

Habilidades en autorregulación del aprendizaje y el impacto del ingreso a la escuela secundaria integrada en los adolescentes

Self-regulation learning skills and the impact of entering integrated
high school on adolescents

Patrícia Diane Puglia¹
Raul Aragão Martins²
Regina de Cássia Rondina³
Universidad Estadual Paulista

Recibido: 12.01.2024
Aceptado: 15.03.2024

Resumen

La autorregulación del aprendizaje se puede definir como la capacidad de los estudiantes para planificar, ejecutar y evaluar sus actividades, volviéndolos activos y participativos en su aprendizaje. Aún faltan estudios brasileños sobre la autorregulación del aprendizaje en estudiantes de la Enseñanza Media Integrada (EMI). Por ello, este trabajo describe las percepciones de los adolescentes sobre el impacto de la matrícula en el curso de Enseñanza Media Integrada, destacando su grado de dominio de habilidades en autorregulación del aprendizaje. Se realizó una encuesta entre estudiantes del EMI en una institución de educación

¹ patricia.puglia@unesp.br
<https://orcid.org/0000-0003-3686-6386>

² raul.martins@unesp.br
<https://orcid.org/0000-0001-6495-731X>

³ regina.rondina@unesp.br
<https://orcid.org/0000-0002-0588-8120>

federal (IF) de Brasil. En el estudio participaron 35 estudiantes ingresantes en 2022. Para sondear las percepciones de los adolescentes, se llevó a cabo una entrevista semiestructurada. Los relatos indican que ingresar al EMI fue percibido como un desafío por la mayoría de los entrevistados y, en muchos casos, se asoció con la aparición de sentimientos como preocupación y ansiedad. Es posible afirmar que la muestra es heterogénea en cuanto a habilidades de autorregulación y que, en mayor o menor medida, los estudiantes dominan algunas habilidades relacionadas con las etapas de planificación y evaluación del ciclo de autorregulación. Se asume que la información y orientación sobre autorregulación del aprendizaje contribuyen a la adaptación de los estudiantes al EMI y a su calidad de vida.

Palabras clave: adolescentes, autorregulación, aprendizaje, educación secundaria, entrevistas, formación profesional, habilidades

Abstract

Self-regulated learning can be defined as the ability of students to plan, execute and evaluate their activities, making them active and participatory in their learning. There is still a lack of Brazilian studies on the self-regulation of learning in Integrated Secondary Education (EMI) students. Therefore, this work describes the perceptions of adolescents about the impact of enrollment in the Integrated Secondary Education course, highlighting their degree of mastery of skills in self-regulation of learning. A survey was conducted among EMI students at a federal educational institution (FI) in Brazil. 35 students entering in 2022 participated in the study. To probe the adolescents' perceptions, a semi-structured interview was conducted. The reports indicate that entering the EMI was perceived as a challenge by the majority of those interviewed and, in many cases, was associated with the appearance of feelings such as worry and anxiety. It is possible to affirm that the sample is heterogeneous in terms of self-regulation skills and that, to a greater or lesser extent, students master some skills related to the planning and evaluation stages of the self-regulation cycle. It is assumed that information and guidance on self-regulation of learning contribute to students' adaptation to EMI and their quality of life.

Keywords: adolescents, interviews, learning, professional education, secondary education, self-regulated, skills

Introducción

La adolescencia es una etapa del ciclo vital caracterizada por intensas transformaciones en aspectos biológicos, psicológicos y psicosociales (Papalia & Martorell, 2022; Madaloz et al., 2023). Los desafíos de esta fase pueden aumentar la vulnerabilidad al surgimiento de problemas relacionados con la regulación del afecto y la conducta (Jacowski et al., 2014; Papalia & Martorell, 2022).

El ingreso a la escuela secundaria ocurre generalmente durante la adolescencia, coincidiendo con el momento de las transformaciones biopsicosociales y generalmente implica un período inicial de adaptación. La ansiedad es común en esta etapa del ciclo escolar, lo que puede afectar el aprendizaje en muchos casos (Colunga-Rodríguez et al., 2021; Soares & Almeida, 2020). Actualmente, la Educación Profesional y Tecnológica se destaca en la estructura organizacional de la educación brasileña; y en particular, en los cursos de Enseñanza Media Integrada (EMI), la prevalencia de adolescentes es alta (Pacheco et al., 2020). Es de suponer que, en el ámbito de la EMI, las dificultades para adaptarse son más pronunciadas que en otras modalidades de enseñanza. La EMI busca el desarrollo humano integral y ofrece componentes curriculares (educación propedéutica y educación técnica) simultáneamente (Martins & de Brito Cunha, 2021; Rosa, 2023), lo que implica demandas más complejas, que pueden afectar el bienestar emocional y la salud mental de muchos estudiantes (Pacheco et al., 2020; Martins & de Brito Cunha, 2021; Madaloz et al., 2023).

La incidencia de síntomas de estrés tiende a ser alta en los cursos de secundaria en general (González & Hernández, 2009; Busnello et al., 2009). La literatura ha destacado el riesgo del estrés y sus consecuencias para la salud mental, la adaptación escolar y el rendimiento académico en la EMI (Rosa, 2023; Pacheco et al., 2020; Madaloz et al., 2023). El porcentaje de estudiantes que piensa en abandonar la carrera suele ser alto, especialmente al inicio del

curso (Pacheco et al., 2020). La identificación de las variables que motivan el fracaso y la deserción escolar es necesaria para minimizar sus efectos y orientar la construcción de propuestas de intervención (Souza, 2019; Alvarez et al., 2021).

La literatura contemporánea enfatiza la importancia de las políticas públicas para promover la salud física y mental, y la prevención de riesgos de desarrollo en el ámbito escolar (Amaral & Caponi, 2020; Bressan et al., 2014; Martins & de Brito Cunha, 2021; Madaloz et al., 2023). Para niños y adolescentes, la escuela destaca como centro de acciones en este sentido y puede contribuir a promover factores protectores y minimizar los factores de riesgo (González & Hernández, 2009; Bressan et al., 2014). “Factores protectores” se refiere a la presencia de condiciones que minimizan los efectos del riesgo y aumentan la probabilidad de que el individuo tenga un desarrollo saludable, incluso en presencia de adversidad; los “factores de riesgo” son variables que aumentan la vulnerabilidad de un individuo a problemas y consecuencias negativas en su curso de desarrollo (Bressan et al., 2014; Santos et al., 2020).

Fortalecer los factores de protección es esencial para desarrollar la resiliencia, entendida como “la capacidad de seguir siendo competente, incluso bajo una fuerte carga de estrés, extrayendo lecciones fortalecedoras de los momentos de desafío” (Bressan et al., 2014, p. 41). Un conjunto de factores interfiere en el grado de resiliencia individual (Santos et al., 2020; Zacharias et al., 2020), que resulta de la interacción entre vulnerabilidad y factores protectores, involucrando variables individuales, familiares y sociales en un proceso dinámico (Santos et al., 2020). Es fundamental prestar atención a los mecanismos de afrontamiento que adoptan los adolescentes ante acontecimientos percibidos como estresantes (González & Hernández, 2009; Busnello et al., 2009).

La presencia de habilidades en el espectro socioemocional puede facilitar la adopción de mecanismos adaptativos para el afrontamiento del estrés en la adolescencia (González & Hernández, 2009). Existe evidencia de que el repertorio de habilidades socioemocionales está relacionado con el bienestar, el ajuste psicosocial, la salud mental y también con el aprendizaje y éxito académico (Tacla et al., 2014; Barbosa & Melo-Silva, 2023), contribuyendo así al

desarrollo de la resiliencia. Los fracasos en la adquisición de habilidades de esta naturaleza pueden derivar en problemas de diversa índole, comprometiendo incluso el rendimiento académico (González & Hernández, 2009; Barbosa & Melo-Silva, 2023). La bibliografía describe una gama de programas de intervención destinados a promover el aprendizaje socioemocional. El objetivo es apoyar a estudiantes y educadores de todos los niveles educativos, para que desarrollen habilidades como autogestión, empatía, conciencia social, relaciones interpersonales y toma de decisiones, entre otras.

Entre el amplio espectro de habilidades destacan las de autorregulación. Se entiende por autorregulación la forma en que una persona modula sus procesos de pensamiento, afecto, conducta y atención a través de mecanismos específicos, con vistas a la consecución de objetivos (González & Hernández, 2009). En las últimas décadas se ha enfatizado el papel de las habilidades en la autorregulación del aprendizaje (González & Hernández, 2009; Souza, 2019). La autorregulación del aprendizaje se puede definir como la forma particular en que los estudiantes entienden su propio aprendizaje. El estudiante autorregulado controla y regula los procesos de pensamiento, cognición, afecto, motivación, comportamiento e influencias ambientales para alcanzar los objetivos de aprendizaje (Rosário, 2006; Souza, 2019; Silva & Alliprandini, 2020). La autorregulación del aprendizaje puede motivar a los estudiantes (Araújo Silva & Cordeiro Bizerra, 2022; Ganda & Boruchovitch, 2018), previniendo problemas como dificultades académicas y el consecuente riesgo de abandono y fracaso (González & Hernández, 2009), y también puede contribuir al bienestar personal, la autoestima y la satisfacción de los estudiantes, además de estimular procesos reflexivos sobre las actividades académicas y también sobre uno mismo (Araújo Silva & Cordeiro Bizerra, 2022).

En este sentido, se han diseñado e implementado programas de intervención con diferentes enfoques. Dos modelos teóricos han sustentado muchas intervenciones en las últimas décadas: el modelo de aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 1998; 2000) y el modelo de planificación, evaluación y ejecución del aprendizaje (PLEA), propuesto por Rosário (2006). El modelo desarrollado por Zimmerman consta de tres fases: la primera se denomina fase de

planificación, engloba procesos que preceden al aprendizaje; busca desarrollar habilidades como el análisis e interpretación de la tarea. Aquí es cuando el estudiante establece objetivos y selecciona estrategias de aprendizaje para alcanzar las metas. En este momento, interfieren aspectos como la motivación y el sentido de autoeficacia del estudiante. La segunda etapa, realización, es cuando el estudiante pone en práctica el plan (Zimmerman, 2000); involucra subprocesos como el automonitoreo y el autocontrol, a través de habilidades como el manejo del tiempo, el ambiente físico y la atención, entre otros aspectos. Para ello, el estudiante debe adoptar un conjunto de estrategias como la autoinstrucción, la atención enfocada y estrategias de aprendizaje (Zimmerman, 2000; Araújo Silva & Cordeiro Bizerra, 2022). La etapa final, la autorreflexión, se refiere a procesos de autoevaluación; cuando el estudiante debe luego reflexionar sobre el grado de efectividad de las estrategias adoptadas en la consecución de los objetivos inicialmente propuestos (Zimmerman, 1998; 2000).

Por otro lado, en el modelo PLEA propuesto por Rosário (2006), cada una de las tres fases del ciclo de autorregulación contiene las tres etapas simultáneamente. Se trata de un enfoque teórico que presupone un proceso de carácter cíclico e interactivo entre los subpasos que componen la autorregulación del aprendizaje (Rosário, 2006). Así, la PLEA existe en todas las fases y permite planificar, ejecutar y evaluar acciones equivalentes a cada fase del proceso (Araújo Silva & Cordeiro Bizerra, 2022).

Considerando específicamente la realidad de la EMI, se puede asumir que la adquisición de habilidades en autorregulación del aprendizaje facilita el proceso de adaptación a la rutina académica, minimizando además el riesgo de aparición de estrés y síntomas psicopatológicos. Sin embargo, se debe prestar atención a la relativa escasez de estudios brasileños sobre autorregulación realizados con muestras de alumnos de secundaria en general (Lima, 2022; Silva & Alliprandini, 2020; Araújo Silva & Cordeiro Bizerra, 2022). Hasta la fecha, las investigaciones sobre el tema realizadas específicamente con muestras de adolescentes que ingresan a la EMI en Instituciones Federales (IF) son aún escasas en Brasil. El presente trabajo presenta una propuesta en este sentido.

La bibliografía sugiere que promover la autorregulación del aprendizaje exige necesariamente una evaluación inicial del grado o nivel de dominio previo de las habilidades de autorregulación de los estudiantes. En 2022, se realizó una recolección de datos entre estudiantes matriculados en el primer año de EMI en una IF del interior del estado de São Paulo, Brasil, como parte de una tesis de maestría. Este artículo presenta un extracto de ese estudio. El objetivo es describir las percepciones de los estudiantes sobre su ingreso a la EMI, destacando aspectos relacionados con su titulación y nivel previo de habilidades en autorregulación del aprendizaje.

1. Metodología

1.1 Institución

El trabajo se desarrolló en una Institución Federal (IF) del Estado de São Paulo, Brasil, que ofrece Educación Media Integrada (EMI). El criterio de selección se basó en la conveniencia.

1.2 Participantes

Adolescentes que ingresaron a EMI en 2022. Como criterio de inclusión, se invitó a participar en el estudio a alumnos identificados con dificultades de adaptación académica y síntomas de ansiedad durante una entrevista de evaluación inicial.

1.3 Instrumentos de recolección de datos

Entrevista semiestructurada, para relevar aspectos relacionados con los hábitos de estudio de los nuevos ingresantes, así como sus percepciones sobre su ingreso a la EMI.

1.4 Procedimientos

El proyecto de investigación fue aprobado a través de la Plataforma Brasil, CAAE: 56563222.1.0000.5466 (Institución proponente - UNESP/IBILCE) y CAAE: 56563222.1.3001.5473 (Institución coparticipante - Instituto Federal de São Paulo). La recolección de datos comenzó después del consentimiento de los responsables y estudiantes, a través del Formulario de Consentimiento Libre e Informado y el Formulario de Asentimiento Libre e Informado, respectivamente.

1.5 Análisis de datos

Los informes fueron leídos en las entrevistas. Se sistematizaron los informes y se enumeraron categorías temáticas, según el modelo teórico de Bardin (1977).

2. Resultados y discusión

Entre los aproximadamente 120 nuevos ingresantes al EMI en 2022, 65 dieron su consentimiento para participar en este trabajo y 35 cumplieron los criterios de inclusión para participar en el estudio. La muestra fue predominantemente femenina. El rango de edad osciló entre 14 y 17 años y la mayoría de los estudiantes tenía 15 años al momento de la investigación.

A partir de la lectura y sistematización de los relatos de las entrevistas, se identificaron varias categorías temáticas, entre las que destacan seis:

2.1 Categoría 1: Antes de ingresar al EMI

Se refiere a aspectos como la formación académica de los estudiantes, así como su nivel de información sobre la IF antes de ingresar al curso.

Testimonios

. E16: Vengo del SAB. Allí permanecí hasta las cuatro. Ya estaba acostumbrado.

. E15: Yo vine de María Nívea. Estuve allí de 7 a 12:30 horas. No estaba acostumbrado a trabajar a tiempo completo.

Los informes sugieren expectativas positivas, además de diferentes grados de conocimiento previo sobre la institución. La IF era percibida por la mayoría como una “buena” escuela antes de su admisión:

. E3: Sabía que el Instituto también era una universidad federal y ofrecía cursos técnicos para la secundaria también. Y por el curso supe que tenía más o menos que ver con ingeniería.

. E18: Entonces yo no tuve el curso específico, pero sí la escuela, que tenía buena enseñanza y listo.

El conjunto de afirmaciones sugiere un nivel previo superficial de conocimiento sobre la institución y el área de la carrera elegida, lo que está en línea con estudios similares (Gonçalves & Cesaro, 2020). Estos estudios indican que el conocimiento previo sobre la IF y la carrera elegida se basó en la opinión de otros estudiantes y profesores, influyendo en la opción (Gonçalves & Cesaro, 2020). Los autores destacan que los estudiantes perciben la integración entre materias y contenidos, pero aún no hay una reflexión sobre los conceptos que rigen la naturaleza de la formación integrada desde una perspectiva crítica y emancipadora (Gonçalves & Cesaro, 2020). Posiblemente, aún falten más acciones en el país encaminadas a ofrecer información a estudiantes y padres o tutores sobre la concepción que guía al EMI, así como la estructura y funcionamiento de las IFs y los cursos disponibles, para sustentar la elección de esta modalidad de enseñanza.

2.2 Categoría 2: Intereses previos y motivación para ingresar a EMI

La influencia de los miembros de la familia fue citada en varios informes:

Testimonios

. E13: Es mi mamá quien me inscribió, dijo que era un área muy buena, ya está, voy a... podría meter en mi vida lo que quisiera, muy integral.

. E26: Ah, cuando vino el instituto aquí todos hablaban de eso, a todos les gusta. Vivo cerca, pero yo también quería. Yo lo quería, mi madre lo quería.

En términos generales, estos informes son compatibles con investigaciones recientes (Costa & Carvalho, 2023; Gonçalves & Cesaro, 2020; Silveira & Zambon, 2024). En un estudio realizado en una IF en el interior de Rio Grande do Sul, la búsqueda de una educación de calidad fue la principal motivación citada, seguida de las expectativas de oportunidades de inserción en el mercado laboral después de finalizar el curso, la formación como diferenciador, además de la influencia de conocidos, como familiares y amigos (Silveira & Zambon, 2024).

Es interesante señalar que en este estudio varios entrevistados manifestaron que querían estar en la institución, independientemente de la carrera elegida y que ingresaron por voluntad propia:

Testimonio

. E26: Ay no sé, el primer día de clases todos preguntaron, ¿por qué viniste? Todo el mundo decía que mi madre me obligaba... Y yo quería estar aquí.

Resultados similares se encontraron en el estudio de Costa y Carvalho (2023). Los autores detectaron congruencia entre las expectativas previas de los estudiantes y sus familias en

relación con la institución y el curso elegido. Esta investigación reveló que los principales factores motivacionales para ingresar a la IF fueron el hecho de que la institución elegida era federal, porque ofrecía educación de calidad y gratuita, por el reconocido prestigio de la IF en la región, además de la influencia de la familia o amigos.

En el presente estudio, varios informes indican que la elección del estudiante en cuanto al área y curso fue también una elección personal. Algunos entrevistados afirmaron haber investigado el área técnica elegida:

Testimonios

. E27: Antes de ingresar, realmente conocí el instituto federal y ya estaba interesado en el curso de TI, porque creo que es un área sobre la que podemos aprender mucho y que hoy está creciendo mucho en el mundo, en Brasil, creo. Pienso que es un área que está creciendo mucho ¿no? Entonces me interesó este dato, no quiero especializarme en TI, pero al menos creo que me podría ayudar en el futuro.

. E17: Elegí TI, pero por exclusión, es como dices, exclusión. Es porque no quería Mecánica y tampoco quería Edificios, así que el curso para el que era más adecuado era TI.

Está claro que el área y el curso elegido abrirán oportunidades para conseguir un buen trabajo, lo que garantizará un buen “futuro”, como considera, por ejemplo, el E27. Informes como estos también son similares a los de investigaciones similares (Costa & Carvalho, 2023; Gonçalves & Cesaro, 2020; Silveira & Zambon, 2024). Respecto al momento de ingreso a la institución, las declaraciones contenidas en este trabajo denotan la sensación de un sueño hecho realidad:

Testimonios

. E29: Estaba...emocionada, no emocionada, me sorprendió haber pasado, porque no tenía expectativas muy altas, entonces lo primero que hice fue decirle a mi mamá, que ella estaba más emocionada que yo. Ah, le dije.

. E34: No lo creía, porque acerté en pocas cosas, pensé que no aprobaría. Cuando llegué, todavía lo siento como un sueño hecho realidad.

Los Institutos Federales, aunque financiados por el Estado, ofrecen un número limitado de plazas y requieren aprobación en un proceso de selección (Rosa, 2023). En la investigación de Kawanami (2019), realizada en una IF del estado de São Paulo, algunos entrevistados informaron que hubo celebración antes de la aprobación, ya que la IF es percibida por ellos y sus familias como una institución de calidad. También en el estudio de Rosa (2023), los estudiantes declararon estar orgullosos de haber ingresado a un colegio de renombre en la región. Sin embargo, es importante señalar que en el presente trabajo el inicio de clases también estuvo asociado a sentimientos como preocupación, inquietud, inseguridad, miedo y ansiedad, en varios casos:

Testimonios

. E26: Por qué no, fue mucha disciplina, dije “¿podré manejarlo?”. Son personas de diferentes lugares (...) Mucha gente... Entonces preocupación, creo que es normal, de todos modos. Estoy preocupado por estas cosas de las calificaciones.

. E14: La clase está bien. Estoy disfrutando de la escuela y estoy acostumbrado a la carga de trabajo. Respecto a las materias, me siento presionado, me cuesta adaptarme, tengo dificultades con las materias.

La transición de la escuela primaria a la EMI a tiempo completo, con mayor carga horaria, mayor número de asignaturas, actividades extraescolares y trabajo, suele exigir un gran

esfuerzo por parte de los estudiantes para aprender los contenidos (Gonçalves & Cesaro, 2020; Soares & Almeida, 2020), lo que puede derivar en dificultades de aprendizaje e incluso riesgo de abandono (Gonçalves & Cesaro, 2020), además de favorecer la aparición de síntomas de ansiedad en los nuevos ingresantes (Soares & Almeida, 2020; Martins & de Brito Cunha, 2021).

2.3 Categoría 3: El impacto de unirse al EMI y el período de adaptación inicial

Varios estudiantes dicen que disfrutaban del IF. Sin embargo, el inicio del curso estuvo asociado a sentimientos como ansiedad, preocupación y miedo de no poder “hacer el trabajo”, además de dificultades para aprender y adaptarse a la rutina del curso, entre otros aspectos:

Testimonios

. E24: Lo estoy disfrutando, me da un poco de miedo el segundo, todos dicen que es el peor.

. E3: Estaba muy ansiosa. En el mal sentido y también en el buen sentido, porque tenía un poco de miedo de no poder equilibrar mi carga de trabajo y mi vida en adelante, miedo de repetirlo, porque aquí realmente puede pasar. Luego me puse un poco nerviosa, pero luego pasó con el tiempo.

Todo sugiere que la fase de adaptación a la rutina de actividades entre las 7 am y las 5 pm y con clases de diferentes materias fue percibida como un desafío y que la rutina se volvió agotadora y estresante para algunos:

Testimonios

. E13: Sí, al principio estaba muy feliz y cuando llegué aquí sentí como si hubiera estado allí todo el día, ¿no? Por ejemplo, los lunes era de 7 a 5. Entonces me asusté... Y cuando empezaron los exámenes dije “¡guau, es mucho!”, entonces pensé que no podría soportarlo, pero ahora estoy empezando a acostumbrarme.

. E32: Entonces, hasta... los primeros dos meses fueron fáciles. Es como nos habían advertido los profesores, que los primeros dos meses iban a ser los más fáciles de todos, ¿no? Pero luego, por la carga de trabajo, me desesperé un poco, ¿no?

Existe evidencia de qué factores como una alta carga de estudio, dudas sobre una carrera, entre otros, pueden aumentar la vulnerabilidad de muchos jóvenes al malestar psicológico (Pacheco et al., 2020). Una encuesta realizada entre estudiantes de tres cursos de EMI en el IF Farroupilha, en São Vicente do Sul, detectó que variables como dificultades de adaptación a la institución, dificultades interpersonales, exposición al bullying y presión por el desempeño académico pueden afectar el bienestar de los estudiantes (Pacheco et al., 2020). Un estudio de revisión de la literatura muestra que la aparición de síntomas de depresión, ansiedad y estrés en el EMI es común; variables como carga laboral intensa, competencia académica, presión por resultados, falta de apoyo emocional y dificultades en la transición a la vida académica y profesional fueron identificados como los principales factores de riesgo (Madaloz et al., 2023). Una encuesta reciente identificó como factores de riesgo de estrés en EMI aspectos como actividades excesivas, exigencias exageradas de rendimiento, poco tiempo para el ocio y el deporte, y la discriminación hacia estudiantes con problemas de aprendizaje (Rosa, 2023).

Para Gonçalves y Cesaro (2020), los obstáculos que enfrentan los estudiantes de EMI, en algunos casos, pueden incluso resultar en desmotivación y abandono escolar, lo que sugiere la importancia de ofrecer servicios de apoyo a los estudiantes. La literatura destaca la importancia de implementar acciones preventivas orientadas a minimizar el riesgo de desarrollar síntomas psicopatológicos en esta modalidad de enseñanza (Soares & Almeida, 2020; Martins & de Brito Cunha, 2021). En el estudio de Soares y Almeida (2020), por ejemplo, se realizó un programa de intervención grupal para el manejo de la ansiedad, con un enfoque cognitivo-conductual con estudiantes de EMI. En el estudio antes mencionado se encontró una reducción en el nivel de ansiedad del 92% entre los participantes del grupo; y en el 43% de los casos hubo una reducción muy significativa.

En la muestra investigada aquí, algunos informes sugieren evidencia de esfuerzos para manejar las emociones negativas y superar obstáculos:

Testimonios

. E13: Fue muy doloroso, pensé que iba a tener que recuperar mis matemáticas, pero terminé sin tener mucha suerte, creo. Quiero decir, ya que estoy tratando de esforzarme más para evitar estar en esa situación difícil.

. E32: No tiene mucho tiempo para estudiar. Entonces me desesperé un poco. Ahora, después, intenté organizarme.

Informes como estos denotan evidencia de procesos metacognitivos y esfuerzos para afrontar situaciones percibidas como estresantes. Afrontar el estrés se considera un elemento clave del ajuste psicosocial y la salud mental (Busnello et al., 2009; González & Hernández, 2009; Papalia & Martorell, 2022). Un afrontamiento desadaptativo puede comprometer el ajuste psicosocial (Busnello et al., 2009; González & Hernández, 2009), teniendo repercusiones incluso en el rendimiento escolar en muchos casos (González & Hernández, 2009; Busnello et al., 2009). Se considera que una de las principales tareas de afrontamiento en la adolescencia implica la autorregulación emocional ante situaciones estresantes y que posiblemente una de las razones por las que los estudiantes no utilizan estrategias de regulación cognitiva y emocional es el desconocimiento sobre el tema (González & Hernández, 2009). Todo sugiere la necesidad de ofrecer acciones de apoyo a los estudiantes para desarrollar habilidades de autorregulación.

2.4 Categoría 4: Hábitos y estrategias de aprendizaje previos y después de ingresar al IF

Algunos afirmaron que al ingresar a la IF se encontraron con un sistema diferente y sintieron la necesidad de establecer una organización y una rutina de estudio:

Testimonios

. E34: Oh, estudié... nunca estudié para el examen, nunca lo necesité. Yo siempre fui, si miras mi boleta de calificaciones de los años pasados fui un... siempre un buen estudiante, pero aquí mis notas bajaron un poco y ahora aquí necesito estudiar, porque es mucho más complicado de lo que estaba acostumbrado. Así que antes de hacer la tarea.

Muchos informaron haber enfrentado desafíos, principalmente relacionados con la gestión del tiempo, así como dificultades para conciliar las actividades escolares con las actividades de la vida:

Testimonios:

. E28: Estudio más cerca del examen, lo veo tres días antes del examen, empiezo a hacer un resumen, luego lo leo. El fin de semana lo dejo para descansar, es complicado, intento hacerlo todo el viernes. También hay clases los sábados por la mañana, entonces nos cansamos, en general todos se cansan. El resto del sábado y domingo es el tiempo que tenemos para descansar. Entre semana, incluso hoy, salimos a mediodía, pero hasta ahora me he quedado aquí tres horas y luego me voy a casa, luego hay una tarea que entregar mañana por la mañana, es bastante.

. E24: Lo dejo para organizar el día anterior, en realidad, porque como el lunes tengo que hacer otras cosas, luego el martes estudio el lunes, el miércoles, el martes y el sábado, ¿sabes? Pero tampoco son todos los temas, sino... lo que más me cuesta. Luego tengo que llegar a casa, luego también hago el catecismo, son los jueves y viernes, de siete a ocho, el jueves o viernes. Todos los domingos también en la iglesia, por la mañana llegas a casa, a las cinco y media, está muy ocupado. En casa nos turnamos para lavar los platos la noche de la cena. Entonces el día que lo lavo también reduce el tiempo dedicado a estudiar, ¿no?

. E31: Ah, normalmente hago el trabajo una semana antes de la entrega, pero cuando está en grupo es más complicado, porque hay que coordinar con otras personas. La tarea, normalmente la hago el domingo, porque dejo que se acumule todo y cuando llega la escuela

el domingo, le pregunto al grupo de la escuela y hago todo enseguida y estudio también... suelo estudiar un poco el domingo, pero es mucho mejor, normalmente estudio más cerca de los exámenes, el domingo antes de los exámenes,

. E25: Aún no, me confundo un poco.... los horarios, la organización.

Las afirmaciones en su conjunto sugieren la falta de habilidades de autorregulación, especialmente en lo que respecta a la fase de ejecución (Zimmerman, 1998; 2000). En términos generales, los datos aquí encontrados son compatibles con estudios recientes (Silva & Alliprandini, 2020; Araújo Silva & Cordeiro Bizerra, 2022). Silva y Alliprandini (2020) realizaron una encuesta entre estudiantes de secundaria de colegios privados mediante la aplicación del Inventario de Procesos de Autorregulación del Aprendizaje. El estudio detectó el menor porcentaje de respuestas positivas en los ítems referidos a la fase de ejecución del ciclo de autorregulación. Para los autores, fomentar el uso de estrategias de aprendizaje puede ayudar al estudiante en aspectos como el cumplimiento de objetivos de aprendizaje, horarios y concentración en los estudios.

La etapa de ejecución abarca subprocesos, como el automonitoreo y el autocontrol, de manera que el estudiante debe prestar atención a aspectos como el control de la atención, la gestión del tiempo y los procesos internos, por ejemplo (Salgado et al., 2018; Araújo Silva & Cordeiro Bizerra, 2022), poniendo en práctica las estrategias adoptadas para alcanzar las metas (Araújo Silva & Cordeiro Bizerra, 2022).

Las estrategias han sido definidas como “secuencias de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento o uso de información” (Teixeira & Alliprandini, 2013, p.02). Las estrategias forman parte de la dimensión cognitiva y metacognitiva de la autorregulación (Teixeira & Alliprandini, 2013; Lima, E. P. de, 2022; Ganda & Boruchovitch, 2018). Las estrategias cognitivas están orientadas a la asimilación de conocimientos y al aprendizaje efectivo (Lima, A. de M., 2022), como elaborar resúmenes, subrayar, armar mapas conceptuales, preparar preguntas y respuestas sobre el tema de estudio (Ganda & Boruchovitch, 2018). Las estrategias metacognitivas se refieren a comprender,

planificar y regular el proceso de aprendizaje (Lima, A. de M., 2022), como establecer planes semanales, evaluar si se están comprendiendo contenidos en las lecturas, pedir ayuda a colegas, entre otros (Ganda & Boruchovitch, 2018).

Los entrevistados en este estudio citaron predominantemente estrategias de naturaleza cognitiva. Sin embargo, el grupo es diverso en cuanto a conocimientos sobre el tema:

Testimonios

. E3: Prefiero estudiar hablando, como si estuviera enseñando solo, creo que se me queda más grabado en el cerebro. Hago un resumen y luego a partir del resumen tengo que enseñar.

. E5: Veo videoclases, hago un resumen del material, no un mapa mental, porque no sé hacerlo y tampoco me ayuda mucho, una palabra que me recuerda a otra, ni siquiera puedo recordar. Veo videoclases en YouTube, luego ella habla y tomo notas, incluso hago resúmenes.

. E28: Lo tomo en clase y anoto todo lo que dicen, pero lo anoto igual, luego a casa, hago un resumen más lindo, tomo esa hoja y hago una cosita linda, con un resaltador, para releer y ver en detalle nuevo.

Investigaciones recientes presentan resultados similares. E. P. de Lima (2022) desarrolló una encuesta inicial entre estudiantes de 3er año de secundaria de una escuela pública de Belo Horizonte, Brasil. En el estudio mencionado, la estrategia más utilizada para aprender Matemáticas Financieras fuera del colegio fue ver videoclases, mencionada por el 47,1% de los participantes. A. de M. Lima (2022) realizó una encuesta inicial sobre las estrategias de aprendizaje utilizadas por los estudiantes de EMI en uno de los campus de una institución de educación profesional y tecnológica. Según los autores, los estudiantes adoptaron predominantemente estrategias cognitivas para el estudio individual, como tomar apuntes en clase, hacer resúmenes, crear mapas mentales, leer, crear tarjetas didácticas y ver clases en video; por otro lado, se mencionaron con menor frecuencia estrategias metacognitivas, como establecer objetivos de estudio y dividir el tiempo de estudio en sesiones con descansos.

En el presente estudio, varios afirmaron que las estrategias no siempre ocasionaron efectividad o mejora del aprendizaje:

Testimonios

. E28: Matemática, veo lo que hace el profesor en el aula, pero no entiendo, lo que me cuesta es entender el paso a paso, él va paso a paso, pero como estoy mirando un proyecto de ley aquí, luego parpadeo y ya quiero entender de dónde viene el tren, luego no puedo entender, cuando llego a casa miro una lección en video. Me funciona para entender, pero no cambia mi desempeño en las pruebas, no ha cambiado.

Los informes en su conjunto muestran que, en mayor o menor medida, los estudiantes utilizan algunas habilidades relevantes para las etapas de planificación y evaluación del ciclo de autorregulación. Hay señales de fijación de objetivos y reflexiones sobre la eficacia de las estrategias adoptadas. Sin embargo, las afirmaciones denotan un desconocimiento sobre aspectos del ciclo de autorregulación. Todo sugiere la necesidad de brindar orientación a los nuevos estudiantes sobre la naturaleza, selección e implementación de estrategias de estudio, además del autocontrol de resultados, entre otros aspectos. Para Silva y Alliprandini (2020), se debe concientizar al estudiante para que llegue a comprender que algunas tareas cognitivas pueden realizarse a través del proceso automático, mientras que otras requieren planificación, regulación y evaluación previa del proceso.

2.5 Categoría 5: Interferencias externas y obstáculos a la adaptación y el aprendizaje

Los estudiantes mencionan principalmente el uso del teléfono celular, que, según la percepción de algunos, da como resultado falta de atención y perjudica la concentración y el aprendizaje:

Testimonios

. E34: Puedo, pero tengo tendencia a jugar en medio de clases. Creo que es concentración, como si pudiera prestar atención a las cosas, pero juego mientras escucho. Hago muchas cosas, principalmente para controlar mi ansiedad. Tuve muchos ataques de ansiedad. Entonces puedo tomar mi mente y jugar. Si no pienso en muchas cosas.

. E35: Durante las clases me cuesta un poco pensar... poner atención, porque, para mí hay enfoque, como más importante, no es que el tema no sea importante, pero veo algo en mi cuaderno, como un florete y me disperso. Y durante las clases, durante los exámenes, pienso en una canción, algo así. Estoy jugando. Un juego que me gusta mucho y además cuando estoy viendo anime, entonces termino perdiéndome, porque no quiero parar.

Los informes sugieren que el grupo es heterogéneo en términos de autocontrol y habilidades de gestión. Algunos afirmaron que intentan evitar interferencias de esta naturaleza:

Testimonio

. E5: En la sala, porque sigo usando el celular. No en la tarea. Observo la tarea, pero lo hago mejor, es más fácil en casa que en el aula, cuando llega el momento de estudiar para el examen no pierdo el tiempo.

Existe evidencia de que el uso excesivo de dispositivos electrónicos en general puede perjudicar a los estudiantes durante los estudios y afectar su periodo regular de sueño, entre otras consecuencias (Eisenstein, 2023). También es importante señalar que algunos entrevistados mencionan que factores externos, como la presencia de ruido, por ejemplo, terminan perjudicando el aprendizaje. La falta de espacio y de un lugar adecuado para estudiar en casa es percibida por algunos como un factor que interfiere con los estudios:

Testimonios

. E33: No, estudio en la mesa de la cocina. Normalmente uso el teléfono. La hermanita hace ruido.

. E26: Estudio en la cama y no hay mesa. De hecho, mi madre me había proporcionado uno, pero solo necesito llevármelo a casa. No puedes estudiar en la cocina, porque es un ambiente más abierto. Y tengo un hermano pequeño, de dos años, y mi hermana de once.

Araújo Silva y Cordeiro Bizerra (2022) analizaron las estrategias de autorregulación del aprendizaje utilizadas por estudiantes de una clase de secundaria vocacional durante las clases de química. Los autores consideran que la menor frecuencia de respuestas a ítems relacionados con la ejecución de actividades detectadas en la encuesta muestra la necesidad de una mayor atención a esta fase, mediante la intensificación de acciones de autocontrol de tareas, como utilizar estrategias de aprendizaje, control, gestión del tiempo, control de la atención, del comportamiento, del entorno físico y de los procesos internos (Araújo Silva & Cordeiro Bizerra, 2022). En la muestra aquí investigada, las sesiones de orientación de estudio individualizadas, según las necesidades específicas de cada estudiante, podrían contribuir a promover habilidades de autorregulación relacionadas con la gestión de las interferencias ambientales, entre otros aspectos.

2.6 Categoría 6: Ocio y tiempo libre

La mayoría afirma que factores como la gran carga horaria de la carrera y las actividades extraescolares, como trabajos y estudios, hacen inviable la práctica de actividades físicas en el tiempo libre:

Testimonios

. E2: No, no hay tiempo, exactamente. El fin de semana camino, salgo al parque con mis amigos de mi otro colegio, nos separamos y luego fuimos dos a un colegio, éramos un trío y yo vine para acá. Y luego fue como, lo extraño, siempre tenemos que hacer algo.

. E24: Lo hacía antes de la pandemia, hacía natación. Durante la pandemia caminé, un tiempo

también, pero claro, ya hace tiempo que no lo hago. Caminando de vez en cuando sí, pero cuando llego ya es muy tarde, estoy cansada, tengo que estudiar también. Entonces el fin de semana tampoco es posible...

Tras su ingreso al EMI en 2022, los alumnos comenzaron a asistir a clases tres días a la semana, de 7 a 17 horas y dos días, de 7 a 12:30 horas, además de hacer actividades extraescolares. Por tanto, se supone que el tiempo se ha vuelto escaso para dedicarlo a actividades como nadar, caminar, correr o salir con amigos. Es posible que el cambio repentino de rutina haya contribuido a la aparición de síntomas de ansiedad reportados por algunos estudiantes. Los estudios sobre estrés y salud mental en EMI muestran que diferentes factores pueden afectar la salud mental de los estudiantes, como son las variables socioeconómicas, los factores psicosociales, la presión familiar y la falta de tiempo para actividades de ocio y descanso (Madaloz et al., 2023; Rosa, 2023). Rosa (2023) identificó que los estudiantes enfrentan una rutina pesada, agotadora, con sobrecarga de actividades, que en ocasiones dificulta el tiempo para dedicarse a la familia y a las actividades de ocio por falta de tiempo.

Es fundamental señalar que la actividad física es uno de los requisitos imprescindibles para un desarrollo saludable, convirtiéndose en un factor protector de la salud física y mental. La práctica regular de ejercicio físico actúa como mecanismo compensatorio del estrés, la angustia y la ansiedad, y puede aliviar la tensión y renovar la energía, proporcionando placer, relajación y bienestar (Teixeira et al., 2020). Todo sugiere la importancia de implementar intervenciones preventivas en salud mental en el ámbito de la EMI, para apoyar a los estudiantes a enfrentar los desafíos académicos y emocionales propios de esta modalidad de enseñanza (Pacheco et al., 2020; Madaloz et al., 2023). Se destaca en este sentido la importancia de la acción integrada entre educadores, directivos escolares y profesionales (Madaloz et al., 2023).

Conclusiones

Este artículo, como recorte de los resultados de un proyecto de intervención, presentó las percepciones de los adolescentes sobre el impacto del inicio de estudios en el EMI, en una IF del interior de São Paulo, destacando su grado de dominio de habilidades en la autorregulación del aprendizaje. Varios informes indican que la transición de la escuela primaria a la EMI fue percibida como un desafío para muchos estudiantes. Muchas afirmaciones denotan la aparición de sentimientos como preocupación, miedo y ansiedad, lo que sugiere la necesidad de intervenciones preventivas para controlar síntomas de esta naturaleza.

En cuanto al grado previo de habilidades de autorregulación, el grupo investigado es heterogéneo. Se observó que los adolescentes dominan, en mayor o menor medida, algunas habilidades relacionadas con las fases de planificación y evaluación del ciclo de autorregulación. Muchos informaron que intentan utilizar estrategias de aprendizaje, aunque no siempre de manera efectiva. Todo sugiere la necesidad de ofrecer información y orientación sobre el tema a los estudiantes. En particular, la orientación sobre aspectos de la fase de implementación podría contribuir a este respecto.

La literatura describe una variedad de programas de intervención para promover la autorregulación del aprendizaje. Se hace hincapié en incluir la enseñanza de habilidades de autorregulación en el contenido de las materias del curso, en todas las etapas del ciclo escolar. También se destaca la necesidad de preparar a los docentes para este propósito.

Referencias

Alvarez, K. R., Alves, S. C., & Matos, R. P. (2021). School dropout in technical courses integrated to the Federal network high school: Survey of motivational factors and intervention proposals. *Research, Society and Development*, 10(6), e12510615630.

Amaral, L. H., & Caponi, S. (2020). Novas abordagens em psiquiatria no século XXI: A escola

como locus de prevenção e promoção em saúde mental. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 15(esp5), 2820–2836. <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp5.14560>

Araújo Silva, F. de, & Cordeiro Bizerra, A. M. (2022). Percepção de alunos sobre a autorregulação da aprendizagem no ensino médio profissionalizante. *Revista Cocar*, 17(35). <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5447>

Barbosa, D., & Melo-Silva, L. L. (2023). Programas de intervenção em habilidades e competências socioemocionais: Revisão sistemática da literatura. *Revista Psicologia em Pesquisa*, 17(2), 1-34. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/psicologiaempesquisa/article/view/34379>

Bardin, L. (2011). Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. *Análise de Conteúdo*. Edições 70.

Bressan, R. A., Kieling, C., Estanislau, G. M., & Mari, J. J. (2014). Promoção da saúde mental e prevenção de transtornos mentais no contexto escolar. Em G. M. Estanislau & R. A. Bressan (Orgs.), *Saúde Mental na Escola: O que os educadores devem saber* (pp. 37-47). Artmed.

Busnello, F. de B., Schaefer, L. S., & Kristensen, C. H. (2009). Eventos estressores e estratégias de coping em adolescentes: implicações na aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 315-323. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000200014>

Colunga-Rodríguez, C., Ángel-González, M., Vázquez-Colunga, J. C., Vázquez-Juárez, C. L., & Colunga-Rodríguez, B. A. (2021). Relación entre ansiedad y rendimiento académico en alumnado de secundaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 8(2), 229-241. <https://doi.org/10.17979/reipe.2021.8.2.8457>

Costa, D. M. R. da, & Carvalho, M. A. de. (2023). Motivações e expectativas de ingressantes em relação aos cursos técnicos integrados do Instituto Federal Goiano: Olhares e impactos na

evasão escolar. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(23), e13135. <https://doi.org/10.15628/rbept.2023.13135>

Eisenstein, E. (2023). Crianças, adolescentes e a era digital: benefícios e riscos. *Revista Acadêmica Licenciaturas*, 11(1), 7-14. <https://doi.org/10.55602/rlic.v11i1.283>

Ganda, D. R., & Boruchovitch, E. (2018). A autorregulação da aprendizagem: Principais conceitos e modelos teóricos. *Psicologia da Educação*, 46, 71-80. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752018000100008&lng=pt&tlng=pt

Gonçalves, L. C., & Cesaro, H. L. de. (2020). O Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Catarinense - Campus Ibirama: Oportunidades e dificuldades na percepção de discentes ingressantes. *Revista Sítio Novo*, 4(4), 311-324. <https://doi.org/10.47236/2594-7036.2020.v4.i4.311-324p>

González, M. L. G., & Hernández, P. M. (2009). Estrés y adolescencia: estrategias de afrontamiento y autorregulación en el contexto escolar. *Studium: Revista de humanidades*, (15), 327-344. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3074506>

Jacowski, A., Laureano, M. R., Estanislau, G. M., & Moura, L. M. (2014). Desenvolvimento normal no período escolar. Em G. M. Estanislau & R. A. Bressan (Orgs.), *Saúde Mental na Escola: O que os educadores devem saber* (pp. 81-100). Artmed.

Kawanami, C. C. (2019). Ensino Médio Integrado: um estudo sobre as significações constituídas por estudantes de um campus da rede federal [Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo]. <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22607>

Lima, A. de M. (2022). Estratégias de aprendizagem de estudantes do ensino médio integrado no contexto da educação profissional e tecnológica [Dissertação de mestrado, Instituto Federal

do Piauí, Parnaíba]. <http://bia.ifpi.edu.br:8080/jspui/handle/123456789/901>

Lima, E. P. de. (2022). Uma intervenção pedagógica com vistas à promoção da autorregulação da aprendizagem matemática: um estudo com alunos do Ensino Médio [Dissertação de mestrado, Instituto de Ciências Exatas e Biológicas, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto]. <https://www.repositorio.ufop.br/jspui/handle/123456789/16349>

Madaloz, R. F., Silva, J. N. R., Alves, C. R. da S. T., & Lauxen, S. de L. (2023). Análise sobre a saúde mental dos adolescentes do ensino médio integrado dos institutos federais. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 15(10), 10248–10267. <https://doi.org/10.55905/cuadv15n10-015>

Martins, C. M. dos S., & de Brito Cunha, N. (2021). Ansiedade na adolescência: o Ensino Médio Integrado em foco. *Educação Profissional e Tecnológica Em Revista*, 5(1), 41-61. <https://doi.org/10.36524/profept.v5i1.832>

Papalia, D. E., & Martorell, G. (2022). *Desenvolvimento Humano*. 14 ed. Artmed.

Pacheco, F. do A., Nonenmacher, S. E. B., & Cambraia, A. C. (2020). Adoecimento mental na Educação Profissional e Tecnológica: o que pensam os estudantes concluintes de Cursos Técnico-Integrados. *Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica*, 1(18), e9173. <https://doi.org/10.15628/rbept.2020.9173>

Rosa, L. S. da. (2023). A rotina escolar dos estudantes do ensino médio integrado do IF Goiano e os fatores de risco para estresse: um estudo de caso no campus Iporá [Dissertação de Mestrado, Instituto Federal Goiano, Ceres]. <https://repositorio.ifgoiano.edu.br/handle/prefix/3781>

Rosário, P. (2006). *(Des)venturas do Testas: estudar o estudar*. Porto Editora.

Salgado, F. A. de F., Polydoro, S. A. J., & Rosário, P. (2018). Programa de promoção da

autorregulação da aprendizagem de ingressantes da Educação Superior. *Revista Psico-USF*, 23(4), 667-679. <https://doi.org/10.1590/1413-82712018230407>

Santos, L. K. da P. dos., Santana, C. de C., & Souza, M. V. O. de. (2020). Ações para o fortalecimento da resiliência em adolescentes. *Ciência & Saúde Coletiva*, 25(10), 3933-3943. <https://doi.org/10.1590/1413-812320202510.22312018>

Silva, P. M. M. da., & Alliprandini, P. M. Z. (2020). Autorregulação da aprendizagem de alunos do ensino médio: um estudo de caso. *Revista Cocar*, 14(30), 1-18. <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3329>

Silveira, A. B. G., & Zambon, L. B. (2024). Motivações dos jovens para ingresso no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. *Revista Educativa-Revista de Educação*, 26(1), 1-25. <https://doi.org/10.18224/educ.v26i1.12184>

Soares, D. P., & Almeida, R. R. (2020). Intervenção e manejo de ansiedade em estudantes do ensino médio integrado. *Research, Society and Development*, 9(10), e3789106457. <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i10.6457>

Souza, T. M. F. de. (2019). A autorregulação da aprendizagem: um caminho para a promoção da permanência e do êxito na Educação Profissional e Tecnológica [Dissertação de mestrado, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus]. <http://repositorio.ifam.edu.br/jspui/handle/4321/426>

Tacla, C., Norgren M. B. P., Ferreira, L. S. P., Estanislau, G. M., & Fóz, A. (2014). Aprendizagem socioemocional na escola. Em: Estanislau, G. M. & Bressan, R. A. (Orgs.), *Saúde Mental na Escola: o que os educadores devem saber*. (pp. 49-62). Artmed.

Teixeira, A. R., & Alliprandini, P. M. Z. (2013). Intervenção no uso de estratégias de aprendizagem diante de dificuldades de aprendizagem. *Psicologia Escolar e Educacional*,

17(2), 279–288. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200010>

Teixeira, L. A., Freitas, R. J. M. de., Moura, N. A. de., & Monteiro, A. R. M. (2020). Mental Health needs of adolescents and the nursing cares: integrative review. *Texto & Contexto - Enfermagem*, 29, e20180424. <https://doi.org/10.1590/1980-265X-TCE-2018-0424>

Zacharias, R., Brito, I. B., Silva, F. M. F., Vieira, M. C. S., Buriola, A. A., & Rister, G. P. (2020). Avaliação da resiliência em escolares do ensino médio e sua relação com a prevalência de sintomas depressivos e ansiosos. *Debates em Psiquiatria*, 10(4), 10-21. <https://revistardp.org.br/revista/article/view/18>

Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. Em: D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice* (pp. 1-19). The Guilford Press.

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a Social Cognitive Perspective, Em: M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner. (Eds.). *Handbook of Self-Regulation* (pp. 13-39). San Diego, CA: Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>