesgo que se le presentaron como se supondría que ocurriría; segundo, hay un juicio de que se ha enfrentado con situaciones extenuantes que ponen en riesgo el desarrollo óptimo psicológico (Masten & Reed, 2002). De manera similar a los factores de riesgo, los factores protectores pueden presentarse de manera simultánea en cierto nivel (Gore & Eckenrode, 1994). Además, los factores protectores pueden aumentar la probabilidad de que otros factores protectores se presenten en otro momento (Werner, 2005).

En la actualidad existen problemas de tipo metodológico cuando se estudian a los factores protectores como: la selección de medidas de adaptación apropiadas, la necesidad por usar criterios múltiples para determinar un resultado positivo del desarrollo, el conseguir grupos de bajo riesgo para comparación, y finalmente, la observación de individuos en diferentes momentos (Werner, 2005). El uso operacional del término “resiliencia” ha variado y sido objeto de debate a través del tiempo, sin embargo, incluso con estas discrepancias, una gran cantidad de estudios llegan a conclusiones similares de manera consistente (Masten & Reed, 2002). Luthar, Cicchetti, & Becker (2000), definen resiliencia como un proceso de adaptación dinámica positiva en situaciones de adversidad; Supkoff, Puig, & Sroufe (2012) la definen como un término que incluye “el funcionamiento adaptativo más allá de las

expectativas, basado en la presencia de un factor de riesgo en una población”; Karatsoreos & McEwen (2013) la definen como una habilidad para superar adversidades y adaptarse a ellas. A pesar de que no hay una definición exacta, es posible delimitar similitudes entre las definiciones, principalmente la adaptación a situaciones de adversidad y el resultado positivo (Aranda, Gaxiola, González, & Valenzuela, 2015). Para el estudio de resiliencia es necesario entender una serie de conceptos, además de resiliencia como tal. Riesgo, se refiere a una elevada probabilidad de tener un resultado indeseable; factor de riesgo se refiere a una característica medible que predice resultados negativos futuros en función de un criterio; factor protector se refiere a una característica medible en un grupo o individuos que aumenta la probabilidad de que en un futuro se presenten resultados del desarrollo positivos dentro de un contexto adverso.

Uno de los objetivos comunes de la investigación sobre resiliencia es el desarrollo de programas para individuos que se encuentran en situaciones de riesgo, con el fin de abrir la posibilidad de intervenir en variables que los protejan de dichas situaciones (Werner, 2005). Schorr (1988) busca las variables comunes entre programas que exitosamente previnieron problemas en el desarrollo en niños que vivían en situaciones de alto riesgo. Encuentra que dichos programas tienden a proveer a sus participantes de acceso a adultos competentes que enseñan distintas habilidades como: resolución de problemas, habilidades para la comunicación, y les proveen de roles modelo (Schorr, 1988). Un gran número de estudios longitudinales son los que en su mayoría han ayudado a entender el proceso de la resiliencia y la interacción entre factores de riesgo y protectores, principalmente para el desarrollo de intervenciones (Goldstein & Brooks, 2013). Emmy E. Werner (1993) publica un estudio de tipo longitudinal que sigue los caminos de desarrollo de una cohorte de niños expuestos a estrés perinatal, pobreza crónica, y un ambiente familiar problemático por relaciones de discordia y padres con problemas de comportamiento. Los niños participantes nacieron en

1955 en una isla Hawaiana, en los resultados del estudio se observó que varias combinaciones de factores protectores identificados capacitaban a los individuos en riesgo para ser adultos competentes (Werner, 1993). Aunque no solían estar dotados comúnmente por habilidades sobresalientes, los niños resilientes utilizaban cualquiera de sus habilidades de manera efectiva; por el tiempo en que se graduaron, los estudiantes resilientes desarrollaron control interno y un auto-concepto positivo; los niños y niñas solían presentar mayor apoyo emocional fuera de su contexto familiar; algunas características compartidas entre participantes eran la competencia y determinación personal, el apoyo social de un amigo o esposo, y el uso de la oración; otra cosa característica; los resilientes dentro del estudio mencionaban tener al menos una persona en su vida que los aceptara incondicionalmente (Werner, 1993). También se expone en la literatura que las disposiciones a la resiliencia tienden a predecir de manera indirecta tanto el rendimiento académico, como el compromiso académico, reduciendo así la probabilidad de que se presente el abandono (Bethell, Newacheck, Hawes, & Halfon, 2014; José Gaxiola, González, & Contreras, 2012; Rodríguez-Fernández, Ramos-díaz, Ros, Fernández-zabala, & Revuelta, 2016). Lo anterior ocurre debido a que el abandono escolar se ha vinculado con el compromiso académico y el rendimiento académico, esto, según Hammond, Linton, Smink, & Drew (2007) en su reporte técnico respecto a los factores de riesgo relacionados a la deserción escolar.

Disposiciones a la resiliencia y compromiso académico. Disposición a la resiliencia se refiere a la capacidad o propensión del individuo que probabiliza el uso de respuestas adaptativas ante situaciones que le representan algún tipo de riesgo (Jose Gaxiola, Frias, Hurtado, Salcido, & Figueroa, 2011). Rodríguez-fernández et al. (2016) realizaron un estudio con el objetivo principal de analizar la relación entre la resiliencia y los componentes del compromiso académico, desde una perspectiva tridimensional, que incluyendo los componentes cognitivo, conductual y emocional. El estudio incluyó un total de 1250

estudiantes de escuela secundaria, en los resultados se observó una, los participantes con mayor resiliencia evaluada tendían a puntuar mayor en compromiso académico, además, el componente emocional presentó mayor correlación con la resiliencia (Rodríguez-Fernández et al., 2016). Lo anterior implica que los individuos con mayor resiliencia tienden a sentir mayor identificación con la escuela, invierten más tiempo en ella y tienden a ser más participativos (Rodríguez-Fernández et al., 2016). Bethell, Newacheck, Hawes y Halfon realizaron un estudio longitudinal sobre experiencias adversas en la infancia, en este, se evalúa el impacto en el compromiso académico y el rol atenuante de la resiliencia; los resultados indican hacia una correlación positiva entre el compromiso académico y la resiliencia, además, la resiliencia, en el estudio definida como “mantenerse bajo control frente a un reto” puede reducir el impacto de dichas experiencias (Bethell et al., 2014). La evidencia argumenta la presencia de una correlación positiva entre el compromiso académico y la resiliencia, además, parece ser posible generalizar dicha relación en individuos con diferentes condiciones, pues, las muestras utilizadas suelen ser muy variadas, algunos ejemplos de esto son; Ungar y Libenberg, pues, trabajan con jóvenes canadienses; Jones y Lafreniere con jóvenes bahameños; y Malindi y Machenjedge con niños en situación de calle (Jones & Lafreniere, 2014; Malindi & Machenjedge, 2012; Ungar & Liebenberg, 2013a, 2013b).

Objetivo general

Con base en lo expuesto, el objetivo del estudio es evaluar, a través de un modelo de ecuaciones estructurales, la relación del apoyo social académico de padres, apoyo social académico de amigos, disposiciones a la resiliencia y ambiente familiar positivo, con el compromiso académico en estudiantes de bachillerato.

Objetivos Específicos

- Determinar si existe relación entre el apoyo social académico de padres y el compromiso académico en estudiantes de bachillerato.
- Determinar si existe relación entre el apoyo social académico de amigos y el compromiso académico en estudiantes de bachillerato.
- Determinar si existe relación entre disposiciones a la resiliencia y el compromiso académico en estudiantes de bachillerato.
- Determinar si existe relación entre el ambiente familiar positivo y el compromiso académico en estudiantes de bachillerato.
- Determinar si existe relación entre la autorregulación y el compromiso académico en estudiantes de bachillerato.

Hipótesis de Trabajo

Con base en los objetivos anteriores y la literatura, respecto a las variables del estudio, se proponen las siguientes hipótesis de trabajo:

1. Se espera una relación negativa entre los problemas de autorregulación y el compromiso académico.
2. Las disposiciones a la resiliencia y el compromiso académico se relacionarán de manera positiva.
3. Se espera una relación positiva entre el apoyo social académico de padres y el compromiso académico.
4. El apoyo social académico de amigos y el compromiso académico se relacionarán de manera positiva.
5. Se espera una relación positiva entre el ambiente familiar positivo y el compromiso académico.

El modelo hipotético presentado en la figura 1, indica que el compromiso académico está relacionado de manera positiva con el apoyo social, pero, mediado por las disposiciones a la resiliencia, y se relación de manera negativa con los problemas de autorregulación.

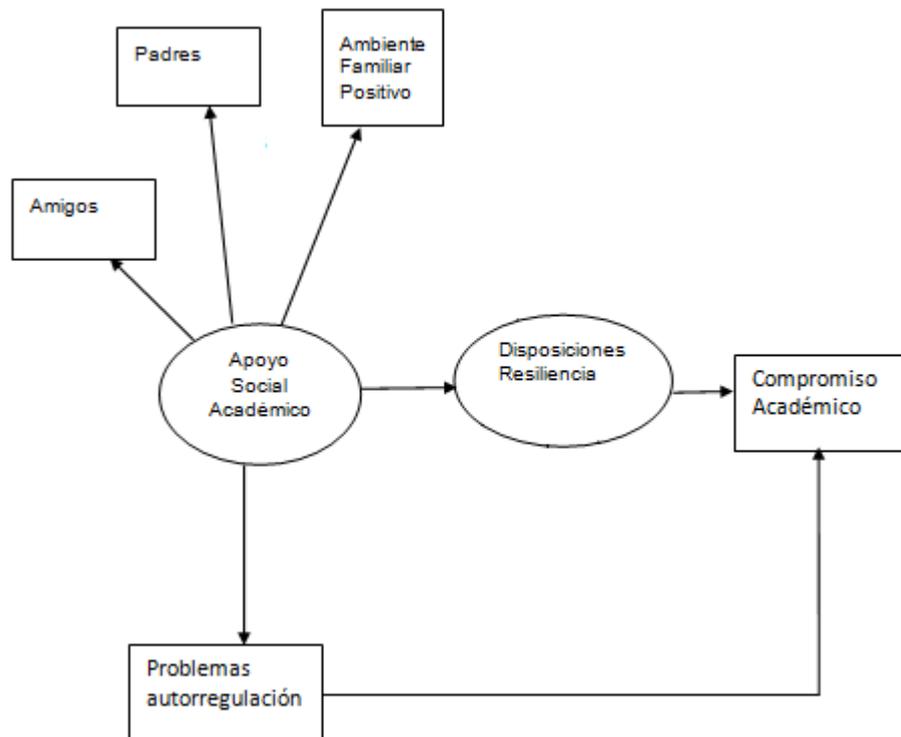


Figura 1. Modelo hipotético sobre variables relacionadas al compromiso académico.

CAPITULO II

Método

Participantes

Se trabajó con una muestra no probabilística total de 272 estudiantes de bachillerato de una escuela con aprovechamiento medio en la ciudad de Hermosillo, Sonora, de acuerdo con la prueba PLANEA (SEP, 2015). Se entrevistaron a los grupos del tercer semestre del bachillerato seleccionado, previo al consentimiento informado. La media de edad fue 16.5 años, 120 o un 44.1% fueron del sexo masculino, y 145 o 53.3% del sexo femenino, 6 o 0.4% no indicaron su sexo

Criterios de inclusión. Ser estudiante inscrito en el bachillerato seleccionado, cursar el tercer semestre de bachillerato.

Criterios de exclusión. Uso de medicamentos psiquiátricos o que alteren el comportamiento.

Criterios de eliminación. No contestar uno o varios de los instrumentos aplicados de la batería utilizada.

Instrumentos

Se utilizaron, al inicio de la batería, reactivos respecto a datos socio-demográficos, y una serie de instrumentos tipo Likert que evaluaron cada una de las variables del estudio.

Apoyo social y académico de padres. Se aplicó la escala de 28 preguntas sobre el apoyo académico instrumental y emocional parental (PASS/Parental Academic Support Scale) elaborada por Thompson y Mazer (2012). Un ejemplo de pregunta es “Mis padres me compran materiales de aprendizaje complementarios”. El instrumento tiene una escala de

medida que va de 0=nunca, a 5= siempre. Los autores obtuvieron un valor de alfa de Cronbach de .88.

Apoyo social y académico de amigos. Se midió con la escala de apoyo académico de los amigos (FPASS/Friend-Peer Academic Support Scale) de 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 tienen expectativas de que vaya a la universidad”. Las respuesta van de 0 = nunca, a 5 = siempre. La autora encontró un valor de alfa de .83.

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 et al., 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 “Todos los miembros de mi familia nos ayudamos en los trabajos escolares”. El valor de alfa reportado por los autores fue de .93.

Disposiciones a la resiliencia. Se evaluó con el inventario IRES (Gaxiola et al., 2011), que contiene 20 preguntas de las siete dimensiones que caracterizan a las personas resilientes: 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 5 = siempre. Un ejemplo de una pregunta es “En el último mes fui capaz de sonreír a pesar de sus problemas”. Los autores reportaron un valor de alfa de Cronbach de .94.

Problemas de autorregulación. Se usó la versión breve en español del Inventario Behavior Rating Inventory of Executive Functions (BRIEF) de Gioia, Isquith, Retzkaff y

Espy (2002), que contiene 30 preguntas que miden los problemas de regulación general ante diversas situaciones cotidianas, con siete opciones de respuesta que van desde 0=nunca, hasta 6=casi siempre. Un ejemplo de pregunta es “Tienes explosiones de enojo“. La traducción al español obtuvo un valor de alfa de .90 (Jose Gaxiola & Frias, 2010).

Compromiso académico. Se aplicó el Instrumento de Compromiso Estudiantil /Student Engagment Instrument (SEI) desarrollado por Appleton, Christenson, Kim, y Reschly, (2006), conformado por 33 ítems que miden el compromiso cognitivo (relevancia percibida de la escuela) y el compromiso psicológico (conexión percibida con otros de la escuela) desde la perspectiva del estudiante. La escala va de 1= totalmente en desacuerdo, 2= en desacuerdo, 3= de acuerdo, 4= totalmente de acuerdo. Un ejemplo de pregunta es “Lo que aprendo en mis clases será importante para mi futuro”. El valor de alfa reportado por sus autores es de .72.

Procedimiento

Se seleccionó un bachillerato de la ciudad de Hermosillo, Sonora con aprovechamiento académico medio de sus estudiantes según la evaluación PLANEA (SEP, 2013) Se obtuvieron los permisos con el director y los profesores del bachillerato. Se explicó la investigación y que la participación es voluntaria, también se solicitó consentimiento. Los instrumentos se aplicaron los grupos del tercer semestre de ambos turnos. Se eligió el tercer semestre debido a que a los estudiantes se les preguntó sobre su promedio durante el primer año y sobre su interés para continuar estudiando un año más en la institución. Los instrumentos fueron aplicados por estudiantes de licenciatura en psicología y de posgrado entrenados en la recolección de datos de investigación.

Análisis de datos

Los datos se capturaron en el programa estadístico SPSS 21 donde se realizaron análisis descriptivos de variables demográficas y se construyeron índices con las sumatorias de cada una de las escalas. Posteriormente, se probaron correlaciones entre las variables del estudio con el parámetro estadístico *R de Pearson*, con la finalidad de contrastar con correlaciones encontradas en el modelo de ecuaciones estructurales. Las variables latentes conformadas por los índices se probaron utilizando la técnica de modelado de ecuaciones estructurales para confirmar el modelo hipotético, esto, en el programa EQS 6.2. Los índices de ajuste fueron: Chi Cuadrado, el Índice de Ajuste Comparativo (CFI), y los índices Bentler-Bonnet de Ajuste Normado (BBNFI) y No Normado (BBNNFI). Debido a la sensibilidad del Chi Cuadrado con muestras mayores de 100 o 200, se compara también con sus grados de libertad (Ruiz, Pardo, & San Martín, 2010). Se calculó el valor del Residuo de Cuadrados Mínimos (RMSEA). Se espera que los índices de ajuste obtengan valores arriba de .90, y el valor RMSEA sea menor a .08 (Bentler, 2006). El apoyo social académico se conformó como un factor con las variables apoyo social de los amigos, apoyo social de los padres, y el ambiente familiar positivo (Azpiazu, Esnaola, & Sarasa, 2015).

CAPITULO III

Resultados

Correlaciones entre Variables del Estudio

Previo al análisis del modelo, un análisis de correlaciones de Pearson se llevo a cabo, se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1

Correlaciones de Pearson entre las variables de investigación

Variables	AFP	APACPA	APACAM	PROAUTO	DISRES	COMPACA
AFP	1					
ACAPA	.57**	1				
APACAM	.29**	.51**	1			
PROAUTO	---	-.17**	-.15**	1		
DIRES	.32**	.33**	.55**	---	1	
COMPACA	.28**	.27**	.28**	---	.44**	1

Nota. AFP = Ambiente familiar positivo; APACPA = Apoyo académico de padres;

APACAM = Apoyo académico de amigos; PROAUTO = Problemas de autorregulación;

DISRES = Disposiciones de resiliencia; COMPACA = Compromiso académico

** $p \leq .01$

Como se puede observar en la tabla anterior, hubo correlaciones significativas entre todas las variables, con excepción de problemas de autorregulación con ambiente familiar positivo, con disposiciones de resiliencia y compromiso académico. Se observa que la variable de ambiente familiar positivo tiene el mayor coeficiente en correlación positiva con el apoyo académico de los padres, así mismo, el menor coeficiente se observa entre la correlación negativa de problemas de autorregulación con apoyo social académico.

En la tabla 2 se presenta la confiabilidad y consistencia interna de los instrumentos usados en la batería.

Tabla 2

Consistencia interna de las escalas usadas en la investigación

Escalas	N	Mínimo	Máximo	Media	D.E.	α
Apoyo social y académico de padres						.89
Me siento seguro hablando con mis padres acerca de mis problemas escolares	269	0	4	2.41	1.367	
Mis padres me enseñan a encontrar maneras de resolver los problemas escolares	268	0	4	2.51	1.268	
Mis padres discuten conmigo acerca de mis planes a futuro de estudio	265	0	4	2.22	1.366	
Mis padres discuten conmigo acerca de mis planes a futuro de trabajo	264	0	4	2.06	1.399	
A mis padres no les preocupa si me va bien en la escuela o no	263	0	4	1.35	1.533	
A mis padres no les preocupa mi progreso de aprendizaje	266	0	4	1.47	1.559	
Mis padres quieren que haga mi mejor trabajo escolar	264	0	4	2.98	1.205	
Mis padres tienen altas expectativas para hacerlo bien en la escuela	265	0	4	2.91	1.169	
Mis padres tienen altas expectativas de que iré a la universidad	262	0	4	2.99	1.197	
Siento la presión de mis padres por hacerlo bien en la escuela	267	0	4	2.02	1.427	
Cuando lo hago bien en un examen mis padres me felicitan	267	0	4	2.64	1.322	
Cuando no lo hago bien en un examen mis padres me animan a estudiar más para hacerlo mejor la próxima vez	268	0	4	2.41	1.356	
Las actitudes de mis padres y su comportamiento influyen en la forma de comportarme	266	0	4	2.34	1.329	

Tabla 2

Continuación

Mis padres me dan dinero para comprar materiales de aprendizaje complementarios	267	0	4	2.75	1.221
Mis padres me compran materiales de aprendizaje complementarios	266	0	4	2.60	1.343
Mis padres no tienen el dinero para comprarme los materiales de aprendizaje complementario	265	0	4	1.30	1.258
Mis padres me animan a participar en asesorías para enriquecer mi aprendizaje	266	0	4	1.92	1.392
Mis padres no tienen suficiente conocimiento para ayudarme con trabajos escolares	264	0	4	1.58	1.360
Mis padres muy frecuentemente me preguntan acerca de mis trabajos escolares	266	0	4	2.13	1.283
Mis padres no se interesan acerca de si voy a la escuela todos los días o no	267	0	4	1.59	1.552
Mis padres me aconsejan y animan a socializar académicamente con mis compañeros de clase	269	0	4	2.25	1.362
Mis padres me aconsejan y animan a relacionarme con los compañeros de clase de buen comportamiento	267	0	4	2.25	1.305
Mis padres revisan mi boleta y discuten las calificaciones conmigo	267	0	4	2.48	1.310
Mis padres se aseguran de que me pase la mayoría de mi tiempo haciendo el trabajo escolar y estudiando	267	0	4	2.10	1.260
En general mis padres me proporcionan apoyo para ayudarme a salir bien en la escuela	268	0	4	2.74	1.226
N válido (por lista)	215				
Apoyo social y académico de amigos					.92
Me siento seguro hablando con mis amigos sobre mis problemas escolares	270	0	4	2.68	1.239
Mis amigos me ayudan a encontrar formas de resolver mis trabajos escolares	268	0	4	2.68	1.149

Tabla 2

Continuación

Si no entiendo mis tareas me siento seguro pidiendo ayuda a mis amigos	269	0	4	2.87	1.060
He hablado con mis amigos sobre mis planes futuros de la escuela	269	0	4	2.97	1.108
He hablado con mis amigos sobre los planes futuros de mi trabajo	263	0	4	2.68	1.301
A mis amigos no les importa si voy bien o no en la escuela	266	0	4	1.60	1.371
A mis amigos no les importa mi aprendizaje	263	0	4	1.69	1.398
Mis amigos me quieren ayudar para que de lo mejor en la escuela	265	0	4	2.52	1.216
Mis amigos están dispuestos a ayudarme a aprender	267	0	4	2.75	1.096
Mis amigos quieren que avance al siguiente grado	263	0	4	2.87	1.110
Mis amigos tienen grandes expectativas para que lo haga bien en la escuela	267	0	4	2.74	1.156
Mis amigos tienen expectativas de que vaya a la universidad	264	0	4	2.76	1.174
Mis amigos y yo competimos el uno con el otro para ver quien lo hace mejor en la escuela	266	0	4	1.69	1.431
Me siento presionado por mis amigos para salir bien en la escuela	267	0	4	1.46	1.446
Cuando me va bien en la escuela mis amigos se alegran por mi	262	0	4	2.52	1.268
Cuando no me va bien en un examen mis amigos me ayudan a estudiar mas para hacerlo mejor la siguiente vez	269	0	4	2.32	1.314
Mis amigos influyen en como me comporto	265	0	4	2.01	1.324
Mis amigos me prestan los materiales de aprendizaje complementarios	260	0	4	2.30	1.229
Mis amigos y yo pasamos la mayoría de nuestro tiempo juntos haciendo la tarea y estudiando	268	0	4	2.20	1.271

Tabla 2

Continuación

Mis amigos y yo hemos hablado acerca de como prepararnos para los exámenes	267	0	4	2.43	1.279
En general los amigos que tienen mayor influencia en mi me proporcionan apoyo para ayudarme a hacerlo bien en la escuela	268	0	4	2.47	1.237
N válido (por lista)	215				

Ambiente familiar positivo

.96

Cuidamos los recursos del hogar	270	0	4	2.64	1.134
Nos ayudamos con los trabajos escolares	267	0	4	2.24	1.246
Nos demostramos cariño y afecto	269	0	4	2.67	1.194
Nos enseñamos cosas unos a otros	267	0	4	2.58	1.126
Nos apoyamos para cubrir las necesidades económicas de la familia	268	0	4	2.54	1.143
Ayudamos a algún miembro de la familia que estaba realizando alguna actividad	269	0	4	2.63	1.108
Cuando alguien aprendió algo nuevo lo enseñó a otro miembro de la familia	268	0	4	2.30	1.228
Aprendimos cosas nuevas en familia	269	0	4	2.45	1.229
Nos ayudamos para facilitarnos las actividades que hacemos	265	0	4	2.55	1.187
Expresamos cariño entre nosotros	270	0	4	2.63	1.266
Cooperamos para limpiar la mesa después de comer	266	0	4	2.56	1.303
Aprendimos unos de otros	268	0	4	2.53	1.249
Cuidamos los servicios del hogar para disminuir gastos económicos	271	0	4	2.75	1.166
Todos nos sentimos amados	272	0	4	2.73	1.184
Cooperamos para poner la mesa antes de comer	271	0	4	2.40	1.298
Nos escuchamos	269	0	4	2.67	1.206
Fuimos cariñosos unos con otros	269	0	4	2.59	1.256
Aprendimos algo que otro miembro enseñó	272	0	4	2.53	1.217
Nos ayudamos a cumplir nuestras metas personales	271	0	4	2.76	1.179
N válido (por lista)	242				

Tabla 2

Continuación

Disposiciones a la resiliencia						.94
Vi lo positivo de la vida y de las cosas que me pasaron	269	0	4	2.57	1.140	
Busque el apoyo de otros cuando necesite ayuda	268	0	4	2.59	1.086	
Mantuve el sentido del humor aun en las situaciones mas difíciles	267	0	4	2.86	1.040	
Trate constantemente de mejorar mi vida	265	0	4	2.77	1.056	
Cuando tuve problemas los enfrente inmediatamente	269	0	4	2.74	1.071	
Busque estar con las personas con las que puedo aprender cosas positivas	267	0	4	2.85	1.036	
Intente aprender algo positivo incluso de los problemas que enfrente	267	0	4	2.84	1.076	
A pesar de mis problemas procure ser feliz	268	0	4	2.97	1.067	
Mi fe en dios me ayudo a superar mis problemas	268	0	4	2.64	1.409	
Fui capaz de sonreír a pesar de los problemas que tengo	269	0	4	2.99	1.040	
Por mas difíciles que fueron las situaciones en mi vida fui capaz de enfrentarlas	267	0	4	3.05	.999	
Tuve metas y aspiraciones en la vida	265	0	4	3.12	.962	
Pensé que el futuro será mejor que el presente	265	0	4	3.14	.974	
Hice lo posible para cumplir con las metas y aspiraciones en mi vida	266	0	4	3.03	1.011	
Estuve seguro de mi mismo en lo que hice	266	0	4	2.95	.999	
Para mí los problemas fueron un reto que superar	265	0	4	2.94	1.073	
Mis creencias en dios le dieron sentido a mi vida	265	0	4	2.66	1.383	
Luche hasta conseguir lo que quise	267	0	4	3.01	.985	
Creí que regularmente tendría éxito en lo que hago	269	0	4	3.03	.971	

Tabla 2

Continuación

Te consideraste capaz de resolver los problemas de tu vida	268	0	4	2.93	1.038
N válido (por lista)	232				
Problemas de autorregulación					.84
Me gustaría hacer un viaje sin planes rutas ni horarios	267	1	5	3.81	1.213
Me intereso mas en el futuro que en el presente	262	1	5	3.44	1.195
Me disgusta tener amigos que no se como van a comportarse	261	1	5	3.12	1.258
Disfruto metiéndome en cosas nuevas que o puedo saber como acabaran	262	1	5	3.11	1.316
Difícilmente digo malas palabras cuando estoy enfadado	268	1	5	2.99	1.337
Me gusta hacer cosas que me asustan un poco	265	1	5	3.02	1.200
Difícilmente me aburro cuando tengo ue resolver problemas que exigen pensar mucho	266	1	5	3.10	1.215
Hago locuras por diversión	268	1	5	3.07	1.255
Cuando la gente esta en desacuerdo conmigo evito discutir con ellos	268	1	5	3.26	1.269
Yo intentaría cualquier cosas aunque sea una vez	269	1	5	3.16	1.241
Me preocupa perder el control sobre las cosas	265	1	5	3.08	1.312
Resuelvo problemas al ahí se va	257	1	5	2.65	1.266
Evito pelear con otras personas	266	1	5	3.14	1.389
Es natural para mi decir malas palabras cuando estoy enfadado	264	1	5	3.04	1.343
Me desagrada involucrarme en cosas nuevas donde no pueda predecir como acabaran	266	1	5	2.92	1.231
Me decido rápidamente	266	1	5	2.89	1.189
Puedo evitar ser desagradable con la gente que me cae mal	265	1	5	3.25	1.246

Tabla 2

Continuación

Me entusiasmo tanto con ideas nuevas y emocionantes que no pienso en las consecuencias	270	1	5	3.14	1.207
Evito hacer locuras por diversión	267	1	5	2.85	1.267
Me gustaría conocer una ciudad desconocida yo solo	268	1	5	3.09	1.342
Resuelvo mis problemas con anticipación	270	1	5	3.14	1.219
Cuando la gente esta en desacuerdo conmigo discuto con ellos	267	1	5	2.87	1.330
Me disgusta hacer cosas que me asusten	264	1	5	2.83	1.255
Me aburro fácilmente cuando tengo que resolver problemas	266	1	5	2.95	1.325
Soy despreocupado y poco previsor	263	1	5	2.73	1.245
Me disgustaría tener experiencias y sensaciones nuevas	261	1	5	2.81	1.278
Prefiero amigos que sean descontrolados o desorganizados	264	1	5	2.54	1.299
No me gustaría hacer un viaje sin planes rutas u horarios	261	1	5	2.57	1.336
Estoy mas interesado en el presente que en el futuro	264	1	5	2.98	1.265
Me impaciento cuando debo de estar quieto	260	1	5	2.83	1.323
Cuando la gente me grita yo les grito	264	1	5	2.83	1.359
Peleo con otros	263	1	5	2.54	1.383
Me tardo en tomar cualquier decisión	260	1	5	3.04	1.313
Difícilmente intentaría cualquier cosa aunque sea una vez	261	1	5	2.77	1.286
Me es imposible evitar ser un poco desagradable con la gente que me cae mal	253	1	5	2.97	1.301
Me disgustaría conocer una ciudad o barrio nuevo si eso me llevara a extraviarme	260	1	5	2.71	1.358
Cuando la gente me grita yo les grito también	263	1	5	2.76	1.378
Difícilmente llego a entusiasarme tanto con ideas nuevas y emocionantes como para dejar de pensar en las consecuencias	267	1	5	2.83	1.274

Tabla 2

Continuación

Me gusta tener experiencias y sensaciones nuevas y excitantes aunque sean un poco peligrosas	235	1	5	3.00	1.309
N válido (por lista)	134				
Compromiso académico					.90
En general, los adultos tratan de manera justa a los estudiantes	271	1	4	2.95	.749
Los adultos en mi escuela escuchan a los estudiantes	267	1	4	3.00	.712
En mi escuela, a los profesores les importan los estudiantes	268	1	4	3.07	.723
Mis profesores están ahí cuando los necesito	267	1	4	3.07	.687
Las reglas de las escuela son justas	263	1	4	2.88	.775
En general mis profesores son honestos y abiertos conmigo	267	1	4	3.07	.716
Disfruto hablar con mis profesores	260	1	4	2.91	.743
Me siento seguro en la escuela	264	1	4	3.06	.775
La mayoría de mis profesores en mi escuela se interesan por mi como persona no solo como estudiante	269	1	4	2.50	.809
Los exámenes en mis clases miden lo que soy capaz de hacer	270	1	4	2.76	.858
La mayoría de lo que es importante saber lo aprendes en la escuela	268	1	4	2.78	.836
Las calificaciones en mis clases miden lo que soy capaz de hacer	267	1	4	2.39	.996
Lo que aprendo en mis clases será importante para mi futuro	267	1	4	3.26	.728
Después de terminar mi trabajo escolar reviso si es correcto	270	1	4	3.13	.728
Cuando hago mi trabajo escolar reviso si entiendo lo que estoy haciendo	268	1	4	3.15	.663
Aprender es divertido porque me vuelvo mejor en algo	267	1	4	3.11	.709
Cuando me va bien en la escuela es porque trabajo duro	268	1	4	3.33	.685

Tabla 2

Continuación

Siento que puedo opinar acerca de lo que me pasa en la escuela	266	1	4	3.01	.716
Otros estudiantes en la escuela se preocupan por mi	267	1	4	2.79	.805
Los estudiantes en mi escuela están ahí cuando los necesito	267	1	4	2.75	.799
A otros estudiantes les agrada la manera como soy	266	1	4	2.96	.672
Disfruto platicar con los estudiantes aquí	266	1	4	3.11	.681
Los estudiantes aquí respetan lo que digo	269	1	4	2.78	.727
Tengo algunos amigos en la escuela	266	1	4	3.38	.691
Planeo continuar con mi educación después de la preparatoria	269	1	4	3.72	.591
Ir a la escuela después de la preparatoria es importante	269	1	4	3.70	.576
La escuela es importante para lograr futuras metas	269	1	4	3.68	.617
Mi educación creara muchas oportunidades en el futuro para mi	270	1	4	3.67	.639
Estoy esperanzado en mi futuro	271	1	4	3.52	.739
Mi familia o tutor esta ahí cuando la necesito	271	1	4	3.55	.670
Cuando tengo problemas en la escuela mi familia o tutor están dispuestos a ayudarme	270	1	4	3.44	.718
Cuando pasa algo bueno en la escuela mi familia o tutor quieren saber acerca de eso	271	1	4	3.32	.787
Mi familia o tutores quieren que siga intentando cuando las cosas se pongan difícil en la escuela	271	1	4	3.49	.682
Aprenderé pero solamente si mi familia o tutor me dan una recompensa	268	1	4	1.71	.850
Aprenderé pero solamente si el profesor me da una recompensa	271	1	4	1.62	.816
N válido (por lista)	208				

Ajuste Global del Modelo Propuesto

El modelo hipotético presentado inicialmente en la figura 1, indica que el compromiso académico se relaciona de manera negativa con los problemas de autorregulación, y se relaciona de manera positiva con el apoyo social, relación que es mediada por disposiciones a la resiliencia. Un análisis inicial de los criterios resultantes, indica que el modelo de la figura 1 tiene un ajuste aceptable: $\chi^2 = 82.4$ (31GL) $p < .05$, $\chi^2/GL = 2.6$; $BBNFI = .92$, $BBNNFI = .93$, $CFI = .95$, $RMSEA = .07$. R^2 Compromiso académico = .22. Como se observa en el análisis anterior, la Chi cuadrada (χ^2) es significativa, sin embargo, dividiéndola entre los grados de libertad, resulta un valor menor a 3, indicando que, aunque hay diferencias, el modelo es aun aceptable; además, los índices de ajuste normado y no normado de Bentler Bonnet (BBNFI y BBNNFI), y el índice comparativo de ajuste (CFI), tienen un resultado mayor a 90, indicando también que el modelo se acepta. El error cuadrático medio de aproximación (RMSEA) resultó de 0.7, indicando que el modelo hipotético se ajusta al modelo probado. Como se puede observar en la figura 2, al modelo se agregaron disposiciones de resiliencia que se evalúan en el respectivo instrumento, el “cumplir metas” presenta el mayor coeficiente con disposiciones de resiliencia. Se crea un factor de apoyo social entre apoyo social de amigos, padres, y ambiente familiar positivo, y se observa que el mayor coeficiente (.85) viene del apoyo por los padres. El compromiso académico se relaciona de manera negativa con los problemas de autorregulación. Las disposiciones de resiliencia tienen un coeficiente de .46 en su relación con compromiso académico, y a su vez, median la relación entre apoyo social académico con un coeficiente de .45. Comparando los coeficientes de las correlaciones de Pearson, con los coeficientes estructurales del modelo, es posible encontrar similitudes, por ejemplo, en el modelo se observa un coeficiente de -.12 entre problemas de autorregulación y apoyo académico y un -.17 en las correlaciones de

Pearson. Finalmente, el modelo presenta una varianza de .22, indicando que el modelo explica un 22% del compromiso académico.

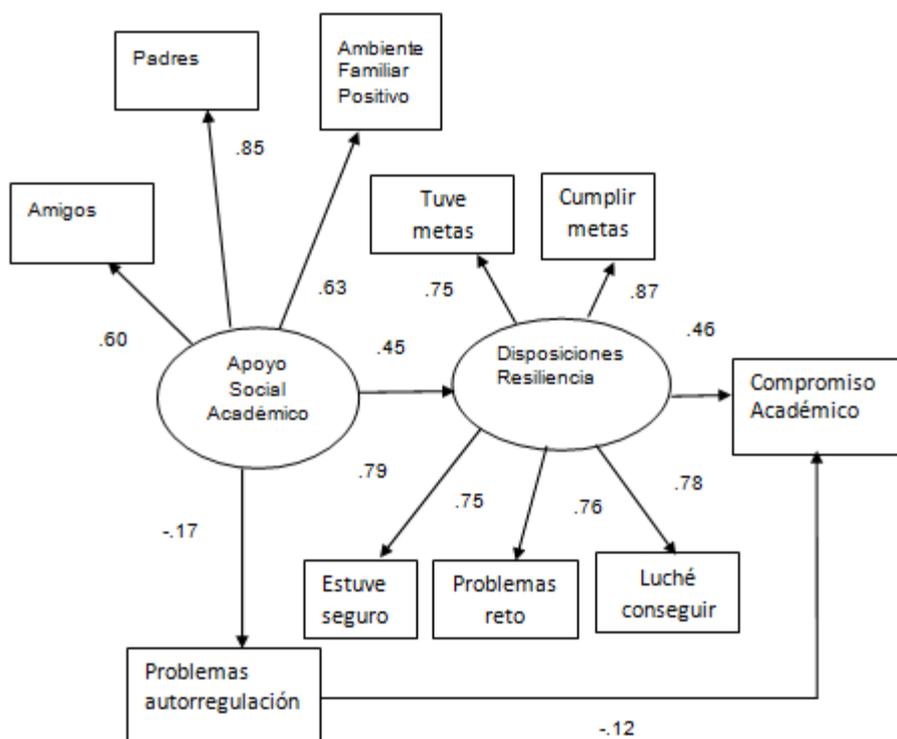


Figura 2. Modelo de compromiso académico. Todos los pesos factoriales y los coeficientes estructurales resultaron ser significativos ($p < .05$). Bondades de ajuste $X^2 = 82.4$ (31GL), $X^2/GL=2.6$; $BBNFI = .92$, $BBNNFI = .93$, $CFI = .95$, $RMSEA = .07$. R^2 Compromiso académico = .22.

CAPITULO IV

Conclusión

El objetivo principal de este trabajo fue evaluar qué factores se asocian al compromiso académico en estudiantes de bachillerato, para ello, se realizó una comparación entre un modelo hipotético basado en la literatura y uno analizado a través de ecuaciones estructurales. Como se observa en los resultados, el modelo analizado se comprobó, indicando que se aceptan todas las hipótesis, es decir, los problemas de autorregulación predicen bajos niveles de compromiso académico; y a su vez, las disposiciones de resiliencia, el apoyo social académico de amigos y padres, y los ambientes familiares positivos predicen el compromiso académico.

La teoría del desarrollo de la psicopatología explica que los problemas del desarrollo de comportamiento se dan debido a una interacción entre factores individuales y contextuales presentes en las condiciones que experimenta una persona (Cicchetti & Cohen, 2006). Como se observa en los resultados, el modelo explica un 22% de varianza en el fenómeno del compromiso académico, es por esto que los problemas de autorregulación, las disposiciones a la resiliencia, y el apoyo social académico deben tomarse en cuenta, junto con otras variables que se relacionen con el compromiso, para el desarrollo de intervenciones. En la teoría del desarrollo de la psicopatología se explica que algunos factores de riesgo pueden interactuar con factores protectores para reducir la probabilidad de que se presente un desajuste o desadaptación del individuo y vice-versa, con base en este principio, se explica que el apoyo social percibido respecto al ámbito académico, para algunos casos, puede influir para que el individuo autorregule su comportamiento durante actividades académicas, actuando en función de algún elemento presente en las interacciones que promuevan la percepción de apoyo, o generado por ellas, en lugar de comportarse en función de reforzadores contingentes

u otros elementos. De la misma manera, el individuo puede regular su comportamiento en función de elementos percibidos en las transacciones educativas de un ambiente familiar positivo (Cicchetti & Cohen, 2006; Corral et al., 2014; Vohs & Baumeister, 2016)

La relación entre el compromiso académico y el apoyo social, vista en la literatura, se confirma en este trabajo (Daly et al., 2009; Garcia-reid et al., 2005; Ramos-díaz et al., 2016; Tougas et al., 2016; Wang & Eccles, 2012). Así mismo, también se confirma que el apoyo social percibido de los padres tiende a ser más significativo para el compromiso académico que el de los amigos (Wang & Eccles, 2012). Aunque se confirma una vez más lo que dice la literatura sobre el apoyo social académico y el compromiso académico, se puede observar, en el modelo de la figura 2, que la variable de apoyo social no por si sola influye en el compromiso, esta relación es mediada por las disposiciones a la resiliencia, mayormente por la percepción de disposición al cumplimiento de metas. La percepción de apoyo social académico y de padres puede relacionarse con el compromiso académico de esta manera, pues, un individuo que perciba apoyo de otros implica que posiblemente tiene menos necesidades en otros ámbitos; lo que aumenta la probabilidad del individuo para tener disposición al cumplimiento de metas académicas y/o a una percepción de seguridad o estabilidad, que a su vez se facilita el otorgarle debida importancia al ámbito académico o generar un compromiso académico.

Los problemas de autorregulación del comportamiento son un indicador de que el individuo es mayormente mediado por estímulos próximos o presentes en la situación en donde se encuentra, entonces, se abre la posibilidad de que los problemas de autorregulación se relacionen de manera negativa con el compromiso académico por que este tiende a relacionarse con comportamientos que no suelen ser próximos o contingentes al reforzador; un ejemplo de esto es el estudiar para un examen, pues, los posibles reforzadores, como un resultado alto en el examen, o el conocimiento de nueva información, no tienden a ser

contingente a la respuesta de leer o tomar notas u otras estrategias de estudio (Blewitt et al., 2013; Carver & Scheier, 2016; Khalkhali et al., 2013; Meyers et al., 2013; Papiés & Aarts, 2016; Wood, 2016).

Previamente se explica cómo las transacciones de distintos tipos presentes en los ambientes familiares positivos tienden a promover la adquisición de comportamientos adaptativos (Corral et al., 2014). Con base en ello, el ambiente familiar positivo puede relacionarse con el compromiso académico en el sentido de que las interacciones dentro del ambiente de la familia promuevan comportamientos de autorregulación o disposición hacia el cumplimiento y generación de metas académicas, reduciendo así la probabilidad de que el alumno opte por el abandono de sus estudios (Corral et al., 2014; Morris et al., 2007; Song & Glick, 2014; Veiga et al., 2016).

En la literatura se explica que el compromiso académico es un concepto multidimensional, esta concepción es relativamente reciente, y los autores recomiendan el indagar en cómo se relaciona cada tipo de compromiso académico (cognitivo, conductual, y afectivo) con diferentes variables, pues, se ha demostrado que en algunos estudios, ciertos tipos de compromiso tienen mayor peso que otros con las variables que interactúan (Fredricks et al., 2004b; Wang & Eccles, 2012). Los resultados exponen como el apoyo social de los padres juega un rol mayor en la percepción del estudiante de bachillerato respecto al apoyo. Este modelo de compromiso académico, como se menciona en los resultados, presenta una varianza de .22, entonces, resulta importante investigar que otras variables pueden entrar en juego con mayor peso para predecir el compromiso. Con un coeficiente estructural de -.12, los problemas de autorregulación y su relación con el compromiso, puede verse opacada por otras variables que ofrezcan mayor peso explicativo. Sin embargo, a pesar de ser baja la relación, es significativa.

Al considerar estos resultados, se debe tomar en cuenta que es un estudio de tipo transversal, y por ello, los resultados no deberían de considerarse como concluyentes, aun más tomando en cuenta que el modelo solo resulto ser “aceptable”, según el error cuadrático medio de aproximación. Además de esto, es necesario tomar en cuenta que el instrumento de compromiso académico utilizado, no evalúa compromiso académico de tipo conductual, para evaluar este tipo de compromiso académico, es necesario tomar indicadores distintos de comportamiento, como lo es la participación directa en clase, asistencia, participación en actividades extracurriculares, registros de observaciones, etc. Finalmente, con base en los resultados quizá sea necesario tomar en cuenta el manejo de otras variables con mayor poder predictivo para el compromiso académico, en la literatura revisada se hace mención de la orientación a la meta como un predictor de compromiso académico, así como la auto-eficacia y la percepción de utilidad instrumental sobre el contenido académico (Caraway & Tucker, 2003; Greene, Miller, Crowson, Duke, & Akey, 2004; Meece et al., 1988).

Tomando en cuenta todo lo ya mencionado, este trabajo puede funcionar como un indicador para desarrollar intervenciones que promuevan el compromiso académico, en un principio con la muestra de participantes utilizada. Como se ve en los resultados, se tornaría mayormente efectivo realizar intervenciones promoviendo disposiciones de resiliencia, principalmente el cumplimiento de metas, y un ambiente familiar positivo. El psicólogo ubicado en un ámbito escolar puede recurrir a la promoción de herramientas de autorregulación para influir en los estudiantes que reporten bajos niveles de compromiso académico, así mismo, pueden desarrollarse estrategias para intervenir en el ambiente familiar con el fin de aumenten las transacciones que promuevan comportamientos adaptativos. Por otro lado, se pueden realizar intervenciones en donde se provea a los individuos de comportamientos asociados con el aumento de probabilidad de ajuste a

situaciones de riesgo académico, como lo son las disposiciones a la resiliencia de orientación a la meta, auto-eficacia y perseverancia (Gaxiola et al., 2011).

Referencias

- Abril, E., Román, R., Cubillas, M. J., & Moreno, I. (2008). Drop Out or Self-Exclusion? An Analysis of dropout causes in Mexico's Sonoran High School Students. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10(1).
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *Journal of Educational Research*, 104(4), 241–252.
<http://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring Cognitive and Psychological Engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427–445.
- Aranda, C. C. L., Gaxiola, R. J. C., González, L. S., & Valenzuela, H. E. R. (2015). Construcción y validación de una escala de ambiente familiar. *Memorias Del XXIII Congreso Mexicano de Psicología*, 610–613.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.-S., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence*, 32(3), 651–670.
<http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2008.06.007>
- Armstrong, M., Birnie-Lefcovitch, S., & Ungar, M. (2005). Pathways Between Social Support, Family Well Being, Quality of Parenting, and Child Resilience: What We Know. *Journal of Child and Family Studies*, 14(2), 269–281.
<http://doi.org/10.1007/s10826-005-5054-4>
- Azpiazu, L., Esnaola, I., & Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23–29. <http://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.003>
- Bempechat, J., & Shernoff, D. (2012). Parental influences on achievement motivation and

- student engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 315–342). New York: Springer.
- Bethell, C. D., Newacheck, P., Hawes, E., & Halfon, N. (2014). Adverse Childhood Experiences: Assessing the Impact on Health and School Engagement and the Mitigating Role of Resilience. *Health Affairs*, *33*(12), 2106–2115.
<http://doi.org/10.1377/hlthaff.2014.0914>
- Birch, L., & Davison, K. (2001). Family Environmental Factors Influencing the Developing Behavioral Controls of Food Intake and Childhood Overweight. *Pediatric Clinics of North America*, *48*(4), 893–907.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1997). The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment. *Journal of School Psychology*, *35*(1), 61–79.
- Bleininger, M. S. (2016). *An Examination of Self-Control and the Family Structure*. Kent State University.
- Blewitt, P., Chairperson, P. D., Brand, R., Ph, D., Markey, P., & Ph, D. (2013). Effects of Self-Regulation and Engagement on 3- and 5-year-olds' Vocabulary Acquisition A Thesis Presented to the Faculty of The Department of Psychology Villanova University In Partial Fulfillment of the Requirements of the Degree of Master of Science , (July).
- Block, J., & Block, J. (1980). The Role of Ego-Control and Ego-Resiliency in the Organization of Behavior. *Development of Cognition, Affect, and Social Relations: The Minnesota Symposia on Child Psychology*, *13*, 39–101.
- Caraway, K., & Tucker, C. M. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, *40*(4), 417–427.
- Carver, C. S., & Scheier, M. F. (2016). Self-Regulation of Action and Affect. In *Handbook of self-regulation* (pp. 3–23).

- Chen, J. J.-L. (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.
- Chih-Yuan, J., & Rueda, R. (2012). Situational Interest, Computer Self-Efficacy and Self-Regulation: Their Impact on Student Engagement in Distance Education. *British Journal of Educational Technology*, 43(2), 191–204. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2010.01157.x>
- Cicchetti, D., & Cohen, D. J. (2006). *Developmental Psychopathology*. (D. Cicchetti & D. Cohen, Eds.) (second edi). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Connel, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In *Minnesota Symposium on Child Psychology* (Vol. 23). Chicago: University of Chicago Press.
- Corral, V., Frias, M., Gaxiola, J., Fraijo, B., Tapia, C., & Corral, N. (2014). *Ambientes Positivos Ideando entornos*.
- Covell, K., McNeil, J. L., & Howe, R. B. (2009). Reducing teacher burnout by increasing student engagement: A children's right approach. *School Psychology International*, 30(3), 282–290.
- Cuenca Lazo, D. M., Sanmartín González, T. E., & Flores Nieto, J. J. (2014). *Causas y consecuencias de la deserción escolar en los estudiantes de bachillerato del Instituto Superior Pedagógico Intercultural Bilingüe Quilloac*.
- Daly, B., Shin, R., Thakral, C., Selders, M., & Vera, E. (2009). School Engagement Among Urban Adolescents of Color: Does Perception of Social Support and Neighborhood Safety Really Matter? *J Youth Adolescence*, 38, 63–74. <http://doi.org/10.1007/s10964-008-9294-7>
- Downer, J. T., Rimm-Kaufman, S. E., & Pianta, R. C. (2007). How Do Classroom Conditions

- and Children's Risk for School Problems Contribute to Children's Behavioral Engagement in Learning? *School Psychology Review*, 36(3).
- Eades, M. P. (2014). *Social Support, School Engagement, and Academic Achievement in a Sample of African American Male High School Students*.
- Educación, S. de. (2013). Sistema Nacional de Información Estadística Educativa. Retrieved from http://www.sniesep.gob.mx/indicadores_pronosticos.html
- Eisenberg, N., Valiente, C., & Natalie, E. (2010). Early Education and Development Readiness. *Early Education and Development*, 21(5), 681–698.
<http://doi.org/10.1080/10409289.2010.497451>
- Fall, A., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), 787–798. <http://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Fanoiki, G. (2014). *Perceived Social Support and Hidden Drop-out in Junior Vocational High School: the Role of Student's Ethnicity*. Leiden University.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117–142.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for failure. *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 221.
- Finn, J. D., & Voelkl, K. E. (1993). School Characteristics Related to Student Engagement. *The Journal of Negro Education*, 62(3), 249–268.
- Fortin, L., Marcotte, D., & Diallo, T. (2013). A multidimensional model of school dropout from an 8-year longitudinal study in a general high school population. *European Journal of Psychology of Education*, 28, 563–583. <http://doi.org/10.1007/s10212-012-0129-2>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004a). School Engagement : Potential of the Concept , State of the Evidence, 74(1), 59–109.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004b). School Engagement : Potential of

- the Concept , State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
- Garcia-reid, P. (2007). Examining Social Capital as a Mechanism for Improving School Engagement Among Low Income Hispanic Girls. *Youth & Society*, 39(2), 164–181.
- Garcia-reid, P., Reid, R. J., & Peterson, N. A. (2005). School Engagement Among Latino Youth in an Urban Middle School Context: Valuing the Role of Social Support. *Education and Urban Society*, 37(3), 257–275.
<http://doi.org/10.1177/0013124505275534>
- Gaxiola, J., & Frias, M. (2010). Variables asociadas a la calidad de vida en mujeres sobrevivientes del maltrato infantil. *La Psicología Social En México*, 13, 791–796.
- Gaxiola, J., Frias, M., Hurtado, M., Salcido, L., & Figueroa, M. (2011). VALIDACIÓN DEL INVENTARIO DE RESILIENCIA (IRES) EN UNA MUESTRA DEL NOROESTE DE MÉXICO 1 Validation of the Resilience Inventory (RESI) in a northwestern Mexico sample. *Enseñanza E Investigación En Psicología*, 16(1), 73–83.
- Gaxiola, J., González, S., & Contreras, Z. (2012). Influencia de la resiliencia, metas y contexto social en el rendimiento académico de bachilleres. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 164–181.
- Gioia, G., Isquith, P., Retzkaff, P. D., & Espy, K. A. (2002). Confirmatory factor analysis of the Behavioral Rating Inventory of Executive Function [BRIEF] in a clinical sample. *Child Neuropsychology*, 4(8), 257–294.
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2013). *Handbook of Resilience in Children*. (S. Goldstein & R. Brooks, Eds.) (Second Edi). New York: Springer.
- Gore, S., & Eckenrode, J. (1994). Context and process in research on risk and resilience. In R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmenzy, & M. Rutter (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescents* (pp. 19–63). New York: Cambridge University Press.

- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology, 29*, 462–482.
<http://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.01.006>
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J., & Drew, S. (2007). *Dropout Risk Factors and Exemplary Programs*.
- Helme, S., & Clarke, D. (2001). Identifying cognitive engagement in the mathematics classroom. *Mathematics Education Research Journal, 13*, 133–153.
- Hofmann, W., Schmeichel, B. J., & Baddeley, A. D. (2012). Executive functions and self-regulation. *Trends in Cognitive Sciences, 16*(3), 174–180.
<http://doi.org/10.1016/j.tics.2012.01.006>
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2008). School Engagement Trajectories and Their Differential Predictive Relations to Dropout, *64*(1), 21–40.
- Jones, G., & Lafreniere, K. (2014). Exploring the Role of School Engagement in Predicting Resilience Among Bahamian Youth. *Journal of Black Psychology, 40*(1), 47–68.
<http://doi.org/10.1177/0095798412469230>
- Karatsoreos, I. N., & McEwen, B. S. (2013). Annual research review: the neurobiology and physiology of resilience and adaptation across the life course. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(4), 337–347.
- Khalkhali, V., Sharifi, R., & Nikyar, A. (2013). Students' Intentions to Persist in , Versus Dropout of High School : What Self-determined Motivation Tells Us about It ? *International Online Journal of Educational Sciences, 5*(2), 282–290.
- Koole, S., & Aldao, A. (2016). The Self-Regulation of Emotion: Theoretical and Empirical Advances. In *Handbook of self-regulation* (pp. 24–41).
- Lakey, B., & Scoboria, A. (2005). The Relative Contribution of Trait and Social Influences to

- the Links Among Perceived Social Support , Affect , and Self-Esteem. *Journal of Personality*, 73(2). <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2005.00312.x>
- Lennon, J., & McCartney, P. (1965). In my life. En *Rubber Soul*. Londres, Inglaterra: Parlophone. (Octubre 18-22, 1965).
- Lessard, A., Laurier, L. B., Marcotte, D., Potvin, P., & Royer, É. (2008). Shades of disengagement: high school dropouts speak out. *Social Psychology Education*, 11, 25–42. <http://doi.org/10.1007/s11218-007-9033-z>
- Luthar, S. S. (2003). Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities. New York: Cambridge University Press.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543–562.
- Malindi, M. J., & Machenjewe, N. (2012). The Role of School Engagement in Strengthening Resilience among Male Street Children. *South African Journal of Psychology*, 42(1), 71–81.
- Masten, A. S., & Reed, M. J. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74–88). New York: Oxford University Press.
- Meece, J., Blumenfeld, P. C., & Hoyle, R. H. (1988). Students goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514–523.
- Meyers, R., Pignault, A., & Houssemand, C. (2013). The Role of Motivation and Self-regulation in Dropping Out of. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 89(2009), 270–275. <http://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.845>
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., Robinson, L. R., Orleans, N., ... Steinberg, L. (2007). The Role of the Family Context in the Development of Emotion Regulation. *Social Development*, 16(2), 361–388. <http://doi.org/10.1111/j.1467->

9507.2007.00389.x

- National Research Council. (2003). *Engaging Schools: Fostering High School Students' Motivation to Learn*. National Academies Press.
- Newmann, F., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11–39). New York: Teachers College Press.
- Papies, E., & Aarts, H. (2016). Automatic Self-Regulation: From Habit to Goal Pursuit. In *Handbook of self-regulation* (pp. 203–222).
- Park, S., Holloway, S., Arendtsz, A., Bempechat, J., & Li, J. (2012). What Makes Students Engaged in Learning? A Time-Use Study of Within- and Between-Individual Predictors of Emotional Engagement in Low-Performing High Schools. *J Youth Adolescence*, *41*(390).
- Pellas, N. (2014). Computers in Human Behavior The Influence of Computer Self-efficacy , Metacognitive self-regulation and Self-esteem on Student Engagement in Online Learning Programs : Evidence from the Virtual World of Second Life. *Computers in Human Behavior*, *35*, 157–170. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2014.02.048>
- Phythian, K., Keane, C., & Krull, C. (2008). Family Structure and Parental Behavior: Identifying the Sources of Adolescent Self-Control. *Western Criminology Review*, *9*(2), 73.
- Pierce, G., Sarason, B., Sarason, I., Joseph, H., & Henderson, C. (1996). *Handbook of Social Support and the Family*.
- Pineda-Báez, C., Bermúdez, J.-J., Rubiano-Bello, Á., Pava-García, N., Suárez-García, R., & Cruz-Becerra, F. (2014). Compromiso Estudiantil en el Contexto Universitario Colombiano y Desempeño Académico. *RELIEVE*, *20*(2), 1–20. <http://doi.org/10.7203/relieve.20.2.4238>

- Portilla, X., Ballard, P., Adler, N., Boyce, T., & Obradovic, J. (2014). An Integrative View of School Functioning: Transactions between Self-Regulation, School Engagement, and Teacher-Child Relationship Quality. *Child Development*.
- Ramos-díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L., & Zuazagoitia, A. (2016). Adolescent Students' Perceived Social Support, Self-Concept and School Engagement. *Revista de Psicodidactica*, 21(2), 339–356.
<http://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.14848>
- Real Academia Española. (2017). Compromiso. Retrieved from <http://dle.rae.es/?id=A41ilou>
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-díaz, E., Ros, I., Fernández-zabala, A., & Revuelta, L. (2016). Resiliencia e implicación escolar en función del sexo y del nivel educativo en educación secundaria. *Aula Abierta*, 44(2), 77–82.
<http://doi.org/10.1016/j.aula.2015.09.001>
- Rooji, E., Jansen, E. P. W. A., & Grift, W. (2017). Secondary school students' engagement profiles and their relationship with academic adjustment and achievement in university. *Learning and Individual Differences*, 54, 9–19.
- Rosenfeld, L. B., Richman, J. M., Bowen, G. L., & Wynns, S. L. (2006). In the face of a dangerous community: The effects of social support and neighborhood danger on high school students' school outcomes. *Southern Communication Journal*, 71(3), 273–289.
- Rotgans, J. I., & Schmidt, H. G. (2011). Cognitive engagement in the problem-based learning classroom. *Advances in Health Scientific Education*, 16, 465–479.
<http://doi.org/10.1007/s10459-011-9272-9>
- Ruiz, M. A., Pardo, A., & San Martín, R. (2010). Modelos de ecuaciones estructurales. *Papeles Del Psicólogo*, 31(1), 34–45.
- Rumberger, R. W. (1987). High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence. *Review of Educational Research*, 57(2), 101–121.

- Rumberger, R. W., & Larson, K. A. (1998). Student Mobility and the Increased Risk of High School Dropout. *American Journal of Education*, 107(1), 1–35.
- Rutter, M. (1987). Resilience: some conceptual considerations. *Journal of Adolescence Health*, 14, 598–611.
- Sagayadevan, V., & Jeyaraj, S. (2012). The role of emotional engagement in lecturer-student interaction and the impact on academic outcomes of student achievement and learning. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 12(3), 1–30.
- Schorr, L. (1988). *Within our reach: Breaking the cycle of disadvantage*. New York: Anchor Press.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes (PLANEA) de Educación Media Superior*. Retrieved from <http://planea.sep.gob.mx/ms/>
- Secretaría de Educación Pública. (2016). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2015-2016*. México.
- Shannon, M., Mcnamara, C., Degrace, A., Didonato, T., & Mcnamara, C. (2016). How Parents Still Help Emerging Adults Get Their Homework Done : The Role of Self-Regulation as a Mediator in the Relation Between Parent – Child Relationship Quality and School Engagement. *Journal of Adult Development*, 23(1), 36–44.
<http://doi.org/10.1007/s10804-015-9219-0>
- Sharkey, J. D., You, S., & Schnoebelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in Schools*, 45(5), 402–418. <http://doi.org/10.1002/pits>
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3–25.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Evelo, D. L., & Hurley, C. M. (1998). Dropout Prevention

- for Youth with Disabilities: Efficacy of a Sustained School Engagement Procedure. *Exceptional Children*, 65(1), 7–21.
- Song, C., & Glick, J. (2014). Dropping Out of High School: The Effects of Family Structure and Family Transitions Dropping Out of High School: The Effects. *Journal of Divorce & Remarriage*, 53(1), 37–41. <http://doi.org/10.1080/10502556.2012.635964>
- Stewart, D., & Sun, J. (2004). How can we Build Resilience in Primary School Aged Children? The Importance of Social Support from Adults and Peers in Family, School and Community Settings. *Asia-Pac J Public Health*, 16, 37–41.
- Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. In *Development of achievement motivation*. San Diego: CA: Academic Press.
- Suh, S., Suh, J., & Houston, I. (2007). Predictors of Categorical At-Risk High School Dropouts. *Journal of Counseling & Development*, 85, 196–203.
- Supkoff, L. M., Puig, J., & Sroufe, L. A. (2012). Situating resilience in developmental context. In *The social ecology of resilience* (pp. 127–142). Springer New York.
- Thompson, B., & Mazer, J. P. (2012). Development of the Parental Academic Support Scale: Frequency, Importance, and Modes of Communication. *Communication Education*, 61(2), 131–160.
- Tougas, A., Jutras, S., & Bigras, M. (2016). Types and Influence of Social Support on School Engagement of Young Survivors of Leukemia. *The Journal of School Nursing*, 1–13. <http://doi.org/10.1177/1059840516635711>
- Ungar, M., & Liebenberg, L. (2013a). Contextual Factors Related to School Engagement and Resilience : A Study of Canadian Youth with Complex Needs. *Journal of Child and Youth Development*, 1(1), 3–26.
- Ungar, M., & Liebenberg, L. (2013b). Ethnocultural factors , resilience , and school engagement. *School Psychology International*, 31(5), 514–526.

<http://doi.org/10.1177/0143034312472761>

- Veiga, F. H., Conboy, J., Ortiz, A., Carvalho, C., & Galvão, D. (2016). Students' engagement in school and family variables : A literature review *Envolvimento dos alunos na escola e variáveis familiares : uma revisão da literatura*, 33(2), 187–198.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 204–319.
- Vohs, K., & Baumeister, R. (2016). *Handbook of self-regulation* (3rd ed.). New York, NY: The Guilford Press.
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2011). Adolescent Behavioral , Emotional , and Cognitive Engagement Trajectories in School and Their Differential Relations to Educational Success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31–39.
- <http://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2011.00753.x>
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2012). Social Support Matters : Longitudinal Effects of Social Support on Three Dimensions of School Engagement From Middle to High School. *Child Development*, 83(3), 877–895. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescents' Perceptions of School Environment, Engagement, and Academic Achievement in Middle School. *American Educational Research Journal*, 47(3), 633–662. <http://doi.org/10.3102/0002831209361209>
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of Parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209.
- Werner, E. E. (1993). Risk , resilience , and recovery : Perspectives from the Kauai Longitudinal Study, 5, 503–515.
- Werner, E. E. (2005). What can we learn about resilience from large-scale longitudinal studies? In *Handbook of resilience in children* (pp. 91–106). New York: Kluwer Academic Publishers.

Wood, W. (2016). The Role of Habits in Self-Control. In *Handbook of self-regulation*.

Woolley, G. (2011). Self-Regulation, Metacognition and Engagement. *Reading Comprehension*, 147–161.

Zaragoza, J. (2013). *Factores determinantes de abandono y permanencia en los estudios de bachillerato en música y arte de la universidad autónoma de Tamaulipas (México)*.

Anexos

Folio:

1. Edad: _____
2. Sexo: (F) (M)
3. Escuela: _____
4. Semestre actual: _____
5. Promedio del último semestre: _____
6. Promedio que obtuviste en secundaria: _____
7. Estudiaste en secundaria: Pública () Privada ()
8. La mayor parte del tiempo vives con (tus padres, abuelos, etc.):

9. Número de hermanos: _____
10. Estado civil de tus padres: Casados () Divorciados () Separados () Viudo/a ()
11. Trabajas: (SI) (NO) 12. Tiempo completo () Horas a la semana: _____
13. ¿Recibes apoyo económico o beca de alguna persona/institución? (SI) (NO)
14. En caso de vivir con tu familia, ¿consideras suficiente sus ingresos mensuales para cubrir sus necesidades básicas (alimentación, vestido, servicios, etc.)? (SI) (NO)
15. En caso de no vivir con tu familia, ¿consideras suficiente tu ingreso mensual para cubrir tus necesidades básicas? (SI) (NO)
16. Nivel educativo de tu Mamá: _____ Completa () Incompleta ()
17. Nivel educativo de tu Papá: _____ Completa () Incompleta ()
18. Constantemente mi estado de salud provoca inasistencias o que no pueda cumplir con la escuela como quisiera (gastritis, colitis, alergias, dolores de cabeza, enfermedad crónica, etc.). (SI) (NO)
19. ¿Has tenido en el último año algún reporte de indisciplina escolar? (especificar el número): _____
20. Número de faltas promedio por semestre (anotar el número):

A. Por enfermedad _____

B. No me gusta la escuela: _____

C. Otras causas: _____

21. Has reprobado el examen extraordinario de alguna materia (SI) (NO) Cuántas:

22. Hasta qué grado de estudios te gustaría estudiar:

a. Solamente la preparatoria ()

b. Una licenciatura o ingeniería ()

c. Posgrado (maestría o doctorado) ()

23. Has pensado en dejar la escuela preparatoria: 1 ó 2 veces () 3-5 veces () más de 5 veces ()

Nunca he pensado en dejar de estudiar la preparatoria ()

Contesta por favor tu nivel de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
24. En general, los adultos en mi escuela tratan de manera justa a los estudiantes	1	2	3	4
25. Los adultos en mi escuela escuchan a los estudiantes	1	2	3	4
26. En mi escuela, a los profesores les importan los estudiantes	1	2	3	4
27. Mis profesores están ahí cuando los necesito	1	2	3	4
28. Las reglas de la escuela son justas.	1	2	3	4
29. En general, mis profesores son abiertos y honestos conmigo	1	2	3	4
30. Disfruto hablar con mis profesores	1	2	3	4
31. Me siento seguro en mi escuela	1	2	3	4
32. La mayoría de mis profesores en mi escuela se interesan por mí como persona, no solo como estudiante	1	2	3	4
33. Los exámenes en mis clases miden lo que soy capaz de hacer	1	2	3	4
34. La mayoría de lo que es importante saber, lo aprendes en la escuela	1	2	3	4
35. Las calificaciones en mis clases miden lo que soy capaz de hacer	1	2	3	4
36. Lo que aprendo en mis clases será importante para mi futuro	1	2	3	4
37. Después de terminar mi trabajo escolar, reviso si es correcto	1	2	3	4
38. Cuando hago mi trabajo escolar reviso si entiendo lo que estoy haciendo	1	2	3	4
39. Aprender es divertido porque me vuelvo mejor en algo	1	2	3	4
40. Cuando me va bien en la escuela es porque trabajo duro	1	2	3	4
41. Siento que puedo opinar acerca de lo que me pase en la escuela	1	2	3	4
42. Otros estudiantes en la escuela se preocupan por mí	1	2	3	4
43. Los estudiantes en mi escuela están ahí cuando los necesito	1	2	3	4
44. A otros estudiantes les agrada la manera como soy	1	2	3	4
45. Disfruto platicar con los estudiantes aquí	1	2	3	4
46. Los estudiantes aquí respetan lo que digo	1	2	3	4
47. Tengo algunos amigos en la escuela	1	2	3	4
48. Planeo continuar mi educación después de la preparatoria	1	2	3	4
49. Ir a la escuela después de la preparatoria es importante	1	2	3	4

50. La escuela es importante para lograr mis futuras metas	1	2	3	4
51. Mi educación creará muchas oportunidades en el futuro para mí	1	2	3	4
52. Estoy esperanzado por mi futuro	1	2	3	4
53. Mi familia/tutor(s) están ahí cuando los necesito	1	2	3	4
	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
54. Cuando tengo problemas en la escuela mi familia/tutor(s) están dispuestos a ayudarme	1	2	3	4
55. Cuando pasa algo bueno en la escuela, mi familia/tutor(s) quieren saber acerca de eso	1	2	3	4
56. Mi familia/tutor(s) quieren que siga intentando cuando las cosas se pongan difícil en la escuela	1	2	3	4
57. Aprenderé, pero solamente si mi familia/tutor me dan una recompensa	1	2	3	4
58. Aprenderé, pero solamente si el profesor(a) me da una recompensa	1	2	3	4

<i>INSTRUCCIONES: De las siguientes oraciones, señala con sinceridad aquellos sucesos que han estado o están presentes en tu vida y que han sido significativos para ti. Recuerda que tus respuestas son confidenciales. ENCIERRA EN UN CIRCULO EL NÚMERO DE TU RESPUESTA</i>	No me ha sucedido	Si me ha sucedido y no tuvo importancia para mí	Si me ha sucedido y fue malo para mí	Si me ha sucedido y fue muy grave para mí
59. Mis padres se separaron o se divorciaron	1	2	3	4
60. Me separé de mis padres para vivir con algún otro familiar, novio(a), amigos (as)	1	2	3	4
61. Vivo o viví en una casa hogar	1	2	3	4
62. Tuve un aborto provocado (si eres mujer) o mi novia tuvo un aborto provocado (si eres hombre)	1	2	3	4
63. Tengo que trabajar además de estudiar	1	2	3	4
64. Algún familiar o yo padecemos alguna discapacidad (motriz, mental)	1	2	3	4
65. Mi familia tiene serios problemas económicos.	1	2	3	4
66. Me embarqué (si eres mujer) o embarqué a mi novia (si eres hombre)	1	2	3	4
67. He sido golpeado(a) o duramente castigado(a)	1	2	3	4
68. Los pleitos entre mis papás empeoran	1	2	3	4
69. Murió mi papá (mamá), hermano (a)	1	2	3	4
70. Mi papá (o mamá) se fue de la casa	1	2	3	4
71. Tuve una experiencia sexual con una persona de mí mismo sexo	1	2	3	4
72. Mi papá (o mamá) perdió su empleo	1	2	3	4
73. Yo padezco alguna enfermedad física o mental grave	1	2	3	4
74. Algún familiar o yo tenemos problemas en relación con el alcohol o drogas	1	2	3	4
75. Me expulsaron de la escuela o de algún curso	1	2	3	4
76. Tuve alguna experiencia sexual desagradable o traumática	1	2	3	4
77. Fui golpeado(a) por algún miembro de mi familia	1	2	3	4
78. Tuve un accidente que me dejó cicatrices	1	2	3	4
79. Tengo uno de mis papás o hermanos (as) en la cárcel	1	2	3	4
80. Intenté quitarme la vida	1	2	3	4
81. Subí o bajé mucho de peso	1	2	3	4
82. Tengo problemas de fe (crisis religiosa)	1	2	3	4
83. Tuve un fracaso (en la escuela)	1	2	3	4
84. Fui abusado(a) sexualmente	1	2	3	4
85. Tengo algún familiar desaparecido (no se sabe dónde está)	1	2	3	4
86. Reprobé un examen o un curso importante	1	2	3	4
87. Me suspendieron de la escuela	1	2	3	4
88. Reprobé o repetí un año escolar	1	2	3	4

89. Mi padre, madre o hermanos, padecen alguna enfermedad física, mental grave o importante	1	2	3	4
90. Tuve alguna desilusión amorosa	1	2	3	4
91. Algún familiar o yo vivimos un asalto violento o secuestro	1	2	3	4
92. Me enteré de que me adoptaron	1	2	3	4

A continuación se enumeran los eventos o situaciones que pueden ser estresantes para los estudiantes. Por favor, piensa acerca de tu experiencia con cada evento o situación en este año escolar.

¿Qué tan seguido has experimentado el evento o situación este año?					
	Nunca	Rara vez	A veces	Frecuentemente	Casi siempre
93. Conflicto o discusión con profesores	0	1	2	3	4
94. Altas expectativas para obtener logros académicos relacionados con la reputación de la escuela	0	1	2	3	4
95. Padres muy involucrados con la escuela (por ejemplo, checan calificaciones en línea muy seguido, mandan correos o llaman a los profesores frecuentemente)	0	1	2	3	4
96. Presión de los compañeros para tener comportamientos de riesgo, como beber, drogas, sexo, etc.	0	1	2	3	4
97. No conseguir suficiente ayuda de los profesores para aprender o hacer bien las tareas	0	1	2	3	4
98. Presión para sobresalir en la escuela mientras te involucras en actividades extracurriculares	0	1	2	3	4
99. Padres que presionan y molestan	0	1	2	3	4
100. Altos costos en la preparatoria, incluido impuestos, útiles escolares, eventos especiales, actividades extracurriculares, etc.	0	1	2	3	4
101. Requerimientos del programa adicionales, como ensayos extensos, evaluaciones internas, horas de servicio, etc.	0	1	2	3	4
102. Exámenes o tareas que tienen un impacto en tu calificación	0	1	2	3	4
103. Desacuerdos entre tú y tus padres	0	1	2	3	4
104. Padres con altas expectativas de logros tuyos	0	1	2	3	4
105. Clases difíciles	0	1	2	3	4
106. Problemas en tu escuela, como tu horario escolar, cafetería/almuerzo o edificio	0	1	2	3	4
107. Nuevas políticas escolares, horarios, diseño, etc.	0	1	2	3	4
108. Gran cantidad de tarea	0	1	2	3	4
109. Dinero insuficiente para hacer o comprar cosas que tú quieres	0	1	2	3	4
110. Problemas con amigos o compañeros de clase, como rumores, peleas, chismes, burlas	0	1	2	3	4
111. Tiempo insuficiente para dormir	0	1	2	3	4
112. Estar rodeado de compañeros de clase que son excepcionalmente brillantes	0	1	2	3	4
113. Tiempo libre insuficiente	0	1	2	3	4
114. Múltiples exámenes y/o tareas en el mismo día	0	1	2	3	4
115. Problemas financieros familiares	0	1	2	3	4
116. Padres que no entiendan tus experiencias escolares y/o demandas	0	1	2	3	4
117. Presión de los padres para permanecer en la preparatoria	0	1	2	3	4
118. Competencias entre estudiantes en tus clases o programa	0	1	2	3	4
119. Requerimientos para estudiar mucha información en una sola ocasión	0	1	2	3	4
120. Muy poco tiempo (El sentir que “no hay suficientes horas en el día”)	0	1	2	3	4

INDICA QUE TAN IMPORTANTE ES PARA TI CADA AFIRMACIÓN, COLOCANDO UN NÚMERO DEL 1 AL 5, DONDE 1=NADA IMPORTANTE, 2=POCO IMPORTANTE,					
	Nada importante	Poco importante	Me da igual	Importante	Muy importante

3=ME DA IGUAL 4=IMPORTANTE, 5=MUY IMPORTANTE:					
121. Ser buen estudiante	0	1	2	3	4
122. Finalizar las tareas en el tiempo asignado	0	1	2	3	4
123. Llegar a ser profesionista	0	1	2	3	4
124. Terminar mis estudios sin repetir ningún semestre	0	1	2	3	4
125. Esforzarme en tareas difíciles	0	1	2	3	4
126. Divertirme en todo momento	0	1	2	3	4
127. Obtener la aprobación de los profesores	0	1	2	3	4
128. Hacer las cosas a mi manera	0	1	2	3	4
129. Asistir a muchas fiestas	0	1	2	3	4
130. Estudiar utilizando resúmenes, cuadros, diagramas, etc.	0	1	2	3	4
131. Realizar actividades distintas de las habituales	0	1	2	3	4
132. Vivir alejado de la familia	0	1	2	3	4
133. Aprobar los exámenes	0	1	2	3	4
134. Tener libertad para hacer lo que yo quiera	0	1	2	3	4
135. Aprender cosas nuevas	0	1	2	3	4
136. Ser líder de un grupo	0	1	2	3	4
137. Tener libertad para tomar mis propias decisiones	0	1	2	3	4
138. Ser considerado superior a los demás	0	1	2	3	4
139. Hacer cosas prohibidas	0	1	2	3	4
140. Estar entre los mejores en todas las actividades	0	1	2	3	4
141. Comparar los contenidos nuevos con los ya adquiridos	0	1	2	3	4
142. Comprar siempre lo que quiero	0	1	2	3	4
143. Conseguir notas altas para poder acceder a la Universidad	0	1	2	3	4
144. Rechazar lo que me imponen	0	1	2	3	4
145. Disfrutar del sexo	0	1	2	3	4
146. Ser considerado el/la más popular	0	1	2	3	4
147. Tener mucho poder	0	1	2	3	4
148. Realizar actividades de riesgo	0	1	2	3	4
149. Tener bastante dinero	0	1	2	3	4
150. Llevar los últimos diseños de moda	0	1	2	3	4
151. Ser centro de atención de los demás	0	1	2	3	4
152. Poder vivir por mi cuenta	0	1	2	3	4
153. Vestir de manera llamativa	0	1	2	3	4
154. Obtener mejores notas que mis amigos	0	1	2	3	4
155. Planificar mis tareas y controlar su realización	0	1	2	3	4
156. Ser mencionado en eventos especiales	0	1	2	3	4
157. Satisfacer mis impulsos lo antes posible	0	1	2	3	4
158. Alcanzar prestigio social	0	1	2	3	4

VI. Por favor contesta las siguiente atendiendo a la materia que consideras MÁS DIFÍCIL O LA QUE MENOS TE AGRADA. Especificar materia: _____	Nunca	Rara vez	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
159. Cuando leo para esta clase, trato de relacionar el material con lo que ya sé.	0	1	2	3	4
160. Cuando estudio para las lecturas de esta materia, subrayo el material para ayudarme a organizar mis ideas.	0	1	2	3	4
161. Hago gráficas, diagramas o tablas sencillas para ayudarme a organizar el material de la materia	0	1	2	3	4
162. Si los materiales de la materia son difíciles de entender, cambio la manera de leer el material	0	1	2	3	4
163. Si me confundo tomando notas en clase, me aseguro de poder solucionarlo después	0	1	2	3	4
164. Me recuerdo a mí mismo cuán importante es salir bien en los exámenes y hacer bien las tareas de esta materia	0	1	2	3	4
165. Pienso en salir mejor que otros estudiantes de mi clase	0	1	2	3	4
166. Pienso intentar hacerme bueno en lo que estamos aprendiendo o estamos haciendo	0	1	2	3	4
167. Trato de pensar acerca de un tema y decidir qué es lo que se supone que tengo que aprender en lugar de solo leerlo cuando estudio	0	1	2	3	4
168. Durante la clase, a menudo me pierdo los puntos importantes porque estoy pensando en otras cosas	0	1	2	3	4
169. Pienso intentar hacerme bueno en lo que estamos aprendiendo o estamos haciendo	0	1	2	3	4
170. Trato de pensar acerca de un tema y decidir qué es lo que se supone que tengo que aprender en lugar de solo leerlo cuando estudio	0	1	2	3	4
171. Durante la clase, a menudo me pierdo los puntos importantes porque estoy pensando en otras cosas	0	1	2	3	4
172. Raramente encuentro tiempo para revisar mis notas o lecturas antes del examen (R)	0	1	2	3	4
173. Antes de estudiar a fondo un nuevo material del curso, lo reviso superficialmente para ver cómo está organizado	0	1	2	3	4
174. Cuando estudio para esta materia, escribo resúmenes breves de las ideas principales de las lecturas y de los conceptos de las clases	0	1	2	3	4
175. Me digo a mí mismo que es importante	0	1	2	3	4

aprender el material porque lo necesitaré después en la vida					
176.Trato de hacer divertido el aprender el material o el terminar la tarea	0	1	2	3	4
177. Cuando estudio para esta clase, practico leyendo el material para mí mismo una y otra vez	0	1	2	3	4
178.Cuando estudio para esta clase, junto la información de diferentes fuentes, como clases, lecturas y discusiones	0	1	2	3	4
179.Cuando me confundo acerca de algo que estoy leyendo para la clase, vuelvo a revisarlo y trato de comprenderlo	0	1	2	3	4
180.Me persuado a continuar trabajando en la clase solo para ver que tanto puedo aprender	0	1	2	3	4
181.Me convengo para trabajar duro en la materia solo para el bien de mi aprendizaje	0	1	2	3	4
182.Cuando estudio para esta materia, leo mis notas y las lecturas del curso una y otra vez	0	1	2	3	4
183.A menudo me doy cuenta que no invierto mucho tiempo en esta materia por otras actividades	0	1	2	3	4
184.Me digo a mi mismo que necesito seguir estudiando para salir bien en esta materia	0	1	2	3	4
185.Cuando estudio para esta materia, establezco metas para dirigir mis actividades en cada periodo de estudio	0	1	2	3	4
186.Cuando el trabajo de la materia es difícil, me rindo o solo estudio las partes fáciles	0	1	2	3	4
187.A menudo me doy cuenta que he leído para esta materia pero no sé de qué se trataba	0	1	2	3	4
188.Si necesitara ayuda con las lecturas de esta materia la pediría	0	1	2	3	4
189.Memorizo palabras claves para recordar los conceptos importantes de esta materia	0	1	2	3	4
190.Trato de aplicar ideas de las lecturas del curso en otras actividades de la materia	0	1	2	3	4
191. Me mantengo diciéndome que quiero salir mejor que otros en esta materia	0	1	2	3	4
192.Si necesitara ayuda para entender la clase la pediría	0	1	2	3	4
193. Trato de hacer que el material parezca más útil relacionándolo con lo que quiero hacer en mi vida	0	1	2	3	4
194. Me prometo algún tipo de recompensa si termino mis lecturas o estudio	0	1	2	3	4
195.Cuando es posible trato de relacionar las ideas de esta materia con otras clases	0	1	2	3	4
196. Me digo que debería seguir trabajando, solo para aprender lo más que pueda	0	1	2	3	4
197. Usualmente estudio en lugares donde puedo concentrarme en mi trabajo de la materia	0	1	2	3	4

198. Me digo que debo estudiar solo para aprender lo más que pueda	0	1	2	3	4
199. Hago listas de los términos importantes para este curso y las memorizo	0	1	2	3	4
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
203. Cuando estudio para este curso uso mis lecturas y mis notas de clase y trato de encontrar las ideas más importantes	0	1	2	3	4
204. Pienso como mi calificación puede afectarse si no leo o estudio	0	1	2	3	4
205. Encuentro difícil el apegarme a un horario de estudio	0	1	2	3	4
206. Me convengo de seguir trabajando cuando pienso en sacar buenas calificaciones	0	1	2	3	4
207. Hago un buen uso de mi tiempo de estudio para esta materia	0	1	2	3	4
208. Trato de entender el material en esta materia haciendo conexiones entre las lecturas y los conceptos de las clases	0	1	2	3	4
209. Me hago preguntas para estar seguro de entender el material que he estado estudiando para la materia	0	1	2	3	4
210. Trato de relacionar el material con algo que me guste hacer o encuentre interesante	0	1	2	3	4
211. Establezco una meta de cuanto necesito estudiar y me prometo una recompensa si logro esa meta	0	1	2	3	4
212. Me aseguro de mantenerme al tanto de las lecturas semanales y tareas de mi materia	0	1	2	3	4
213. Trato de hacer el trabajo agradable enfocándome en algo que sea divertido	0	1	2	3	4
214. Si necesitara ayuda en esta clase le solicitaría a alguien su ayuda	0	1	2	3	4
215. Cuando leo para este curso, me hago preguntas para ayudar a concentrarme	0	1	2	3	4
216. Me recuerdo acerca de cuán importante es obtener buenas calificaciones	0	1	2	3	4
217. Asisto a la clase regularmente	0	1	2	3	4
218. Me digo que después puedo hacer algo que me guste, si ahora mismo hago la tarea que tengo que terminar	0	1	2	3	4
219. Trato de hacer que el estudio sea más agradable convirtiéndolo en un juego	0	1	2	3	4
220. Cuando estudio para este curso, uso mis notas de clase y resalto los conceptos importantes	0	1	2	3	4
221. Aun cuando los materiales del curso son	0	1	2	3	4

aburridos y poco interesantes, me las arreglo para seguir trabajando hasta terminar					
222. Pienso las situaciones donde sería de ayuda conocer el material o las habilidades de la materia	0	1	2	3	4
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
226. Me prometo a mí mismo que después puedo hacer algo que quiero si termino la tarea ahora	0	1	2	3	4
227. Trato de cambiar la manera de estudiar para ajustarme a los requerimientos de la materia y al estilo de enseñanza del profesor(a)	0	1	2	3	4
228. Hago un esfuerzo para relacionar lo que estamos aprendiendo a mis intereses personales	0	1	2	3	4
229. Seguido me siento tan cansado o aburrido cuando estudio para esta clase, que dejo antes de terminar lo que tenía planeado	0	1	2	3	4
230. Pienso en una forma de hacer parecer el trabajo agradable para completarlo	0	1	2	3	4
231. Me desafío para completar el trabajo y aprender lo más posible	0	1	2	3	4
232. Me digo que debería trabajar al menos tan duro como otros estudiantes	0	1	2	3	4
233. Me hago trabajar más duro al comparar lo que estoy haciendo con lo que están haciendo otros estudiantes	0	1	2	3	4

Enseguida se presenta una lista de declaraciones. Nos gustaría saber tu opinión sobre qué tan de acuerdo o en desacuerdo te encuentras en cada una de ellas.	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Parcialmente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Parcialmente de acuerdo
234. Creo que me encuentro mentalmente preparado cuando llega la temporada de exámenes	1	2	3	4	5
235. No permito que el estrés del estudio me domine	1	2	3	4	5
236. Soy bueno para recuperarme de una baja calificación en mi trabajo escolar	1	2	3	4	5
237. Pienso que soy bueno para manejar la presión del trabajo escolar	1	2	3	4	5
238. No permito que una mala calificación afecte mi confianza	1	2	3	4	5
239. Soy bueno para manejar las adversidades escolares (p. ej. mala calificación, comentarios negativos de mi trabajo escolar)	1	2	3	4	5

Las familias se relacionan de diferentes maneras contesta qué tan de acuerdo o en desacuerdo te encuentran con las siguientes afirmaciones.	Totalmente Desacuerdo	Desacuerdo	Ni acuerdo ni desacuerdo	Acuerdo	Totalmente de acuerdo
240. Nuestra familia no hace las cosas juntas	1	2	3	4	5
241. Hay muchos malos sentimientos en la familia	1	2	3	4	5
242. Me avergüenza mostrar mis emociones frente a la familia	1	2	3	4	5
243. Frecuentemente tengo que adivinar sobre qué piensan los otros miembros de la familia o sobre cómo se sienten	1	2	3	4	5
244. Es difícil llegar a un acuerdo con mi familia	1	2	3	4	5
245. En mi familia, nadie se preocupa por los sentimientos de los demás	1	2	3	4	5
246. La atmósfera de mi familia usualmente es desagradable	1	2	3	4	5
247. Generalmente nos desquitamos con la misma persona de la familia cuando algo sale mal	1	2	3	4	5
248. Encuentro difícil expresar mis opiniones en la familia	1	2	3	4	5
249. Cuando tengo algún problema no se lo platico a mi familia	1	2	3	4	5
250. Es difícil saber cuáles son las reglas que se siguen en nuestra familia	1	2	3	4	5
251. Los miembros de la familia no son muy receptivos para los puntos de vista de los demás	1	2	3	4	5
252. Los conflictos en mi familia nunca se resuelven	1	2	3	4	5
253. Si las reglas se rompen no sabemos que esperar	1	2	3	4	5
254. Muchas veces los miembros de la familia se callan sus sentimientos para ellos mismos	1	2	3	4	5

En el último mes que tan frecuente TODOS los miembros de tu familia, realizaron las siguientes acciones	Nunca	Rara vez	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
255. Cuidamos los recursos del hogar (agua, luz, comida, gas, etc.) para reducir gastos.	0	1	2	3	4
256. Nos ayudamos con los trabajos escolares.	0	1	2	3	4
257. Nos demostramos cariño y afecto.	0	1	2	3	4
258. Nos enseñamos cosas unos a otros	0	1	2	3	4
259. Nos apoyamos para cubrir las necesidades económicas de la familia.	0	1	2	3	4

260. Ayudamos a algún miembro de la familia que estaba realizando una actividad.	0	1	2	3	4
261. Cuándo alguien aprendió algo nuevo, lo enseñó a otro miembro de la familia.	0	1	2	3	4
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
263. Nos ayudamos para facilitarnos las actividades que hacemos	0	1	2	3	4
264. Expresamos cariño entre nosotros	0	1	2	3	4
265. Cooperamos para limpiar la mesa después de comer	0	1	2	3	4
266. Aprendimos unos de otros	0	1	2	3	4
267. Cuidamos los servicios del hogar para disminuir gastos económicos.	0	1	2	3	4
268. Todos nos sentimos amados	0	1	2	3	4
269. Cooperamos para poner la mesa antes de comer	0	1	2	3	4
270. Nos escuchamos	0	1	2	3	4
271. Fuimos cariñosos unos con otros	0	1	2	3	4
272. Aprendimos algo que otro miembro enseñó	0	1	2	3	4
273. Nos ayudamos a cumplir nuestras metas personales	0	1	2	3	4

A CERCA DE <u>TUS AMIGOS CERCANOS</u>, SEÑALA LA FRECUENCIA CON LA QUE SE PRESENTAN LAS SIGUIENTES SITUACIONES:	Nunca	Muy pocas veces	Algunas veces	Frecuentemente	Muy Frecuentemente
274. Consumen bebidas alcohólicas	0	1	2	3	4
275. Consumen drogas	0	1	2	3	4
276. Fuman	0	1	2	3	4
277. Tienen relaciones sexuales	0	1	2	3	4
278. Faltan a clases (o no entran)	0	1	2	3	4
279. Tienen bajas calificaciones	0	1	2	3	4
280. Participan en peleas o riñas	0	1	2	3	4
281. Hacen daño o lugares públicos o privados (pintas, destruyen cosas, roban)	0	1	2	3	4
282. Demuestran que no les interesa la escuela	0	1	2	3	4

¿CÓMO CALIFICAS LAS SIGUIENTES SITUACIONES?	Nada	Casi nada	Regular	Mucho	Demasiado
283. ¿Qué tan peligrosa es tu escuela?	0	1	2	3	4
284. ¿Qué tanta droga se vende en tu escuela?	0	1	2	3	4
285. ¿Qué tan sucia esta tu escuela?	0	1	2	3	4

286. ¿Qué tantos vagos hay en tu escuela (entra gente que busca hacer daño o esperan afuera de tu escuela)?	0	1	2	3	4
287. ¿Qué tan descuidada esta tu escuela?	0	1	2	3	4
288. ¿Qué tan peligrosa es tu colonia/barrio?	0	1	2	3	4
289. ¿Qué tan ruidosa es tu colonia/barrio?	0	1	2	3	4
¿CÓMO CALIFICAS LAS SIGUIENTES SITUACIONES?	Nada	Casi nada	Regular	Mucho	Demasiado
290. ¿Qué tanta droga se vende en tu colonia/barrio?	0	1	2	3	4
291. ¿Qué tan sucia esta tu colonia/barrio?	0	1	2	3	4
292. ¿Qué tan oscura es tu colonia/barrio, por las noches?	0	1	2	3	4
293. ¿Qué tantos vagos hay en tu colonia/barrio?	0	1	2	3	4
294. ¿Qué tantos borrachos se ven en las casas y calles?	0	1	2	3	4
295. ¿Qué tan descuidadas están las calles y casas?	0	1	2	3	4
296. ¿Hay gente de muchos lugares? (otras colonias, ciudades, estados, etc.)	0	1	2	3	4

Enseguida voy a leer una lista de oraciones sobre cómo se siente con respecto a su vecindario. Dígame su grado de acuerdo o desacuerdo con las oraciones.	Completamente en desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Completamente de acuerdo
297. Sientes que perteneces a tu vecindario	1	2	3	4	5
298. Visitas a tus vecinos en sus casas	1	2	3	4	5
299. Crees que tus vecinos te ayudarían en una emergencia	1	2	3	4	5
300. Participas en actividades para el mejoramiento del vecindario	1	2	3	4	5
301. Sientes que apoyas a la gente de tu vecindario	1	2	3	4	5
302. Tu familia presta cosas e intercambia favores con los vecinos	1	2	3	4	5
303. Frecuentemente te detienes a platicar con la gente de tu vecindario	1	2	3	4	5

Contesta con respecto a los padres	Nunca	A veces	Generalmente	Muchísimas veces	Siempre
304. Me siento seguro hablando de mis padres acerca de mis problemas escolares.	0	1	2	3	4
305. Mis padres me enseñan a encontrar maneras de resolver los problemas escolares.	0	1	2	3	4
306. Mis padres discuten conmigo acerca de mis planes a futuro de estudio.	0	1	2	3	4
307. Mis padres discuten conmigo acerca de mis planes a futuro de trabajo.	0	1	2	3	4
308. A mis padres no les preocupa si me va bien en la escuela o no. (R)	0	1	2	3	4
309. A mis padres no les preocupa mi progreso de aprendizaje. (R)	0	1	2	3	4
310. Mis padres quieren que haga mi mejor trabajo escolar.	0	1	2	3	4
311. Mis padres tienen altas expectativas para hacerlo bien en la escuela.	0	1	2	3	4
312. Mis padres tienen altas expectativas de que iré a la universidad.	0	1	2	3	4
313. Siento la presión de mis padres por hacerlo bien en la escuela.	0	1	2	3	4
314. Cuando lo hago bien en un examen mis padres me felicitan	0	1	2	3	4
315. Cuando no lo hago bien en un examen, mis padres me animan a estudiar más para hacerlo mejor la próxima vez	0	1	2	3	4
316. Las actitudes de mis padres y su comportamiento influyen en la forma de comportarme	0	1	2	3	4
317. Mis padres me dan dinero para comprar materiales de aprendizaje complementarios	0	1	2	3	4
318. Mis padres me compran materiales de aprendizaje complementarios	0	1	2	3	4
319. Mis padres no tienen el dinero para comprarme los	0	1	2	3	4

materiales de aprendizaje complementarios					
320. Mis padres me animan a participar en asesorías para enriquecer mi aprendizaje	0	1	2	3	4
321. Mis padres no tienen suficiente conocimiento para ayudarme con trabajos escolares	0	1	2	3	4
Contesta con respecto a los padres	Nunca	A veces	Generalmente	Muchísimas veces	Siempre
322. Mis padres muy frecuentemente me preguntan acerca de mis trabajos escolares	0	1	2	3	4
323. Mis padres no se interesan acerca de si voy a la escuela todos los días o no	0	1	2	3	4
324. Mis padres me aconsejan y animan a socializar académicamente con mis compañeros de clase	0	1	2	3	4
325. Mis padres me aconsejan y animan a relacionarme con los compañeros de clase de buen comportamiento	0	1	2	3	4
326. Mis padres revisan mi boleta y discuten las calificaciones conmigo	0	1	2	3	4
327. Mis padres se aseguran de que me pase la mayoría de mi tiempo haciendo el trabajo escolar y estudiando	0	1	2	3	4
328. En general, mis padres me proporcionan apoyo para ayudarme a salir bien en la escuela	0	1	2	3	4

Contesta con respecto a tus mejores amigos	Nunca	A veces	Generalmente	Muchísimas veces	Siempre
329. Me siento seguro hablando con mis amigos sobre mis problemas escolares	0	1	2	3	4
330. Mis amigos me ayudan a encontrar formas de resolver mis problemas escolares	0	1	2	3	4
331. Si no entiendo mis tareas, me siento seguro pidiendo ayuda mis amigos	0	1	2	3	4
332. He hablado con mis amigos sobre mis planes futuros en la escuela	0	1	2	3	4
333. He hablado con mis amigos sobre mis planes futuros en el trabajo	0	1	2	3	4
334. A mis amigos no les importa si voy bien o no en la escuela	0	1	2	3	4
335. A mis no les importa sobre mi aprendizaje	0	1	2	3	4
336. Mis amigos me quieren ayudar para que de lo mejor en la escuela	0	1	2	3	4
337. Mis amigos están dispuestos a ayudarme a aprender	0	1	2	3	4
338. Mis amigos quieren que avance al siguiente grado	0	1	2	3	4
339. Mis amigos tienen grandes expectativas para que lo haga bien en la escuela	0	1	2	3	4
340. Mis amigos tienen expectativas de que vaya a la universidad	0	1	2	3	4
341. Mis amigos y yo competimos el uno con el otro para ver quien lo hace mejor en la escuela	0	1	2	3	4

342. Me siento presionado por mis amigos para salir bien en la escuela	0	1	2	3	4
343. Cuando me va bien en la escuela mis amigos se alegran por mí	0	1	2	3	4
Contesta con respecto a tus mejores amigos	Nunca	A veces	Generalmente	Muchísimas veces	Siempre
344. Cuando no me va bien en un examen, mis amigos me animan a estudiar más para hacerlo mejor la siguiente vez	0	1	2	3	4
345. Mis amigos influyen en cómo me comporto	0	1	2	3	4
346. Mis amigos me prestan los materiales de aprendizaje complementarios	0	1	2	3	4
347. Mis amigos y yo pasamos la mayoría de nuestro tiempo juntos haciendo la tarea y estudiando	0	1	2	3	4
348. Mis amigos y yo hemos hablado acerca de cómo prepararnos para los exámenes finales	0	1	2	3	4
349. Si estuviera ausente de la escuela, mis amigos me ayudarían a aprender los materiales escolares que me perdí ese tiempo	0	1	2	3	4
350. En general, mis amigos que tienen mayor influencia en mí me proporcionan apoyo para ayudarme a hacerlo bien en la escuela	0	1	2	3	4

En la vida son inevitables los problemas. Indica qué haces regularmente cuando te pasa un problema.	Nunca	Rara vez	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
351. Discuto el problema con mis padres/otros adultos	0	1	2	3	4
352. Hablo inmediatamente acerca del problema cuando sucede y no me preocupo mucho	0	1	2	3	4
353. Trato de obtener ayuda de alguna institución (escuela, etc.)	0	1	2	3	4
354. Espero lo peor	0	1	2	3	4
355. Acepto mis limitaciones	0	1	2	3	4
356. Trato de hablar acerca del problema con la persona involucrada	0	1	2	3	4
357. Me comporto como si todo estuviera bien	0	1	2	3	4
358. Trato de sacar mi enojo (con música a todo volumen, salgo a pasear, hacer deporte, etc.)	0	1	2	3	4
359. No me preocupo porque usualmente todo sale bien	0	1	2	3	4
360. Pienso acerca del problema y trato de encontrar soluciones diferentes	0	1	2	3	4
361. Me comprometo a solucionarlo	0	1	2	3	4
362. Dejo salir mi enojo y desesperación gritando, llorando dando portazos	0	1	2	3	4
363. Me digo que siempre habrá problemas	0	1	2	3	4

364. Solamente pienso en el problema cuando sucede	0	1	2	3	4
365. Busco información en internet, revistas, enciclopedias o libros	0	1	2	3	4
366. Trato de no pensar acerca del problema	0	1	2	3	4
	Nunca	A veces	Generalmente	Muchísimas veces	Siempre
367. Trato de olvidar el problema con alcohol o drogas	0	1	2	3	4
368. Trato de obtener ayuda y consuelo de personas que están en una situación similar	0	1	2	3	4
369. Trato de resolver el problema con la ayuda de mis amigos	0	1	2	3	4
370. Lo evito porque de todas maneras no puedo cambiar nada	0	1	2	3	4

<p>En la siguiente lista de afirmaciones por favor dígame qué tanto la describe a usted en el ÚLTIMO MES cada una de ellas. No hay respuestas correctas o incorrectas, buenas o malas. Responda como ha sido usted, no como te hubiera gustado haber sido.</p>	Nunca	Rara vez	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
371. Viste lo positivo de la vida y de las cosas que le pasaron	0	1	2	3	4
372. Buscaste el apoyo de otros cuando necesitó de su ayuda	0	1	2	3	4
73. Mantuviste el sentido del humor aún en las situaciones más difíciles	0	1	2	3	4
374. Trataste constantemente de mejorar su vida	0	1	2	3	4
375. Cuando hubo problemas los enfrentaste inmediatamente	0	1	2	3	4
376. Buscaste estar con las personas con las que pudo aprender cosas positivas	0	1	2	3	4
377. Intentaste aprender algo positivo incluso de los problemas que enfrentaste	0	1	2	3	4
378. A pesar de tus problemas procuraste ser feliz	0	1	2	3	4
379. Tu fe en Dios te ayudó a superar tus problemas	0	1	2	3	4

<p>En la siguiente lista de afirmaciones por favor dígame qué tanto la describe a usted en el ÚLTIMO MES cada una de ellas. No hay respuestas correctas o incorrectas, buenas o malas. Responda como ha</p>	Nunca	Rara vez	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
---	-------	----------	---------------	-------------------------	---------

sido usted, no como le hubiera gustado haber sido.					
380 .Fuiste capaz de sonreír a pesar de los problemas que tuviste	0	1	2	3	4
381. Por más difíciles que fueron las situaciones en tu vida fuiste capaz de enfrentarlas	0	1	2	3	4
382. Tuviste metas y aspiraciones en la vida	0	1	2	3	4
	Nunca	Rara vez	Algunas veces	La mayoría de las veces	Siempre
383. Pensaste que el futuro sería mejor que el presente	0	1	2	3	4
384. Hiciste lo posible para cumplir con las metas y aspiraciones de tu vida	0	1	2	3	4
385. Estuviste seguro de ti mismo en lo que hiciste	0	1	2	3	4
386. Para ti los problemas fueron un reto que superar	0	1	2	3	4
387. Tus creencias en Dios le dieron sentido a tu vida	0	1	2	3	4
388. Luchaste hasta conseguir lo que quisiste	0	1	2	3	4
389. Creíste que tendrías éxito en lo que hiciste	0	1	2	3	4
390 .Te consideraste capaz de resolver o superar los problemas de tu vida	0	1	2	3	4

De las siguientes preguntas, marca con una x dependiendo de qué tan de acuerdo estas con las expresiones.	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Moderadamente De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
391. Difícilmente me impaciento cuando debo estar quieto	1	2	3	4	5
392. Me gustaría hacer un viaje sin planes, rutas y horarios	1	2	3	4	5
393. Me intereso más en e l futuro que en el presente	1	2	3	4	5
394. Me disgusta tener amigos que no sé cómo van a comportarse	1	2	3	4	5
395. Disfruto metiéndome en cosas nuevas donde no puedo saber cómo acabarán	1	2	3	4	5
396. Difícilmente digo malas palabras cuando estoy enfadado	1	2	3	4	5
397. Me gusta hacer cosas que me asustan un poco	1	2	3	4	5
398. Difícilmente me aburro cuando tengo que resolver problemas que exigen pensar mucho	1	2	3	4	5
399. Hago locuras por diversión	1	2	3	4	5
400. Cuando la gente está en desacuerdo conmigo, evito discutir con ellos	1	2	3	4	5
401. Yo intentaría cualquier cosa aunque sea una vez	1	2	3	4	5
402. Me preocupa perder el control sobre las cosas	1	2	3	4	5
403. Resuelvo problemas al “ahí se va”	1	2	3	4	5
404. Evito pelear con otras personas	1	2	3	4	5
405. Es natural para mí, decir malas palabras cuando estoy enfadado	1	2	3	4	5
406. Me desagrada involucrarme en cosas nuevas donde no pueda predecir como acabaran	1	2	3	4	5
407. Me decido rápidamente	1	2	3	4	5
408. Puedo evitar ser desagradable con la gente que me cae mal	1	2	3	4	5
409. Me entusiasmo tanto con ideas nuevas y emocionantes que no pienso en las consecuencias	1	2	3	4	5
410. Evito hacer locuras por diversión	1	2	3	4	5
411. Me gustaría conocer una ciudad desconocida o un barrio desconocido yo solo, incluso si esto significa perderme	1	2	3	4	5
412. Resuelvo mis problemas con anticipación	1	2	3	4	5

413. Cuando la gente está en desacuerdo conmigo discuto con ellos el por qué lo están	1	2	3	4	5
414. Me disgusta hacer cosas que me asusten	1	2	3	4	5
415. Me aburro fácilmente cuando tengo que resolver problemas que exigen pensar mucho	1	2	3	4	5
	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Moderadamente De acuerdo	Muy de acuerdo	Totalmente de acuerdo
416. Soy despreocupado(a) y poco previsor(a)	1	2	3	4	5
417. Me disgustaría tener experiencias y sensaciones nuevas y excitantes	1	2	3	4	5
418. Prefiero amigos que sean descontrolados o desorganizados	1	2	3	4	5
419. No me gustaría hacer un viaje sin planes, rutas u horarios	1	2	3	4	5
420. Estoy más interesado en el presente que en el futuro	1	2	3	4	5
421. Me impaciento cuando debo estar quieto	1	2	3	4	5
422. Cuando la gente me grita, yo les grito	1	2	3	4	5
423. Peleo con otros	1	2	3	4	5
424. Me tardo en tomar cualquier decisión	1	2	3	4	5
425. Difícilmente intentaría cualquier cosa, aunque fuera una vez	1	2	3	4	5
426. Me es imposible evitar ser un poco desagradable con la gente que me cae mal	1	2	3	4	5
427. Me disgustaría conocer una ciudad o barrio nuevo, si eso me llevará a extraviarme	1	2	3	4	5
428. Cuando la gente me grita, yo les grito también	1	2	3	4	5
429. Difícilmente llego a entusiasmarme tanto con ideas nuevas y emocionantes como para dejar de pensar en las consecuencias	1	2	3	4	5
430. Me gusta tener experiencias y sensaciones nuevas y excitantes, aunque sean un poco peligrosas	1	2	3	4	5