



**VNIVERSITATIS VALÈNCIA**

**Programa de Doctorado: Psicología de la Educación y Desarrollo Humano 700H**

**“INVOLUCRAMIENTO DE ESCOLARES DE  
ENSEÑANZA MEDIA DOMINICANOS: ANTECEDENTES Y  
CONSECUENTES”**

**Presentada por:**

**Dña. Berkys Miosotis Hernández Aguasvivas  
Universidad Autónoma de Santo Domingo**

**Dirigida por:**

**Dr. José Manuel Tomás Miguel  
Dpto. de Metodología de las Ciencias del Comportamiento**

**Dr. Melchor Gutiérrez Sanmartín  
Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación**

**Valencia (España), 2015**



### **Dedicatoria**

A mi familia, lo más valioso que tengo en la vida, por su amor incondicional, aceptación y apoyo de siempre.

A mis amados sobrinos, fuente de inspiración y renovación constante.

A mis brujitas, Wendy, Yessenia, Maljorys, Martha, Lilliam, Isabel, Carmen, Magalys, quienes me animaron en todo momento y confiaron siempre en un final feliz. Y al mago del grupo, mi querido Edian, dispuesto siempre a tenderme la mano.

A mi corillo, mi familia elegida, esos amigos que aportaron risas y distendimiento en los momentos tensos (Zule, Edwin, Yohanita, Emil, Wilton ...), mención especial a Orlando y Julio, quienes además, fueron los principales oídos ante los desahogos que liberaban preocupaciones y agobios.

A mis estudiantes, quienes en cada experiencia educativa recrean mis aprendizajes y prácticas pedagógicas, inspiración que me lleva a actualizarme y capacitarme cada día más.

¡Valoro mucho sus afectos y compañía en esta aventura que llamamos Vida!



### **Agradecimientos**

A Dios, mi Socio particular en todo lo que emprendo, en cuya FE siempre encuentro fortaleza para seguir y alcanzar mis sueños.

A las autoridades de la Universidad Autónoma de Santo Domingo que interpusieron sus buenos oficios para que pudiera lograr el cincuenta por ciento de la carga académica que me permitiera dedicar un tiempo valioso y necesario a esta investigación, mención especial a Ana Dolores Contreras, Decana Facultad de Ciencias de la Educación, a Frank Méndez, Director de la Escuela de Orientación Educativa y Psicopedagogía y a Rosario Smith de Recursos Humanos.

A la Regional Educativa No. 10 por concedernos el permiso de realizar la investigación en escuelas, colegios y politécnicos bajo esa dependencia, en la persona de la Sra. Sobeyda Sánchez Pérez, Directora de esta institución educativa y de cada una de las directoras de los seis distritos que participaron en esta investigación. Gracias también a las maestras por cedernos horas de su tiempo académico, y un agradecimiento muy especial a los estudiantes de las escuelas seleccionadas por la apertura, responsabilidad y seriedad mostrada en la aplicación de las encuestas.

A mi querida Johanna Quezada, mi enlace con la Regional No. 10, mi cómplice y amiga por facilitarme el camino y ayudarme a solventar obstáculos.

A mi querida Consuelo Cerviño, por tus esfuerzos, seguimiento y tenacidad en lograr que el primer grupo de doctorantes consiguiera un tiempo especial para realizar la tesis doctoral. Gracias Chelo, por tanta entrega. Sin tu dedicación, muchas de nosotras hoy no estuviéramos logrando este sueño.

Un agradecimiento máximo y especial a mis dos asesores, mis dos Ases, José Manuel y Melchor por la brillantez, profesionalidad y calidad de sus asesoramientos, y sobre todo, por un acompañamiento siempre tan puntual, claro, rápido y efectivo.

A todos muchas gracias por ser mis cómplices en esta maravillosa experiencia, por empujar este sueño que en algunos momentos se hacía escurridizo y que con sus ayudas hoy es una realidad.



## ÍNDICE

<b>CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN.....</b>	<b>9</b>
1.1. DEFINICIÓN DEL INVOLUCRAMIENTO O COMPROMISO ESCOLAR.....	13
1.2. COMPONENTES DEL INVOLUCRAMIENTO O COMPROMISO ESCOLAR	16
<i>1.2.1. Compromiso cognitivo .....</i>	<i>17</i>
<i>1.2.2. Compromiso conductual .....</i>	<i>17</i>
<i>1.2.3. Compromiso afectivo.. .....</i>	<i>18</i>
<i>1.2.4. Compromiso agéntico.... .....</i>	<i>18</i>
1.3. MEDICIÓN DEL INVOLUCRAMIENTO.....	20
<i>1.3.1. Consideraciones a la hora de medir el involucramiento o</i> <i>compromiso escolar.....</i>	<i>21</i>
<i>1.3.2. Métodos para medir el compromiso escolar.....</i>	<i>22</i>
<i>1.3.3. Algunos instrumentos para medir el compromiso escolar.....</i>	<i>24</i>
1.4. ANTECEDENTES DEL INVOLUCRAMIENTO ESCOLAR .....	36
<i>1.4.1. Antecedentes personales.....</i>	<i>37</i>
<i>1.4.2. Antecedentes sociales del involucramiento.....</i>	<i>42</i>
<i>1.4.3. Antecedentes escolares .....</i>	<i>47</i>
1.5. CONSECUENTES DEL INVOLUCRAMIENTO ESCOLAR .....	51
<i>1.5.1. Involucramiento escolar y percepción de éxito.....</i>	<i>53</i>
<i>1.5.2. Involucramiento escolar y logro académico.....</i>	<i>55</i>
<i>1.5.3. Involucramiento escolar y satisfacción con la escuela.....</i>	<i>59</i>
1.6. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	63
<b>CAPÍTULO II. MÉTODO.....</b>	<b>65</b>
2.1. MUESTRA Y PROCEDIMIENTO.....	67
2.2. INSTRUMENTOS DE MEDIDA.....	72
2.3. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS.....	73
<b>CAPÍTULO III. RESULTADOS.....</b>	<b>75</b>
3.1. DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES BAJO ESTUDIO.....	78
3.2. VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE ENGAGEMENT EN R. DOMINICANA..	81

3.2.1. <i>Validez factorial</i> .....	82
3.2.2. <i>Fiabilidad</i> .....	83
3.3. RELACIONES DEL INVOLUCRAMIENTO CON LAS VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS.....	84
3.4. RELACIONES DE LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES, SOCIALES Y ESCOLARES CON EL INVOLUCRAMIENTO.....	97
3.5. PREDICCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y EL INVOLUCRAMIENTO .	101
3.6. MEDIDAS ESTADÍSTICAS INTEGRADORAS.....	103
<b>CAPÍTULO IV. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b> .....	111
4.1. DISCUSIÓN.....	113
4.2. CONCLUSIONES.....	126
<b>CAPÍTULO V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	129
<b>CAPÍTULO VI. ANEXOS</b> .....	147



## **CAPÍTULO I**

---

### **INTRODUCCIÓN:**

- 1.1. DEFINICIÓN DE INVOLUCRAMIENTO O COMPROMISO ESCOLAR.
- 1.2. COMPONENTES DEL INVOLUCRAMIENTO O COMPROMISO ESCOLAR.
  - 1.3. MEDICIÓN DEL INVOLUCRAMIENTO.
  - 1.4. ANTECEDENTES DEL INVOLUCRAMIENTO ESCOLAR.
  - 1.5. CONSECUENTES DEL INVOLUCRAMIENTO ESCOLAR.
    - 1.6. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.



## **CAPÍTULO I. INTRODUCCIÓN**

Esta investigación cuantitativa estudia el involucramiento de escolares de enseñanza media dominicanos, sus antecedente y consecuentes, en el cual, tomando una muestra estadísticamente representativa, se describe el compromiso escolar que presentan los estudiantes del Nivel Medio de escuelas públicas (Liceos), colegios y politécnicos perteneciente al Distrito Educativo No 10, en la ciudad de Santo Domingo, D. N.

El involucramiento, objeto de investigación de esta tesis, se refiere al nivel de participación e interés de los estudiantes hacia su proceso de aprendizaje así como también al grado de conexión que tienen con su centro educativo (Parrales, Robles y Arguedas, 2012). Para el involucramiento estudiantil, constructo que en inglés se denomina *School Engagement*, se utilizan diversos términos, siendo los más empleados, implicación escolar, compromiso y participación estudiantil (González, Hernández, Soberanes, Mendoza y Sánchez, 2010; González, Paoloni, Rinaudo y Donolo, 2012). Acogemos el término involucramiento porque entendemos que es de mayor uso en el vocabulario dominicano, contexto de esta investigación, aunque lo emplearemos como sinónimo de compromiso del alumno.

Antecedentes del involucramiento o compromiso escolar se refiere a aquellos factores que inciden significativamente en que los estudiantes se sientan más comprometidos en su centro educativo. Responde a preguntas tales como, ¿Qué motiva a un estudiante a comprometerse más en sus estudios? ¿Qué características del proceso educativo favorecen la participación activa de los estudiantes? ¿Qué provoca que los estudiantes de sientan más a gusto en la escuela, que sientan ese nivel de pertenencia que los empuja a apropiarse de su proceso de aprendizaje y a disfrutar de sus estudios? Estos antecedentes son multifactoriales e incluyentes entre sí, se complementan los con los otros y son de índole personal (propias de los estudiantes),

Se entiende como consecuentes los efectos que provocan el compromiso escolar en los procesos educativos, las consecuencias que directa o indirectamente tiene el compromiso escolar respecto a los estudiantes, cómo afecta el compromiso escolar en la escuela y más específicamente en los estudiantes, en su rendimiento académico y permanencia en la

escuela. Consecuentes que pueden presentarse como resultados del involucramiento escolar, pero también como mediadores o moderadores del mismo.

En la descripción de esta investigación iniciamos con una introducción que hace referencia al marco teórico que fundamenta este estudio, que incluye en su primera parte una detallada definición de qué es el involucramiento escolar desde la mirada de varios autores, asumiendo la complejidad que implica definir este constructo, dada su naturaleza multidimensional. Por tanto, se explicarán las cuatro dimensiones o componentes que describen (y definen) el compromiso escolar.

La segunda parte de este trabajo, intenta explicar cómo se mide en la actualidad el involucramiento o compromiso escolar, qué consideraciones se debe tomar en cuenta a la hora de estudiarla científicamente, cuál es el método más idóneo de medición del compromiso y qué técnicas e instrumentos se utilizan para su medición.

Se continúa describiendo los antecedentes del involucramiento escolar, explicando los aspectos personales del estudiante que inciden en su nivel de involucramiento en la escuela y su participación activa en las actividades escolares, así como los aspectos sociales que favorecen el compromiso escolar, es decir, características del contexto familiar y social que inciden directamente en el involucramiento de los estudiantes en su centro educativo. También, se describen las condiciones del centro educativo que favorece el compromiso escolar, las políticas educativas, gestión institucional y prácticas pedagógicas favorecedoras de la participación activa y comprometida de sus estudiantes.

Este capítulo introductorio finaliza describiendo los consecuentes del involucramiento escolar, explicando cómo éste afecta al rendimiento escolar, la percepción de éxito (o de fracaso) que tiene el estudiante de sí mismo, así como también la relación existente entre involucramiento escolar y rendimiento académico. Además, se explica cómo el involucramiento escolar incide en la satisfacción que sienten los estudiantes en su centro educativo.

A raíz de esta fundamentación teórica, que ayuda a comprender a profundidad el tema problema, se presentan los objetivos de la presente investigación y las hipótesis planteadas. Tras esta concisa fundamentación teórica (producto de varias investigaciones actualizadas sobre el involucramiento escolar), continúa un segundo capítulo que hace referencia al marco

metodológico de esta investigación. En el mismo, se describen los participantes en esta investigación, la selección de la muestra, y se describe detalladamente el procedimiento llevado a cabo para la realización de esta investigación dentro del marco de la investigación cuantitativa. Además, se describen los instrumentos utilizados, el proceso de la recogida de datos y los análisis estadísticos de la que fueron objeto dichos datos.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir de dichos análisis estadísticos de los datos, los cuales explican el involucramiento de los estudiantes dominicanos de enseñanza media, seguida de la enunciación de los resultados arrojados por esta investigación, resultados que, a su vez, posibilitan no solo comprender y explicar el tema-problema sino también a pensar la escuela desde esta perspectiva. Planteamos una escuela que potencie el compromiso escolar de sus estudiantes, integre prácticas pedagógicas que favorezcan el involucramiento escolar, garantice la permanencia de los estudiantes en la escuela y contribuya a aumentar sus logros académicos, y a última instancia, mejorar la calidad educativa dominicana.

### **1.1. DEFINICIÓN DE INVOLUCRAMIENTO O COMPROMISO ESCOLAR**

Definir el involucramiento, compromiso o implicación escolar es muy complejo, pues no existe un concepto único, ha sido definido de distintas forma y eso se traduce, en ocasiones, en una ausencia de claridad conceptual (González-Brignardello y Sánchez-Elvira-Paniagua, 2013) además de su similitud con la motivación escolar, al punto que en algunas definiciones se dificulta delimitar un concepto de otro. Para Newmann, Weglage y Lamborn (1992), el involucramiento es la inversión psicológica en y hacia el aprendizaje, la comprensión o dominio del conocimiento, habilidades o destrezas que el trabajo académico intenta promover. Podría decirse que “es el grado en que los estudiantes están implicados, conectados y comprometidos activamente para aprender y rendir, en contraste con participación superficial, apatía y falta de interés” (Rigo y Donolo, 2014). Más específicamente, el compromiso hacia las tareas académicas refiere la intensidad y emoción con la cual los estudiantes se implican para iniciar y llevar a cabo actividades de aprendizaje, es una energía en acción que conecta a la persona con la actividad (Appleton, Cristenson, Kin y Reschly, 2006; Mitchell y Carbone, 2011).

Como puede observarse, el involucramiento está altamente relacionado con rendimiento

académico, permanencia en el centro educativo, éxito escolar, promoción y aplazamiento, integrando aspectos personales del estudiante (interés, motivación, metas, habilidades cognitivas, entre otras) y del contexto en donde se producen sus aprendizajes (escuela, familia, comunidad) y su interacción con los sujetos significativos con quienes interacciona en su proceso de aprendizaje (profesores, directores, pares).

Todo indica que el desacuerdo de los diferentes autores se centra en cuáles son los componentes y dimensiones que abarca o integra el concepto involucramiento. Aunque los investigadores han llegado al consenso de que es un constructo multidimensional, difieren sobre el número y los tipos de dicha multidimensionalidad. Por tanto, es de vital importancia especificar en las investigaciones realizadas sobre el involucramiento cuáles son los componentes y dimensiones que asumen en su investigación.

Siendo el involucramiento estudiantil un importante desafío en la educación actual, y especialmente en el Nivel Medio, por su innegable efecto en el rendimiento académico, desempeño escolar y permanencia en el sistema educativo y, por consiguiente, en las posibilidades del ingreso de los jóvenes a las universidades, no es de extrañar que existan diversidad de investigaciones sobre este tema en Norte América y Europa (Ros, 2009; Ros, Rodríguez y Goñi, 2014), y más recientemente en países latinoamericanos.

Se observa en cada una de las diversas investigaciones consultadas cómo se van incorporando al concepto, que tuvo su origen en estudios sobre el abandono escolar, nuevos constructos de índole personal, educativo, social y psicológico, que al mismo tiempo que enriquecen la concepción de compromiso escolar, complejizan su conceptualización ampliando y diversificando su campo de aplicación. A continuación, se hace referencia a algunas investigaciones de interés que ilustran el recorrido de estas incorporaciones y su pertinencia en la actualidad como tema de investigación en el campo psicológico, educativo y social.

Ros (2009) reseña en su artículo *“La implicación del estudiante con la escuela”*, las investigaciones, a su entender, más relevantes sobre este tema. Entre las primeras investigaciones que analizan específicamente la implicación escolar, destaca el modelo de participación-identificación de Finn (1989), según el cual el Engagement está compuesto por dos componentes, uno conductual y el otro psicológico. El componente conductual se refiere a la participación en el centro y el psicológico a la identificación con él mismo. Reseña la tesis

doctoral sobre la identificación con la escuela de Voelkl (1995) que estudia específicamente la dimensión psicológica. En ella, el autor asume como elemento de identificación el sentido de pertenencia y la valoración de la escuela. Encuentra que la participación en clase y el rendimiento académico son predictores de la identificación.

Son también de suma importancia los aportes de Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004), quienes revisan y actualizan el concepto de “student engagement”, añadiéndole a los dos componentes (comportamental y psicológico) uno más del tipo cognitivo: la implicación intelectual o académica, apareciendo así una propuesta tridimensional del involucramiento o compromiso del estudiante en la mayoría de las publicaciones consultadas. Y es así como diversas investigaciones siguen incorporando más elementos o aspectos que afectan a estos componentes, al punto que se hace imperioso abordar el tema desde una propuesta multidimensional. Al respecto, Christenson, Reschly y Wylie (2012), en el manual sobre el School Engagement que editaron, resaltan como un común denominador de las diversas concepciones que la explican, esta característica multidimensional del involucramiento o compromiso del estudiante, e indican que *“El compromiso es un constructo multidimensional - que requiere una comprensión de conexiones afectivas dentro del entorno académico (por ejemplo, adulto-estudiante y las relaciones entre pares) y el comportamiento del estudiante activo positivo (por ejemplo, la asistencia, la participación, el esfuerzo, la conducta prosocial) (Appleton, Christenson y Furlong, 2008; Newmann, Wehlage y Lamborn, 1992).*

A esta propuesta multidimensional se integra el estudio de las influencias del contexto, el desarrollo evolutivo de los niños, niñas y adolescentes (Mahatmya, Lohman, Matjascko y Farb, 2012); etnia y participación (implicación de los estudiantes blancos y afros en las escuelas superiores (Bingham, Helling y Okagaki, 2001; Smerdon, 1999), y las estrategias del profesor y los directores, en donde se subraya la importancia que tiene el liderazgo distribuido sobre el compromiso de los estudiantes (Leithwood y Jantzi, 2000). También tiene influencia sobre el aprendizaje autorregulado y autónomo y una identidad académica que permitan a los estudiantes tomar posesión en la escuela (Finn y Zimmer, 2012), intereses de los estudiantes (Ainley, 2012), la influencia de los padres sobre la motivación de logro (Bempechat y Shernoff, 2012), el papel de las relaciones con los iguales (Juvonen, Espinoza y Knifsend, 2012), relaciones entre maestros y estudiantes (Pianta, Hamre y Allen, 2012), las emociones y su impacto en el compromiso escolar (Pekrun y Linnenbrik-Garcia, 2012), entre otros

importantes antecedentes del involucramiento o compromiso escolar. En sentido general, podría decirse que los factores de naturaleza psicológica, social y educativa que inciden en la permanencia de los estudiantes en la escuela y el éxito en sus estudios, son similares a los del compromiso escolar, el cual a su vez contribuye al desarrollo personal óptimo de los estudiantes que los prepara para la vida, además de que es una tarea compartida en donde se involucran las personas significativas (padre, madre, compañeros, maestros) del estudiante.

## 1.2. COMPONENTES DEL INVOLUCRAMIENTO O COMPROMISO ESCOLAR

Esta investigación se fundamenta en la propuesta multidimensional a la que se ha hecho referencia en este apartado, entendiendo el compromiso escolar como un constructo multidimensional compuesto, como mínimo, por los componentes que aparecen en la siguiente gráfica:



Figura 1.1. Dimensiones del involucramiento escolar



### ***1.2.1. Compromiso cognitivo***

Este tipo de involucramiento se refiere al grado de atención y concentración de los estudiantes hacia sus aprendizajes. Un estudiante comprometido a nivel cognitivo es un estudiante estratégico que autorregula su proceso de aprendizaje, establece objetivos y metas en sus aprendizajes, y además planifica, organiza y monitorea sus estudios. Es capaz de integrar sus experiencias y saberes previos con los nuevos contenidos, es decir, poner en diálogo sus saberes con el conocimiento científico. Puede hacer uso o no de estrategias metacognitivas para planificar, monitorear y evaluar las tareas y metas de logro (Rigo, 2013-2014). La motivación para el logro es uno de los factores personales más influyentes en el involucramiento, mediada por las aspiraciones propias del estudiante y sus experiencias previas (Arguedas, 2011).

### ***1.2.2. Compromiso conductual***

Se define como el conjunto de interacciones del estudiante con su entorno académico que son activas, dirigidas a metas flexibles, constructivas y persistentes (Fredricks et al., 2004; Martin, 2008; Skinner, Kinderman y Furrer, 2008). De esta definición se infiere que el compromiso conductual se refiere al entusiasmo, la entrega, la satisfacción del estudiante por participar activamente en las acciones y/o actividades de la escuela. Algunos indicadores de este compromiso son: el esfuerzo, la concentración, la atención y la persistencia. Más clasificada, Rigo y Donolo (2014) identifican las tres formas en que Arguedas (2010), Fredricks et al. (2004), Mitchell y Carbone (2011) definen este tipo de involucramiento.

La primera definición se refiere a las conductas positivas, tales como cumplir las normas de la clase, respetar las reglas de la escuela y la ausencia de conductas que provoquen rupturas bruscas (disruptivas). La segunda, está relacionada con la implicación en el aprendizaje y las asignaciones académicas, lo cual incluye participación activa, responder y hacer preguntas, debatir, concentración, atención y contribuir con las discusiones en clases. La tercera definición abarca la participación en actividades extraescolares, tales como practicar algún deporte, pertenecer a un grupo cultural del centro, tomar clases o participar con entusiasmo en eventos extracurriculares.

Estas autoras, hacen referencia también a las consideraciones sobre el componente conductual realizadas por Finn (1993), quien entiende que la participación es el concepto

clave para el estudio del involucramiento de los estudiantes. Identifica cuatro niveles, que no difieren mucho de las definiciones expuestas por los autores anteriores: el primer nivel incluye conductas básicas tales como la asistencia, la puntualidad, cumplir las directrices y normas de los docentes en el salón de clases. El segundo involucra las conductas anteriores más las iniciativas del estudiante, como hacer preguntas, iniciar una discusión, buscar los apoyos educativos que requiera, ya sea con sus maestros o sus pares. El tercero comprende la participación de los estudiantes en aspectos sociales o actividades extracurriculares. Y por último, un cuarto nivel referido a la participación de los estudiantes en la organización escolar, indicando así su alto grado de identificación con la escuela.

### ***1.2.3. Compromiso afectivo***

La implicación afectiva está relacionada con las reacciones negativas y positivas de los estudiantes hacia los maestros, áreas académicas y sus iguales (compañeros de clases). Un buen indicador de involucramiento afectivo es el grado de interés hacia el trabajo en el aula, especialmente aquellas en que interactúa con sus compañeros y sus aprendizajes. Eccles et al. (1983) y Rigo y Donolo (2014), describen cuatro componentes sobre el compromiso afectivo:

- a) El interés asociado al disfrute de las actividades,
- b) El valor relacionado con el logro de concluir la tarea,
- c) El valor instrumental de la tarea vinculado a la importancia para conseguir metas futuras,
- d) El coste, o sea, aspectos negativos de participar en la tarea.

Un estudiante comprometido afectivamente disfruta de interactuar en el salón de clases, mantiene relaciones armoniosas con su profesor/a y sus iguales, disfruta aprendiendo y compartiendo aprendizajes, hace de la acción educativa una actividad placentera, en la que se siente muy a gusto. En pocas palabras, un estudiante altamente motivado en su proceso de aprendizaje.

### ***1.2.4. Compromiso agencial o agéntico***

Se refiere a la autodeterminación del estudiante de lograr el éxito escolar, a la capacidad de autorregular y dirigir su proceso de aprendizaje. Además del aprendizaje autorregulado y autónomo, un identidad académica y sentido de propósito que permiten a los estudiantes

tomar posesión de su propio progreso en la escuela (Skinner y Pitzer. 2012). Reeve y Tseng (2011) proponen cinco características para definir al estudiante comprometido agénticamente:

- a) Es proactivo durante la actividad de aprendizaje, es decir, toma iniciativas para procurar su aprendizaje.
- b) Intencionalidad en las actividades, es decir, participa con unos propósitos claros que orientan su aprendizaje.
- c) Intenta enriquecer la actividad de aprendizaje al hacer la experiencia de aprender más personal, más interesante, más desafiante o más valorada.
- d) Contribuye con su aportación constructiva en las propuestas metodológicas de la maestra, es decir, aporta a las mejoras del proceso de enseñanza-aprendizaje con su participación activa.
- e) No connota al maestro ineficacia o incompetencia, es decir, acepta y realiza las tareas asignadas, con la confianza de que tiene la capacidad para hacerlo.

Otro componente que integra esta investigación que influye significativamente en el involucramiento de los estudiantes es el contexto escolar. El involucramiento o compromiso no se conceptualiza como un atributo del estudiante, se constituye más bien como un estado que se puede ver afectado significativamente por las experiencias vividas en la escuela, la familia y sus iguales, quienes pueden afectar positiva o negativamente a dicho involucramiento (Reschly y Christenson, 2006a, 2006b). El compromiso es una imagen activa que representa aprendizajes con esfuerzo a través de la interacción con el profesor y las oportunidades de aprendizajes que ofrece el clima y ambiente generado en el salón de clases. En resumen, tanto la cuestión individual como el contexto son co-partícipes del involucramiento de los estudiantes en sus procesos de aprendizaje (Wylie, Hipkins y Hodgen, 2009).

Otra relación a destacar en este campo es la implicación familiar en el proceso educativo. Variables como la estructura familiar, la clase social de procedencia, el clima familiar, podrían afectar al éxito escolar de los estudiantes. La revisión de diversos trabajos apunta que en la mayoría de los casos la implicación parental en la educación de los hijos ejerce efectos positivos sobre el rendimiento académico de los mismos, siempre y cuando se

trate de una implicación adecuada, que suponga un apoyo para el alumno; de lo contrario, puede influir para el fracaso escolar (Suárez et al., 2011).

Sintetizando todo esto, se podría destacar del compromiso escolar las siguientes aseveraciones:

- Es un predictor importante de los aprendizajes de los estudiantes que incide significativamente en su permanencia en la escuela, o sea, una respuesta contundente para mermar la deserción escolar.

- Actor clave del desarrollo de actividades académicas activas y participativas que promueven en sus estudiantes el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas, sociales y psicológicas.

- Promueve el desarrollo personal y académico de los estudiantes y actúa como un provisorio de riesgos futuros presentes en los contextos vulnerables donde viven asociadas con actividades ilegales y/o delictivas.

- El compromiso escolar es maleable, involucra a toda la escuela, puede ser moldeada por las escuelas. Por tanto, implica un esfuerzo consciente y comprometido de toda la comunidad educativa para potenciarlo en sus estudiantes. En ese sentido, implica una transformación de las prácticas educativas de las escuelas.

- Es multifactorial y multidimensional, lo que contribuye a la complejidad no solo para conceptualizarla, sino también para pragmatizarla. Es decir, su enfoque teórico-práctico es complejo, lo que amerita para su puesta en marcha procesos de sensibilización, formación y acompañamiento para los maestros, estudiantes y padres.

### **1.3. MEDICIÓN DEL INVOLUCRAMIENTO**

Como era de esperar, así como de complejo es conceptualizar el compromiso o involucramiento, lo es también medirlo. En cada investigación consultada sus autores, a raíz de los resultados encontrados, recomiendan considerar la integración de una u otra variable, o en su defecto, reconsiderar la incidencia de una variable o un indicador en particular ya estudiado en otras investigaciones sobre este tema tan versátil. Por tanto, existe una variedad de métodos para evaluar compromiso, cada uno con ventajas y limitaciones y útil para fines particulares. Sin embargo, incluso cuando los investigadores utilizan la misma metodología

(por ejemplo, encuestas de auto-informe), existe una variación en cómo el compromiso es definido y medido (Fredricks y McColskey, 2012).

### ***1.3.1. Consideraciones a la hora de medir el involucramiento o compromiso escolar***

Aunque hay cierto acuerdo en que el compromiso es un constructo multidimensional, hay una variación tanto en el número (es decir, 2-4) como en el tipo (académico, conductual, emocional, y agéntico) de las dimensiones de compromiso. Teniendo en cuenta estas variaciones en las definiciones y medidas de compromiso de los estudiantes, uno de los primeros pasos para la mejora de la medición es que los investigadores describan con mayor claridad su definición particular de compromiso, así como también delimitar claramente sus componentes en la operacionalización del compromiso, esto es, determinar cuáles son los mejores indicadores de cada subtipo y el grado en que el compromiso conductual, emocional y cognitivo son constructos separados (Fredricks y McColskey, 2012).

También entran en discusión los factores contextuales relacionados con las características individuales de los compromisos cognitivo, conductual y emocional, aportando cierta maleabilidad a la evaluación del compromiso. Considerando que la mayoría de las medidas de compromiso tienden a ser de carácter general, como por ejemplo, “me gusta la escuela”, y que además rara vez son redactadas para reflejar situaciones o tareas específicas, es difícil examinar el grado en que el compromiso varía según los contextos. Se suma a esta maleabilidad, que la mayoría de las medidas actuales de las encuestas no abordan adecuadamente las diferencias cualitativas en cada una de las dimensiones del compromiso (Fredricks y McColskey, 2012).

Otro aspecto importante a considerar a la hora de medir el compromiso es tomar en cuenta las edades de los sujetos, existen diferentes indicadores de compromiso en función de la edad. Y por ende, del Nivel Educativo (primaria, secundaria, superior). Los componentes cognitivo, conductual y emocional del compromiso escolar son conceptual y metodológicamente distintos en cada periodo de desarrollo del ciclo vital (primera infancia, segunda infancia, adolescencia), diferencias que pueden ser el resultado de la maduración de las tareas de desarrollo y la interacción de los sujetos en sus contextos significativos (familia, escuela, comunidad) (Mahatmya et al., 2012).

De suma importancia a la hora de evaluar el compromiso es tomar en cuenta si las

medidas de intervención se comportan de manera diferente según el grupo étnico, el género o los diferentes grupos socioeconómicos. En ese sentido, Bingham, Helling y Okagaki (2012) presenta una serie de factores del compromiso estudiantil asociados con la identidad étnica y cultural de los estudiantes minoritarios que asisten a la escuela. Concluye, que la etnia incide en la participación (compromiso) escolar de estos grupos en sus escuelas. Asimismo, Betts, Appleton, Reschly, Christenson y Huebner (2010) usaron el análisis factorial confirmatorio para poner a prueba el modelo de invarianza a través del género y el grado, encontrando que el instrumento de compromiso estudiantil (SEI) tenía una estructura factorial similar a través de los géneros y del nivel de estudios.

Todo lo anterior, es un indicador de que se hace necesario a la hora de utilizar medidas para evaluar el compromiso, además de definir el concepto de compromiso que asume la investigación y delimitar los indicadores de sus componentes, utilizar técnicas de confirmación del factor de análisis para validar el instrumento y las estructuras de los factores a través de diferentes grupos de estudiantes.

### ***1.3.2. Métodos para medir el compromiso escolar***

En la actualidad, la medición del compromiso escolar es todavía objeto de investigaciones y de seguir explorando sus posibilidades con miras a optimizar la medición apropiada del compromiso, dada su naturaleza tan heterogénea. Portillo (2012) refiere en su tesis doctoral una revisión de cuarenta y cinco estudios empíricos sobre cómo medir el compromiso académico de los estudiantes realizado por Jimerson, Campos y Greif (2003) en la que se demuestra que existen varias formas de hacerlo tomando en cuenta diversas fuentes de información, tales como los estudiantes, los profesores, registros y formas de valoración (encuesta, cuestionario etc.). En general, los instrumentos utilizados en dichas investigaciones contienen cinco tipos diferentes de “ítems”: a) rendimiento académico, b) comportamiento en clase, c) participación en actividades extracurriculares, d) relaciones interpersonales y e) comunidad educativa. Este autor observa que los ítems relacionados con el comportamiento en clase, el rendimiento académico y la participación en actividades extracurriculares se enfocan primariamente en conductas observables y son posibles de evaluar a través de los registros escolares, informes del profesor y autoevaluaciones. En cambio, las relaciones interpersonales y la comunidad escolar tienen un componente más afectivo y es complementado por medio de entrevistas o encuestas hechas a los jóvenes.

En ese sentido, el *Institute of Education Sciences* (IES) y el *Southeast Regional Educational Laboratory* publicaron en el 2011 una descripción de 21 instrumentos utilizados para medir el *engagement* desde primaria hasta secundaria. Estos 21 instrumentos se dividen en tres grupos: 14 son auto-informes de estudiantes, 3 informes de profesores y 4 instrumentos de observación. El grupo de auto-informes está conformado por encuestas, escalas de medición elaboradas por centros de investigación, universidades y por el *National Center for School Engagement*. Este sistema es uno de los más usados y es el tipo de instrumento que hemos utilizado en esta investigación.

Si bien es cierto que la mayoría de las investigaciones consultadas utilizan la investigación cuantitativa para estudiar y medir el compromiso escolar, aparecen también investigaciones de tipo cualitativo que ayudan a comprender los factores contextuales que están asociados con el involucramiento. También existen investigaciones que utilizan ambos métodos, combinando técnicas objetivas (cuestionarios, encuestas, etc.) con algunas técnicas más subjetivas (observación, entrevistas, estudios de casos, entre otras).

Christenson, Reschly y Wylie (2012) recomiendan usar varios métodos, dejando entrever su preferencia por los cualitativos, en el entendido de que el conocimiento en profundidad del contexto en relación con el compromiso escolar, es fundamental para saber cómo y dónde intervenir. Christenson et al. (2012) sostienen que los métodos de observación se pueden utilizar para comprender mejor las variaciones en el compromiso a través de diferentes contextos y cómo esta variación puede estar relacionada con características propias de un contexto determinado. Los métodos cualitativos también son un sistema útil para describir cómo los diferentes tipos de compromiso evolucionan y se desarrollan para ayudar a entender por qué algunos jóvenes empiezan a retirarse de la escuela. En esta dinámica, entran también las propuestas del enfoque sociocrítico, que se centra en conocer, comprender y transformar la realidad a través del desarrollo de proyectos socioeducativos. Estos autores afirman que la mayoría de los métodos actuales no capturan adecuadamente la naturaleza dinámica e interactiva del compromiso, lo que sí hacen los métodos de muestreo de experiencia que puede realizar un seguimiento de las fluctuaciones en el compromiso con el tiempo.

Christenson et al. (2012) defienden una atención más sistemática y reflexiva a la

medición del compromiso de los estudiantes y consideran que hacia esa dirección deben apuntar las investigaciones futuras. La misma opinión manifiestan Yazzie-Mintz y McCormic (2012), quienes acuñan el término “encontrar la humanidad en los datos”. Esto implica cavar más profundo en los datos, cualificándolos a través de las voces de los estudiantes, que puedan expresar por sí mismos lo que es importante para ellos en el contexto escolar, qué les gusta de su escuela, qué cosas les llevan a comprometerse más. Para estos autores, esto es determinante para lograr fortalecer el compromiso estudiantil. Si los estudiantes pueden sentir que su voz es escuchada y que pueden abiertamente emitir opiniones que serán tomadas en cuenta para las decisiones de la vida de la escuela, el involucramiento irá en aumento.

Encontrar la humanidad en los datos presenta desafíos para la investigación que incluyen la ampliación de las definiciones y entendimientos del compromiso del estudiante, ir más allá de los indicadores y las medidas de intervención tradicionales (incluyendo el tiempo en la tarea, la motivación interna, y la asistencia /ausentismo escolar), y la investigación del compromiso estudiantil desde la perspectiva de los propios estudiantes. Por consiguiente, se generan también desafíos a las políticas y prácticas educativas, nuevas formas del quehacer de las escuelas y las relaciones que en ella confluyen (Yazzie-Mintz y McCormic, 2012).

En lo que respecta a esta investigación, su enfoque es cuantitativo desde la mirada de los estudiantes, utilizando como técnica de investigación una encuesta con escala Likert, a través de la cual se pretende investigar el papel mediador del compromiso entre los antecedentes personales y sociales del estudiante y los resultados académicos en la escuela, tanto en el plano de consecución de objetivos académicos, como en el emocional de satisfacción. Investigaciones futuras, podrían utilizar estos resultados objetivos y científicos para comprender más profundamente el compromiso escolar de estudiantes dominicanos.

### **1.3.3. Algunos instrumentos para medir el compromiso escolar**

En un espacio de tiempo relativamente corto, han sido numerosos los instrumentos que se ha elaborado para la medición del involucramiento de los alumnos. No obstante, como no es nuestra intención hacer una revisión exhaustiva de todos los instrumentos existentes para la medida del compromiso escolar, nos limitaremos a presentar los tres que ofrecen características acordes con los objetivos de esta investigación.



***a) Escala de cuatro dimensiones del compromiso de los estudiantes, de Reeve y Tseng (2011).***

Esta escala multidimensional que mide el involucramiento escolar integra las cuatro dimensiones y/o componentes del compromiso escolar: Cognitiva, emocional, conductual y agéntica. De hecho, la misma surge por la necesidad de integrar esta cuarta dimensión del involucramiento escolar.

Reeve y Tseng (2011) explican que para cuantificar aspectos y/o variables del involucramiento agéntico, cuarta dimensión del involucramiento escolar, un grupo pionero de investigadores desarrolló el Sistema de Observación Hit-Steer (Fiedler, 1975; Koenigs, Fiedler, y Charms, 1977). Este sistema evalúa la frecuencia de los intentos de los estudiantes para influir de manera constructiva en el maestro, también si esos intentos de influencia tienen éxito o no en el cambio del posterior comportamiento del profesor. El intento de influencia (hit-steer) refleja lo que los estudiantes hacen, y se tipifica el compromiso agencial. El otro steer, refleja cómo los maestros responden a las sugerencias y aportaciones de los estudiantes y tipifica el estilo motivador de un profesor (autonomía de apoyo vs. control).

Amparado en el argumento incuestionable de que las conceptualizaciones actuales de involucramiento escolar que hacen hincapié solo en la participación conductual, emocional y cognitiva de los estudiantes se quedan cortas en capturar la medida en que los estudiantes contribuyen agencialmente en el flujo continuo de la instrucción que ellos reciben, Reeve y Tseng (2011), acogiendo los aportes de varios autores, estudian esta escala que evalúa las cuatro dimensiones del involucramiento escolar. Descubren que cuando los evaluadores entrenados utilizan el sistema de Observación Hit-Steer para medir la participación de los alumnos en el aula, se encuentran con que los intentos de influencia de los estudiantes (y el radio de estos intentos hacia todos los intentos de influencia que se producen durante la instrucción de los estudiantes y los profesores): (a) se correlacionan positivamente con la percepción de los estudiantes de un origen de clima de aprendizaje; (b) se producen con más frecuencia en el aula orientada hacia la autonomía de los estudiantes y apoyo en lugar de los profesores controladores; (c) se correlacionan positivamente con el rendimiento académico de los estudiantes (Fiedler, 1975; Koenigs et al, 1977; Reeve, Jang, Carrell, Jeon y Barch, 2004).

Partiendo de esas premisas, Reeve y Tseng (2011) se proponen tres objetivos y

plantean cinco hipótesis en su trabajo de estudio y validación de esta medida del involucramiento escolar que integra los cuatro componentes, en un intento de demostrar la importancia de estudiar el componente agéntico en el involucramiento general y su relación con los demás componentes del involucramiento. Para una mejor visualización de estos objetivos e hipótesis se presentan de manera precisa y detallada en el siguiente cuadro:

OBJETIVOS	HIPÓTESIS DE LA ESCALA
<p><b>Objetivo 1:</b> Validar una nueva medida de compromiso agencial.</p>	<p><b>Hipótesis 1:</b> El compromiso agencial se correlacionaría positivamente y significativamente con los otros tres aspectos previamente validados de participación de los estudiantes.</p>
	<p><b>Hipótesis 2:</b> El compromiso agencial estaría estrechamente asociado con la motivación subyacente de los estudiantes en el aula, según la evaluación en el estudio por el alcance de la necesidad psicológica de los estudiantes de su satisfacción durante la instrucción.</p>
	<p><b>Hipótesis 3:</b> el compromiso agencial haría predecir logros académicos de los estudiantes operacionalmente definidos por las calificaciones de los estudiantes de una manera que estaba por encima y más allá de la variación en el rendimiento académico explicado por las tres variables tradicionales, es decir, el compromiso agencial predeciría varianza independiente o única en el rendimiento.</p>
OBJETIVOS	HIPÓTESIS DE LA ESCALA
<p><b>Objetivo 2:</b> Comprobar si el compromiso agencial era un componente de participación distinto.</p>	<p><b>Hipótesis 4:</b> El compromiso agencial funcionaría como un aspecto distinto del compromiso, que era conceptual y estadísticamente distinto de sus aspectos conductuales, emocionales y cognitivos.</p>
<p><b>Objetivo 3:</b> Probar si el compromiso agencial era un importante constructo educativo.</p>	<p><b>Hipótesis 5:</b> El compromiso agencial, como una variable latente, mediaría el efecto que la motivación del estudiante (es decir, la satisfacción de necesidad psicológica) podría tener en el rendimiento estudiantil y mediaría la relación de motivación al logro incluso después de incluir compromiso conductual, compromiso emocional, y compromiso cognitivo como tres mediadores adicionales y complementarios de esta misma relación de motivación-logro.</p>

Para el estudio y validación de esta escala, participaron 369 estudiantes de secundaria en una escuela urbana de clase media ubicada en la ciudad de Taipei, Taiwan, de los cuales el

65% eran mujeres y el 35% eran hombres. Como parte de una sala de estudio regular, los estudiantes respondieron a un cuestionario de autoinforme de tres páginas, previo consentimiento de la escuela y de sus padres, completaron un formulario de consentimiento y la cual fue administrada al inicio del periodo de clase. La participación fue voluntaria, y las puntuaciones eran confidenciales y anónimas. Se recogieron los datos del cuestionario en el transcurso de ocho semanas del semestre y los datos de rendimiento (calificaciones del semestre) después de que el semestre terminó. Los participantes calificaron sus experiencias de aprendizaje general a través de todas las clases que estaban tomando actualmente. No fue posible obtener datos de rendimiento para cuatro participantes, dejando un tamaño de muestra final de 365 estudiantes, 237 mujeres y 128 varones.

Los participantes auto-informaron la medida de su compromiso de aula y la satisfacción de necesidad psicológica. Para cada medida, que comenzó con un cuestionario previamente validado (excepto el compromiso agencial) y luego se tradujo esa medida al chino a través de un traductor Inglés-Chino profesional, siguiendo las directrices recomendadas por Brislin (1980). Traducciones separadas al inglés fueron realizadas por dos estudiantes de postgrado que tenían fluidez en ambos idiomas y tenían el chino como lengua nativa. Cualquier discrepancia que surgió entre los traductores fue discutida hasta que se alcanzó una traducción de consenso. Además de las medidas de auto informe, se obtuvieron calificaciones de los registros escolares de los estudiantes para el semestre en el que completaron la encuesta para alcanzar una medida objetiva de los logros.

Para cada medida, se utilizó la misma escala de respuesta bipolar que varió de "muy en desacuerdo" a "muy de acuerdo" con "de acuerdo y en desacuerdo por igual" que sirvió como punto medio. Para evaluar el logro en el rendimiento académico, se utilizó el registro escolar real de la calificación global del semestre de cada estudiante, en una escala de 100 puntos.

Para el análisis de resultados en el estudio de esta escala, Reeve y Tseng (2011) pusieron a prueba las hipótesis 1-3 con métodos estadísticos estándar (Correlaciones de orden cero, de regresión múltiple), y para las Hipótesis 4 y 5 utilizaron modelos de ecuaciones estructurales (utilizando LISREL 8,8; Joreskog y Sorbom, 1996). Para la Hipótesis 4, utilizaron análisis factoriales exploratorio y confirmatorio para probar el factor estructural y el

modelo de medición subyacente del cuestionario de 22-items de compromiso (cinco ítems para el compromiso agencial, cinco ítems para el compromiso de comportamiento, cuatro elementos para el compromiso emocional, y ocho ítems para el compromiso cognitivo).

Para la Hipótesis 5, utilizaron el modelo estructural para evaluar un modelo hipotético de mediación de compromiso (es decir, la motivación-compromiso-logro). La evaluación del ajuste del modelo para las hipótesis 4 y 5, se basó en la prueba estadística chi-cuadrado de múltiples índices de ajuste, como recomienda Kline (2011), incluyendo el estándar de la raíz cuadrada media residual, el error de raíz cuadrada media de aproximación, y el índice de ajuste comparativo.

Las correlaciones entre todas las variables evaluadas fueron significativamente positivas. Después de controlar las contribuciones de los otros tres componentes de compromiso, el compromiso agencial explicó varianza independiente en el rendimiento,  $F(1, 358) = 16.17$ ,  $p < 0.01$  ( $\beta = 0,21$ ; cambio  $R^2 = 0,031$ ). Es importante destacar que el modelo de cuatro factores se ajusta a los datos significativamente mejor que como lo hizo cada uno de los otros 11 modelos alternativos, ya que se ajusta a los datos significativamente mejor que en el modelo de un factor (Reeve y Tseng, 2011).

El estudio de esta escala de medición multidimensional del compromiso escolar demostró que el compromiso agencial explicó varianza única y significativa en el rendimiento de los estudiantes por lo tanto, una conceptualización del involucramiento escolar que incluye el compromiso agencial es más capaz de explicar los logros que una conceptualización que lo excluye. La razón del por qué el compromiso agencial contribuye de forma única al logro es presumiblemente debido a que través de actos intencionales, proactivos y constructivos, los estudiantes encuentran maneras de mejorar su oportunidad de aprender mediante el enriquecimiento de la experiencia de aprendizaje y mejorando las condiciones bajo las que aprenden.

Como puede observarse a través de estas características psicométricas, este estudio demostró, no solo que la adición de la agencia como un nuevo aspecto de la participación es importante, ya que permite una interpretación más completa de cómo los estudiantes se involucran en actividades de aprendizaje, sino también que esta escala es confiable y goza de una validez científica que permite en la actualidad ser utilizada en aquellas investigaciones del compromiso escolar que integran el componente agéntico como cuarta dimensión del

involucramiento escolar.

***b) Escala SES-4DS, de Veiga (2013).***

Esta escala fue diseñada para evaluar la participación de los estudiantes en la escuela (EAE) con la intención de ampliar la multidimensionalidad del compromiso escolar a una cuarta dimensión. Escalas anteriores solo medían las dimensiones cognitivas, conductuales y afectivas, así que la escala SES-4DS de Veiga integra la dimensión agéntica.

De estas herramientas anteriores, las cuales se constituyen en antecedentes de la escala SES-4DS, Veiga (2013) recupera las del informe descriptivo del Institute of Education Sciences (IES) y el Southeast Regional Educational Laboratory publicado en el 2011 y del cual ya hicimos referencia anteriormente, específicamente aquellos instrumentos que responden a la categoría del grupo de auto-informes, conformado por encuestas y escalas de medición completados por estudiantes, las cuales fueron elaboradas por centros de investigaciones, universidades y por el National Center for School Engagement.

Con respecto a la dimensionalidad de la participación escolar de este grupo en particular, cinco de los instrumentos completados por los estudiantes consideran tres dimensiones (afectiva, conductual y cognitiva), cinco de ellas cubren dos, y cuatro son unidimensionales. Considerando que estos instrumentos analizados observan un alfa de Cronbach apenas aceptable y en general la consistencia interna oscila entre 0.94 y 0,93, además de niveles de correlación no tan definidos entre las dimensiones, evidencian la necesidad de seguir mejorando y/o perfeccionando la medición de este constructo.

Y es así como Veiga (2013) elabora esta nueva escala que abarca cuatro dimensiones del compromiso escolar: cognitiva, conductual, afectiva y agéntica, considerando también, una dimensión total, que es el resultante de la suma de las puntuaciones obtenidas en cada dimensión, que dicho sea de paso, en esta investigación la hemos integrado también.

Como puede observarse, la escala SES-4DS de Veiga fue construida a partir de estudios superiores, de la revisión exhaustiva de la literatura sobre medición del compromiso escolar y entrevistas. Se construyeron frases que abordaban aspectos específicos relacionados con estas cuatro dimensiones de la participación y con ella se elaboró un instrumento piloto. Dicho instrumento se aplicó a dos grupos heterogéneos de estudiantes de cuyo análisis se procede a

eliminar algunos ítems. Por tanto, los ítems introducidos en esta escala son producto de estudios previos para revelar su valor y la dimensión específica en la que opera. Por ejemplo, los ítems de la dimensión cognitiva están relacionadas con los estudios sobre los procesos de aprendizaje (Sa y Veiga, 2009), los ítems de la dimensión afectiva están relacionadas con los elementos propuestos recientemente para PISA (Veiga, 2012) y los ítems de la dimensión agéntica se relacionan con el reciente artículo de Reeve y Tseng (2011).

Posteriormente, la escala se aplicó, previa a la autorización del Ministerio de Educación y Ciencia de Brasil, durante los primeros cuatro meses del 2012, una muestra de diversas escuelas en todo el país, en zonas urbanas, costeñas y rurales, con diferentes clases y a estudiantes del segundo y tercer ciclo. Los cuestionarios fueron aplicados, previo a una preparación para tales fines, por los maestros y psicólogos de dichas escuelas, las cuales fueron tomadas al azar.

Este método de medición del involucramiento escolar consiste en un cuestionario con una escala Likert del 1-6, donde 1 es “completamente en desacuerdo” y 6 es “totalmente de acuerdo” para ser completados por los estudiantes. Contiene 20 ítems, cuatro por cada dimensión.

El análisis de los resultados de esta prueba permite aceptar esta escala como instrumento tetra-dimensional con una fidelidad y validez (interna y externa) notorias. Respecto a la fidelidad de los resultados, la cual se obtuvo mediante el cálculo de la consistencia interna de los elementos, muestran relaciones altas entre los varios factores, excediendo el límite comúnmente aceptado en las evaluaciones de resultados de esta naturaleza. Se observa que la dimensión agéntica es la que alcanza los coeficientes más altos, mientras que la de menor coeficiente es la dimensión comportamental.

En cuanto a la validez externa se registraron correlaciones significativas entre las dimensiones del compromiso evaluado de la escala EAE-E4D y las dimensiones de la participación de los estudiantes evaluado con *Student Engagement in School International Scale*” (SEIS), (Lam et al., 2012). Se registraron correlaciones positivas y altamente significativas entre las dimensiones de ambas escalas. Los valores más bajos se presentan en la dimensión afectiva de EAE-E4D y la dimensión cognitiva de SEIS, con menor relación pero estadísticamente muy significativa.

Por tanto, estas cualidades psicométricas evidencian sin lugar a dudas que esta escala es un instrumento confiable y válido para medir el involucramiento de los estudiantes, y en efecto, lo es, razón por la cual está siendo utilizada en investigaciones educativas en general, y particularmente en los aspectos relacionados con el compromiso escolar.

***c) Escala SESSS, de Brigman et al. (2015).***

Brigman et al. (2015) describen el instrumento de Habilidades de Éxito de Participación Estudiantil en la Escuela (SESSS) como un auto-informe que mide el uso de las estrategias y habilidades sociales de los estudiantes de primaria relacionados con el aprendizaje académico mejorado y el logro. Tiene su origen en la búsqueda insistente durante décadas de un instrumento que evaluara habilidades y estrategias clave que evalúen el éxito de los estudiantes en la escuela. En ese derrotero, tras diversas investigaciones, se han identificado tres conjuntos de habilidades como líneas comunes en la contribución con el éxito académico y la competencia social del estudiante: (a) las habilidades cognitivas y metacognitivas tales como el establecimiento de metas, el monitoreo del progreso, y las habilidades de memoria; (b) habilidades sociales como la habilidad interpersonal, la resolución de problemas sociales, y habilidades de escucha y trabajo en equipo; y (c) las habilidades de autogestión tales como la gestión de la atención, la motivación, y la ira. El apoyo adicional para éstas habilidades y estrategias continúa tejiendo un coherente tapiz de investigación que es útil en la clasificación cualitativa de los estudiantes exitosos en relación a los estudiantes en riesgo de fracaso académico (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, y Schellinger, 2011; Greenberg et al., 2003; Marzano, Pickering, y Pollock 2001; Zins, Weissberg, Wang, y Walberg, 2004).

En 2005, un estudio Delphi fue realizado por los líderes de la consejería escolar para identificar las preguntas más urgentes de investigación en la profesión. La máxima prioridad citada por este estudio Delphi fue la necesidad de determinar qué intervenciones de orientación escolar dieron lugar a las mayores ganancias en rendimiento de los estudiantes (Dimmitt, Carey, McGannon, y Henningson, 2005). El Estudio Delphi también reflejó la necesidad de más investigación sobre el impacto de las intervenciones de la consejería escolar en el rendimiento académico y comportamiento relacionado con el éxito escolar.

El instrumento de Habilidades de Éxito de Participación Estudiantil en la Escuela (SESSS) (Carey, Brigman, Webb, Villares y Harrington, 2014) es una escala producto de este

interés, el cual fue desarrollado para medir el uso que los estudiantes hacen de las habilidades y estrategias identificadas como más críticas para el éxito escolar a largo plazo. La investigación previa sobre las medidas de auto-informe de metacognición estudiantil indica que es factible desarrollar una medida de este tipo para estudiantes de nivel básico (Sperling, Howard, Miller, y Murphy, 2002; Yildiz, Akpınar, Tártaro, y Ergin, 2009). Carey et al. (2014) describieron el desarrollo del SESSS y reportaron consistencia interna adecuada y estimaciones de fiabilidad para toda la escala, y reportó los resultados de un análisis factorial exploratorio que indicó que una solución de cuatro factores proveía el mejor modelo de escala de dimensionalidad. Estos cuatro factores reflejan la auto-gestión de aprendizaje de los estudiantes, aplicación de estrategias de aprendizaje, apoyo del aprendizaje de los compañeros, y autorregulación de la motivación.

El instrumento SESSS fue completado por 3.985 estudiantes de quinto grado inscritos en dos grandes distritos escolares de Florida al principio del año académico 2012-2013. La muestra total se dividió aleatoriamente en dos sub-muestras (sub-muestra A = 1992 estudiantes y Submuestra B = 1993) para realizar el análisis de factor de confirmación. La sub-muestra A compuesta de 1992 estudiantes de quinto grado, incluyendo 999 femeninas (50,2%), 965 masculinos (48,4%), y 28 (1,4%) estudiantes que no diferenciaron su género. El origen racial de la submuestra A consistió en 3,4% Asiáticos, 34,6% afroamericanos, el 37,9% de raza caucásica, 19,4% hispanos, 2,9% multirracial, 0,4% Nativo de Alaska, y el 1,4% de estudiantes que no revelaron su origen étnico.

Un total de 1993 estudiantes de quinto grado estaban en la sub-muestra B, que incluyó 987 estudiantes masculinos (49,5%), 986 (49,5%) femeninas, y 20 estudiantes (1%), que no dio a conocer su género. La submuestra B estaba compuesta de 3,4% asiáticos, 33,4% afroamericanos, el 38,3% de raza caucásica, 20,6% hispanos, 2,8% multirracial, 0,5% nativo de Alaska, y el 1% de estudiantes que no revelaron su origen étnico.

Los elementos de la encuesta SESSS se desarrollaron como una medida de auto-reporte del uso de éstas habilidades por parte de los estudiantes que incluyen lo siguiente: el establecimiento de metas, monitoreo del progreso, estructura de la historia, práctica mental, el uso de ayudas para la memoria, solución de problemas sociales, escucha, asistencia, estímulo, empatía, habilidad para enfrentar la ansiedad ante los exámenes, diálogo interno positivo, y optimismo. Los productos fueron desarrollados para reflejar el uso general de las habilidades



en éstas áreas y no incluyeron el lenguaje específico del programa de habilidades de éxito estudiantil (SSS).

Después que el grupo inicial de elementos fue desarrollado, los mismos fueron revisados por un panel de expertos educadores y consejeros de la escuela primaria y se sometieron a un análisis utilizando la legibilidad del Marco Lexile para el sistema de lectura (MetaMetrics, Inc., 2012). En cada etapa de revisión, se hicieron cambios menores para mejorar la claridad en varios artículos. El formato de respuesta incluyó cuatro opciones que reflejaban la frecuencia de uso de las estrategias: "Yo no lo hice en absoluto", "Lo hice una vez", "Hice esto dos veces", "Hice esto tres veces o más".

Sobre la base de la administración de la SESSS a 262 estudiantes de primaria desde cuarto hasta octavo grado, Carey et al. (2014) reportaron un coeficiente global de alfa para la fiabilidad de la escala de 27 ítems a ser 0.91. Coeficiente alfas para cada grado osciló entre 0,87 (para el quinto grado) y 0,95 (para séptimo grado). Todos los ítems tuvieron buena correlación con la escala total (que osciló entre 0,34 y 0,63). Se identificaron cuatro factores que reflejaron la autogestión de aprendizaje de los estudiantes, la aplicación de estrategias de aprendizaje, el apoyo al aprendizaje de los compañeros de clase y la autogestión de la motivación.

Los recolectores de datos fueron contratados para administrar el Instrumento SESSS como parte de un proyecto de subvención federal del instituto de educación en Ciencias de la Educación. Estos recolectores de datos eran estudiantes de posgrado inscritos en un programa de Consejería de Educación de dos universidades estatales. Durante el semestre de otoño 2012, dieciséis recolectores de datos participaron en un entrenamiento de un día durante el cual recibieron instrucción y se les dio la oportunidad para practicar la administración de las medidas de estudio, incluyendo el instrumento SESSS. Cada colector de datos estaba provisto de una colección de manuales de datos, que esbozó el protocolo específico de la administración y el manejo de llenado de encuestas. Después, los recolectores de datos visitaron las sesenta (60) escuelas en los dos distritos escolares por un período de más de 2 semanas y se administró el instrumento SESSS en un salón de clases, previo al consentimiento de los padres y los propios estudiantes. El consentimiento de los padres y el acuerdo de los estudiantes. Después de una breve introducción, los recopiladores de datos

leyeron cada artículo y las opciones de respuestas del instrumento SESSS en voz alta a los estudiantes.

Para proteger sus identidades, los estudiantes colocaron una etiqueta codificada genérica en la parte superior de su encuesta completada y la devolvieron al recolector de data. La etiqueta codificada incluyó un número del 1 al 30 por cada escuela, sala de clase, y estudiante y un número del distrito de 1 o 2. A la conclusión de cada día de recogida de datos, las encuestas completadas fueron regresadas a la coordinadora del proyecto de distrito y más tarde enviadas a una universidad asociada para el análisis de los datos.

Para el análisis de los datos recopilados se hizo el análisis factorial confirmatorio. Se realizó una confirmación inicial de los factores de análisis confirmatorios (CFA) en los 27 artículos de la encuesta SESSS para evaluar un modelo de medición de cuatro factores que se basó en la teoría y la investigación previa (Carey et al., 2014). Los seis elementos usados para establecer un control de respuestas fueron excluidos de los análisis.

Se cargaron ocho elementos al factor uno que medía la auto-gestión del aprendizaje. Diez elementos se cargaron al factor 2 que midió la aplicación de las estrategias de aprendizaje. Seis elementos se cargaron al Factor 3 relacionado al apoyo a los compañeros. Tres puntos se cargaron al factor 4, que medía la autorregulación de la motivación. Se utilizó el CFA para evaluar la medición modelo con respecto a la validez de encajar de forma convergente y discriminante. Grandes factores de cargas estandarizadas indicaron significativas correlaciones entre los elementos asociados a la misma variable latente, de apoyo a la validez convergente (Brown, 2006; Kline, 2011; Schumacker y Lomax, 2010). Las correlaciones entre las variables latentes que son menores a las cargas factoriales estandarizadas son pruebas de validez discriminante; es decir, las variables latentes son distintas, aunque correlacionadas (Brown, 2006; Kline, 2011; Schumacker y Lomax, 2010).

Cuando se realiza un CFA, no es raro tener que volver a especificar un modelo poco apropiado, especialmente aquellos con múltiples variables latentes y muchos indicadores. Por lo tanto, para el propósito de la validación cruzada, toda la muestra fue dividida al azar a la mitad. La submuestra A, que había 1992 estudiantes, se utilizó para evaluar el ajuste del modelo de medición de cuatro factores. La submuestra B, que tenía 1993 estudiantes, se utilizó para evaluar el ajuste del modelo inicial o para replicar el proceso de re-especificación, si el modelo de cuatro factores estuviera en necesidad de revisión (Brigman et al., 2015).

El programa computarizado PRELIS 2,8 (Joreskog y Sorbom, 2006b) se utilizó para producir las matrices para el CFA. El programa de ordenador LISREL 8.8 (Joreskog y Sorbom, 2006a) fue utilizado para llevar a cabo el análisis de los modelos propuestos. El ajuste del modelo se evaluó usando varios índices de bondad de ajuste: índice de ajuste comparativo (CFI), la raíz estandarizada cuadrado medio residual (SRMR), y la raíz significaría error cuadrado de aproximación (RMSEA).

Los resultados de este estudio de Brigman y sus colegas confirman indicaciones (Carey et al., 2014) de que el SESSS tiene el potencial de ser una medida útil de auto-informe sobre el uso de los estudiantes de primaria de las estrategias y habilidades asociadas con el aprendizaje académico mejorado y el logro. La SESSS tiene el potencial de ser utilizada como instrumento de detección (para identificar los estudiantes que necesitan intervenciones de orientación escolar para mejorar el uso de estrategias de aprendizaje) y como instrumento de evaluación (para medir el impacto de las intervenciones de orientación escolar en el dominio del desarrollo académico).

Los resultados del CFA sugieren que en el SESSS original los factores de autogestión del aprendizaje y aplicación de estrategias de aprendizaje son ambas manifestaciones de un factor común latente que puede considerarse como un reflejo de auto-dirección del aprendizaje. Esta auto-dirección se puede lograr ya sea por la gestión metacognitiva de los procesos mentales internos (es decir, autogestión del aprendizaje) o la aplicación intencional de las estrategias adquiridas externamente (es decir, la aplicación de estrategias de aprendizaje). Sugiere también, que la SESSS tiene tres factores latentes correspondientes a la auto-dirección del aprendizaje, apoyo al aprendizaje a los compañeros de clase y autorregulación de la motivación.

Con respecto a estos factores de la SESSS, la auto-dirección de aprendizaje se relaciona estrechamente con las categorías de habilidades cognitivas, destrezas meta-cognitivas, y la autorregulación de los procesos cognitivos. El apoyo al aprendizaje de los compañeros se relaciona estrechamente a las habilidades sociales que apoyan el aprendizaje en el aula. La autorregulación de la motivación se relaciona con la autogestión de la motivación y la emoción que puede interferir con el aprendizaje efectivo. Mientras que las asociaciones reales de factores SESSS con construcciones específicas requieren estudio empírico, es motivador

que la estructura factor determinante en esta investigación se corresponde con investigaciones previas.

Si bien es cierto que la SESS tiene una limitante importante, como lo es el hecho de que no es una medida que integra todos los factores asociados con los logros de los estudiantes también lo es que la SESSS tiene el potencial para convertirse en una herramienta útil que puede ser utilizada por los consejeros escolares e investigadores profesionales para medir los niveles de participación de los estudiantes de básica, media y secundaria en estrategias vinculadas a la autorregulación y la aplicación de habilidades de aprendizaje, el apoyo de aprendizaje de los compañeros, y la auto-regulación de la motivación. El SESSS tiene varios beneficios distintos. Es corto (33 ítems), se puede administrar en un salón de clases, y toma menos de 15 minutos para completarse. Los datos recogidos en el instrumento SESSS pueden ayudar a los consejeros escolares a monitorear el progreso de los estudiantes, identificar las barreras al aprendizaje, y aumentar la comprensión de los factores que afectan la conducta de los estudiantes, ése es su valor aplicado.

#### **1.4. ANTECEDENTES DEL INVOLUCRAMIENTO**

Muchos investigadores argumentan que el involucramiento escolar no es una construcción unitaria, sino más bien un fenómeno multifacético en el que inciden múltiples factores (Stell et al., 2013). Estos son los denominados antecedentes del involucramiento o compromiso que se refieren al grado de influencia que tienen algunos factores de índole personal, social y escolar en el involucramiento de los estudiantes. Hacen referencia a los factores socio-familiares y personales relacionados con el compromiso escolar, integrando también aquellos aspectos escolares (estructura, clima relacional, valores, actividades escolares y prácticas educativas que se desarrollen en las aulas) que inciden en el compromiso (engagement). Al respecto, Arguedas (2010) sostiene que la promoción del desarrollo socioemocional mediante satisfacción de las necesidades de los estudiantes, es un factor contextual clave para su involucramiento y aunque una institución educativa no puede atender todas las necesidades del estudiantado, sí puede hacer mucho para convertirse en una escuela en donde el estudiante se sienta acogido, con sentido de pertenencia y comprometido con sus estudios.

### ***1.4.1. Antecedentes personales***

Los antecedentes personales apuntan hacia aquellos factores que están más íntimamente relacionadas con los componentes agéntico y cognitivo que describimos con anterioridad, es decir, aquellas características, habilidades o competencias del estudiante que le facilitan comprometerse con sus estudios.

Dentro de la literatura consultada se destaca el modelo denominado Auto-sistema del Desarrollo Motivacional (ASDM), el cual incluye, al mismo tiempo, la medida en que el contexto social proporciona la estructura de soporte, calidez y autonomía, la percepción académica de los estudiantes, y la relación entre la competencia conductual-cognitiva y el compromiso emocional de los estudiantes (Dupont et al., 2014). Un modelo integral e integrador que refleja la dinámica psicoeducativa del involucramiento postulando enlaces de contexto, uno mismo (yo), el compromiso (específicamente entre las dimensiones afectiva y conductual) y los resultados (logros de los estudiantes) (Green et al., 2007).

Respecto al contexto, es importante resaltar que los factores multinacionales de la motivación y el compromiso parecen ser generalizables a través de diversos contextos (Martin et al., 2015). Estos autores realizaron un estudio que mide la motivación multidimensional y la participación en contextos occidentales (Norte América, Reino Unido y Canadá) y contexto orientales (China) que refleja la invarianza en la estructura de factores entre los cuatro contextos. Las propiedades psicométricas de este estudio que selecciona cuatro factores para medir el compromiso: interacciones educativas (dimensión cognitiva), participación en clases (dimensión conductual, disfrute de la escuela (dimensión afectiva) y la flotabilidad académica (capacidad que tienen los estudiantes de hacer frente con éxito a las dificultades académicas), evidencian que dichos factores son similares en los cuatro contextos y/o grupos culturales, es decir, los resultados no se diferencian mucho de un contexto a otro. Por lo que inferimos, que estos factores motivacionales al parecer han superado las reservas que se puedan tener sobre si las diferencias culturales puedan arrojar datos diferentes de acuerdo al contexto cultural donde se midan los factores que inciden en el compromiso o involucramiento escolar.

Aclarado este punto, se retoma el primer componente del ASDM reseñando que Green et al (2007) eligen como sujetos para su investigación a estudiantes de secundaria en el

entendido en que en este período los estudiantes experimentan importantes cambios en su desarrollo físico, social, afectivo y psicológico. En cuanto al componente “uno mismo” incluyen el auto-concepto académico y motivación académica, conceptos que serán ampliados más adelante.

El ASDM retoma dos de los componentes del involucramiento, el compromiso afectivo representado por las actitudes positivas hacia la escuela (grado de satisfacción) e intenciones académicas positivas (entusiasmo e interés en los estudios) y el compromiso conductual, tanto en el hogar (terminar la tarea), como en la escuela (participación activa en el aula) y el absentismo o ausencia en la escuela. En cuanto al último componente de este modelo, Green et al. (2012) incluyen los logros, la adquisición de habilidades y el rendimiento académico.

En sentido general, estos componentes de la teoría del auto-sistema integran los principales antecedentes personales del involucramiento, a los cuales reintegramos referencias de otros estudios. En ese sentido, se consideran altamente influyentes para el involucramiento los siguientes:

**a) *Autoconcepto académico.*** Como ya se había dicho, el autoconcepto académico se refiere a la percepción positiva que tiene el estudiante sobre sus capacidades académicas. Es sentirse capaz de aprender y tener éxito en sus estudios, es confiar en sus habilidades para desarrollar las actividades escolares con éxito. El autoconcepto académico está más altamente relacionado con el rendimiento académico y compromiso que con la autoestima. Además, incide significativamente en las actitudes del estudiante hacia la escuela (Green et al., 2012).

Por tanto, a mayor éxito escolar, mayores sentimientos de adecuación con los estudios, del desarrollo de un autoconcepto académico positivo. Si por el contrario, el estudiante se enfrenta a fracasos escolares continuamente, va perdiendo ese autoconcepto académico positivo, y en consecuencia, va mermando su compromiso escolar (Arguedas, 2010). Los resultados revelan que la autopercepción predice un mayor compromiso conductual, cognitivo y emocional (Dupont et al., 2014). Por eso es de suma importancia que los docentes planifiquen sus actividades escolares tomando en cuenta, los intereses, necesidades y capacidades de sus estudiantes, así como las características del contexto social de los estudiantes.

**b) *La Motivación académica.*** La motivación académica es la motivación basada en la

creencia académica; hace referencia a las actitudes positivas del estudiante hacia la escuela o las materias académicas. Más específicamente, incluye las siguientes actitudes:

(1) *Las actitudes del estudiante hacia la participación en clases.* Estudiantes con orientación positiva a la escuela y sus aprendizajes, participan más activamente en clases (Green et al., 2012). Chalfant, Swason y Reiser (2008) encontraron que la participación en clase es mediada por la relación que une las actitudes positivas hacia la escuela, las calificaciones y el absentismo.

(2) *Actitudes hacia la terminación de la tarea:* Hay resultados mezclados con respecto a la relación entre actitudes hacia la escuela y completar la tarea (Green et al., 2012). Trautwein y Koller (2003) encontraron que los comportamientos de tarea de los estudiantes (el esfuerzo y tiempo dedicad a la tarea) se pueden predecir por su valoración académica a dicha tarea”. Por el contrario, Cooper (1989) no encontró una relación significativa entre los alumnos, percepciones dela escuela y la fiscalización de la tarea.

(3) *Actitudes de absentismo:* Actitudes negativas hacia la escuela, los maestros y los estudios (ansiedad, evitación y control incierto), predicen el abandono escolar posterior (Green et al., 2012; Attawood y Croll, 2006).

Este estudio de Green et al. (2012) basado en la teoría del auto-sistema concluye que las actitudes positivas hacia la escuela o las materias, unido al autoconcepto académico positivo inciden significativamente en la participación y el rendimiento académico de los participantes. Otros resultados de este estudio importantes de resaltar son: que la motivación académica y el autoconcepto positivo predecían positivamente las aptitudes hacia la escuela. Que estas aptitudes predicen la participación en clase de los estudiantes y el completar las tareas, y que ambas, predijeron el rendimiento académico, resultados que reflejan fielmente la integralidad de estos componentes personales, sociales y escolares del involucramiento o compromiso escolar.

**b) Necesidad de autonomía.** La autonomía implica que la persona acepta sus responsabilidades, maneja sus conductas y emociones y participa en las actividades de la vida de la comunidad escolar. Es hacer las cosas por razones personales y no porque las acciones propias son controladas por otras personas (en el caso del compromiso escolar, por los docentes). Esto indudablemente favorece no sólo el logro escolar, sino también el bienestar

psicológico y el desarrollo integral de los estudiantes (Arguedas, 2010). La autoeficacia (autonomía) es un factor personal crítico que puede afectar a la motivación, al compromiso, al aprendizaje y a los logros de los estudiantes (Reeve, 2012).

Aún en los casos en que los estudiantes crean en su capacidad para tener logros educativos, es poco factible que se esfuercen si no encuentran una razón para hacerlo. Las razones son variadas: el placer del aprendizaje, evitar el castigo, alta valoración de la educación, entre muchas otras, por lo que el grado de involucramiento depende del tipo de motivación que se tenga. Las fuentes internas de motivación, el interés por la tarea y el deseo de alcanzar metas relevantes para la persona, se asocian más con los tres tipos de involucramiento que las motivaciones extrínsecas como evitar un castigo o recibir recompensas materiales. Más que involucramiento, lo que se logra con esto último es que se hagan las tareas para salir de ellas o por conformismo (Arguedas, 2010).

**c) *Identificación con la escuela.*** Asociado con el compromiso afectivo, se refiere al sentido de pertenencia en la escuela y la sensación de que la misma es valiosa para los estudiantes, la cual tiene su base en la teoría psicológica que afirma que los seres humanos tienen necesidades básicas de pertenecer a un grupo, a una entidad que lo acoge, lo acepta y le proporciona seguridad (Voelkl, 2012). Se desarrolla durante un período de tiempo en respuesta a los logros académicos y las interacciones con los maestros y los pares. Además, las condiciones apropiadas de la escuela, tales como los sentimientos de seguridad, ser tratados de manera justa o ser apoyados por los profesores, son factores importantes que ayudan a formar la identificación con la escuela, y por consiguiente, a promover el esfuerzo sostenido y elevar los niveles de compromiso de los estudiantes. Con el tiempo, la identificación se convierte en una fuente interna de motivación para el compromiso continuo en la escuela (Voelkl, 2012).

**d) *Competencia.*** Se refiere a las creencias acerca del control, las estrategias utilizadas y la propia capacidad, es decir, a sus habilidades, el grado de control que tiene sobre estos y la comprensión de cómo proceder para enfrentar tareas y resolver problemas. Arguedas (2010) plantea que las creencias que tienen los estudiantes acerca de cómo les puede ir en la escuela afectan directamente al involucramiento en el proceso educativo, además de que producen emociones que fortalecen, o bien interfieren con el involucramiento. Sostiene que los estudiantes aprenden y disfrutan más las tareas académicas cuando se sienten competentes y



tienen la expectativa de tener logros. Sentirse competente proporciona un sentido de control personal que resulta crítico en el proceso de aprendizaje y en el esfuerzo con que se enfrentan las tareas. Quienes creen que no son competentes, afirma Arguedas, tienden a experimentar mayor ansiedad en situaciones de aprendizaje por temor a revelar su supuesta ignorancia; prefieren no hacer preguntas o dar opiniones porque anticipan sentimientos de vergüenza o humillación.

Aquí cobra importancia la conciencia de las propias emociones, ya que permite identificar estrategias constructivas y fortalecer las capacidades sociales. Se ha encontrado una asociación entre la satisfacción de la necesidad de competencia y los tres tipos de involucramiento, tanto en primaria como en secundaria (Brophy, 2006; Klem y Connell, 2004; Papahzy, 2006). Es importante destacar que los fracasos repetidos pueden llevar a juicios generalizados sobre la propia capacidad, lo que conduce a la disminución en los esfuerzos. La percepción de competencia no se logra con tareas demasiado difíciles o por el contrario, demasiado fáciles o triviales, lo que se requiere es un nivel de desafío óptimo; en otras palabras, alcanzable mediante la creciente adquisición de habilidades (Brophy, 2006; Reeve, 2003; Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider y Steele, 2003).

*e) Intereses.* El interés se concibe como una preferencia personal relativamente duradera por ciertos temas o actividades. Está basado en el conocimiento y valoración de una clase de objetos o ideas y suscita en el estudiante el deseo de implicarse en actividades relacionadas con el tema de interés (González, Paoloni, Rinaudo y Donolo, 2012).

Los intereses se activan cuando el contenido de las actividades se valora y/o se percibe como agradable, es del gusto o agrado de los estudiantes. A mayor interés de los estudiantes ante las actividades y tareas de la escuela, mayores serán sus niveles de participación y disfrute en los procesos de aprendizaje. Una simple pregunta que formula Ainley (2012) conecta a la importancia que tienen los intereses de los estudiantes con sus niveles de compromiso: ¿Cuántos de los estudiantes en las clases caracterizados como difíciles o desafiantes podrían convertirse en comprometidos si el contenido de las actividades de aprendizaje conectara con sus intereses existentes? Y añade, cuando el contenido de las actividades de aprendizaje se refiere a algo que se valora y/o que se percibe como agradable, los estudiantes optan por comprometerse y, a menudo, tratan de restablecer el contacto si se

les da la oportunidad. De ahí la necesidad de que los docentes realicen actividades que despierten su interés de participar activamente en las actividades programadas, no solo con la finalidad de obtener buenas calificaciones, sino para que la escuela le resulte más interesante, un lugar donde se disfruta estar y despierta su interés.

*e) Necesidad de planificar el futuro.* Tal como manifiesta Arguedas (2010), “Los adolescentes necesitan fijar objetivos por sí mismos y planificar a corto y largo plazo; por consiguiente, las oportunidades para explorar opciones y practicar la planificación son esenciales. Con esto en mente, las dificultades se pueden utilizar para la reflexión, la búsqueda de alternativas y el fortalecimiento de la capacidad para resolver problemas”

#### ***1.4.2. Antecedentes sociales del involucramiento***

Estos antecedentes del involucramiento se refieren específicamente a las relaciones de los estudiantes con sus padres, maestros y compañeros de estudios y su incidencia en el compromiso escolar. Pocos estudios han examinado la importancia de las influencias sociales sobre la participación escolar entre los jóvenes adolescentes, aunque ambos compañeros y los padres son influencias importantes en muchos aspectos de la conducta de los adolescentes (Simons-Morton y Haynie, 2002). En el caso particular de esta investigación, cuyos participantes son adolescentes y jóvenes, no perder de vista que una característica de esta etapa es la búsqueda de la identidad, y por tanto, aparece cierta resistencia a la conducción de los padres en comparación con etapas anteriores. La adolescencia temprana es también un período de transición en la influencia social, donde las influencias de pares tienden a aumentar y las influencias para padres sobre la conducta tienden a disminuir en importancia (Simons-Morton y Haynie, 2002). En ese sentido, a continuación se describen brevemente algunos hallazgos que evidencian las influencias de estos actores (padres, docentes y compañeros) en el compromiso o involucramiento escolar.

*a) Relaciones con los padres.* La literatura consultada sugiere el importante papel que las familias desempeñan para facilitar (o entorpecer) la participación de los estudiantes. Raftery, Grolnik y Flamm (2012) señalan las importantes contribuciones de apoyo de los padres a la autonomía, la participación y la estructura del compromiso estudiantil.

En una investigación longitudinal sobre las relaciones a través del tiempo entre el compromiso de la escuela y las prácticas de crianza de los hijos y la afiliación de pares entre

estudiantes de sexto a noveno, Simons-Morton y Chen (2009) observaron que durante este período, la participación y ajuste escolar disminuyeron un tanto, mientras que el consumo de sustancias, problemas de conducta, y la afiliación con amigos problemáticos aumentó, a la par que las prácticas de crianza autoritarias se redujo.

Esto se explica en el entendido de que el mal ajuste entre el entorno de la escuela media, que se caracteriza por un énfasis en las reglas, el control y la disciplina, y la etapa de desarrollo inicial de los adolescentes, incluida su necesidad de experimentar y afirmar su individualidad, puede socavar la orientación positiva de un estudiante a la escuela (Eccles, Midgeley, Wigfield, Buchanan, Flanagan et al., 1993).

Los resultados de esta investigación longitudinal sugieren que el patrón de educar a los adolescentes es uno que sea exigente y flexible a la vez, en concreto, vigilar el comportamiento de sus hijos adolescentes, establecer junto a ellos las expectativas sobre su comportamiento dando seguimiento al logro las mismas y apoyarles en su proceso escolar. Estos resultados son consistentes con otras literaturas referidas en este estudio, en las cuales se afirman que las prácticas de crianza autoritarias parecen proteger a los adolescentes de la iniciación temprana de los problemas de comportamiento (Steinberg y Almeida, 2001; Simons-Morton y Haynie, 2002) y facilitar el desarrollo de la competencia social, la adaptación escolar y los resultados de rendimiento (Glassgow, Dornbush, Troyer, Steinberg y Ritter, 1997; Simons-Morton y Crump, 2003; Wentzel, 1998).

Simons-Morton y Chen (2009) llegan a la conclusión de que la supervisión de los padres sobre la participación de la escuela fue parcialmente mediada por la afiliación de amigos con problemas de conducta. Además, que el comportamiento antisocial es incompatible con el compromiso con la escuela, por tanto, las relaciones de los estudiantes con amigos de comportamientos desadaptados inciden negativamente en la participación de los estudiantes, pero a pesar de ello, esta negativa influencia puede ser frenada por los patrones de crianza autoritaria de los padres. El apoyo de los padres puede seguir influenciando en el comportamiento de los adolescentes durante su adolescencia a pesar de aumentar la independencia y la competencia de otros compañeros y otras influencias.

Suárez et al. (2011) se hacen eco de esta asociación activa escuela-familia y de la incidencia significativa que la misma representa para el compromiso escolar, pero advierten

de que también puede interferir negativamente si los padres no están adecuadamente capacitados para acompañar los aprendizajes de sus hijos, si utilizan técnicas diferentes a la escuela donde asisten sus hijos o si la implicación directa de los padres ejerce demasiada presión en los estudiantes creando expectativas no acordes con sus propias capacidades. A estas advertencias se suma el hecho de que los esfuerzos de la escuela o el profesor mismo de involucrar a los padres puede no alcanzar a las familias estresadas en situaciones de vulnerabilidad o con limitados recursos económicos o interpersonales (Raftery et al., 2012).

Otras investigaciones resaltan los desafíos que enfrentan las familias en la provisión de recursos para los estudiantes y el papel crucial que las escuelas pueden desempeñar en el fomento del compromiso de los padres. Sostienen que, a través de sus actitudes y prácticas, las escuelas pueden ayudar a las familias a proporcionar contextos que faciliten la escolaridad de sus hijos. A su vez, la participación de los padres en el apoyo a la autonomía y la estructura en el hogar pueden contribuir al propósito de las escuelas de fomentar la participación activa y comprometida de sus estudiantes (Arguedas, 2011).

Por otra parte, Stell y Perdue (2013), en un estudio donde examinan la relación del apoyo social de los padres, madres y compañeros, concluyen que el apoyo de los padres se asoció con un mayor nivel del compromiso conductual (asistencia, participación de las actividades en la escuela, concentración y persistencia académica, cumplimiento de las reglas, etc) en comparación con el compromiso afectivo (apego escolar, disfrute de la escuela). Esto es, que el apoyo que reciben los estudiantes de sus padres se refleja especialmente en el rendimiento escolar y la permanencia en la escuela.

Todo parece indicar que la implicación de los padres influye significativamente en el compromiso escolar, pero bajo ciertas circunstancias moldeadas por el contexto socio-cultural de las familias y de la propia escuela, como también por la naturaleza de ese apoyo. Esto es, si el mismo es pertinente, positivo y sostenido durante todo el proceso educativo y no solo cuando aparecen problemas de bajas calificaciones o problemas conductuales.

**b) Relación con los docentes.** Los autores consultados coinciden en enfatizar la influencia altamente relevante que tienen las relaciones de los docentes con sus estudiantes, en la construcción y promoción del compromiso escolar. Aspectos pedagógicos y la creación de ambientes de aprendizaje favorecedores para la construcción de conocimientos, así como el apoyo a la autonomía de los estudiantes y relaciones cálidas con sus estudiantes, son

sumamente influyentes en el compromiso de los estudiantes (Parrales, Robles y Arguedas, 2013).

No obstante, al parecer el apoyo de los profesores no se relaciona con el compromiso afectivo, esto se explica porque el compromiso escolar no es hacia un aula o profesor en particular, sino de la escuela en su conjunto, por tanto los efectos de la ayuda del profesor en el apego de la escuela puede ser contemporánea y de poca duración (Stell y Perdue, 2013). Se infiere que el apoyo del maestro está más relacionado con los indicadores del compromiso conductual, cognitivo y agéntico en comparación con el afectivo.

Consistente con este estudio, Klem y Connell (2004) encontraron en una investigación en que participaron maestros y estudiantes, que de los componentes del compromiso (conductual, cognitivo y emocional) el menos correlacionado fuertemente con el rendimiento académico es el emocional, seguido por el cognitivo. Al parecer, los estudiantes pueden hacer el trabajo y participar en las actividades de la escuela sin estar emocionalmente comprometidos. Los datos de los profesores consultados en esta investigación muestran con más fuerza que la participación es predictiva del rendimiento, en comparación con los datos suministrados por los estudiantes. Esto lo explican porque la valoración de los maestros se orientaba más con los componentes vinculados con el compromiso conductual, mientras que las medidas del autoinforme de los estudiantes incluye no solo componentes conductuales sino también emocionales y cognitivos.

Sostienen además, que la ayuda del profesor se ve afectada por el compromiso del estudiante y viceversa. Estudiantes comprometidos presentan más atención, participan más en clases y son más persistentes a la hora de responder a los desafíos escolares que aquellos estudiantes que no están comprometidos, y por tanto, es posible que reciban más apoyo de sus profesores. Pero señalan que también se puede dar el caso de que estudiantes desenganchados pueden ser objeto de mayor apoyo de sus profesores porque ellos necesitan más de la ayuda del docente para avanzar en sus estudios.

En esta investigación se evidencia también, que los pasivos asociados con bajos niveles de ayuda del profesor fueron mayores para primaria que para secundaria. Esto significa, que al parecer en el nivel primario el apoyo del profesor incide más en el involucramiento que en el nivel secundario, ya que los estudiantes de primaria todavía necesitan (y reciben) una

relación más personalizada con sus docentes, que los estudiantes de secundaria. Los alumnos de primaria cuentan con un profesor único, o en su defecto, con un profesor tutor que acompaña sus procesos de aprendizaje. No obstante a esto, concluyen que la ayuda del profesor y las altas expectativas conducen a mejores niveles de compromiso y logros de los estudiantes.

En un estudio realizado para identificar formas en las que el personal docente de secundaria promueve el involucramiento del estudiante (Arguedas, 2011) se evidencia la importancia del respeto hacia el estudiante, el conocimiento y comprensión de las características y necesidades y experiencias de vida del estudiantado. Indica como favorecedor del involucramiento el tipo de docente dialogante, que establece normas de trabajo y convivencia, que muestra interés por sus estudiantes, promueve la participación y evalúa a sus estudiantes con criterios flexibles, procesuales y formativos. Observa también como promotores del compromiso, las prácticas pedagógicas del docente que articulan el aprendizaje individual con el aprendizaje socializado y aquellas prácticas que fortalecen el sentido de logro y las competencias de tipo cognitivo.

En síntesis, aparte de saber enseñar contenidos y conocer cómo aprenden sus estudiantes, se hace indispensable que el maestro desarrolle procesos de aprendizaje efectivos y afectivos, articulando los contenidos con las experiencias y realidades cotidianas de sus estudiantes, esto es, prácticas pedagógicas contextualizadas (Villalobos, 2011).

**(c) Relación con los compañeros o pares.** A pesar de que el papel del apoyo social entre iguales no se ha estudiado tanto y con tanta profundidad como se ha estudiado el papel de los padres y docentes (Stell y Perdue, 2013), la literatura especializada que se encuentra sobre el compromiso escolar sugiere que las relaciones con los pares juegan un papel importante en la participación en clase de los estudiantes y contribuyen significativamente a que se involucren en actividades extracurriculares. De ahí la importancia de que los docentes propicien experiencias de integración grupal y las escuelas favorezcan las oportunidades para que ellos puedan buscar y encontrar amigos que estén en la posición de proporcionar apoyo (Junoven, Espinoza y Knifsend, 2012). Estos autores hacen referencia a los resultados de otras investigaciones, como las de Chen (2005) y García-Reid (2007) que aportan evidencias de que el apoyo de los padres y los maestros pueden ser más importantes que el apoyo entre iguales para el compromiso de los estudiantes. Pero tomando en cuenta que en la adolescencia

las relaciones con los amigos cobra vital importancia, habría que considerar investigaciones futuras si en esta etapa la relación con los pares es más significativa que en la educación primaria. Advierten que dicha influencia de los pares no siempre es positiva, y que experiencias sociales negativas con compañeros de clase pueden impulsar a los jóvenes rezagados o rechazados en el grupo de clase a buscar la compañía de otros estudiantes de conductas disruptivas que los animan a romper normas, ausentarse de la escuela, etc. Resumen esta influencia negativa afirmando que determinados tipos de amistades, ausencia de ellas, así como experiencias de acoso y rechazo están relacionados con el retiro de la escuela. Estos autores concluyen su investigación afirmando que las amistades y afiliaciones de pares con los compañeros comprometidos, generalmente facilitan un sentido de pertenencia a la escuela que a su vez promueve la participación activa, y que las actividades extracurriculares son el medio idóneo que les proporciona a los estudiantes hacer nuevas amistades o profundizar en las ya existentes.

Como puede observarse, la influencia de los compañeros o iguales está más relacionada con indicadores del compromiso afectivo en el entendido que los estudiantes se relacionan más con sus compañeros en aquellas actividades escolares deportivas, culturales y extracurriculares que están más asociadas a la propia escuela que a las experiencias áulicas, que a su vez, favorecen ese sentido de pertenencia y disfrute de la escuela (Stell y Perdue, 2013).

### ***1.4.3. Antecedentes escolares***

Los antecedentes escolares hacen referencia a las características del ambiente institucional, es decir, el clima educativo en que se desarrollan los procesos de aprendizaje. Las características del ambiente institucional pueden ser de tipo estructural, como el número de estudiantes, factores socioeconómicos y composición del alumnado (por ejemplo, si hay grupos minoritarios en riesgo de sentirse discriminados, lo que afectaría su involucramiento e identificación), regulatorio, que tiene que ver con la organización y los códigos y creencias acerca de lo disciplinario, y físico. Se ha identificado que son favorecedoras del involucramiento las normas flexibles y percibidas como justas, así como el fomento de la responsabilidad en los estudiantes y una planta física agradable (Arguedas, 2011).

En sentido general, los estudios sobre factores institucionales evidencian que los

estudiantes comprometidos tienden a percibir el clima de la clase como desafiante, disfrutable, significativo, con alto grado de autonomía y buenas relaciones entre los actores educativos (Rigo y Donolo, 2014). Defienden la importancia de configurar contextos que motiven a los estudiantes, que los implique en la búsqueda de nuevos conocimientos y experiencias que generen otras inquietudes y descubrimientos (problematizar el aprendizaje).

Una investigación que retoma una versión reducida Auto-sistema del Desarrollo Motivacional (ASDM) antes explicado, realizada por Klem y Connell (2004), en la cual son consultados los estudiantes y los docentes sobre el compromiso escolar en los niveles de primaria y secundaria concluyen que los estudiantes que perciben que sus docentes crean un ambiente favorable para el aprendizaje, en donde las expectativas sean altas, claras, realistas y justas es más probable que se observen en su estudiantado mayores niveles de involucramiento escolar. Manifiestan la urgencia de proporcionar a los estudiantes un ambiente de aprendizaje personalizado en la que puedan tomar decisiones importantes para sí mismos y sentir también que el trabajo escolar tiene relevancia para sus vidas presente y futura. No obstante, esa libertad de tomar decisiones y de ser respetadas debe ir acompañada de unas expectativas claras de qué se espera de ellos y cuáles son las consecuencias de no cumplir con dichas expectativas, y que dichas consecuencias sean consistentes y justas. Este estudio es consistente con aquellas investigaciones que demuestran que los estudiantes que reciben una atención personalizada y apoyo en la escuela reportan una valoración y unas actitudes más positivas hacia sus estudios y son académicamente más competentes.

De igual manera, Parrales, Robles y Arguedas (2013) afirman que los climas que más favorecen el involucramiento se basan en las relaciones respetuosas, favorecen la responsabilidad, son inclusivos y sus normas se basan en la convivencia y la productividad, y más específicamente, el apoyo al logro. En ese sentido, algunos autores diferencian el clima orientado al desempeño del clima orientado a la maestría. El primero centra la motivación del aprendizaje en obtener buenas calificaciones, en el cumplimiento de las normativas disciplinarias, en aquellas actividades cuya orientación es exclusivamente el rendimiento académico, que el estudiante aprenda los contenidos de la asignatura. En cambio, el clima de maestría apunta hacia el desarrollo de la metacognición, el desarrollo de la autonomía y el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas y sociales de los estudiantes, es decir, que las actividades educativas están orientadas al desarrollo integral de sus estudiantes, a prepararlos



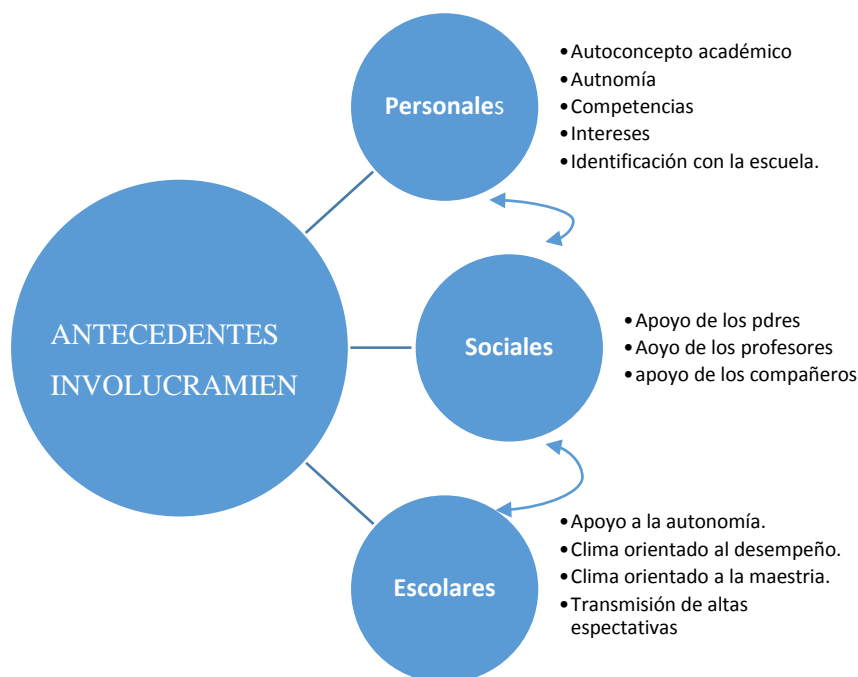
para la vida, a las metas de logro más allá del éxito puramente académico.

Arguedas (2010) identifica dos factores del contexto aula de suma importancia para favorecer el compromiso de los estudiantes:

**a) *Transmisión de altas expectativas.*** Las expectativas altas pero realistas son esenciales en la promoción de percepciones de competencia y control propios sobre los aprendizajes obtenidos. Transmitir expectativas elevadas es brindar oportunidades para que los esfuerzos invertidos conduzcan al logro.

**b) *Apoyo a la autonomía.*** Los ambientes de aula que apoyan la autonomía del estudiante se caracterizan por las oportunidades para hacer algunas elecciones, la toma de decisiones conjunta, el consenso y la minimización de los controles externos (castigos y calificaciones), como motivadores para realizar el trabajo académico y comportarse adecuadamente. Los ambientes altamente controlados conducen a la disminución del interés y del involucramiento de los estudiantes.

**c) *Las prácticas de evaluación.*** Sumado a los dos factores anteriores, se identifican las prácticas de evaluación como un factor que puede incidir en los niveles de compromiso de los estudiantes. Sistemas de evaluación formativos que integran la retroalimentación y que están focalizados en los objetivos de aprendizaje favorecen el compromiso de los estudiantes, mientras que un sistema de evaluación que privilegia las pruebas estandarizadas y que hace hincapié en las comparaciones de rendimiento (calificaciones sin tomar en cuenta la diversidad del grupo) son en gran medida perjudiciales para el involucramiento de los estudiantes (Nichols y Dawson, 2012). La Figura 1.2, resume las variables implicadas en los antecedentes del involucramiento escolar.



*Figura 1.2. Antecedentes del involucramiento*

A modo de resumen, porque de alguna manera están implícitas en el desarrollo de todo este apartado sobre los antecedentes del involucramiento, sugerimos varias prácticas pedagógicas que lo propician y lo promueven:

- Partir siempre de los aprendizajes previos y de las experiencias de los estudiantes, favoreciendo la construcción del conocimiento y el trabajo en equipo.
- Constituir el grupo en una comunidad de aprendizaje donde se privilegia el aprendizaje cooperativo y las estrategias que faciliten la integración del grupo. Aprender a convivir dentro de la diversidad del centro educativo.
- Actividades educativas innovadoras, lúdicas y reflexivas que fomenten la criticidad, la creatividad y la actitud científica e investigadora del estudiantado.
- Proponer actividades que tomen en cuenta las inteligencias múltiples y/o talentos de los estudiantes, que los desafíen a buscar respuestas, a debatir, argumentar y tomar decisiones personales y colectivas.
- Flexibilizar las normas disciplinarias, hacer del establecimiento de normas y pautas de comportamiento en el aula un proceso más participativo y democrático.
- Flexibilizar el proceso de evaluación, haciéndolo más formativo y dialogante, en

donde los estudiantes puedan valorar sus fortalezas y debilidades, lo que ha aprendido y lo que tiene que aprender, en fin, una evaluación para orientar su proceso de aprendizaje y no una herramienta para medir su rendimiento.

En sentido general, una escuela que día a día y de manera consciente, se va constituyendo en una escuela que favorece el compromiso escolar de sus estudiantes.

### **1.5. CONSECUENTES DEL INVOLUCRAMIENTO**

Casi todas las investigaciones a las que se ha hecho referencia a lo largo de todo este marco teórico sobre el involucramiento, coinciden en señalar la relación significativa que existe entre el involucramiento y el rendimiento académico, la permanencia en la escuela, el éxito en la vida escolar de los estudiantes y como un constructo multifactorial preventivo de la deserción escolar. Si bien el involucramiento se ha asociado con alto rendimiento académico, persistencia y permanencia en la educación secundaria, también lo es que el sentido de pertenencia y la participación son resultados educativos que influyen positivamente en la salud integral y el bienestar en general del estudiante a lo largo de todo el ciclo vital, lo que hace que el mismo proceso de desarrollo del compromiso sea tan importante como el producto (Arguedas, 2010).

Coincidiendo con esta autora, González (2010) advierte que aunque la mayoría de los estudios abordan el involucramiento como un predictor de éxito académico, diversos investigadores consideran que el mismo debe ser considerado un proceso y un resultado escolar en sí mismo, y menciona como muestra los planteamiento de Willms (2000) en su estudio realizado en el marco de PISA-2000, en el que sostiene que el “enganche” es un importante resultado escolar, concluyendo que existe un número significativo de estudiantes con buen rendimiento con cierta desafección escolar y viceversa. En esa misma línea, Furlong et al. (2003) señalan que, desde una perspectiva evolutiva, el involucramiento promueve la competencia social y académica, y más allá de eso, favorece la capacidad para sostener los elementos del involucramiento que influyen positivamente en el desarrollo a lo largo de todo el ciclo vital, favoreciendo el cumplimiento de las tareas propias de cada etapa y el enfrentamiento de desafíos.

Como puede observarse, ya sea como predictor o como un resultado escolar en sí

mismo, el involucramiento de los estudiantes es un constructo multifactorial que favorece el desarrollo integral de los estudiantes. En el caso opuesto, Marks (2000) afirma que la ausencia de involucramiento afecta desfavorablemente al logro de los estudiantes e indica una espiral descendente que puede conducir a problemas conductuales en la escuela, y en última instancia, culminar en que algunos estudiantes abandonen completamente la escuela. Cuando se trata de conductas de alto riesgo, está bien establecido que la relación familiar y otros factores pueden ser tanto factores promocionales y de protección como factores impulsores de comportamientos de alto riesgo, tales como el consumo de sustancias y la agresión, entre otros (Wither-Spoon, Schotland, Way, y Hughes, 2009).

Ciertamente, lo que acontece en los hogares de los estudiantes no puede ser controlado por el sistema escolar, aunque éste pueda ejercer una influencia indirecta. Sin embargo, la escuela tiene la capacidad de influenciar al estudiante, siendo prácticamente un segundo hogar que brinde las condiciones de protección y seguridad que necesitan los estudiantes para florecer y evitar situaciones de riesgo como las antes mencionadas. “La conexión positiva con los adultos en la escuela puede servir como una barrera para las conductas de alto riesgo o comportamientos preocupantes. Trabajando los componentes cognitivo, conductual y emocional del involucramiento se le presenta la oportunidad de reconstruir y reparar vínculos con los estudiantes en situaciones de vulnerabilidad a través de diversos contextos” (Christenson et al., 2012).

Argueda (2010) desglosa más detalladamente los tipos de involucramiento relacionados con las variables rendimiento, identificación escolar y logros de metas. A saber:

- Se ha encontrado una correlación entre el involucramiento conductual y logros en el aprendizaje académico y social; los problemas de indisciplina se asocian con bajo rendimiento.
- El involucramiento emocional se ha relacionado con efectos a nivel de: vínculo con la institución, disposición para cumplir con las tareas asignadas, disfrute de la experiencia escolar y motivación intrínseca.
- El involucramiento cognitivo predice el éxito escolar y favorece la capacidad para comprender y sintetizar contenidos. Las personas involucradas cognitivamente establecen metas relacionadas con el dominio de tareas más que con motivos

externos, aunque esto no excluye el deseo por obtener buenas calificaciones.

- A nivel emocional, el sentido de conexión con la institución y con el personal docente se ha asociado con la permanencia.
- La falta de identificación se ha relacionado con la poca participación, lo que tiene consecuencias negativas sobre el rendimiento.

Como puede observarse, existe una correlación recíproca entre un tipo de involucramiento y otro, el uno no excluye al otro, más bien son partes integrales del involucramiento general.

### ***1.5.1. Involucramiento escolar y percepción de éxito***

El éxito escolar normalmente se ha medido con el logro de los resultados de exámenes, calificaciones académicas y graduarse en el tiempo lectivo establecido (Annunziata et al., 2006).

El éxito académico y el compromiso por lo general forman un continuo. Estudiantes con alto rendimiento académico suelen exhibir alto compromiso conductual y emocional (Li y Lenner, 2011; Dotterer y Lowe, 2011), mientras que el compromiso cognitivo promueve la comprensión, su capacidad de aprender (Fredricks et al., 2004), por tanto los tres componentes del compromiso escolar son importantes para el éxito académico. También está relacionado con el compromiso general (Upadyaya y Salmela-Aro, 2013). Como puede observarse, el compromiso conductual no es necesariamente suficiente para asegurar que los estudiantes participen plenamente en las actividades relacionadas con la escuela, es igualmente importante que los estudiantes se sientan conectados emocionalmente con la escuela y estén dispuestos a invertir tiempo y esfuerzos en sus estudios (Fredricks et al., 2004; Li y Lernner, 2011).

Asimismo, el éxito académico está altamente relacionado con las características personales del estudiante, las relaciones con sus padres y la calidad de las clases (Upadyaya y Salmela-Aro, 2013), por ejemplo: las niñas a menudo presentan niveles más altos en el compromiso conductual y emocional y en general que los niños, lo que puede estar relacionado con la tendencia de las niñas a un mejor desempeño en la escuela (Pomerantz et al., 2002). En ese mismo orden, niños y estudiantes de estratos socioeconómicos más altos experimentan descensos rápidos y con una trayectoria inestable que puede conducir

posteriormente a la deserción escolar (Li y Lerner, 2011).

En ese mismo orden, Novera (2004) sugiere que el éxito escolar mejora la confianza personal del estudiante y esto a su vez lo ayuda a encajar en la escuela. Korobova y Starobin (2015) realizan una investigación longitudinal sobre la relación existente entre la participación escolar, la satisfacción del estudiante y el éxito académico de estudiantes norteamericanos e internacionales, abarcando el primer y último año escolar. En dicho estudio, la satisfacción del estudiante es un factor intermediario para el éxito académico. Se demuestra que la satisfacción del estudiante con el ambiente universitario es de vital importancia para su valoración de la experiencia educativa y su permanencia en la universidad.

Respecto a la satisfacción del estudiante, en este estudio los alumnos nacionales e internacionales puntuaron niveles altos en satisfacción del estudiante con su experiencia educativa, observándose una ligera ventaja en los estudiantes estadounidenses en comparación con los internacionales. Se encontró que los once predictores de la satisfacción del estudiante fueron estadísticamente significativos, lo que sugiere que estudiantes matriculados en instituciones con un entorno de campus de apoyo en lo que respecta a la calidad de las relaciones tuvo una mayor satisfacción en sus experiencias educativas, en comparación con aquellos inscritos en una universidad en donde no sienten ese apoyo.

En cuanto al éxito académico, este estudio encontró que ambos tipos de estudiantes obtuvieron calificaciones altas, siendo la media B+, en las cuales los estudiantes internacionales alcanzaron una calificación ligeramente superior. Los diez predictores que miden el éxito académico fueron estadísticamente significativos para la participación escolar, siendo el campus de apoyo relacionado con la calidad de las relaciones el predictor más fuerte, lo que sugiere que aquellos estudiantes matriculados en universidades que acogen y apoyan a sus estudiantes suelen tener mayor éxito académico que aquellos que estudian en universidades sin tales apoyos.

Este estudio concluye que cuanto más involucrado está el estudiante, más aumenta su satisfacción en los estudios y el éxito académico. Consistente con este estudio, (Lewis et al., 2011) demostraron que estudiantes que están muy satisfechos con sus vidas valoran su experiencia escolar y presentan altos niveles de compromiso cognitivo. A su vez, estudiantes con altos niveles de compromiso en la escuela rara vez sufren síntomas de depresión (Li y Lerner, 2011).

Explorando otras literaturas, se afirma que el éxito académico también puede ser revestido de resiliencia, es decir, a la adaptación exitosa que exhiben los estudiantes frente a las situaciones adversas y desventajas sociales que experimentan. Upadyaya y Salmela-Aro (2013) citan que un estudio sobre estudiantes que provienen de hogares de bajos ingresos y que viven en situaciones de vulnerabilidad (Fin y Rock (1997), se encontró que estudiantes que mostraban altas resistencias ante las adversidades en la escuela puntuaban más alto en su nivel de compromiso escolar, asistencia y esfuerzo. De igual manera, estudios consultados en donde se mide el involucramiento escolar se ha demostrado que altos desafíos de los estudiantes está relacionado con el compromiso escolar (Lee, 2012).

Por consiguiente, otro aspecto a considerar sería el desgaste que pueden experimentar los estudiantes en relación a la escuela, el cual puede afectar el bienestar general y el ajuste y rendimiento escolar. Este desgaste puede ser descrito como síntomas de burnout: agotamiento, cinismo, sentimientos de inadecuación con respecto a la escuela, desinterés y apatía hacia las actividades escolares, entre otras, los cuales pueden incidir negativamente en la participación escolar y en un posterior abandono de los estudios por parte de los adolescentes (Upadyaya y Salmela-Aro, 2013).

Asimismo, participar en actividades extra-escolares positivas está relacionada con el compromiso conductual y el éxito académico (Li et al., 2008). Los estudiantes universitarios aprenden más cuando dirigen sus estudios a una variedad de actividades con propósitos educativos claros y significativos para ellos (Kuh, 2003)

En su conjunto, los estudiantes que están altamente comprometidos con la escuela normalmente siguen un desarrollo global positivo, producen resultados académicos altos, poseen un enfoque de estudio orientado al dominio, rara vez abandonan la escuela, suelen adaptarse positivamente a las situaciones difíciles que se les presentan, pasan su tiempo fuera de la escuela en actividades constructivas, y en general, experimentan mejor bienestar y exhiben éxito académico (Upadyaya y Salmela-Aro, 2013).

### ***1.5.2. Involucramiento escolar y logro académico***

El logro académico se define como el grado en que los estudiantes están logrando sus metas educativas y se mide a menudo por las evaluaciones (Korobova y Starobin, 2015). El efecto del compromiso escolar en el rendimiento académico varía en función de los

componentes del involucramiento que se estudie (Lee, 2014). Este autor cita algunos estudios en los cuales se encontró una relación positiva entre compromiso conductual y rendimiento académico en investigaciones que examinaron el esfuerzo en el aprendizaje (Carbonaro, 2005) y actividades extracurriculares (Jordan y Wettles, 1999). Cita como ejemplo también, una investigación en la que se demostró un efecto positivo entre el compromiso conductual y el rendimiento académico (Borman y Overman, 2004).

En relación al efecto del compromiso emocional y rendimiento académico es mixto (Lee, 2014). Estudios que utilizan medidas para el involucramiento conductual y el emocional (Borman y Overman, 2004), en general encuentran una relación positiva entre el involucramiento conductual y rendimiento académico, pero no así la investigación de Wilms (2003) en la que se encontró que el involucramiento emocional no es un fuerte predictor del rendimiento académico.

En ese sentido, la investigación de Lee (2014), que estudia la relación entre el involucramiento escolar y el rendimiento académico utilizando datos del Programa Internacional para la Evaluación de Alumnos de Estados Unidos (PISA 2000), demuestra empíricamente que ambos componentes del involucramiento (conductual y emocional) presentan una relación estadísticamente significativa con el rendimiento de lectura, aunque con una ligera ventaja del involucramiento conductual sobre el emocional) es decir, los estudiantes obtuvieron calificaciones de lectura más altas cuando mostraron un mayor esfuerzo en sus estudios (conductual) y cuando sentían un sentido de pertenencia con la escuela (emocional).

También demostró que el involucramiento conductual además de ser un predictor del rendimiento académico, funge también como un mediador del efecto del compromiso emocional en el desempeño de la lectura, esto es, que el efecto del involucramiento en el rendimiento de la lectura fue mediado parcialmente a través del compromiso conductual. Esto es, que los estudiantes con niveles más altos de compromiso emocional mostraron niveles más altos de compromiso conductual y esto llevó a calificaciones de lectura más altas. Este resultado se explica por el hecho de que los estudiantes son propensos a hacer un esfuerzo y perseverar en el aprendizaje cuando sienten que pertenecen a su escuela y que sus actividades escolares son valoradas. Además, los estudiantes están más dispuestos a participar en actividades sin interés para ellos cuando se sienten conectados con aquellas personas que sí



valoran esas actividades. En otras palabras, el compromiso conductual es probable a ser influenciado positivamente por el compromiso emocional (Lee, 2014).

Por consiguiente, Lee (2014) sugiere que la escuela ofrezca un clima de apoyo y calidez, con altas expectativas, en donde se favorezca la auto-superación, porque así los estudiantes desarrollan un mayor sentido de pertenencia con su escuela, por consiguiente, hacen un mayor esfuerzo para aprender, independientemente de sus posiciones académicas. En ese sentido, advierte que un fuerte énfasis en los resultados de las pruebas podría generar involuntariamente consecuencias negativas a largo plazo respecto al involucramiento escolar y rendimiento académico.

Otro factor a considerar es el contexto social de los estudiantes. Un estudio realizado por Dotterer y Lowe (2011) desde un modelo ecológico del desarrollo (interacción dinámica de las características de la persona y las condiciones del contexto) mide los vínculos entre contexto de la escuela, el involucramiento escolar y el logro académico. Desde un enfoque multidimensional miden las diversas dimensiones del contexto del aula: calidad de la instrucción, el clima social/emocional del aula y la relación profesor/estudiante; y los componentes conductual y emocional del involucramiento escolar relacionándolas con el logro académico.

En sentido general, los resultados obtenidos en este estudio indicaron que involucramiento conductual y emocional median el vínculo entre el contexto del aula y el logro académico en aquellos estudiantes que no tienen un historial negativo en sus logros académicos, pero no así en aquellos estudiantes que han tenido dificultades académicas en cursos anteriores. Más particularmente, conflictos educativos entre las relaciones del profesor/estudiante se relacionó negativamente con el clima social/emocional y la calidad de la enseñanza. Conflicto estudiante/profesor, clima social/emocional y calidad de la instrucción no se relacionaron con el compromiso psicológico entre aquellos estudiantes con dificultades, pero sí se relacionaron significativamente con aquellos estudiantes de no riesgos. Estos tres factores se relacionaron con el compromiso conductual para ambos grupos de estudiantes.

Este estudio demostró también, que tanto el involucramiento emocional como el conductual se asocian de manera significativa y positivamente con el logro académico entre los estudiantes sin dificultades, pero el involucramiento emocional solo se asoció

positivamente con el logro académico de los estudiantes sin dificultades académicas anteriores. Entre los adolescentes sin una historia previa de dificultades de logro el contexto del aula estaba relacionado significativa y positivamente con el involucramiento emocional. Esto sugiere, que aquellos estudiantes que se encontraban en aquellas aulas de mayor calidad de instrucción, clima social/emocional positivo y menor conflicto profesor/estudiantes eran más propensos a reportar un sentimiento positivo hacia la escuela y esforzarse más en sus tareas. A su vez, el involucramiento emocional estaba relacionado con el logro académico de los estudiantes que estaban más comprometidos, fueron más propensos a tener puntuaciones más altas en las pruebas de logros. Asimismo, el involucramiento conductual estaba relacionado con el logro académico, de tal manera que los estudiantes que se esforzaban y se dedicaban más a sus estudios eran más propensos a tener puntuaciones más altas en las pruebas de logros. Además, el involucramiento conductual media el vínculo entre el contexto aula y el rendimiento académico.

En general estos hallazgos indican que el contexto de aula es un importante predictor del involucramiento escolar y el logro académico, centradas en tres aspectos importantes del contexto: calidad de la instrucción, relaciones entre los profesores y los estudiantes y un clima social/emocional positivo.

Este estudio sugiere que los estudiantes con problemas académicos anteriores que se encuentran contextos escolares positivos presentan una mayor probabilidad de mejorar su desempeño en las actividades del aula, y por consiguiente, aquellos que se encuentran en un aula que no les proporciona un contexto de aula positivo, pueden ser menos comprometidos conductualmente porque el contexto aula no responde a sus necesidades de sentirse apoyados y conectados socialmente. Curiosamente, contexto aula no está relacionado con compromiso emocional en aquellos estudiantes con previa dificultad de logro. Puede ser que para estos estudiantes el aula de alta calidad no es suficiente para aumentar su compromiso emocional. Las actividades de clases que enfatizan métodos de instrucción pueden impulsar a los estudiantes a esforzarse por evitar evaluaciones negativas pero no necesariamente a identificarse con su escuela (Dotterer y Lowe, 2011).

Otros estudios confirman estos resultados, al indicar que estos aspectos del ambiente del aula parecen ser particularmente importantes para estudiantes de riesgo (Downer et al., 2007; Hamre y Pianta, 2005). Por su lado, Patrick et al. (2007) sugieren que los factores sociales,

el clima de instrucción y la organización de las escuelas, influyen tanto en el compromiso escolar como en el logro académico. Lad y Burges (2001) encontraron que cuando el conflicto profesor/estudiante es mayor, los estudiantes tienen menos probabilidades de disfrutar la escuela y tener mejores logros académicos. Backer (2006) encontró que el conflicto profesor estudiante se asoció con bajas puntuaciones en pruebas estandarizadas. Los estudiantes estarán más comprometidos si se satisface sus necesidades de relación que es probable que ocurra en aquellas escuelas en donde profesores y compañeros crean un ambiente cálido y de apoyo (Fredricks, 2004). En un estudio longitudinal a corto plazo, Wang y Halcombe (2010) encontraron que el apoyo del entorno escolar (autonomía, procesos educativos orientados a la maestría y el desempeño) predijo el involucramiento escolar, lo que a su vez, incide en el logro académico.

Como puede observarse, un creciente número de investigaciones se ha interesado por estudiar la vinculación del compromiso escolar con el logro académico y en todas ellas se ha demostrado una relación positiva de estas variables. Todo indica que el logro académico es un consecuente de importancia del compromiso escolar, esto es, que el involucramiento, especialmente en sus componentes conductual y emocional, son predictores del logro académico. Habría que realizar más estudios para ir afinando la complejidad de estas relaciones, en especial la vinculación de los componentes académicos y agénticos del involucramiento.

### ***1.5.3. Involucramiento escolar y satisfacción con la escuela***

Satisfacción con la escuela se define como apreciación subjetiva y cognitiva percibida por el estudiante respecto a la calidad de su vida escolar (Baker, Dilly, Aupperlee y Patil, 2003), implica una valoración personal sobre la experiencia educativa (Elmore y Huebner, 2010). El sentido de pertenencia es una motivación humana fundamental para los niños y adolescentes, la escuela es un importante grupo social al cual pertenecen. Para ello, la misma representa un contexto primario para sus relaciones sociales y la oportunidad de satisfacer, junto al contexto familiar, sus necesidades de pertenencia (Cemalcilar, 2010).

Elmore y Huebner (2010) estudiaron las relaciones entre la identificación con la escuela y las variable demográficas (género, edad, grado y grupo social) y el apego de padres y los compañeros. Desarrollaron un estudio longitudinal de un año de duración en el período de

transición de la escuela primaria y secundaria por considerarse éste un período en donde se producen muchos cambios físicos, sociales, psicológicos y cognitivos en el desarrollo vital de la pre-adolescencia.

Los resultados de esta investigación sugieren que las variables demográficas no están relacionadas significativamente con la satisfacción de la escuela, a excepción del nivel o grado, que sí presentó una diferencia estadísticamente significativa con el sentido de pertenencia de la escuela y una ligera ventaja en las estudiantes femeninas, consistente con investigaciones anteriores que señalan que en sentido general las niñas tienen más altos niveles de satisfacción con la escuela que los niños (Hubner, Ash y Laughlin, 2001). En un estudio que examinó la relación entre adaptación escolar y el compromiso emocional en la infancia tardía realizada por Homna y Uchiyama (2014) demostraron que las niñas puntúan más alto en una medida de agrado con la escuela, mientras que los niños puntúan más alto que las niñas en una medida de evasión escolar.

Este resultado coincide con otras investigaciones que sostienen que la satisfacción con la escuela no está relacionada con las variables demográficas, tales como género, la edad y el nivel socioeconómico (Baker y Maupin, 2009), aunque en algunos estudios longitudinales se observa que la satisfacción con la escuela declina algo en el nivel secundario, identificando este nivel como un punto crítico en este proceso de identificación con la escuela. Por tanto, los años de la escuela secundaria necesitarían más estudios para identificar las relaciones importantes que pueden estar afectando dicho descenso (Backer et al., 2003).

En ese mismo orden, el estudio de Elmore y Huebner (2010) demostró que las variables demográficas tampoco estaban relacionadas significativamente con las variables de involucramiento escolar, a excepción de conductas de asistencia, basadas en el grado o nivel que cursa el estudiante. Debido a que las relaciones de apego con los padres es una base socio emocional importante para las relaciones futuras de los estudiantes, una medida de la satisfacción con la escuela en el marco de esta relación de apego y la conducta ofrece una oportunidad para evaluar si la satisfacción con la escuela cumple una relación directa o compensatoria con el comportamiento en la escuela.

En ese sentido, la investigación de Elmore y Huebner (2010) evidenció que la satisfacción escolar no es una variable moderadora entre el apego con los padres y los niveles de resistencia/comportamiento agresivo en la escuela, no obstante, se observó una

varianza significativa entre las variables resistencia y agresión escolar con respecto al apego con los padres. Esto quiere decir que la satisfacción con la escuela funciona como un predictor independiente sobre el comportamiento de resistencia y agresión escolar. Dicho de otra manera, que la satisfacción escolar modera el efecto que puedan tener las relaciones de los padres en el comportamiento de sus hijos en la escuela. Esta posible función compensatoria entre satisfacción con la escuela y apego con los padres es sugerida también por el estudio de Suldo y Huebner (2004). Todo parece indicar que la identificación con la escuela predice el compromiso conductual independientemente de la calidad de las relaciones de los padres.

Consistente con lo anterior, este estudio también demostró que la satisfacción con la escuela predice de manera independiente el retraimiento o permanencia en la escuela. Los estudiantes identificados con su escuela suelen ser más receptivos a las instrucciones pedagógicas de los profesores y cumplir con las reglas y responsabilidades del aula, que aquellos estudiantes que no se sienten identificados con su escuela (Ladd, Buhs y Seid, M (2000). La identificación con la escuela parece importar más allá y por encima de las relaciones con los padres y compañeros en determinar el comportamiento de los estudiantes en la escuela. Esta contribución es mayor para las conductas de retraimiento y/ o resistencia hacia la escuela y conductas disruptivas en la escuela, lo que indica que la identificación con la escuela puede ser un factor más predictivo para algunos problemas de conducta que para otros (Elmore y Huebner, 2010).

En lo que respecta al involucramiento emocional, un número de investigaciones indican que el sentido de pertenencia se asocia significativamente con la motivación, incluyendo las expectativas de éxito y la valoración del trabajo escolar (Aderman, 2003). En varios estudios los adolescentes que reportan un mayor sentido de pertenencia con la escuela demuestran menos niveles de ansiedad, depresión, stress y sentimientos de soledad (Chipuer, 2001; Ozer, 2005). La identificación con la escuela, es por tanto, un componente importante en la investigación de los componentes sociales que promueven el logro académico y bienestar psicológico de jóvenes en riesgo (Maurizi, Ceballo, Epstein-Ngo y Cortina, 2013).

En ese sentido, Homna y Uchiyama (2014), en un estudio que examinó la relación entre la adaptación escolar y el compromiso emocional en la infancia tardía, desde una escala del

involucramiento emocional que abarcó cuatro factores: amistades, trabajo escolar y relaciones profesores/estudiantes y la escuela en general, demostró que estas variables, en sentido general, se relacionan con la identificación con la escuela. Más específicamente, este estudio demostró que la percepción del estudiante sobre la ayuda que recibe del profesor es un predictor importante de la identificación con la escuela. Coincidente con otras investigaciones que indican que las relaciones entre maestros y niños se asocia con el compromiso emocional, el desarrollo académico y el nivel de pertenencia escolar (Baker, 2006). Las relaciones positivas con los profesores se han relacionado con la motivación intrínseca y la participación activa relacionadas con la escuela, y puede ser especialmente beneficiosa para aquellos estudiantes que no tienen una relación segura con sus padres (Costa et al., 2005). Por tanto, un mayor apego con los profesores a principios de la adolescencia puede fortalecer la identificación con la escuela y disminuir la probabilidad de problemas conductuales y psicológicos en un futuro inmediato (Homna y Uchiyama, 2014).

De la misma manera, los resultados del estudio de referencia indicaron que las amistades tienen una asociación positiva con la identificación escolar. Consistentes con estos resultados varias literaturas consultadas indican que la aceptación de los pares es una constante predictora de preparación y participación de los estudiantes, a la vez que el rechazo de los compañeros predice la disminución de la adaptación escolar y el aumento de los problemas de comportamiento (Greenman, Scheider y Tomada, 2009; Bush, Ladd y Herald, 2006). Estos hallazgos indican que las amistades se relacionan positivamente con el sentido de pertenencia y el logro académico (Homna y Uchiyama, 2014).

Con respecto a la variable trabajo escolar, este estudio reveló que el mismo está fuertemente asociado con la inasistencia o evitación de la escuela, mientras que la identificación está más asociada con la escuela en general. Dicho de otra manera, los resultados sugieren que el agrado con la escuela favorece más la permanencia que la calidad en el trabajo escolar. Es decir, los estudiantes pueden exhibir una participación activa en la escuela y realizar las actividades escolares, pero esto necesariamente no es un indicador de su satisfacción con la escuela.

En sentido general, se puede afirmar que existe un vínculo entre el involucramiento escolar y la identificación con la escuela; dentro de diversos marcos, el nivel de pertenencia puede ser un predictor directo del involucramiento escolar, y en otros momentos, como

mediadores del mismo. Esta vinculación está más acentuada con las variables del compromiso emocional, que a su vez, modera las variables del involucramiento conductual. Esto implica que la escuela debe centrar sus políticas públicas y sus estrategias a mejorar el clima socio-afectivo de los procesos educativos, más que perfeccionar métodos, afinar didácticas, ampliar medidas disciplinarias.

Estos resultados sugieren que aquellos estudiantes que estudian en centros educativos caracterizados por un contexto social cálido, de experiencias educativas que promueven la autonomía, la libertad en la toma de decisiones, las relaciones respetuosas y armoniosas entre los profesores, estudiantes y sus compañeros, en donde la evaluación misma es un proceso formativo de acompañamiento y retroalimentación de los aprendizajes que va más allá de una medida de calificación académica, se sienten más a gusto en la escuela, aumentan su nivel de satisfacción con la escuela, lo que a su vez, potencia su percepción de éxito académico y el logro académico reflejado en las valoraciones cuantitativas y cualitativas de su experiencia académica, traduciéndose todo esto en un mayor involucramiento escolar y una reducción significativa de abandono escolar. Como puede observarse, aunque vimos por separado cada consecuente por razones de profundidad del tema, los mismos trabajan de manera integral en la consecución del involucramiento escolar.

## **1.6. OBJETIVOS E HIPÓTESIS**

A partir de la fundamentación teórica hasta aquí presentada, en esta investigación nos hemos planteado los siguientes **Objetivos**:

1. Validar la medida del compromiso del estudiante en contexto dominicano.
2. Analizar cómo los condicionantes contextuales y sociales (Clima y orientación de metas, apoyo escolar de padres, profesores y compañeros, apoyo a la autonomía del alumno, zona, ingresos) y personales (autoconcepto académico, satisfacción de las necesidades psicológicas básicas) afectan al compromiso del estudiante dominicano de enseñanzas medias.
3. Analizar la capacidad predictiva del compromiso escolar sobre los resultados académicos (percepción de éxito, logro académico y satisfacción con la escuela).
4. Como objetivo que engloba los dos anteriores, se propone un modelo que ponga a

prueba el papel mediador del compromiso entre los antecedentes personales y sociales del alumno y los resultados académicos en la escuela, tanto en el plano de consecución de objetivos académicos, como en el emocional de satisfacción.

Partimos de las siguientes **Hipótesis:**

- 1) El compromiso se ve afectado por las siguientes variables antecedentes:
  - a) Positivamente por el apoyo de padres, iguales y profesores; apoyo a la autonomía por parte del profesor; autoconcepto académico; satisfacción de las necesidades psicológicas básicas; orientación a la tarea; y clima motivacional orientado al aprendizaje.
  - b) Negativamente por la orientación al ego y el clima motivacional orientado a la comparación o el desempeño.
- 2) El compromiso de los estudiantes afecta positivamente a los siguientes consecuentes: percepción de éxito académico, rendimiento académico y satisfacción con la escuela.



## **CAPÍTULO II**

---

### **MÉTODO:**

- 2.1. MUESTRA Y PROCEDIMIENTO.
- 2.2. INSTRUMENTOS DE MEDIDA.
- 2.3. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS.



## 2.1. MUESTRA Y PROCEDIMIENTO

La educación media no es obligatoria, aunque es deber del Estado ofrecerla gratuitamente. Atiende al grupo de edad 14-18 años y está organizada en un tronco común de cuatro años de duración y tres modalidades de dos años de estudio que ofrece tres diferentes opciones: general o académica, técnico-profesional (sector industrial, agropecuario y servicios) y artística. Esta investigación estudia el involucramiento de los estudiantes del Nivel Medio de Santo Domingo. Los datos poblacionales y los distritos que engloba se ven en la Tabla 1. Para una precisión del 3%, con intervalo de confianza del 95%, y contando con la estratificación por tipo de escuela, y a la vista de los datos poblacionales de la Tabla 1, se ha planteado recoger encuestas de 731 chicos/as de entre 14-18 del sector público, 277 del privado, y 94 del técnico. En total se esperaba recoger 1003 respuestas de alumnos.

**Tabla 2.1.** Población de escolares de la Regional Educativa 10, Santo Domingo II.

<b>DISTRITOS</b>	<b>SECTOR PÚBLICO</b>	<b>SECTOR PRIVADO</b>	<b>TÉCNICO PROFESIONAL</b>	<b>TOTALES</b>
<b>Villa Mella</b>	9,526	3,364	955	13,845
<b>Sabana Perdida</b>	8,742	1,822	1,586	12,150
<b>Los Mina</b>	12,705	2,850	1,541	17,096
<b>Alma Rosa</b>	6,599	7,346	1,294	15,239
<b>Boca Chica</b>	8,175	1,254	0	9429
<b>Mendoza</b>	13,159	5,628	2,140	20,927
<b>TOTALES</b>	<b>58,906</b>	<b>22,264</b>	<b>7,516</b>	<b>88,686</b>

El trabajo de campo se ha realizado en la Regional Educativa N° 10, una de las dos únicas de la ciudad de Santo Domingo, que enmarca seis de los sectores más populosos de esta capital, la cual nos abre sus puertas, a partir de una solicitud formal y/o oficial de la Escuela de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, entidad a la que pertenezco como miembro del cuerpo docente.

Tras obtener el permiso de la Directora de la Regional N° 10, visitamos los seis Distritos Educativos de esta demarcación, quienes a su vez, nos entregan una carta donde autorizan a los Directores de los centros educativos públicos, privados y politécnicos a

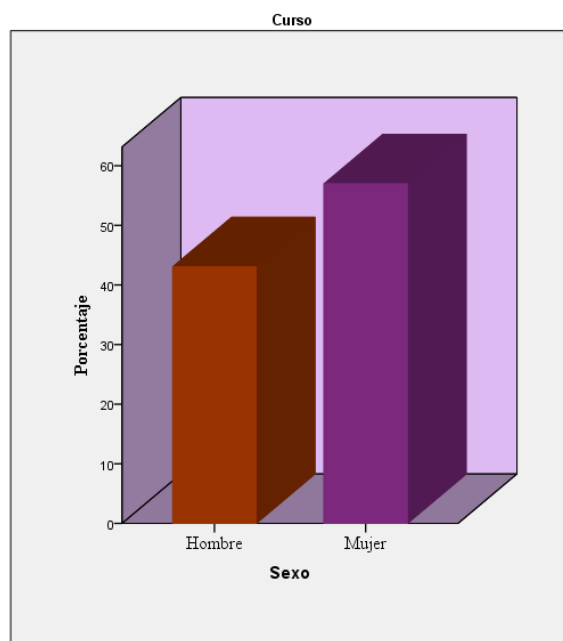
permitir la encuesta, además de autorizar el servicio exclusivo de una técnica distrital para realizar las encuestas a los estudiantes de media.

Posteriormente, convocamos un encuentro con las seis técnicas distritales asignadas para la realización de encuesta, con quienes realizamos un encuentro de preparación y establecimiento de las normativas de aplicación y donde fueron aclaradas todas las dudas de este personal técnico, el cual denominamos el equipo encuestador.

De manera consensuada, se seleccionaron de manera aleatoria cinco centros por Distrito Educativo, dos centros públicos, dos privados y un politécnico. En los dos centros públicos se encuestan a todos los estudiantes, sin excepción, de dos cursos en cada centro, sumando un total de cuatro grados. En el caso de los privados, se encuesta uno o dos grados, dependiendo del número de estudiantes ya que los mismos suelen tener menos estudiantes matriculados que el sector público. Respecto a los politécnicos, se encuentran todos los estudiantes de un solo grado, elegido por azar, aunque el mmo sobrepase el número de encuestados por centro educativo.

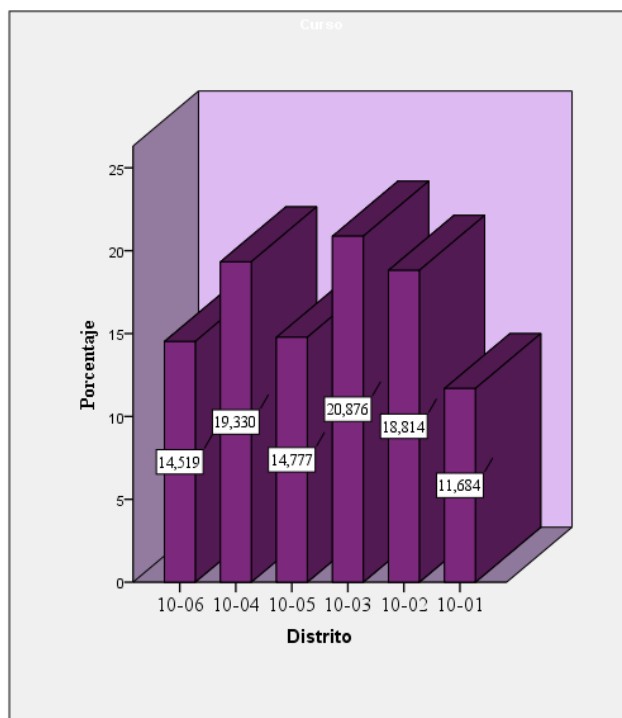
Después de este proceso de consulta, nos volvemos a reunir con el equipo encuestador para socializar las experiencias y entregar los cuestionarios llenos. Según sus componentes, el proceso se desarrolló sin grandes inconvenientes, con una participación consciente, libre y colaboradora de los estudiantes, además de la apertura de los Directores/as y maestros/as de los centros encuestados. Una de las observaciones hechas por este equipo, es que algunos de los estudiantes encontraron extenso el cuestionario, otros lo compararon (por extensa) con las pruebas nacionales que se realizan en el país para el cuarto de bachillerato. Solo un estudiante se negó a participar en la encuesta, y ese derecho le fue respetado, tal como se estipula en las normativas establecidas para la encuesta.

El diseño de investigación, como hemos visto, consiste en un diseño transversal de encuesta. Finalmente, para este trabajo se encuestaron un total de 1164 estudiantes de nivel medio de Santo Domingo, República Dominicana. A continuación se describen una serie de características de la muestra. La edad media es de 15.77 (DT=1.48), con un mínimo de 11 años y un máximo de 21. En lo que hace referencia al sexo de los alumnos, los porcentajes pueden consultarse en la Figura 2.1.



*Figura 2.1. Porcentajes en función del sexo.*

En lo que hace referencia al distrito del que provienen, los porcentajes pueden consultarse en la Figura 2.2.



*Figura 2.2. Porcentajes en función del distrito.*

También puede consultarse en la Figura 2.3, el tipo de centro al que acuden los alumnos, si público, privado o politécnico.

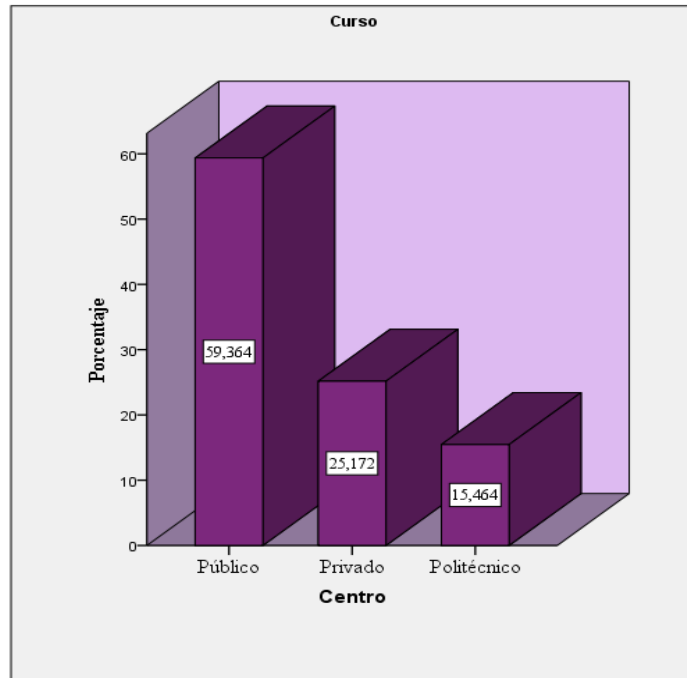


Figura 2.3. Porcentaje de alumnos por tipo de centro.

Por curso, los porcentajes se muestran en la figura 2.4. a continuación, mientras que en las figuras 2.5 y 2.6, respectivamente se muestran los niveles educativos alcanzados por padre y madre, respectivamente.

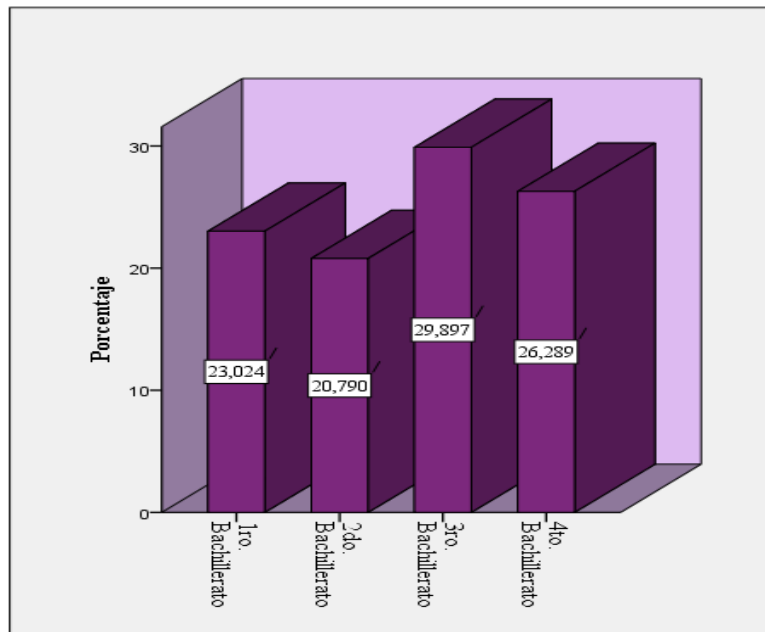
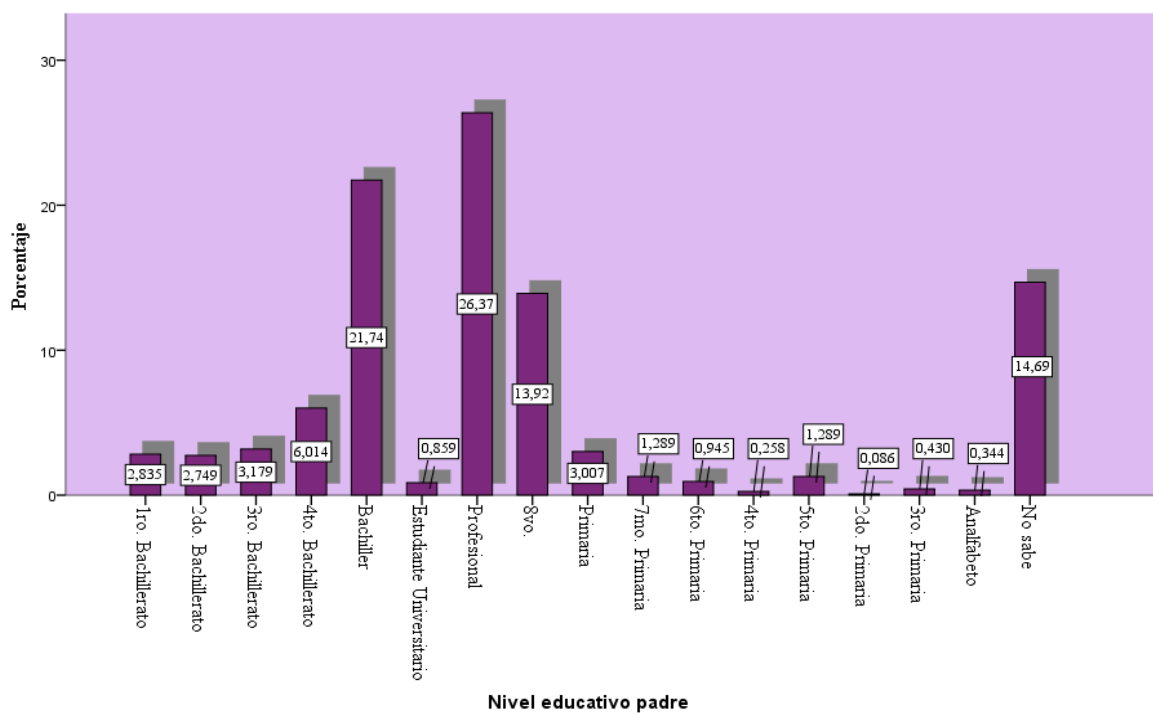
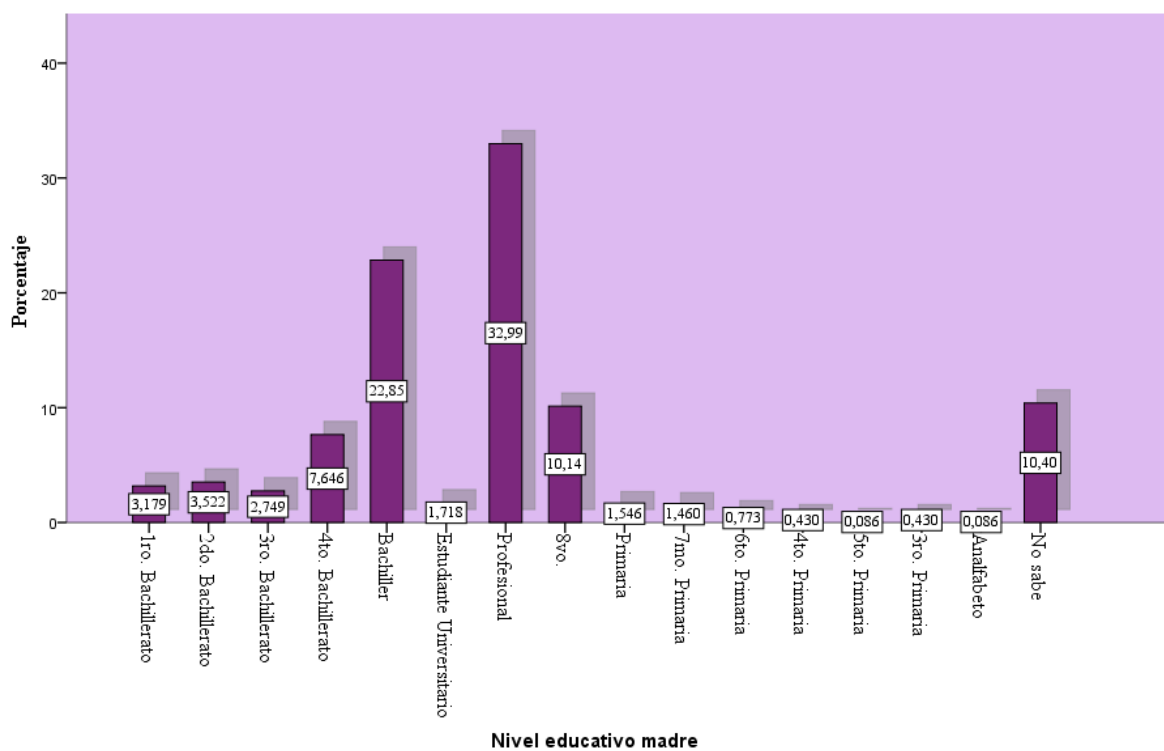


Figura 2.4. Porcentaje de alumnos en función del curso.



*Figura 2.5. Nivel educativo del padre.*



*Figura 2.6. Nivel educativo de la madre.*

## **2.2. INSTRUMENTOS DE MEDIDA**

La encuesta incluye, además de los sociodemográficos habituales, las siguientes medidas, todas ellas actuales, validadas internacionalmente y de reconocido prestigio:

a) Cuestionario de apoyo en la escuela de profesores y compañeros, que mide ambas fuentes de apoyo (Teacher and peer support; Lam et al., 2012). Compuesto de seis ítems, con escala de respuesta de cinco anclajes. Esta escala de respuesta es homogénea a través del total de la encuesta. El alfa para el apoyo de profesores fue de .76 y el de compañeros .70.

b) Cuestionario de éxito académico (Academic success; Plunkett, Henry, Houlberg, Sands y Abarca-Mortensen, 2008). Con cinco ítems tipo Likert. Unidimensional. El alfa resultó ser de .82

c) Escala de compromiso escolar de Veiga (Envolvimento dos Alunos na Escola; Veiga, 2013). Con 20 ítems, que miden las cuatro dimensiones del compromiso referidas en la introducción: Compromiso cognitivo, afectivo, comportamental, agéntico. La fiabilidad del total e la escala fue de .75, por factores y respectivamente, .66, .67, .75 y .67.

d) Escala de apoyo de los padres (familiar) (Parent support; Sands y Plunkett, 2005). Compuesto por seis ítems y unidimensional. La fiabilidad fue de .85.

e) Cuestionario sobre autoconcepto académico (Academic self-concept; Brunner et al., 2010). Mide una única dimensión de autoconcepto académico mediante cuatro ítems tipo Likert. El alfa de la escala fue de .69.

f) Cuestionario de satisfacción con la escuela (Satisfaction with school; Nie y Lau, 2009). Mide mediante cuatro ítems una única dimensión de satisfacción escolar. El coeficiente alfa de la escala se estimó en .78.

g) Escala de medición de las necesidades psicológicas básicas (Balanced Measure of Psychological Needs, BMPN; Sheldon y Hilper, 2012). Mide las tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. En total tiene 18 ítems. La fiabilidad del total de la escala alcanzó el valor de .75.

h) Cuestionario de orientación y clima motivacional (Motivational Orientation and Climate Scale; Stornes y Bru, 2011). Mide cuatro factores, dos de orientación de metas del



alumno y dos de clima motivacional generado por el profesor. En total 15 ítems. El alfa de la escala valió .77.

i) Escala de compromiso escolar (Engagement; Nie y Lau, 2009). Mide una única dimensión de compromiso escolar, mediante 5 ítems, y con valor de fiabilidad .85.

j) Cuestionario de apoyo percibido a la autonomía del alumno (Jang, Kim y Reeve, 2012). Una única dimensión con seis ítems. La fiabilidad de la escala medida mediante el alpha de Cronbach valió .76.

### **2.3. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS**

Los análisis estadísticos del estudio incluyen, en primer lugar, los relativos a los estadísticos descriptivos. De esta forma se han calculado medias, desviaciones típicas, asimetría y curtosis de las variables cuantitativas o semi-cuantitativas, y las frecuencias relativas y absolutas de las variables cualitativas. De la misma manera se han realizado las oportunas representaciones gráficas. Como descriptivos adicionales se han calculado percentiles para generar valores normativos en alumnos dominicanos de enseñanza media en la medida de compromiso.

Para el primer objetivo de validación de la escala se ha calculado la fiabilidad y validez del cuestionario de compromiso. Se incluye validez factorial, referida al criterio, diferencial, convergente y discriminante. Todo ello mediante coeficientes de fiabilidad, coeficientes de correlación oportunos y análisis factorial confirmatorio, dado que existe una estructura factorial a priori.

Para el segundo objetivo, “Analizar cómo los condicionantes contextuales y sociales (Clima y orientación, apoyo escolar de padres, profesores y compañeros, apoyo a la autonomía del alumno, zona, ingresos) y personales (autoconcepto académico, necesidades psicológicas básicas) afectan al compromiso del estudiante dominicano de enseñanzas medias.”, se han empleado las oportunas técnicas inferenciales. Éstas incluyen, en función de la naturaleza de las variables a relacionar y el cumplimiento de supuestos estadísticos, las siguientes: Pruebas de chi-cuadrado de independencia, prueba t y T2 de Hotelling, MANOVAS y ANOVAS de continuación, y coeficientes de correlación de Pearson, así como pruebas no paramétricas en caso de incumplimientos graves de los supuestos paramétricos.

Este mismo grupo de técnicas estadísticas, se ha empleado para el tercero de los objetivos, en concreto para “Analizar la capacidad predictiva del compromiso escolar sobre los resultados académicos (percepción de éxito, rendimiento académico y satisfacción con la escuela)”. Todos estos análisis se han realizado mediante el paquete estadístico SPSS 21.

Para el último objetivo, “puesta a prueba del papel mediador del compromiso entre los antecedentes personales y sociales del alumno y los resultados académicos en la escuela, tanto en el plano de consecución de objetivos académicos, como en el emocional de satisfacción”, se han empleado modelos predictivos complejos en función de la naturaleza de las variables. En concreto, se han empleado modelos de ecuaciones estructurales con variables observables (pathanalysis) de carácter predictivo, y con análisis de los efectos mediadores (efectos indirectos) del compromiso escolar y sus dimensiones. Estos modelos se han estimado mediante Mplus. Para evaluar la bondad de ajuste de estos modelos se han empleado diversos estadísticos e índices. En concreto, los disponibles en Mplus y recomendados en la literatura, pertenecientes a diversas familias: a) el estadístico de chi-cuadrado; b) CFI (Comparative Fit Index); c) RMSEA (Root Mean Squared Error of Approximation); y d) GFI.

## **CAPÍTULO III**

---

### **RESULTADOS:**

- 3.1. DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES BAJO ESTUDIO.
- 3.2. VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE ENGAGEMENT EN R. DOMINICANA.
- 3.3. RELACIONES DEL INVOLUCRAMIENTO CON LOS SOCIO-DEMOGRÁFICOS.
- 3.4. RELACIONES DE LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES, SOCIALES  
Y ESCOLARES CON EL INVOLUCRAMIENTO.
- 3.5. PREDICCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y EL INVOLUCRAMIENTO.
- 3.6. MEDIDAS ESTADÍSTICAS INTEGRADORAS.



En el apartado de resultados se presentan una serie de secciones que incluyen todos los análisis realizados en esta investigación. Primero se presentan los datos estadísticos descriptivos para conocer el comportamiento de las variables objeto de estudio, esto es, las variables asociadas y/o que afectan el compromiso, implicación o involucramiento escolar, vista desde los constructos multidimensionales siguientes:

- a) Notas académicas español, matemáticas y éxito académico
- b) Apoyos de los padres, profesores y compañeros, así como apoyo a su autonomía.
- c) Implicaciones (involucramiento) cognitivas, afectivas, conductuales, agénticas e involucramiento general.
- d) Orientación al desempeño, a la maestría, además de los climas de desempeño y maestría.
- e) Aspectos psicológicos tales como el autoconcepto académico, satisfacción en la escuela, relación, autonomía y competencia.

A los análisis de las relaciones entre estas variables se les unirá el estudio de las relaciones del involucramiento con una serie de datos sociodemográficos como la edad, sexo, lugar donde viven, tipo de centro, curso o grado, si están asociados en grupos juveniles y en algún deporte, que permitan describir el comportamiento de las variables implicadas, y por tanto, ayuden a entender mejor el involucramiento o compromiso escolar de los estudiantes dominicanos del Nivel Medio.

Adicionalmente, y dado que la medida de involucramiento, que es el centro de los análisis de esta tesis, no ha sido validada para su uso en la República Dominicana y en las edades objeto de este estudio, también se presentarán sus propiedades psicométricas.

Finalmente, se avanzará también en plantear un modelo integrador de relación entre variables que posibilite poner a prueba relaciones teóricas complejas de modelos teóricos bien establecidos.

### 3.1. DESCRIPCIÓN DE LAS VARIABLES BAJO ESTUDIO

En este apartado se describirán las características básicas de las puntuaciones de las diversas escalas empleadas en la investigación en términos de tendencia central (promedio), de variabilidad (desviación típica), así como que tan alejadas se encuentran de la normalidad por su asimetría o curtosis. Esta información descriptiva es de carácter informativo, pues sirve para los análisis posteriores, la elección de técnicas estadísticas y métodos de estimación. También, para que los lectores puedan hacerse una idea de cómo es la posición de los estudiantes dominicanos del Nivel Medio. La Tabla 3.1 muestra los valores de media, desviación típica, asimetría y curtosis de las principales variables bajo estudio.

**Tabla 3.1.** Media, mediana, desviación típica, asimetría y curtosis de las principales variables bajo estudio.

	Media	Mediana	Desv. típ.	Asimetría	Curtosis
Nota de español	84.92	85.00	8.288	-.275	-.516
Nota de matemática	82.99	84.00	8.665	-.580	1.055
Éxito académico	4.0602	4.2000	.57554	-1.141	2.614
Apoyo de los padres	4.5083	4.6667	.61337	-2.499	8.844
Implicación cognitiva	3.5101	3.6000	.73969	-.449	.270
Implicación afectiva	3.8947	4.0000	.86110	-1.006	1.049
Implicación conductual	1.8595	1.6000	.81444	1.225	1.407
Implicación agency	3.3230	3.4000	.84221	-.302	-.306
Apoyo profesores	4.0128	4.0000	.91382	-1.087	.910
Apoyo compañeros	4.0079	4.3333	1.00914	-1.154	.811
Autoconcepto académico	3.8856	4.0000	.74952	-.591	.567
Satisfacción con la escuela	3.7512	4.0000	.99048	-.720	-.093
Relación	3.9406	4.0000	.82998	-.949	1.176
Autonomía	3.8253	4.0000	.72864	-.593	.650
Competencia	4.0071	4.0000	.74939	-.913	1.312
Orientación al desempeño	3.4939	3.5000	.96468	-.442	-.421
Orientación a la maestría	4.4408	4.5000	.62111	-1.907	6.212
Clima desempeño	2.9213	3.0000	1.05145	-.001	-.765
Clima maestría	4.2884	4.5000	.65659	-1.559	4.199
Involucramiento	4.0778	4.0000	.71330	-.987	1.884
Apoyo a la autonomía	3.8287	4.0000	.86439	-.976	1.014

En cuanto a las notas de los alumnos que hacen referencia a sus calificaciones del mes (ver Tabla 3.1), las medidas promedio muestran que éstas son en general buenas, con

desviación típica en torno a los ocho puntos y muy baja asimetría negativa y también poca curtosis. La nota de español es ligeramente superior en promedio a la de matemáticas, una asignatura que parece, por tanto más difícil para el estudiante. También una variable de rendimiento del alumno es la percepción de éxito académico. En general los alumnos encuestados presentan una alta percepción de éxito académico, pues la media alcanza el valor 4.2, en una escala que oscila desde un mínimo de 1 a un máximo de 5, y siendo el 3 el punto medio, la desviación típica es pequeña, la asimetría y curtosis tampoco presentan problemas.

Respecto a las variables de apoyo, dentro de una escala likert del 1 al 5, siendo el 1 la puntuación más abaja y el 5 la más alta, los datos dan cuenta de que los estudiantes consideran que reciben el apoyo tanto de sus padres ( $M = 4,508$ ;  $Md = 4,66$ ), maestras ( $M = 4,012$ ;  $Md = 4$ ), compañeros ( $M = 4,007$ ,  $Md = 4,33$ ) y siente que apoyan su autonomía en los procesos educativos ( $M = 3.83$ ;  $Md = 4$ ), encontrándose una similitud u homogeneidad en las respuestas dadas por el grupo de estudiantes encuestados, concentrándose la mayor puntuación en los valores altos de la escala. En sentido general se podría afirmar que los estudiantes se sienten apoyados por sus padres y en la escuela por sus maestras y compañeros, también, que los maestros apoyan sus iniciativas y estrategias para aprender, esto es, motivan y refuerzan sus habilidades metacognitivas.

En referencia a los descriptivos relacionados con las variable de involucramiento y sus componentes (cognitivo, afectivo, conductual y agency) las medidas promedio muestran que los estudiantes no están muy conscientes o claros de su implicación cognitiva ( $M = 3,51$ ;  $Md = 3,60$ ), siendo 3 el punto medio de la escala. Esto podría significar un posible desconocimiento de las estrategias de meta cognición que utilizan o simplemente que no sabrían determinar que tan implicados se perciben en los procesos pedagógicos utilizados para el aprendizaje.

Respecto a la implicación afectiva ( $M = 3,84$ ;  $Md = 4.0$ ) es decir, a sus percepciones positivas hacia sus maestros, sus iguales y sus asignaturas, los datos sugieren que ellos se sienten lo suficientemente implicados afectivamente con estos actores y con las asignaturas que cursan.

En la encuesta aplicada, los ítems que hacen referencia a la implicación conductual se presentan afirmado la conducta no deseada (ausencia, inasistencia, impuntualidad, distracción,

etc.) De ahí que la  $M = 1,85$  y  $Md = 1,6$  representan puntuaciones de menor valor de la escala likert utilizada, y por consiguiente, estos datos muestran en sentido general buen comportamiento de los estudiantes.

En ese orden, se observa que la implicación agency obtuvo una valoración ligeramente menor que las implicaciones cognitivas, conductual y afectiva. Una  $M = 3.32$ ,  $Md = 3.4$ , refleja una percepción confusa por parte de los estudiantes, similar a la implicación cognitiva. Infiere que los estudiantes no están muy claros en cuanto a su autodeterminación para aprender, de sus habilidades y capacidad para gestionar su éxito escolar.

En congruencia con los resultados de estos componentes del compromiso escolar en lo que respecta específicamente al involucramiento ( $M = 4.08$ ;  $Md = 4.0$ ), los datos sugieren que los estudiantes se sienten involucrados con su centro escolar. En sentido general, todas estas variables referentes al involucramiento y sus componentes reflejan una desviación típica pequeña (homogeneidad entre el conjunto de puntuaciones obtenidas para cada variable en su conjunto). Todas presentan una baja asimetría negativa, a excepción de la implicación conductual que presenta una asimetría positiva o sea, una mayor concentración en los valores bajos y una mayor dispersión en los valores altos.

En ese mismo orden, los datos indican que los estudiantes se sienten más orientados hacia la maestría ( $M = 4,44$ ;  $Md = 4.5$ ) que hacia el desempeño ( $M = 3,49$ ;  $Md = 3.50$ ), indicando que se sienten más motivados por sus deseos de aprender, de desarrollarse y destacarse como aprendices que por el simple hecho de pasar las asignaturas con buenas notas o pasar de curso. Estos datos se corresponden con los valores relacionados con el clima de desempeño ( $M = 2.92$ ;  $Md = 3,0$ ), el de más baja puntuación entre éstos, en comparación con el clima maestría ( $M = 4.28$ ;  $Md = 4.50$ ) lo que reflejan una mayor valoración y reconocimiento del clima de las clases que procura motivar a los estudiantes a aprender, que los estimula en su capacidad de aprender. Todas muestran una baja asimetría negativa, indicador de que las mayores dispersiones de los datos se encuentran en los valores más bajos y baja curtosis. En sentido general, se infiere, que los estudiantes perciben que tanto sus maestros como su escuela los motivan sacar lo mejor de sí mismos, a desarrollar sus capacidades y habilidades como estudiantes.

En cuanto a las variables que engloban las necesidades psicológicas básicas del compromiso escolar, se observa que los estudiantes tienen un buen autoconcepto académico



( $M = 3,89$ ;  $Md = 4,00$ ), es decir, se esfuerzan en sus estudios, asumen el compromiso con sus estudios y desempeño escolar. Además, muestran que los estudiantes se sienten suficientemente satisfechos en sus respectivos centros educativos ( $M = 3,75$ ;  $Md = 4,0$ ) y que perciben una relación satisfactoria con sus maestros y compañeros ( $M = 3,94$  y una  $Md = 4,0$ ). En ese orden la variable referente a la autonomía de los estudiantes, se presenta una  $M = 3,83$  y una  $Md = 4,0$ , lo que equivale a que se perciben como estudiantes que ejercen su autonomía en la escuela. Con una valoración ligeramente más alta que estas variables, aparece la variable competencia ( $M = 4,10$ ;  $Md = 4,0$ ) indicador de que los estudiantes se perciben competentes en sus estudios, con las capacidades y habilidades para tener éxito escolar. El conjunto de estas variables refleja similitud en la escala de puntuaciones, con una baja asimetría negativa y poca curtosis.

### **3.2. VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE ENGAGEMENT EN REPÚBLICA DOMINICANA**

La escala de involucramiento (engagement) de F. Veiga, como ya se ha comentado, es la variable objetivo a priori más relevante, la variable central de la tesis. Por ello se detallan las características psicométricas que contribuyan a su validación. En concreto, se han calculado la validez factorial y la fiabilidad de los ítems y los factores.

Para calcular la validez factorial se ha realizado un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) mediante el programa Mplus 7.3. En concreto se ha probado la estructura a priori de la escala compromiso escolar de los estudiantes con cuatro factores correlacionados, cada uno de ellos explicando a cinco ítems: compromiso cognitivo, afectivo, comportamental y agéntico. Dada la naturaleza ordinal y el alejamiento de la normalidad multivariada de los ítems, se empleó la estimación WLSMV (Weighted Least Squares Mean and Variance corrected) disponible en Mplus y la más recomendada para tratar este tipo de datos. Los modelos confirmatorios se estimaron en ambas muestras. El ajuste estadístico de los modelos se evaluó a partir de una combinación de índices, los más recomendados (Hu y Bentler, 1999): a) el estadístico de chi-cuadrado; b) el CFI (Comparative Fit Index); y c) RMSEA (Root Mean Squared Error of Approximation). Hu y Bentler (1999) sugieren que un CFI de al menos .90 o superior, junto a un RMSEA de .06 o menor, son indicativos de un buen ajuste datos-modelo.

La fiabilidad de las dimensiones en la escala de compromiso escolar, para ambas

muestras, se ha estimado mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Además, también se han calculado los coeficientes de discriminación para los ítems.

### **3.2.1. Validez factorial**

El AFC que se va a realizar permite poner a prueba si, efectivamente, y tal y como defienden los autores, realmente hay cuatro factores o dimensiones en la escala de compromiso, y si esta escala agrupa, efectivamente los ítems que la teoría dice que debieran aparecer en cada factor. Este modelo con 5 ítems por dimensión y un total de 20 ítems, cuyos contenidos se muestran en la Tabla 4.2., no ajustó de forma adecuada a los datos:  $\chi^2(164) = 1466.24$ ; RMSEA = .083 IC90% [.079-.087]; CFI = .834. Las saturaciones factoriales, o relaciones de los ítems con sus respectivos factores teóricos se ofrecen en la primera columna de datos de la Tabla 4.2. Resulta, a todas luces, evidente que los ítems primero y último del involucramiento afectivo o factor 2, es decir los ítems 2 y 18, resultan malos indicadores de compromiso. Por ello, y por el mal ajuste global de la escala, se decidió volver a probar un modelo factorial de cuatro factores, pero eliminando estos dos malos indicadores del factor afectivo. Este nuevo modelo sí presentó un buen ajuste datos-modelo:  $\chi^2(129) = 738.076$ ; RMSEA = .064 IC90% [.059-.068]; CFI = .915. Las saturaciones factoriales de este nuevo modelo se presentan en la segunda columna numérica de la Tabla 3.2. Como puede apreciarse, ahora puede decirse que todos los indicadores son buenos para medir su factor, pues pasan muy holgadamente del punto de corte habitual de .40.

**Tabla 3.2.** Adscripción de cada ítem a su factor y saturaciones estandarizadas, del modelo teórico inicial y del revisado y definitivo.

<b>Ítems</b>	<b>Fact.</b>	<b>M1</b>	<b>M2</b>
1. Cuando escribo mis trabajos, comienzo por hacer un borrador para organizar el texto	F1	.409	.414
2. Mi colegio es un lugar donde me siento excluido/a	F2	.163	
3. Falto al colegio sin una razón justificada	F3	.673	.669
4. Durante las clases, planteo preguntas a los profesores	F4	.655	.655
5. Trato de relacionar lo que aprendo en una asignatura con lo que he aprendido en otras	F1	.617	.651
6. Mi colegio es un lugar donde hago amigos/as con facilidad	F2	.625	.632
7. Falto a las clases aun estando en el colegio	F3	.701	.708
8. Hablo con mis profesores sobre lo que me gusta y lo que no me gusta	F4	.614	.618
9. Paso mucho de mi tiempo libre buscando más información sobre los temas discutidos en clase	F1	.641	.642

10. Mi colegio es un lugar donde me siento integrado/a	F2	.724	.720
11. Interrumpo las clases a propósito (intencionadamente)	F3	.738	.750
12. Cuando alguna cosa me interesa, lo comento con mis profesores	F4	.679	.676
13. Cuando leo un texto, trato de entender el significado de lo que el autor quiere transmitir	F1	.572	.569
14. Mi colegio es un lugar donde me parece que los demás me aprecian	F2	.703	.728
15. Soy maleducado/a con los profesores	F3	.817	.812
16. Durante las clases, intervengo para expresar mis opiniones	F4	.432	.433
17. Reviso regularmente mis apuntes aunque el examen no esté próximo	F1	.558	.559
18. Mi colegio es un lugar donde me siento solo/a	F2	.602	
19. Estoy distraído/ en las clases	F3	.563	.547
20. Hago sugerencias a los profesores sobre cómo mejorar las clases	F4	.519	.523

*Nota:* Factores: (F1) Cognitivo, (F2) Afectivo, (F3) Comportamental, (F4) Agéntico. M1 = Modelo inicial; M2 = Modelo final

### **3.2.2. Fiabilidad**

En cuanto a la fiabilidad de la escala, y ya trabajando con la versión depurada de 18 ítems, el alfa para las cuatro dimensiones resultaron ser: .65 (cognitivo), .68 (afectivo), .74 (conductual) y .67 (agéntico). Si bien algunos están por debajo de .7, esto no es inusual en dimensiones con relativamente pocos ítems. La homogeneidad de los ítems, o su correlación ítem-total, es en todo caso adecuada y se presenta en la Tabla 3.3.

**Tabla 3.3.** Correlación ítem-total de cada ítem de la escala de compromiso de Veiga, homogeneidad de los ítems con su dimensión.

<b>Ítems</b>	<b>Fact.</b>	<b>r</b>
1. Cuando escribo mis trabajos, comienzo por hacer un borrador para organizar el texto	F1	.32
2. Mi colegio es un lugar donde me siento excluido/a	F2	
3. Falto al colegio sin una razón justificada	F3	.48
4. Durante las clases, planteo preguntas a los profesores	F4	.44
5. Trato de relacionar lo que aprendo en una asignatura con lo que he aprendido en otras	F1	.39
6. Mi colegio es un lugar donde hago amigos/as con facilidad	F2	.47
7. Falto a las clases aun estando en el colegio	F3	.51
8. Hablo con mis profesores sobre lo que me gusta y lo que no me gusta	F4	.46
9. Paso mucho de mi tiempo libre buscando más información sobre los temas discutidos en clase	F1	.45
10. Mi colegio es un lugar donde me siento integrado/a	F2	.48
11. Interrumpo las clases a propósito (intencionadamente)	F3	.55

12. Cuando alguna cosa me interesa, lo comento con mis profesores	F4	.45
13. Cuando leo un texto, trato de entender el significado de lo que el autor quiere transmitir	F1	.39
14. Mi colegio es un lugar donde me parece que los demás me aprecian	F2	.51
15. Soy maleducado/a con los profesores	F3	.57
16. Durante las clases, intervengo para expresar mis opiniones	F4	.33
17. Reviso regularmente mis apuntes aunque el examen no esté próximo	F1	.45
18. Mi colegio es un lugar donde me siento solo/a	F2	
19. Estoy distraído/ en las clases	F3	.37
20. Hago sugerencias a los profesores sobre cómo mejorar las clases	F4	.39

Nota: Factores: (F1) Cognitivo, (F2) Afectivo, (F3) Comportamental, (F4) Agéntico

### 3.3. RELACIONES DEL INVOLUCRAMIENTO CON LAS VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS

En este apartado se presentan las relaciones de las cuatro dimensiones del involucramiento y el involucramiento general con las variables sociodemográficas más relevantes que se han recogido en la muestra, y se analizan las posibles diferencias entre subgrupos, si éstas son estadísticamente y prácticamente relevantes. Para empezar se ha correlacionado la edad con las cuatro dimensiones de involucramiento y con el involucramiento general, con los resultados que se ven en la tabla a continuación (Tabla 3.4). Como puede verse en esta tabla existe alguna correlación significativa y positiva aunque baja entre la implicación (compromiso) cognitivo, conductual y agéntico con la edad, de manera que hay un ligero mayor involucramiento de estos tipos a medida que el alumno se hace mayor. No hay ningún aparente efecto de la edad en el involucramiento afectivo.

**Tabla 3.4.** Correlaciones entre la edad y el involucramiento.

	Edad
Implicación cognitiva	,085**
Implicación afectiva	,048
Implicación conductual	,069*
Implicación agéntica	,092**
Involucramiento general	,002

Nota: \*p < .05; \*\*p < .01

A continuación se han realizado diversos MANOVAS para evaluar las relaciones de algunos sociodemográficos (categóricos, grupos) en el involucramiento. En concreto se han calculado MANOVAS con: Sexo, tipo de centro, curso, distrito, estudios de padre y madre, pertenencia a asociaciones y práctica deportiva. Los resultados de todos estos MANOVAS se presentan a continuación en la tabla 3.5.

**Tabla 3.5.** MANOVAS con involucramiento.

<b>Variable</b>	<b>Traza de Pillai</b>	<b>F</b>	<b>p</b>	<b>Eta-cuadrado</b>
Sexo	.017	3.89	.002	.017
Tipo de centro	.042	4.87	.000	.021
Curso	.031	2.37	.002	.010
Donde vive	.096	4.40	.000	.019
Estudios padre	.118	1.69	.000	.024
Estudios madre	.086	1.31	.039	.017
Asociación	.019	4.26	.001	.019
Práctica deportiva	.031	3.57	.000	.016

Como puede verse en la tabla de los MANOVAS (Tabla 3.5), en todos los casos éstos han sido estadísticamente significativos. Eso sí, simplemente viendo los valores de eta-cuadrado, que nos informan del porcentaje de varianza explicada del involucramiento que se estima por el efecto de cada variable, puede comprenderse que estos efectos son más que modestos, rondando el 1-2% de varianza explicada.

El MANOVA que estudia el efecto del sexo sobre el involucramiento resultó, como los demás, significativos. Por ello se realizaron ANOVAS de continuación que permiten ver en qué variables se dieron efectos significativos. Estos ANOVAS se presentan a continuación, en la Tabla 3.6.

Como puede verse, el sexo influyó significativamente (y en cualquier caso en términos de porcentaje de varianza explicada mínimamente) en la implicación cognitiva (M de hombres = 3.44 vs. M de mujeres = 3.57), la conductual (M de hombres = 1.90 vs. M de mujeres = 1.80) y el involucramiento general (M de hombres = 4.00 vs. M de mujeres = 4.14).

En todos estos los casos las mujeres presentaron ligerísima mayor implicación (hay que recordar que la implicación conductual se mide como mal comportamiento).

**Tabla 3.6.** ANOVAS de continuación.

Factor	Variable dependiente	F	Sig.	Eta
Sexo	Implicación cognitiva	8,564	,003	,007
	Implicación afectiva	1,025	,312	,001
	Implicación conductual	4,404	,036	,004
	Implicación agency	,721	,396	,001
	Involucramiento	11,519	,001	,010

De la misma manera, se realizaron ANOVAS de continuación en el caso de la variable tipo de centro, que pueden consultarse en la Tabla 3.7 a continuación.

**Tabla 3.7.** ANOVAS de continuación.

Factor	Variable dependiente	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Tipo de centro	Implicación cognitiva	5,628	,004	,010
	Implicación afectiva	4,438	,012	,008
	Implicación conductual	11,643	,000	,020
	Implicación agéntica	,386	,680	,001
	Involucramiento	9,839	,000	,017

En este caso todos los tipos de involucramiento resultaron estadísticamente significativos, excepto el agéntico. Nuevamente el porcentaje de varianza explicado es muy pequeño, como puede verse por los valores de la eta-cuadrado, que al multiplicarse por 100 nos dan el porcentaje de varianza explicado. Siendo éste muy bajo en todos los casos. Para saber qué tipo de centro es el que presenta mayor o menor involucramiento se han realizado pruebas post-hoc. Las medias se muestran en la Tabla 3.8. Las pruebas post-hoc (Tukey) han mostrad que en implicación cognitiva la media más alta es la de los estudiantes de politécnicos y la más baja las de los centros privados. Politécnico también tiene mejor implicación afectiva y conductual que los otros dos tipos de centros. Lo mismo ocurre con el involucramiento general.

**Tabla 3.8.** Medias para los distintos centros educativos.

	Tipo centro educativo	Media	D.T.
Implicación cognitiva	Público	3,5315	,74918
	Privado	3,4089	,72790
	Politécnico	3,6339	,64407
	Total	3,5166	,73109
Implicación afectiva	Público	3,8875	,87990
	Privado	3,8299	,85222
	Politécnico	4,0667	,77448
	Total	3,9013	,85963
Implicación conductual	Público	1,9124	,86497
	Privado	1,8686	,76928
	Politécnico	1,5890	,57547
	Total	1,8501	,80916
Implicación agency	Público	3,3396	,86719
	Privado	3,2934	,79532
	Politécnico	3,2981	,80234
	Total	3,3213	,83898
Involucramiento	Público	4,1034	,71916
	Privado	3,9464	,69375
	Politécnico	4,2306	,61736
	Total	4,0838	,70298

**Tabla 3.9.** ANOVAS de continuación.

Factor	Variable dependiente	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Curso	Implicación cognitiva	3,81	,010	,010
	Implicación afectiva	2,636	,048	,007
	Implicación conductual	2,086	,100	,005
	Implicación agéntica	2,02	,109	,005
	Involucramiento	3,369	,018	,009

Como puede observarse en la Tabla 3.9 el curso o grado influyó significativamente en todos los tipos de involucramiento, sin excepción, pero con porcentaje de varianza muy pequeña, oscilando ente el 1-2%. Para saber qué curso es el que exhibe mayor o menor involucramiento se realizan pruebas post-hoc. Las medias se muestran en la Tabla 3.10, en la cual se observa que la más alta en la implicación cognitiva es la de 3ro. y la más baja, la de 2do. Aunque con una diferencia mínima. Lo mismo sucede con el involucramiento

conductual, en donde el 1ro. Tiene mayor nivel de involucramiento. En los involucramientos afectivo, el agéntico y el involucramiento general es mayor en el 4to bachillerato, mientras que el 2do. es el grado donde se registran las Medias más bajas en los involucramientos cognitivo, conductual, agéntico e involucramiento general.

**Tabla 3.10.** Medias para los cursos

	Curso	Media	D.T.	N
Implicación cognitiva	1ro. Bachillerato	3,4827	,72324	257
	2do. Bachillerato	3,3985	,71665	238
	3ro. Bachillerato	3,5955	,73542	343
	4to. Bachillerato	3,5495	,73394	298
	Total	3,5166	,73109	1136
Implicación afectiva	1ro. Bachillerato	3,8184	,94355	257
	2do. Bachillerato	3,8690	,83636	238
	3ro. Bachillerato	3,8882	,87599	343
	4to. Bachillerato	4,0134	,77150	298
	Total	3,9013	,85963	1136
Implicación conductual	1ro. Bachillerato	1,9505	,83676	257
	2do. Bachillerato	1,7838	,73096	238
	3ro. Bachillerato	1,8542	,90092	343
	4to. Bachillerato	1,8115	,72375	298
	Total	1,8501	,80916	1136
Implicación agency	1ro. Bachillerato	3,3040	,80584	257
	2do. Bachillerato	3,2191	,83340	238
	3ro. Bachillerato	3,3427	,87634	343
	4to. Bachillerato	3,3932	,82296	298
	Total	3,3213	,83898	1136
Involucramiento	1ro. Bachillerato	4,1012	,74576	257
	2do. Bachillerato	3,9571	,69335	238
	3ro. Bachillerato	4,1162	,71931	343
	4to. Bachillerato	4,1326	,64266	298
	Total	4,0838	,70298	1136

La Tabla 3.11 muestra que el sector donde viven los estudiantes inciden significativamente en todas las implicaciones, aunque nuevamente el porcentaje de varianza explicado es muy pequeño si tomamos como referencia los valores del eta-cuadrado, siendo este muy bajo en todos los casos. Para identificar qué sector evidencia la mayor o menor implicación se han realizado pruebas post-hoc (Tukey).



**Tabla 3.11** ANOVAS de continuación

Factor	Variable dependiente	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Sector donde vive	Implicación cognitiva	10,629	,000	,045
	Implicación afectiva	2,344	,039	,010
	Implicación conductual	5,849	,000	,025
	Implicación agéntica	4,837	,000	,021
	Involucramiento	5,304	,000	,023

Según se puede observar en la Tabla 3.12, el Distrito educativo 10-01 (sector Villa Mella) es el que presenta mayores implicaciones cognitiva, afectiva, agéntica e involucramiento general. Las de menor involucramiento, está más distribuida entre estos sectores, siendo el Distrito 10-04 (sector Alma Rosa) el de menos implicaciones o compromiso cognitivo e involucramiento general. El de menos implicación afectiva es el Distrito 10-02 (sector Sabana Perdida), el conductual el 10-06 (Mendoza) y el agéntico es el 10-03 (sector Los Mina). El Distrito 10-05 (Sector Boca chica) es el de mayor implicación conductual entre todos los sectores.

**Tabla 3.12.** Medias para los seis Distritos Educativos (sector donde vive)

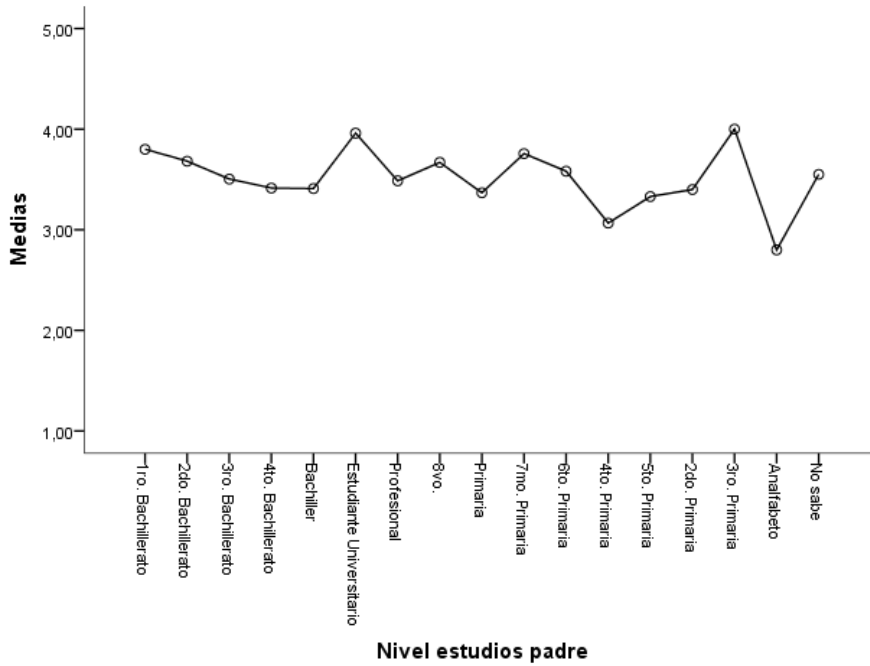
	Donde vives	Media	Desviación típica	N
Implicación cognitiva	10-06	3,6761	,68143	169
	10-04	3,3015	,75939	219
	10-05	3,4780	,67564	167
	10-03	3,4850	,68286	235
	10-02	3,4876	,78181	213
	10-01	3,8189	,68093	133
	Total	3,5166	,73109	1136
Implicación afectiva	10-06	3,9093	,85969	169
	10-04	3,9087	,87803	219
	10-05	3,8313	,80056	167
	10-03	3,9610	,79215	235
	10-02	3,7746	,96006	213
	10-01	4,0639	,82233	133
	Total	3,9013	,85963	1136
Implicación	10-06	1,6661	,71121	169

conductual	10-04	1,8925	,84174	219
	10-05	2,0461	,85574	167
	10-03	1,7553	,68199	235
	10-02	1,8007	,75530	213
	10-01	2,0143	1,00603	133
	Total	1,8501	,80916	1136
Implicación agency	10-06	3,3794	,81865	169
	10-04	3,2372	,82789	219
	10-05	3,4478	,83380	167
	10-03	3,1885	,77619	235
	10-02	3,2645	,86652	213
	10-01	3,5526	,89015	133
	Total	3,3213	,83898	1136
Involucramiento	10-06	4,2222	,68615	169
	10-04	3,9432	,73283	219
	10-05	4,0105	,66303	167
	10-03	4,0504	,74238	235
	10-02	4,1038	,69458	213
	10-01	4,2583	,60076	133
	Total	4,0838	,70298	1136

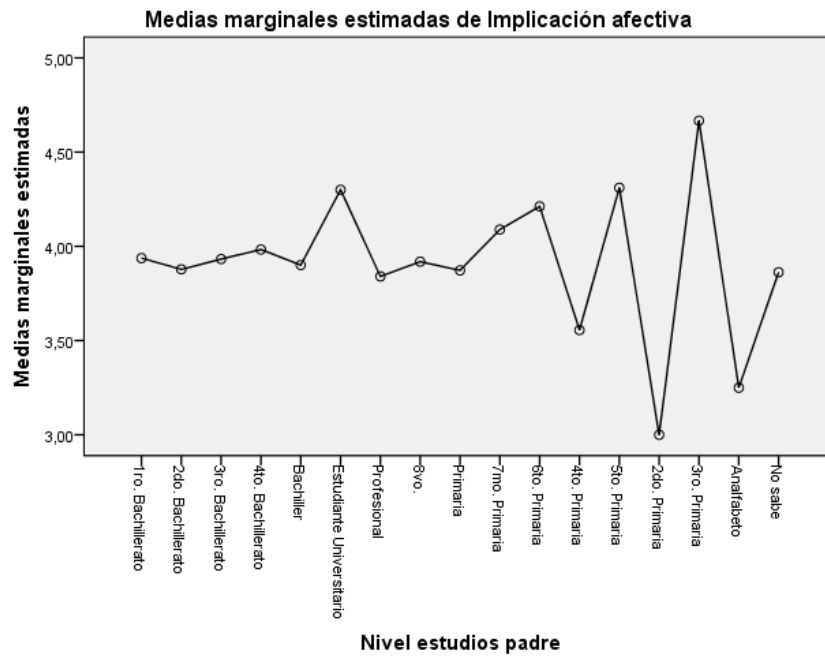
Respecto a los estudios de los padres, esta variable categórica también resultó significativa en el MANOVA, y por tanto se han realizado ANOVAS de continuación. Los resultados se encuentran en la Tabla 3.13 la cual muestra que hay efectos en la implicación cognitiva, la conductual y la agéntica, pero no en la afectiva. Dado el elevado número de categorías presentaremos estos resultados en forma gráfica, para que el lector pueda apreciar las ligeras diferencias encontradas con mayor claridad (Figuras 3.1 a 3.5).

**Tabla 3.13.** ANOVAS de continuación

Factor	Variable dependiente	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Estudio padres	Implicación cognitiva	2,264	,003	,031
	Implicación afectiva	1,143	,310	,01
	Implicación conductual	1,810	,025	,025
	Implicación agency	1,968	,012	,027
	Involucramiento	1,638	,053	023



*Figura 3.1. Medias de involucramiento cognitivo en función del nivel de estudio del padre.*



*Figura 3.2. Medias de involucramiento afectivo en función del nivel de estudio del padre.*

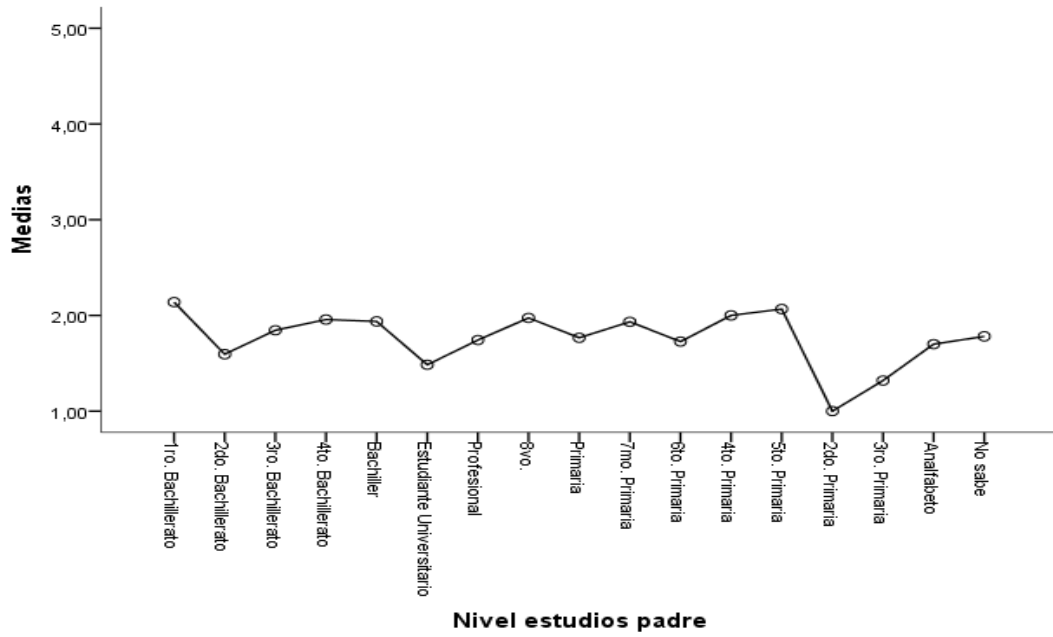


Figura 3.3. Medias de involucramiento conductual en función del nivel de estudio del padre.

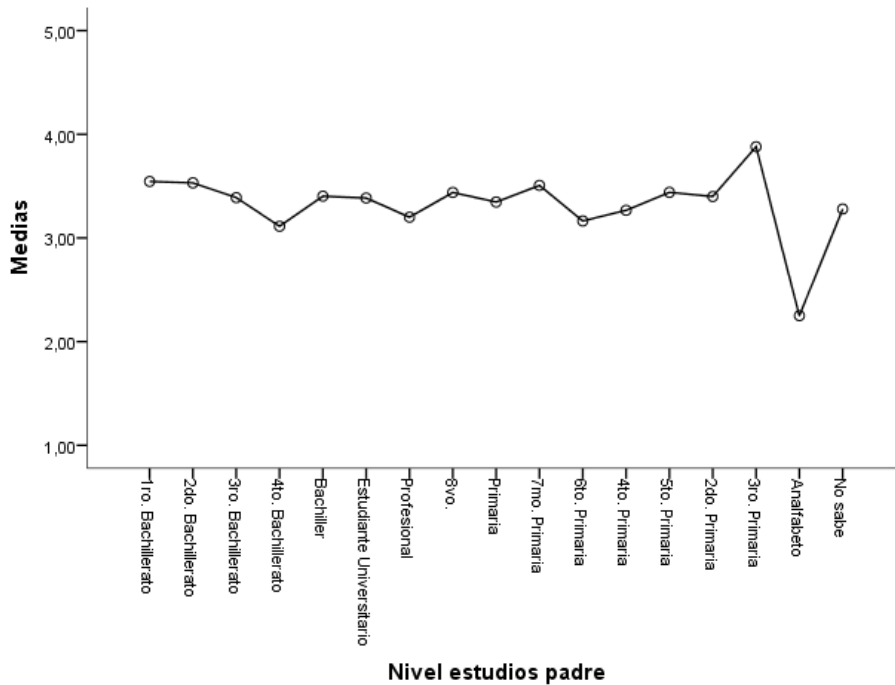
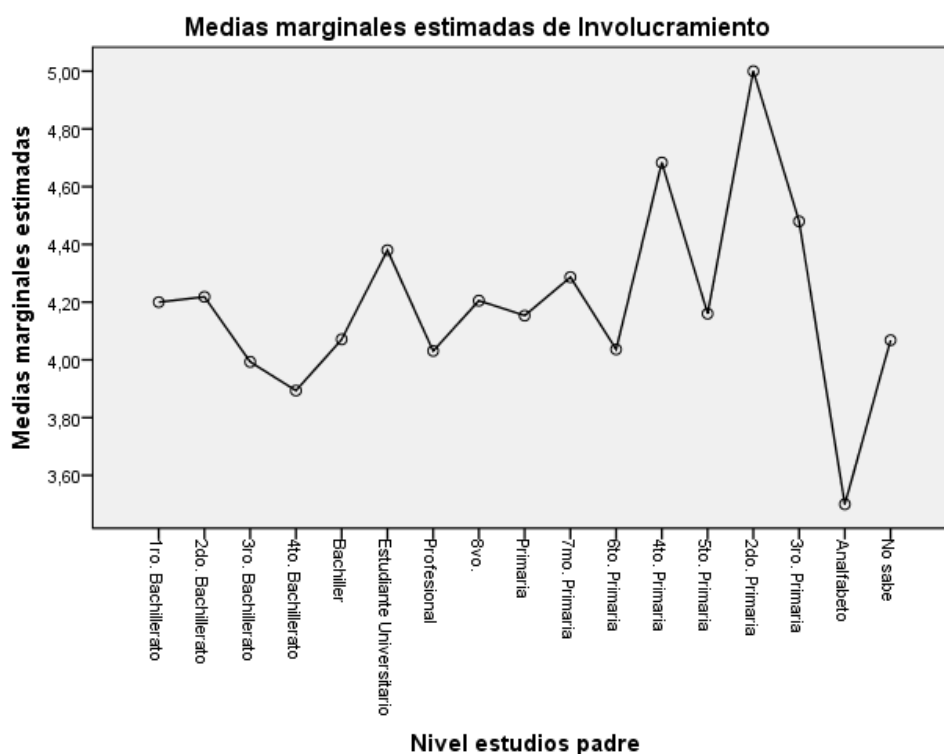


Figura 3.4. Medias de involucramiento agéntico en función del nivel de estudio del padre.



*Figura 3.5. Medias de involucramiento general en función del nivel de estudio del padre*

La Tabla 3.14 muestra que el nivel de estudios de las madres es un factor que influye significativamente, pero al igual que las anteriores, en términos de porcentaje de varianza explicada esa influencia es mínima. Se observa que los estudios de las madres inciden en las variables de implicación cognitiva, en la conductual y agéntica, no así en las implicaciones afectiva y de involucramiento general. De la misma manera que con los niveles de estudios de los padres, estos resultados se presentan en forma gráfica para que puedan apreciarse las ligeras diferencias encontradas.

**Tabla 3.14.** ANOVAS continuación

Factor	Variable dependiente	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Estudio madres	Implicación cognitiva	2,375	,002	,031
	Implicación afectiva	,903	,560	,012
	Implicación conductual	1,740	,039	,023
	Implicación agency	1,655	,054	,022
	Involucramiento	1,346	,167	,018

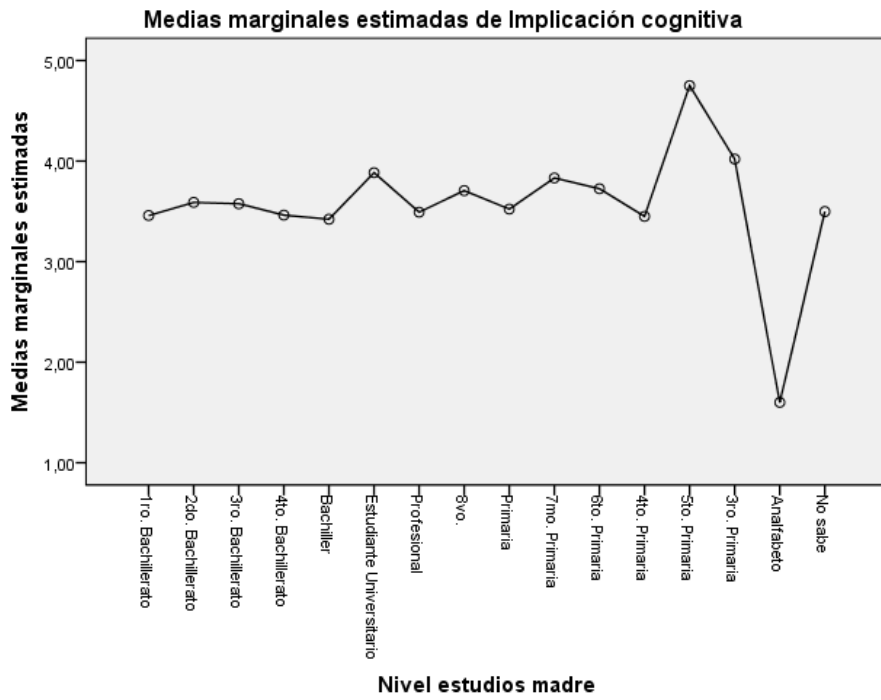


Figura 3.6. Medias de involucramiento cognitivo en función del nivel de estudios de la madre

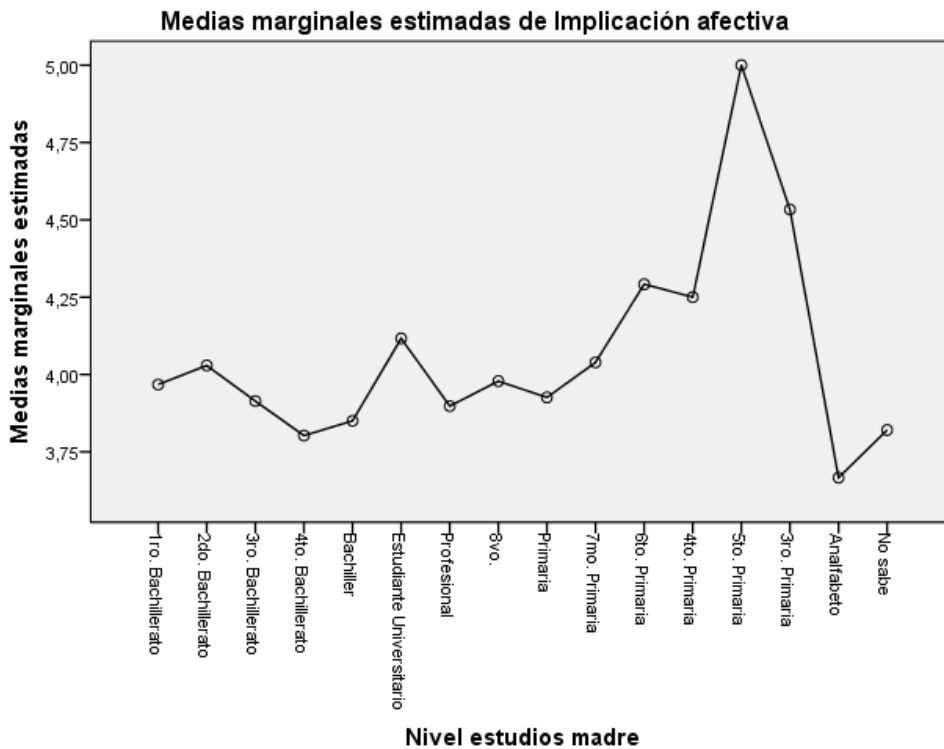
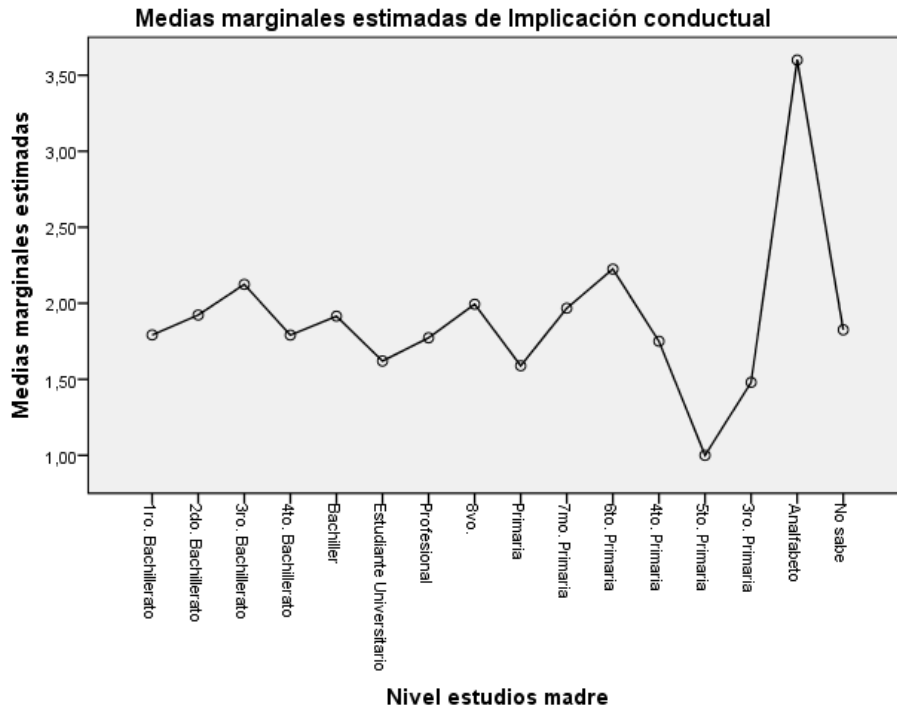
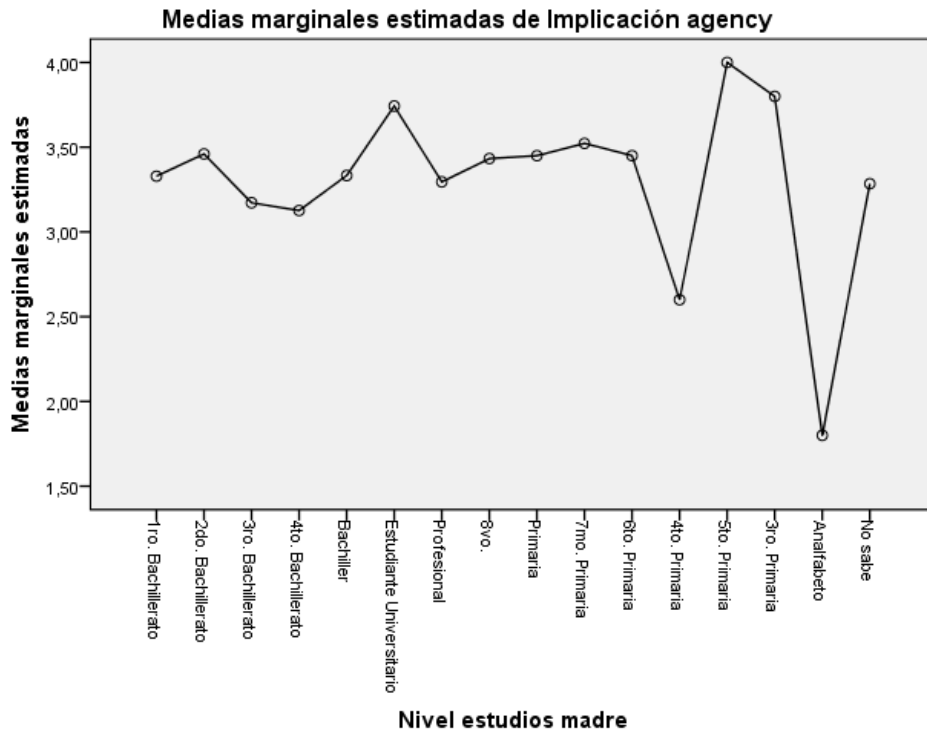


Figura 3.7. Medias de involucramiento afectivo en función del nivel de estudios de la madre.



*Figura 3.8. Medias de involucramiento conductual en función del nivel de estudios de la madre*



*Figura 3.9. Medias de involucramiento agéntico en función del nivel de estudio de la madre.*

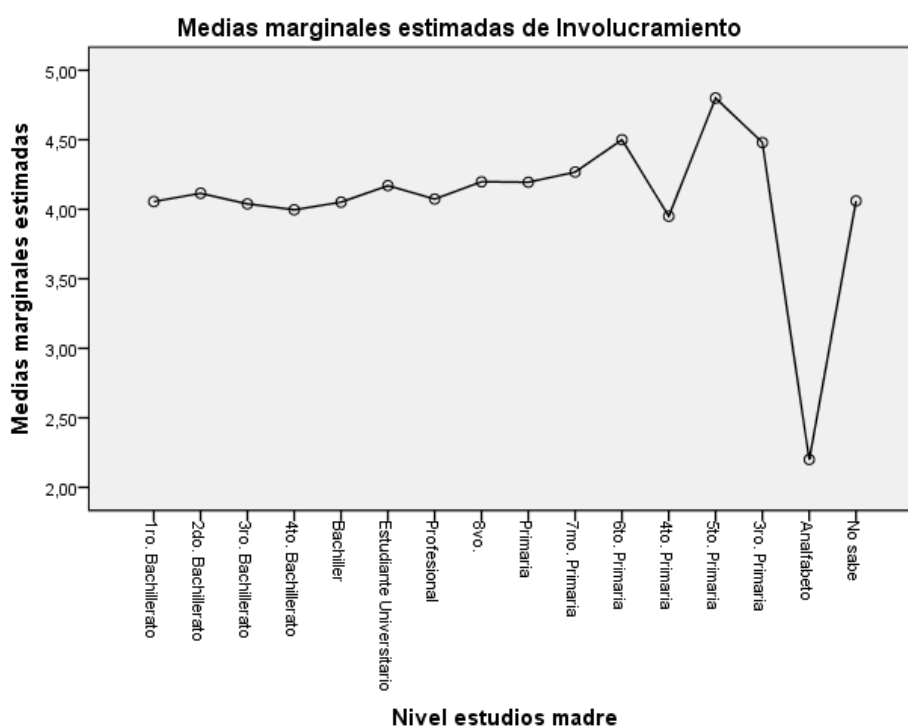


Figura 3.10. Medias de involucramiento general en función del nivel de estudio de la madre.

**Tabla 3.15.** ANOVAS de continuación

Factor	Variable dependiente	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Asociación grupos juveniles	Implicación cognitiva	3,031	,082	,003
	Implicación afectiva	2,815	,094	,002
	Implicación conductual	4,956	,026	,012
	Implicación agéntica	13,952	,000	,012
	Involucramiento	7,321	,007	,006

Si bien es cierto que el hecho de que los estudiantes estén asociados en grupos juveniles es un factor significativo para el involucramiento, la Tabla 3.15 refleja que esa incidencia se da en las implicaciones conductual, agéntica e involucramiento general, pero no así en las implicaciones cognitivas y afectivas.

En ese mismo orden, en la Tabla 3.16 se observa que practicar un deporte influye significativamente solamente en la implicación agéntica. Por tanto, practicar deportes parece no incidir significativamente en las implicaciones cognitiva, afectiva, conductual e involucramiento en general.



**Tabla 3.16** ANOVAS continuación

Factor	Variable dependiente	F	Sig.	Eta al cuadrado parcial
Practica Deportes?	Implicación cognitiva	,817	,442	,001
	Implicación afectiva	1,291	,275	,002
	Implicación conductual	2,105	,122	,004
	Implicación agéntica	4,977	,007	,009
	Involucramiento	2,060	,128	,004

### 3.4. RELACIONES DE LAS CARACTERÍSTICAS PERSONALES, SOCIALES Y ESCOLARES CON EL INVOLUCRAMIENTO

En este apartado se van a presentar las relaciones entre el involucramiento y características escolares y sociales, además de un par de variables personales. Se van a ir presentando los resultados dimensión a dimensión del involucramiento.

**Tabla 3.17.** Correlaciones entre el involucramiento y las variables personales, sociales y escolares.

	Involucramiento
<b>Involucramiento</b>	<b>1</b>
<b>Apoyo de los padres</b>	<b>,362**</b>
<b>Apoyo profesores</b>	<b>,347**</b>
<b>Apoyo compañeros</b>	<b>,162**</b>
<b>Autoconcepto académico</b>	<b>,624**</b>
<b>Satisfacción con la escuela</b>	<b>,344**</b>
<b>Relación</b>	<b>,294**</b>
<b>Autonomía</b>	<b>,413**</b>
<b>Competencia</b>	<b>,608**</b>
<b>Orientación al desempeño</b>	<b>,116**</b>
<b>Orientación a la maestría</b>	<b>,468**</b>
<b>Clima desempeño</b>	<b>-,111**</b>
<b>Clima maestría</b>	<b>,467**</b>
<b>Apoyo a la autonomía</b>	<b>,538**</b>

Nota: \*p < .05; \*\*p < .01

Como puede verse, el involucramiento general muestra relaciones significativas con el resto de variables bajo estudio, pero no todas son de elevada magnitud. A la vista de las relaciones más fuertes que mantiene con las variables, puede decirse que el alumno involucrado tiene alto autoconcepto académico, tiene bien cubiertas las necesidades de autonomía y competencia, está orientado a la maestría, percibe este clima de maestría en el aula y se siente muy apoyado en su autonomía por el profesor.

**Tabla 3.18.** Correlaciones entre el involucramiento cognitivo y las variables personales, sociales y escolares.

	Involucramiento cognitivo
Involucramiento cognitivo	1
Apoyo de los padres	,307**
Apoyo profesores	,330**
Apoyo compañeros	,200**
Autoconcepto académico	,494**
Satisfacción con la escuela	,289**
Relación	,264**
Autonomía	,313**
Competencia	,474**
Orientación al desempeño	,080**
Orientación a la maestría	,272**
Clima desempeño	-,061*
Clima maestría	,291**
Apoyo a la autonomía	,409**

Nota: \*p < .05; \*\*p < .01

La Tabla 3.18 muestra una correlación estadísticamente significativa entre el involucramiento cognitivo con los apoyos de los padres, compañeros y autonomía del estudiante; igualmente con las orientaciones y climas de desempeño y maestría, así como con las necesidades psicológicas, satisfacción en la escuela y autonomía académica y el clima de maestría. Todas ellas, una correlación positiva, es decir, que a mayor presencia de cada una de estas variables, mayor el nivel de implicación de los estudiantes con su escuela. La única variable que no observa una relación positiva y que a la vez presenta la valoración más baja con el involucramiento cognitivo es el clima de desempeño, la cual indica que a mayor clima de desempeño, menos involucramiento afectivo por parte de los estudiantes.

**Tabla 3.19.** Correlaciones entre involucramiento afectivo y variables personales, sociales y escolares.

	Involucramiento afectivo
Involucramiento afectivo	1
Apoyo de los padres	,329**
Apoyo profesores	,363**
Apoyo compañeros	,361**
Autoconcepto académico	,236**
Satisfacción con la escuela	,377**
Relación	,455**
Autonomía	,325**
Competencia	,333**
Orientación al desempeño	,120**
Orientación a la maestría	,253**
Clima desempeño	-,064*
Clima maestría	,357**
Apoyo a la autonomía	,414**

Nota: \*p < .05; \*\*p < .01

Obsérvese que el involucramiento afectivo presenta relaciones estadísticamente significativas y positivas en un nivel 0,01 con todas las variables personales, escolares y sociales, a excepción del clima de desempeño, la cual no solo es la relación con valor más bajo sino que representa la única correlación negativa. Esto es, a menor clima de desempeño mayor involucramiento afectivo de los estudiantes.

**Tabla 3.20.** Correlaciones entre involucramiento conductual y variables personales, sociales y escolares.

	Involucramiento conductual
Involucramiento conductual	1
Apoyo de los padres	-,195**
Apoyo profesores	-,115**
Apoyo compañeros	-,057
Autoconcepto académico	-,211**
Satisfacción con la escuela	-,209**
Relación	-,050
Autonomía	-,070*
Competencia	-,174**
Orientación al desempeño	,184**
Orientación a la maestría	-,192**
Clima desempeño	,333**
Clima maestría	-,192**
Apoyo a la autonomía	-,151**

Se reflejan unas relaciones más fuertes del involucramiento afectivo con las variables

de relación y apoyo a la autonomía respectivamente. Las demás variables presentan una relación de magnitud promedio con el involucramiento. Asimismo, se observa una correlación estadísticamente significativa al nivel 0,01 de la implicación conductual con todas las variables de estudio, pero a diferencia de las anteriores, esa correlación es negativa, lo que significa que a mayor conducta negativa o disruptiva, menor presencia de las variables personales, sociales y escolares (autoconcepto académico, relaciones, competencia, satisfacción con la escuela, etc.), a excepción del clima de desempeño que muestra también una correlación estadísticamente significativa en el nivel 0,01, pero positiva. Esto es, a mayor clima centrado en las tareas de las asignaturas, mayor involucramiento conductual exhiben los estudiantes. Nótese que los valores más bajo se encuentran en las variable relación y apoyo de los compañeros, lo que denota que un mal comportamiento del estudiante afecta sus relaciones en la escuela y el apoyo que puedan recibir de sus compañeros.

**Tabla 3.21.** Correlaciones entre involucramiento agéntico y variables personales, sociales y escolares.

	Involucramiento agéntico
Involucramiento agéntico	1
Apoyo de los padres	,166**
Apoyo profesores	,349**
Apoyo compañeros	,242**
Autoconcepto académico	,360**
Satisfacción con la escuela	,173**
Relación	,253**
Autonomía	,257**
Competencia	,356**
Orientación al desempeño	,144**
Orientación a la maestría	,178**
Clima desempeño	,062*
Clima maestría	,188**
Apoyo a la autonomía	,411**

Nota: \*p < .05; \*\*p < .01

Similar a los componentes anteriores, se observa en la Tabla 3.21 una correlación estadísticamente significativa positiva en el nivel 0,01 entre el involucramiento agéntico y todas las variables personales, sociales y escolares, a excepción nuevamente del clima de desempeño que es significativa al nivel 0,05 y sigue presentando la valoración más baja entre todas estas variables. No es de extrañar, que las variables apoyo de los profesores, autoconcepto académico, competencia y apoyo a la autonomía exhiban las valoraciones más

altas, en cuanto a que el agéntico está relacionado con que el estudiante sea agente de su proceso de aprendizaje (autonomía y determinación en sus estudios).

### **3.5. PREDICCIÓN DEL RENDIMIENTO ACADÉMICO Y EL INVOLUCRAMIENTO**

Al igual que en el apartado anterior, en que se estudiaron las relaciones de una serie de variables que pueden considerarse antecedentes o, al menos, predictores del involucramiento, en este apartado se estudiarán las relaciones con el éxito académico. Este rendimiento académico se ha medido tanto por indicadores objetivos (notas) como por subjetivos (percepción de éxito académico). Como en el apartado anterior, los resultados se presentan y comentan dimensión a dimensión.

**Tabla 3.22.** Correlaciones entre el involucramiento cognitivo y rendimiento.

	Nota de español	Nota de matemática	Éxito académico
Implicación cognitiva	,228**	,263**	,443**

Nota: \*p < .05; \*\*p < .01

Desglosando el involucramiento en sus cuatro componentes se observa que la implicación cognitiva tiene una relación estadísticamente significativa y positiva en un nivel 0,01 con todas las variables de rendimiento académico, lo que indica que a mayor involucramiento cognitivo, mayor es el rendimiento académico. En este particular, se observa una ligera ventaja en las notas de matemática con respecto a la nota de español.

**Tabla 3.23.** Correlaciones entre el involucramiento afectivo y rendimiento.

	Nota de español	Nota de matemática	Éxito académico
Implicación afectiva	,107**	,117**	,303**

Nota: \*p < .05; \*\*p < .01

De acuerdo a la Tabla 3.23, lo mismo sucede con la implicación afectiva, con una relación estadísticamente significativa positiva con todas las variables de rendimiento en un

nivel 0,01, a mayor involucramiento afectivo, mayores calificaciones. Es decir, que si el estudiante se siente altamente motivado y tiene buenas relaciones con su profesor y sus compañeros, alcanzará un buen rendimiento académico, o viceversa, si saca buenas calificaciones y se percibe académicamente exitoso, entonces obtendrá buenas calificaciones.

**Tabla 3.24.** Correlaciones entre el involucramiento conductual y rendimiento.

	Nota de español	Nota de matemática	Éxito académico
Implicación conductual	-,214**	-,150**	-,219**

Nota: \*p < .05; \*\*p < .01

Respecto a la implicación conductual, los datos sugieren una correlación estadísticamente significativa en un nivel de 0,01, pero negativa, o sea, que a mayor conductas disruptivas menor involucramiento de los estudiantes. Estos datos sugieren que un mal comportamiento de los estudiantes puede generar bajas calificaciones y una percepción de fracaso escolar, o al revés, un bajo rendimiento académico, una inadecuación con los estudios puede provocar conductas disruptivas en los estudiantes.

**Tabla 3.25.** Correlaciones entre el involucramiento agéntico y rendimiento.

	Nota de español	Nota de matemática	Éxito académico
Implicación agéntica	,187**	,233**	,314**

Nota: \*p < .05; \*\*p < .01

En cuanto a la implicación agéntica, se observa una relación estadísticamente significativa positiva en un nivel de 0,01 con todas las variables de rendimiento académico, esto es, que a mayores niveles de autonomía, de autodirección de los aprendizajes, de la iniciativa en los estudios, mayor rendimiento académico, o en su defecto, un buen rendimiento académico puede desencadenar que el estudiante tenga una mayor confianza en su capacidad educativa y desarrolle mayor autonomía en sus estudios.

**Tabla 3.26.** Correlaciones entre el involucramiento general y rendimiento.

	Nota de español	Nota de matematica	Éxito académico
Involucramiento	,313**	,304**	,511**

Nota: \*p < .05; \*\*p < .01

Por consiguiente, el involucramiento tiene una correlación estadísticamente significativa positiva a un nivel 0,01, con todas las variables de rendimiento. Esto significa que a mayor rendimiento académico mayor involucramiento escolar por parte de los estudiantes, o en su defecto, que el involucramiento tiene como resultado un buen rendimiento académico de los estudiantes. La tabla sugiere que los estudiantes observan una ligera ventaja en la nota de español, en relación a las matemáticas y lo más importante, que tienen una percepción muy positiva sobre su rendimiento académico.

En sentido general y según estos resultados, los componentes del involucramiento que están más altamente relacionados con el rendimiento académico son el involucramiento cognitivo (.443) y el involucramiento general (.511), aunque con una muy ligera diferencia con los demás componentes. Lo que no deja duda alguna, es que el involucramiento o compromiso escolar incide significativamente en el rendimiento académico de los estudiantes.

### **3.6. MODELOS ESTADÍSTICOS INTEGRADORES**

Todos los anteriores análisis nos han permitido desgranar de forma bivariada las principales relaciones del involucramiento o implicación con la escuela y todas las variables relacionadas, bien como antecedentes, bien como consecuentes teórica y empíricamente relacionados. En un nivel superior de análisis estadístico se encuentran los modelos estructurales con variables observables. En estos modelos, las variables anteriormente estudiadas que se han considerado relevantes, se organizan en un modelo teórico en que todas las variables, y sus relaciones, se consideran simultáneamente. Por tanto se trata de modelos complejos o multivariantes, que consideran todas las variables al mismo tiempo para poder controlarlas estadísticamente.

En concreto, en este apartado se han planteado dos modelos muy similares entre sí. Uno de ellos tiene como variables de resultado (variables dependientes) finales las medidas de rendimiento académico. El segundo tienen como medida final de resultado (variable dependiente final) la satisfacción que muestran los alumnos con la escuela.

Por lo que hace al rendimiento, el modelo teórico, pero basado en la evaluación de la literatura existente sobre involucramiento y ya revisada en la introducción, es relativamente simple. Se asume que hay una serie de variables de contexto de la escuela y sus principales actores, junto con unas variables motivacionales básicas del alumno que funcionan como antecedentes (variables que potencialmente pueden afectar) a lo involucrado cognitiva, afectiva, conductual y agénticamente el alumno. A su vez, se asume que los alumnos que eleven su nivel de involucramiento presentarán, como consecuencia mayores niveles de rendimiento. Al nivel de las variables medidas en esta investigación, este modelo teórico se articula en el modelo estructural que se presenta a continuación, en la Figura 3.11.

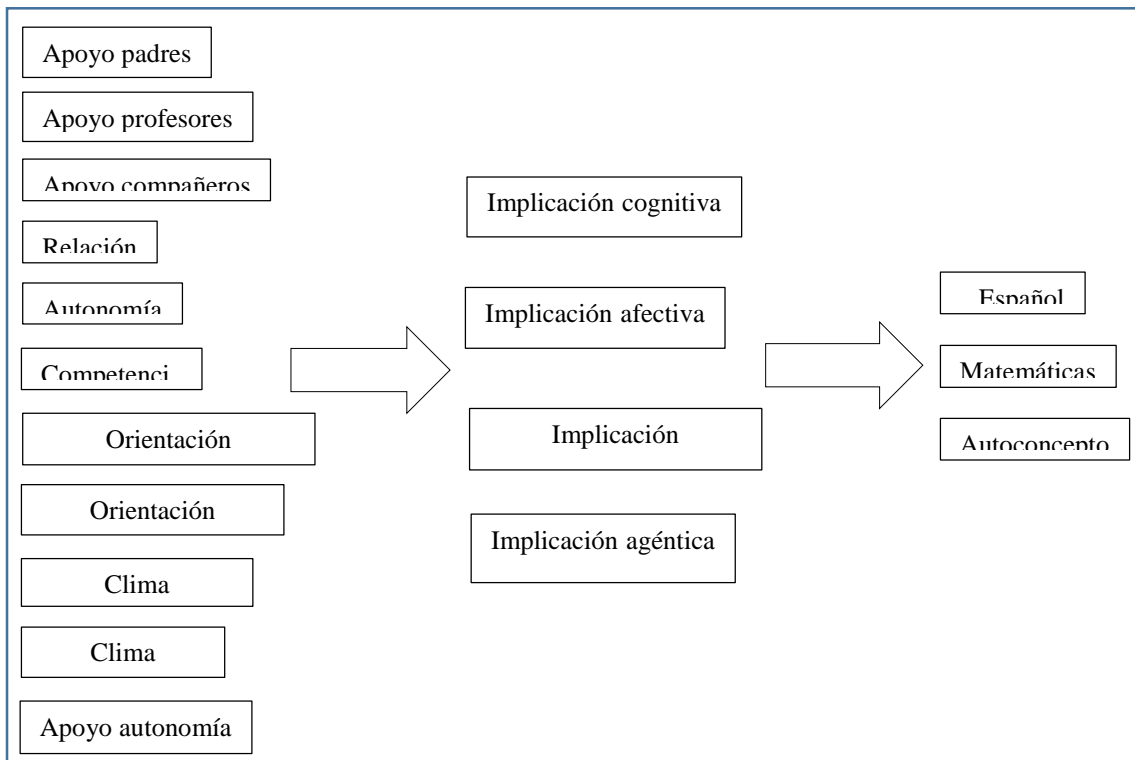


Figura 3.11. Modelo estructural inicial de predicción del rendimiento académico.

Nota: Por razones de simplicidad, no se muestran las correlaciones entre los predictores, ni entre las variables dependientes (que sí se asumen correlacionadas en cada nivel).



Este modelo teórico inicial se puso a prueba en el total de la muestra y se encontró un buen ajuste por los distintos índices. Esto es, que el modelo de relación entre variables es razonable dados los datos de los alumnos. Esto es así ya que, aun siendo los valores de chi-cuadrado estadísticamente significativos, tanto el CFI como el RMSEA apuntaban al modelo como adecuada representación de los datos ( $\chi^2_{33} = 228.97$ ,  $p < .001$ ; CFI = .94, RMSEA = .079 con IC del 90% de .07-.089).

No obstante, este modelo resulta muy complejo dada la cantidad de relaciones que se hipotetizan. Algunas de ellas resultaron ser estadísticamente no significativas ( $p > .05$ ), por lo que se procedió a eliminarlas del modelo, esto es a fijarlas a cero, y reestimar el modelo. Este nuevo modelo, en que los únicos cambios consisten en eliminar aquellas relaciones que no son estadísticamente significativas, también resultó en un ajuste muy adecuado, y puede, por tanto, retenerse como una buena aproximación a los datos. Los estadísticos e índices de ajuste fueron en todos los casos muy adecuados:  $\chi^2_{68} = 228.97$ ,  $p < .001$ ; CFI = .94, RMSEA = .059 con IC del 90% de .052-.066. En la Figura 3.12 se presentan los estimadores de los efectos predictivos de los antecedentes sobre el involucramiento o implicación, y de los factores de involucramiento sobre el rendimiento.

Como puede verse en la figura, existen un buen número de efectos estadísticamente significativos sobre el involucramiento y, además, éste se muestra claramente relacionado con el rendimiento académico del alumno.

Si nos centramos en primer lugar en la predicción del involucramiento (de su diferentes dimensiones), el modelo nos ofrece en cuanto al involucramiento cognitivo una capacidad predictiva del 27.1% ( $R^2 = .271$ ) esta predicción se basa en los efectos significativos ( $p < .05$ ) del apoyo de los padres ( $\beta = .13$ ), de la necesidad psicológica de competencia ( $\beta = .32$ ) y del apoyo de los profesores a la autonomía del alumno ( $\beta = .23$ ). Por su parte el involucramiento afectivo es predicho en un 30.8% por el apoyo de padres ( $\beta = .18$ ), el apoyo de los compañeros ( $\beta = .11$ ), la necesidad de relación ( $\beta = .23$ ), la orientación al desempeño ( $\beta = .05$ ), la de maestría ( $\beta = -.05$ ), el clima de maestría ( $\beta = .11$ ) y el apoyo a la autonomía de los profesores ( $\beta = .18$ ). Por lo que hace al involucramiento conductual la R-cuadrado es de .175, o un 17.5%. Esta predicción está basada en los efectos significativos del apoyo de los padres ( $\beta = -.07$ ), la necesidad de competencia ( $\beta = -.19$ ), orientación de desempeño ( $\beta = .15$ ),

orientación a la maestría ( $\beta = -.08$ ), clima de desempeño ( $\beta = .24$ ) y clima de maestría ( $\beta = -.08$ ). Para finalizar, el involucramiento agéntico es predicho por cinco efectos significativos: apoyo de profesores ( $\beta = .12$ ), competencia ( $\beta = .21$ ), orientación al desempeño ( $\beta = .05$ ), clima al desempeño ( $\beta = .12$ ), y apoyo a la autonomía ( $\beta = .27$ ). La capacidad predictiva sobre el involucramiento agéntico es, en conjunto, del 24.3%.

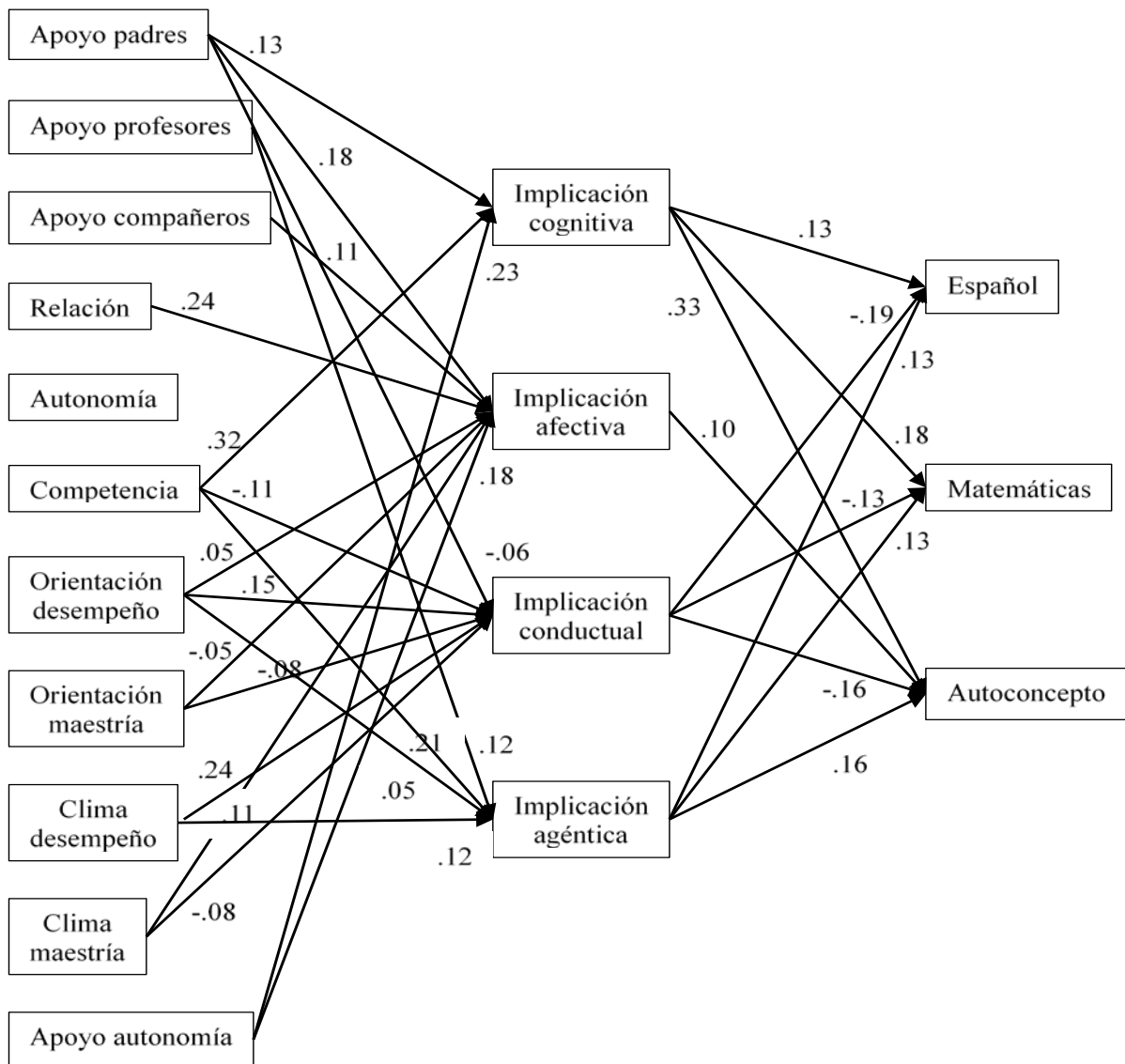


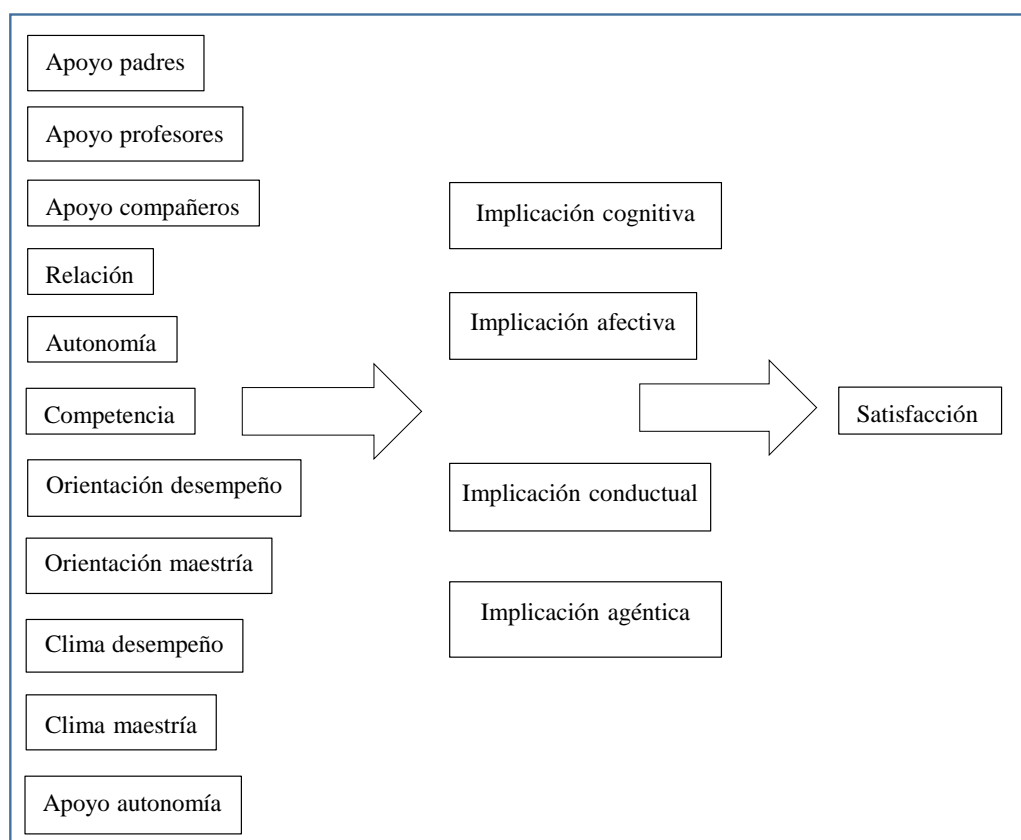
Figura 3.12. Modelo estructural final de predicción del rendimiento académico.

Nota: Por simplicidad, no se muestran las correlaciones entre los predictores, ni entre las variables dependientes (que sí se encuentran correlacionadas en cada nivel).

Por lo que hace a la predicción del rendimiento académico disponemos de la predicción de tres indicadores, que son la nota obtenida en Lengua Española, la nota en Matemáticas y el

Autoconcepto académico que es una percepción sobre el rendimiento obtenido en la escuela. En el caso de la nota de español, el impacto que los componentes del involucramiento tienen, de forma conjunta, es del 9.7%. Los efectos estadísticamente significativos son el involucramiento cognitivo ( $\beta = .13$ ), el conductual ( $\beta = -.19$ ), y el agéntico ( $\beta = .13$ ). Por su parte, la capacidad predictiva sobre la nota de matemáticas alcanza un 9.6% con los siguientes predictores significativos: cognitivo ( $\beta = .18$ ), conductual ( $\beta = -.13$ ), y agéntico ( $\beta = .13$ ). Por su parte, el autoconcepto académico es más “predecible” a partir del involucramiento con la escuela, un total del 27.8% se predice en base a las cuatro dimensiones del involucramiento, siendo esta vez todas estadísticamente significativas. Los valores para los distintos efectos fueron .33 para el involucramiento cognitivo, .09 para el afectivo, -.17 para el conductual y finalmente .17 para el agéntico.

En cuanto al modelo teórico para predecir la satisfacción de los alumnos con la escuela es en todo igual al de predicción del rendimiento, excepto en esta variable dependiente final. El modelo teórico completo se muestra en la Figura 3.13.



*Figura 3.13. Modelo estructural inicial de predicción de la satisfacción con la escuela.*

Puede verse en la figura anterior cómo se hipotetiza, al igual que en el modelo para predecir el rendimiento, que el involucramiento mediaría las relaciones con la satisfacción en la escuela. Este modelo de predicción de la satisfacción (en el que ya se eliminaron las relaciones que se conocían por el anterior modelo como no significativas), ajustó de manera muy adecuada a los datos. Esto implica que el modelo puede mantenerse como una solución plausible de relación entre variables: ( $\chi^2_{39} = 178.06$ ,  $p < .001$ ; CFI = .954, RMSEA = .056 con IC del 90% de .048-.065. La Figura 3.14 muestra todas las estimaciones estadísticamente significativas de relación entre variables.

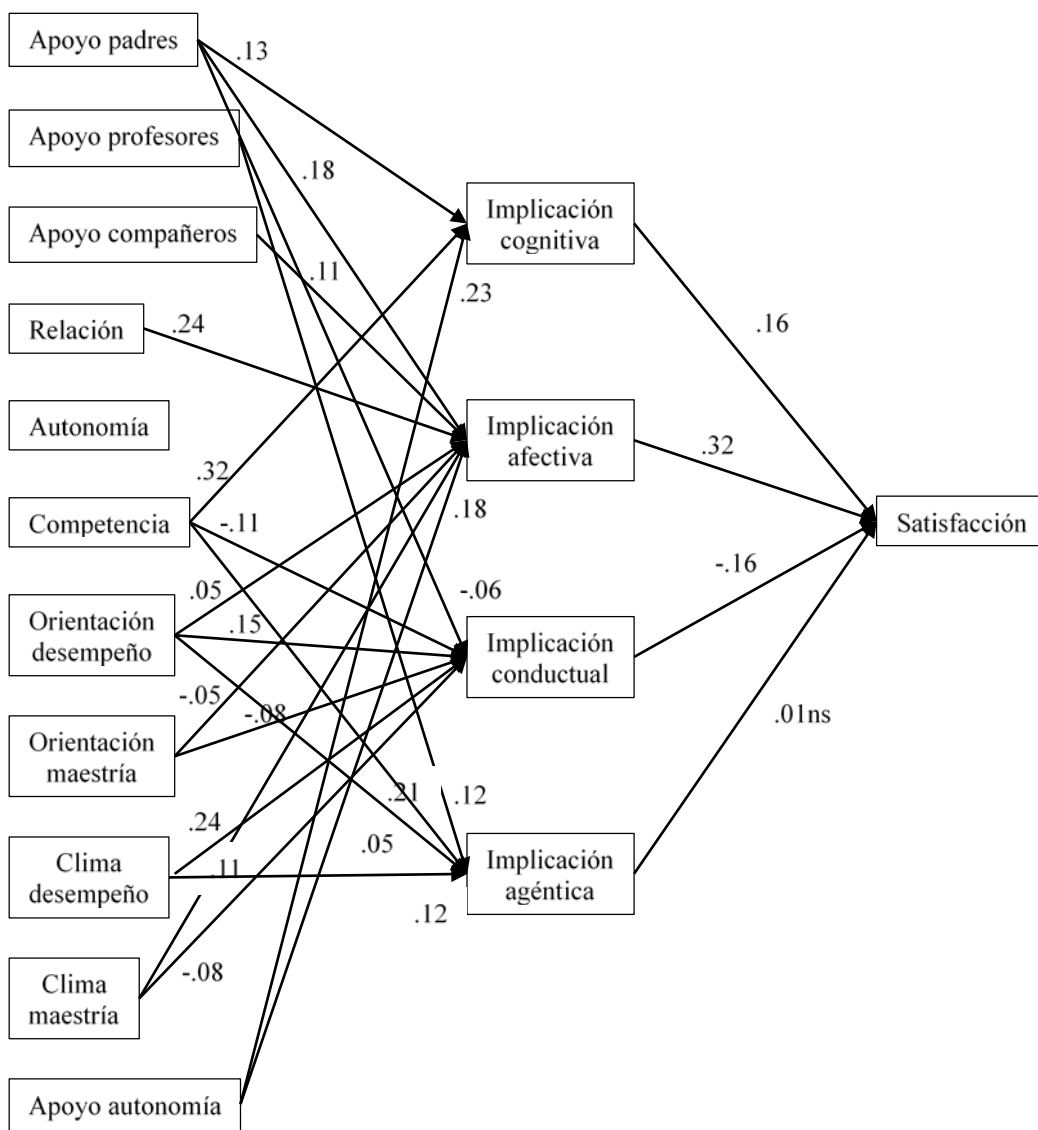


Figura 3.14. Modelo estructural final de predicción de la satisfacción con la escuela.

Aun cuando en la figura aparecen todas las relaciones entre variables, dado que la primera parte del modelo, los efectos sobre las cuatro dimensiones del involucramiento, son exactamente los mismos que en el caso del modelo para predecir rendimiento, no se volverán a comentar aquí. Sin embargo, sí se detallarán los efectos sobre la satisfacción con la escuela. El involucramiento cognitivo presenta un efecto significativo y positivo ( $\beta = .16$ ) sobre la satisfacción. También positivo y elevado es el efecto del involucramiento afectivo ( $\beta = .32$ ), siendo negativo el del conductual ( $\beta = -.16$ ). El único efecto que no resulta estadísticamente significativo es el del involucramiento agéntico ( $\beta = .01$ ). En su conjunto, las dimensiones del involucramiento son capaces de predecir el 20.1% de la varianza de la satisfacción con la escuela.



## **CAPÍTULO IV**

---

### **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES:**

4.1. DISCUSIÓN.

4.2. CONCLUSIONES.





A continuación se discuten los resultados encontrados en este estudio a partir de los objetivos y las hipótesis planteadas al principio de esta investigación y que orientaron todo el proceso investigador, argumentando la autenticidad de los resultados obtenidos poniéndolo en diálogo con el marco teórico y metodológico de esta investigación. Esto es, se comparan los resultados con otros estudios, identificando hallazgos similares o diferentes, explicando las razones de tal discrepancia, y describir en la marcha, las posibles limitaciones de esta investigación y las conclusiones a las que se ha llegado a partir de la misma.

#### **4.1. DISCUSIÓN**

Como un primer objetivo se planteó la necesidad de validar el instrumento de medida del compromiso escolar que se utilizó en esta investigación, la escala de involucramiento de F. Veiga, en el contexto dominicano.

Para tales fines, se realiza una valoración de la validez factorial y la fiabilidad de los ítems y los factores. Para la validez factorial se hizo un Análisis Factorial Confirmatorio (AFC) mediante el programa Mplus 7.3., el cual reveló en un primer análisis que los ítems *“Mi colegio es un lugar donde me siento excluido/a”* y *“Hablo con mis profesores sobre lo que me gusta y lo que no me gusta”*, ambos del involucramiento afectivo, resultan malos indicadores del involucramiento escolar. Se procede entonces, a una nueva valoración de los cuatro factores del involucramiento eliminando estos dos ítems, y efectivamente, se demuestra que todos los indicadores son buenos para medir su factor, alcanzando los cuatro factores una alta puntuación. Respecto a la fiabilidad, los coeficientes de consistencia interna obtenidos apoyan la homogeneidad de los ítems, o su correlación ítem-total, en todos los casos adecuada. Estas características psicométricas son congruentes con la literatura consultada que afirma que para medir el involucramiento escolar se necesita una escala que integre los cuatro factores y que agrupe de manera efectiva los ítems que midan realmente cada factor (Brigman et al., 2015; Reeve y Tseng, 2011; Veiga, 2013). Por tanto, esta validación viene a confirmar una vez más, la validez y la confiabilidad de la escala de Veiga para medir el involucramiento escolar.

Para el segundo objetivo, analizar cómo los condicionantes contextuales y sociales (Clima y orientación de metas, apoyo escolar de padres, profesores y compañeros, apoyo a la autonomía del alumno, zona) y personales (autoconcepto académico, satisfacción de las

necesidades psicológicas básicas) pueden afectar al compromiso del estudiante dominicano de enseñanzas medias, se realizan análisis estadísticos que ponen de manifiesto, congruentes con la literatura consultada, que tanto los condicionantes contextuales, como los personales inciden significativamente en el involucramiento escolar de los estudiantes dominicanos de enseñanza media (Fredriks y McColskey, 2012; Simons-Morton y Chen, 2009; Stell y Perdue, 2013; Suárez et al., 2011) correlaciones que detallaremos más adelante de acuerdo a las hipótesis planteadas en esta investigación.

En el tercer objetivo, analizar la capacidad predictiva del compromiso escolar sobre los resultados académicos (percepción de éxito, logro académico y satisfacción con la escuela), los análisis estadísticos confirma también que efectivamente, entre el compromiso escolar y los resultados académicos, existe una correlación estadísticamente significativa, tal como había apuntado Upayadya y Salmera-Aro (2013), Korobova y Starobin (2015), Lee (2014) y Dotterer y Lowe (2011). Cómo se dan estas relaciones se describe más adelante.

A raíz de los resultados obtenidos, y siendo fieles al cuarto objetivo, se propuso un modelo que ponía a prueba el papel mediador del compromiso entre los antecedentes personales y sociales del alumno y los resultados académicos en la escuela, tanto en el plano de consecución de objetivos académicos, como en el emocional de satisfacción. Los resultados han mostrado que el involucramiento escolar, más que un predictor del rendimiento académico, resultó ser un mediador del mismo, afirmación que también había hecho González (2010).

Vistos ya los resultados a partir de los objetivos de esta investigación, se procede ahora al análisis de la verificación de las hipótesis formuladas. La primera de ellas hace referencia a las variables antecedentes del compromiso escolar, y la segunda, a los consecuentes. Respecto a los antecedentes del involucramiento escolar, los resultados obtenidos son congruentes con los de otros estudios, confirmándose que el involucramiento escolar se ve afectado positivamente por los antecedentes personales, sociales y escolares del alumno, corroborando los resultados obtenidos por Arguedas (2010) y Parrales, Robles y Arguedas (2013).

En lo referente a las variables personales, esta investigación evidencia que existe una relación estadísticamente significativa entre el involucramiento escolar y el autoconcepto académico, que ya habían puesto también de relieve autores como Arguedas (2010), Green et

al. (2012) o Dupont et al. (2014); entre involucramiento escolar y satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, coincidiendo con los trabajos de Green et al. (2012), Reeve (2012), Arguedas (2010); entre involucramiento escolar y clima motivacional académica (Green et al., 2012; Chalfant, Swanson y Reiser, 2008; Pekrun y Linnenbrink-García, 2012; Martin, 2012 ); entre involucramiento escolar y apoyo a la autonomía del alumno (Arguedas, 2010; Reeve, 2012; Assor, 2012); entre involucramiento escolar e identificación con la escuela (Voelkl, 2012); competencias (Brophy, 2006; Klem y Connell, 204; Papahzy, 2006; Hipkins, 2012), intereses (Ainley, 2012; González, Paoloni, Rinado y Donolo, 20012), y necesidad de planificar el futuro (Arguedas, 2010).

Por otro lado, también cabe señalar que los resultados de este estudio en particular, congruentes como hemos señalado con la literatura consultada, ponen de manifiesto que el autoconcepto es un importante constructo que puede predecirse a partir de las cuatro dimensiones del involucramiento escolar: cognitiva, afectiva, conductual y agéntica. Por lo cual inferimos que un autoconcepto académico positivo por parte de los estudiantes dominicanos de educación media es el resultado de que los estudiantes exhiban un mayor grado de planificación, atención y concentración de sus aprendizajes, así como también, que cumplan con las normativas disciplinarias y participen activamente en las actividades de la escuela. Además, un autoconcepto positivo también puede ser el resultado, directa o más indirectamente, de que el estudiante se relacione positivamente con sus maestros e iguales y que disfrute realizando las tareas escolares, a la vez que desarrolla un aprendizaje más autónomo y autorregulado, lo cual le permite ser consciente de su propio progreso escolar, resultados próximos a los obtenidos por Arguedas (2010), Green et al. (2012) y Dupont et al. (2014).

Asimismo, también cabe resaltar el hallazgo de una correlación positiva entre las variables relacionadas con las necesidades básicas de los estudiantes y el compromiso escolar (en sus cuatro dimensiones). Esto quiere decir, que un estudiante involucrado y comprometido con la escuela percibe que sus necesidades de autonomía, competencia y relaciones con los demás, que son las tres variables de las necesidades psicológicas básicas, están bien cubiertas. Dicho de otra manera, el alumno se siente autónomo, competente y satisfecho con la escuela, resultados que son congruentes con otros estudios consultados, como los de Arguedas (2010), Martin (2012), Reeve (2012), Klem y Connell (204) y Hipkins (2012).

Respecto a los antecedentes sociales, al igual que los personales, los resultados confirman una relación estadísticamente significativa entre el involucramiento escolar y el apoyo de los padres, tal como señalaran Raftery, Grolnik y Flamm (2012) o Ros et al. (2014), el apoyo de los docentes, que también señalaron (Parrales, Robles y Arguedas (2013) y Villalobos (2011); y el apoyo de los compañeros (Chen, 2005; García-Reid, 2007), aunque en una magnitud promedio, alcanzando el apoyo de los padres la mayor magnitud y la de los compañeros, la menor magnitud en el involucramiento general. Esto quiere decir, que de cara a consolidar el compromiso escolar de los alumnos, de los tres apoyos, el de los padres tiene un mayor peso específico que el apoyo de los docentes y el de los compañeros. Estos resultados no son congruentes con otros estudios longitudinales consultados que sostienen que la adolescencia es una etapa de transición en la madurez social, donde las influencias de los compañeros tienden a aumentar y la importancia de las influencias de los padres sobre la conducta de sus hijos tiende a disminuir, tal como informaba Simons-Morton et. al. (2002). Pero como esa influencia de los padres parece estar más relacionada con el compromiso conductual (Stell y Perdue, 2013), se hace pertinente delimitar con qué dimensiones del compromiso escolar están más relacionados cada uno de estos apoyos.

Respecto al compromiso cognitivo, este estudio revela que existe una correlación positiva entre los apoyos de los padres, profesores y compañeros con el compromiso cognitivo, alcanzando una magnitud ligeramente mayor, el apoyo de los docentes. Al parecer, el apoyo de los profesores incide más en el grado de atención y concentración de los estudiantes hacia sus aprendizajes, en su participación activa en estos procesos. Aspectos pedagógicos, creación de ambientes favorecedores para la construcción de conocimientos y el apoyo a la autonomía y relaciones cálidas con sus estudiantes, influyen en su aprendizaje. Así lo señalaban también Parrales, Robles y Arguedas (2013).

En cuanto al compromiso afectivo, los datos sugieren una magnitud promedio y muy similar entre los apoyos de los profesores y compañeros, presentándose una ligera puntuación más baja en el apoyo de los padres, lo cual parece indicar que el apoyo de los profesores y compañeros son mejores predictores para el compromiso afectivo de los estudiantes, que el apoyo de los padres, es decir, que estos dos apoyos contribuyen más a que los estudiantes se sientan a gusto en su escuela, se sientan identificados con ella y disfruten junto a sus compañeros de las actividades escolares. Estos resultados son consistentes con los estudios de

Steel y Perdue (2013), que encontraron que la incidencia del apoyo de los padres sobre el compromiso afectivo no es relevante, en comparación con los dos restantes.

Respecto al involucramiento conductual, se observa que esta correlación es negativa, lo que significa que a mayor conducta negativa o disruptiva, menor presencia de los apoyos de padres, docentes y compañeros. Los resultados obtenidos evidencian, también, que el apoyo de los padres alcanza la mayor puntuación, lo que refleja su alta incidencia en la asistencia, participación en las actividades de la escuela, persistencia académica, cumplimiento de las reglas, etc., coincidiendo con las aportaciones de Stell y Perdue (2013). Dado que lo que mide este estudio (tal como está expresado en los ítems de la escala de involucramiento de Veiga) es el mal comportamiento, estos datos sugieren también que el apoyo de los compañeros (el de más baja puntuación) es un importante predictor del compromiso conductual, esto es, un mal comportamiento del estudiante afecta a sus relaciones en la escuela y el apoyo que pueda recibir de sus compañeros, y viceversa, que la falta de apoyo de los compañeros puede afectar sobre el compromiso conductual del estudiante. Literaturas especializadas en compromiso escolar revelan que experiencias sociales negativas con compañeros de clase pueden impulsar a los jóvenes rezagados o rechazados en el grupo clase a buscar la compañía de otros estudiantes de conductas disruptivas que los animen a romper normas, ausentarse de la escuela, etc. (Chen, 2005; García-Reid, 2007). Revelan, además, que las relaciones con los pares juegan un papel importante en la participación en clases y contribuyen significativamente a que se involucren en actividades extracurriculares (Stell y Perdue, 2013).

En cuanto al compromiso agéntico, se observa una correlación positiva en la cual el apoyo de los profesores alcanza la mayor puntuación, no solo dentro de los tres tipos de apoyo, sino entre todas las variables de índole personal, social y escolar. Esto puede significar que el apoyo de los profesores es un importante predictor del compromiso agéntico, es decir, que el apoyo de los profesores contribuye a que los estudiantes que autorregulen su propio aprendizaje, desarrollen una mayor autonomía y utilicen más sus habilidades metacognitivas para aprender, consistente con los hallazgos de Eccles y Wang (2012), quienes concluyen en sus estudios que las relaciones de los estudiantes con sus profesores son fundamentales para el logro autorregulado y autónomo de su proceso de aprendizaje y el desarrollo de sus competencias.

Corresponde ahora, correlacionar los antecedente escolares, específicamente, apoyo a la autonomía, las relaciones, las variables orientación al desempeño, orientación a la maestría, clima desempeño y clima de maestría. Al igual que los antecedentes personales y sociales, este estudio ha revelado relaciones estadísticamente significativas con el involucramiento en general. Esto significa, que el estudiante involucrado se siente apoyado en su autonomía, tiene buenas relaciones con sus profesores y compañeros, sus aprendizajes están orientados a la maestría y perciben este clima de maestría en el aula.

Desglosando el involucramiento escolar en sus cuatro dimensiones, se observa una correlación positiva entre el involucramiento cognitivo con todas estas variables de índole escolar, a excepción del clima de desempeño, en la que se observa una correlación negativa y la de puntuación más baja, esto quiere decir, que a mayor clima de desempeño, menos involucramiento cognitivo por parte de los estudiantes. Lo mismo sucede con la dimensión afectiva y agéntica, en la que el clima de desempeño muestra una correlación negativa con ambas dimensiones, denotando que estos antecedentes escolares (relaciones, apoyo a la autonomía, clima y orientación a la maestría) son también favorables para que los estudiantes se involucren agéntica y afectivamente. Congruente con estos resultados, se observa una correlación positiva entre todas las variables de los antecedentes escolares y el compromiso conductual, a excepción, una vez más, del clima de desempeño. Esto significa que, a mayor clima de desempeño, mayor presencia de conductas negativas y disruptivas de los alumnos. Todos estos resultados relacionados con los antecedentes escolares son consistentes con los resultados de otros estudios que nos ofrece la literatura especializada. En sentido general, estos estudios evidencian que los climas motivacionales orientados a la maestría son más favorecedores de las relaciones respetuosas, promueven la responsabilidad, la convivencia y la productividad colectiva, mientras que los climas motivacionales orientados al rendimiento, la comparación o el desempeño, es más probable que generen individualismo y competitividad entre los estudiantes, tal como señalan Parrales, Robles y Arguedas (2013).

Más específicamente, y abundando en lo antes señalado, el clima orientado a la maestría, el cual centra la motivación del aprendizaje en el desarrollo de la metacognición, el desarrollo de la autonomía y el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas y sociales de los estudiantes, o sea, un clima orientado al desarrollo integral de sus estudiantes, a prepararlos para la vida y perseguir metas de logro más allá de las calificaciones, es un clima

que favorece significativamente el involucramiento escolar. Dicho en pocas palabras, el clima orientado a la maestría es un predictor importante que incide significativamente en el compromiso escolar. El estudiante que percibe un clima de maestría se involucra más con la escuela, tal como también han señalado Klem y Connell (2004) y Rigo y Donolo (2014).

Por el lado opuesto, tal como se planteara en la primera hipótesis (acápite b), y consistente con la literatura consultada, el clima orientado al desempeño, el cual centra la motivación del aprendizaje en obtener buenas calificaciones, en el cumplimiento de las normativas disciplinarias, en aquellas actividades cuya orientación es exclusivamente el rendimiento académico, que el estudiante aprenda los contenidos de la asignatura, y no aprendizajes para la vida, se correlaciona negativamente con el compromiso escolar. A mayor clima de desempeño, menos involucramiento tendrán los estudiantes con su escuela. El estudiante que percibe un clima orientado al desempeño, se involucra menos en sus estudios, se siente menos identificado con su escuela, se muestra más dependiente en sus logros académicos y tiende a no desarrollar o potenciar sus competencias cognitivas, afectivas y sociales (Rigo y Donolo, 2014; Klem y Connell, 2004).

Asimismo, el apoyo a la autonomía se correlaciona positivamente con todas las dimensiones del involucramiento, exceptuando el involucramiento conductual (a mayor presencia del apoyo a la autonomía, menos conductas disruptivas), alcanzado junto al autoconcepto académico y competencias, las mayores puntuaciones entre todas las variables (personales, sociales y escolares) estudiadas en esta investigación. Merece destacarse que el apoyo a la autonomía es la variable de mayor magnitud en la predicción del compromiso cognitivo, lo que sugiere que el apoyo a la autonomía es un predictor de vital importancia y significación para el desarrollo del compromiso agéntico; esto es, de que el estudiante sea agente de su proceso de aprendizaje y desarrolle sus competencias metacognitivas. Estos resultados corroboran los obtenidos por autores como Arguedas (2010) Klem y Connell (2004) o Rigo y Donolo (2014), que señalan el apoyo de la autonomía como una de las principales variables escolares que inciden en el compromiso cognitivo, sin embargo, esta relación no aparece con el compromiso agéntico..

En lo concerniente a la segunda hipótesis de esta investigación, que hace referencia a los consecuentes del involucramiento escolar, los resultados sugieren que el compromiso

escolar afecta positivamente a la percepción de éxito académico, rendimiento académico y satisfacción con la escuela. El rendimiento académico se midió tanto por indicadores objetivos (calificaciones de las signaturas de matemáticas y lengua española), como por indicadores subjetivos (percepción de éxito académico). Estos resultados son consistentes con la literatura consultada, que por lo general coinciden en señalar la relación significativa que existe entre el involucramiento y el rendimiento académico, la permanencia en la escuela y el éxito en la vida escolar (Arguedas, 2010; Marks, 2000; Ros, 2009; Ros, Rodríguez y Goñi, 2014). Esto significa que a mayor involucramiento escolar, mayor rendimiento académico, o en su defecto, que el involucramiento escolar tiene como resultado un buen rendimiento académico, ya que como vimos en la introducción el involucramiento escolar puede actuar como producto o como mediador del rendimiento académico.

Los resultados evidencian que el involucramiento cognitivo tiene una relación estadísticamente significativa y positiva con todas las variables de rendimiento académico, lo que implica que aquellos estudiantes que suelen concentrarse en sus estudios, participan activamente en las actividades escolares, planifican y monitorean sus estudios, se perciben académicamente exitosos y obtienen buen rendimiento académico, coincidente con los hallazgos de Arguedas (2010), quien en su desglose detallado de las dimensiones del involucramiento relacionados con el rendimiento académico, sostiene que el compromiso cognitivo predice el éxito escolar y favorece la capacidad para comprender y sintetizar contenidos. Los estudiantes involucrados cognitivamente establecen metas relacionadas con el dominio de las tareas.

En cuanto al involucramiento afectivo, los resultados evidencian una relación significativamente positiva, con el apoyo de los padres y compañeros, la relación como necesidad psicológica básica, el clima de maestría en el aula y el apoyo a la autonomía por parte de los profesores. Esto induce a pensar que un estudiante que se siente altamente motivado y tiene buenas relaciones con sus compañeros, tendrá más posibilidades de obtener un buen rendimiento académico. Coincidente con estos resultados, los estudios desarrollados por Li y Lerner (2011), y por Dotterer y Lowe (2011), pusieron de manifiesto que los estudiantes con alto rendimiento académico suelen exhibir alto compromiso emocional y conductual. Es necesario que los estudiantes se sientan conectados emocionalmente con la escuela para alcanzar el éxito escolar. Cuanto más involucrado está el estudiante, más



aumenta su satisfacción en los estudios (Fredricks et al., 2012; Li y Lerner, 2004).

Como ya se ha ido perfilando en el párrafo anterior, el compromiso conductual está estrechamente ligado también con el rendimiento académico. Cabe recordar aquí que el compromiso conductual se había medido a través del mal comportamiento, lo cual explica la existencia de las relaciones negativas con el rendimiento académico, es decir, que un comportamiento inadecuado o conductas disruptivas pueden generar bajas calificaciones y una percepción de fracaso escolar, o al revés, una inadecuación con los estudios e inadecuación escolar pueden ocasionar conductas disruptivas en los estudiantes. Esto se muestra consistente con los hallazgos de Arguedas (2010), quien en sus estudios encuentra una correlación muy marcada entre el involucramiento conductual y logros en el aprendizaje académico; los problemas de indisciplina se asocian con bajo rendimiento.

Respecto al involucramiento agéntico, los resultados han mostrado una relación significativamente positiva con el apoyo de los padres, el sentimiento de satisfacer su necesidad básica de competencia y el clima motivacional orientado al desempeño. En la otra vertiente, el involucramiento agéntico presenta relaciones positivas con todos los indicadores del rendimiento, tanto los considerados más objetivos (Español, Matemáticas) como los subjetivos (sentimiento de un concepto positivo de sí mismo en cuanto a éxito académico). Ya se ha señalado en el marco teórico que cuanto mayores sean los niveles de autonomía, de autodirección de los aprendizajes y de la toma de decisiones respecto a sus estudios, mayores podrán ser los logros académicos, lo cual puede ser favorecedor de una mayor identificación con la escuela; algo que también nos habían sugerido autores como Borman y Overman (2004), Carbonaro (2005), Dotterer y Lowe (2011) o Lee (2014). En un intento por explicar este resultado, podría argumentarse, que dadas las características del sistema educativo dominicano en el sector público, que presenta diversas dificultades, entre ellas, falta de recursos didácticos, estructuras físicas inadecuadas, prácticas pedagógicas tradicionales y bancarias, entre otras, demanda que el estudiante tenga que esforzarse más, planificar más sus estudios (dimensión cognitiva) para lograr el éxito académico. Un resultado que también cabe señalar es que la satisfacción de los alumnos con la escuela es predicha de forma significativa por la implicación cognitiva, la afectiva y la comportamental, mientras que no resulta significativa su relación con la implicación agéntica, algo que necesitará de mayor investigación, dado que en el modelo anterior la implicación agéntica sí predecía las tres

variables del rendimiento, y cabría pensar que un alumno que cuenta con un buen rendimiento académico, será muy probable que también se encuentre satisfecho con la escuela.

Agotado la discusión de los resultados a raíz de sus objetivos e hipótesis, y aunque no era un objetivo específico de la tesis, se han evaluado con carácter exploratorio una serie de relaciones sociodemográficas con el involucramiento escolar, relaciones que por sus características e importancia, pasamos ahora a discutir. Pero antes, a modo de resumen e introduciendo los resultados sociodemográficos, nos referimos a los descriptivos de las variables bajo estudio.

Las medidas promedio muestran que las calificaciones de los estudiantes consultados son buenas, presentándose una ligera ventaja en las notas de español, coincidente con los resultados de las pruebas nacionales del año lectivo 2014-2015, en que el porcentaje de promoción y notas de lengua española superaron ligeramente las del área de matemáticas. Los datos demuestran que los estudiantes se sienten apoyados por sus padres, profesores y compañeros, además de que sienten que apoyan su autonomía.

Respecto a las dimensiones del compromiso escolar, las medidas promedio evidencian que los estudiantes no están muy conscientes de su implicación cognitiva, y lo mismo sucede con el involucramiento agéntico, lo que puede ser un indicador de que no se están trabajando los contenidos procedimentales en los procesos de enseñanza, es decir, no se les está haciendo conscientes de sus procesos cognitivos y metacognitivos, por lo que recomendamos utilizar como estrategia la retroalimentación de los aprendizajes, el diario reflexivo, portafolios, entre otras estrategias de metacognición. Muy por el contrario, los resultados sugieren que ellos se sienten lo suficientemente implicados afectivamente con las asignaturas, profesores y sus iguales. Además, los datos sugieren, en sentido general, un buen comportamiento de los estudiantes, aunque presentando una asimetría positiva, lo que indica que a mayor edad menos implicación conductual, resultados consistentes con las teorías evolutivas del compromiso consultadas, que afirman que a medida que van avanzando en edad escolar, los estudiantes suelen disminuir los niveles de compromiso (Mahatmya et. al, 2012).

En referencia a las características escolares, los datos indican que los estudiantes se sienten más orientados hacia la maestría que hacia el desempeño, es decir, se sienten más motivados por sus deseos de aprender que por el simple hecho de pasar las asignaturas. Reflejan buen autoconcepto académico y sentirse satisfechos con su escuela.

Consecuentes con estas medidas promedio, los datos sociodemográficos demuestran que existe alguna correlación significativa positiva (aunque baja) entre la edad y el involucramiento (cognitivo, conductual y agéntico), indicando que hay un ligero mayor involucramiento a medida que el grupo de estudiantes consultados se va haciendo mayor, resultado que como vimos anteriormente, nos es congruente con la literatura consultada que afirma lo contrario (Elmore y Huebner, 2010), pero que a la vez, no podemos demostrar en esta investigación, ya que para hacerlo tendríamos que tener muestras de estudiantes del nivel primario, o en su defecto, que esta investigación tuviera un carácter longitudinal, que no es el caso. Lo único que podríamos tomar como referencia es el dato de que los estudiantes del primer año mostraron las puntuaciones más altas en el involucramiento general, la cual fue decayendo ligeramente, en los grados posteriores.

Siendo consistente con la literatura consultada, existe también una correlación positiva del involucramiento con el sexo de los estudiantes, en donde se refleja que las mujeres tienden a comprometerse más que los hombres en la implicación cognitiva, afectiva y agéntica. En la única dimensión que obtuvo una puntuación más baja fue en la conductual, recordando que ésta mide aquí el mal comportamiento. Las niñas, a menudo, presentan niveles más altos en el compromiso conductual y emocional y en el compromiso general que los niños, lo que puede estar relacionado con las tendencias de las niñas a un mejor desempeño en la escuela, como han señalado Pomerantz et al. (2002) y Udpadyaya y Salmera-Aro (20013). Las niñas suelen tener más altos niveles de satisfacción con la escuela que los niños (Elmore y Huebner, 2010; Huebner, Ash y Lauglin, 2011).

El curso o grado influyó significativamente en todas las dimensiones del involucramiento, sin excepción, observándose que en la implicación cognitiva la valoración más alta la obtuvo el 3° y la más baja la de segundo; en la implicación conductual el 1° obtiene el mayor nivel de involucramiento; en el afectivo, agéntico y general es mayor en el 4° de bachillerato. Consistente con otros estudios, Elmore y Huebner (2010) estudiaron las relaciones entre la identificación con la escuela y las variables demográficas, y afirmaron que el nivel de grado (y el sexo) son las variables sociodemográficas que parecen estar más relacionadas. Nótese, que en cuanto al grado, el 1er. año del bachillerato es el que obtiene la mayor puntuación en el involucramiento general, congruente con los resultados anteriores relacionados con la edad.

Respecto al tipo de centro, los resultados indican que se relacionan significativamente con las dimensiones del involucramiento cognitivo, afectivo, conductual e involucramiento general, aunque en un porcentaje muy pequeño siendo este muy bajo en todos los casos. Los resultados indicaron que en la implicación cognitiva la media más alta es la de estudiantes de politécnicos, y la más baja la de los centros privados. Este resultado se puede explicar si tomamos en cuenta que en los politécnicos, por ser estudios más especializados y que los prepara para una carrera técnica, requieren más de sus competencias cognitivas, los estudiantes se ven apremiados a esforzarse más; mientras que en las privadas, el esfuerzo puede ser menos en cuanto a que ellos pueden percibir, ya que sus padres pagan su educación, que pueden esforzarse menos para alcanzar el éxito escolar. Lo mismo ocurre con la implicación afectiva y conductual con los otros dos tipos de centros, donde el privado saca las puntuaciones más bajas, aunque muy ligeramente, en comparación con las públicas y privadas.

En cuanto al lugar donde viven, o sector de procedencia, los resultados nuevamente indican que existe una relación estadísticamente significativa con el involucramiento escolar aunque nueva vez con un porcentaje pequeño, resultando que el sector Villa Mella (Distrito 10-01) es el que presenta mayores implicaciones cognitiva, afectiva, agéntica e involucramiento general; el sector Alma Rosa (Distrito 10-04) el de menos involucramiento general y cognitivo. El de menos implicación conductual, lo es el sector Mendoza (Distrito 10-06) y el de menos implicación afectiva, el sector Sabana Perdida (10-02) y el agéntico, el sector Los Mina (Distrito 10-03). El sector Boca Chica, que dicho sea de paso, es el único que no tiene educación politécnica, es el de mayor implicación conductual. En conjunto, estos datos sugieren que el Distrito que tiene mayor involucramiento escolar es el 10-01 en comparación con los otros sectores, que se distribuyen entre sí las puntuaciones más bajas entre las diversas implicaciones. Se necesitaría indagar con una investigación de carácter más cualitativo qué factores y/o características del Distrito 10-01 favorecen el involucramiento escolar en los centros educativos que acompañan. Finalmente, cabe estacar que todos estos sectores presentan las características socioeconómicas propias de los sectores urbano-marginales, por lo que inferimos que el nivel socioeconómico de estos sectores no tiene nada que ver con estos resultados diferenciados en los niveles de compromiso, sino más bien, desde una multiplicidad de factores la cual se explica desde una perspectiva más multifactorial.

El nivel de estudios de ambos progenitores, resultó también ser una variable estadísticamente significativa en relación al involucramiento escolar, aunque con una puntuación mínima, resultando que tanto los estudios de los padres como el de las madres están relacionadas con el involucramiento cognitivo, conductual y agéntico, más no con el involucramiento afectivo. Esto quiere decir que, al parecer, los niveles educativos de sus padres no tienen ninguna incidencia en que los estudiantes se identifiquen con su escuela y mantengan unas buenas relaciones con sus profesores y compañeros, pero sí tiene algo que ver con el esfuerzo, la dedicación en sus estudios y el comportamiento que muestran los hijos en la escuela. Si inferimos que estos niveles de estudios parentales tienen una relación muy estrecha con el apoyo académico que puedan darle a sus hijos, podríamos decir que estos resultados son consistente con la literatura, en la que se dice que el apoyo parental no se relaciona con el compromiso afectivo, pero sí con el compromiso cognitivo y conductual (Stell y Perdue, 2013).

Como puede observarse, todas las variables en estudio, así como todos los datos sociodemográficos, los antecedentes personales, sociales y escolares del involucramiento escolar, como también sus consecuentes (autoconcepto académico, logro académico y satisfacción con la escuela) muestran un relación estadísticamente significativa y positiva con el involucramiento escolar, y dado el contexto sociocultural y educativo que sirvió de marco contextual de esta investigación, surge la pregunta de si estas correlaciones tienen que ver con el hecho de que la adaptación exitosa que exhiben los estudiantes frente a las situaciones adversas, ante las desventajas sociales que experimentan, puede estar revestida de compromiso escolar (Upadyaya y Salmela-Aro, 2013). Estudios consultados en donde se mide el involucramiento escolar, ponen de manifiesto que aquellos estudiantes que se ven en la necesidad de responder a altos desafíos provenientes de las adversidades que se les presentan, muestran altos niveles de de compromiso escolar (Fin y Rock, 1997; Li, 2012). Responder esta pregunta amerita otros estudios sobre el involucramiento escolar en otros sectores, no solo del Distrito Nacional, sino también en otras regiones del país, que abarque muchas más variables de tipo sociocultural y contextual, que puedan arrojar datos más confiables y válidos sobre la realidad del contexto educativo dominicano en relación con el involucramiento escolar.

Una de las limitantes de esta investigación está relacionada con la muestra de estudio.

La muestra poblacional, si bien es representativa y fue seleccionada cumpliendo las normativas estadísticas, también es verdad, que sólo cubre la población de escolares del Distrito Educativo 10-01, ciertamente uno de los más grandes del país, pero uno solo al fin y al cabo. Queda la duda, si efectivamente, sus datos reflejan la realidad del involucramiento escolar de los escolares de educación media dominicanos. Por tanto, sugerimos para investigaciones futuras, ampliar el marco contextual de este estudio a otras regiones y Distritos Educativos del país.

Otra limitación de esta investigación la encontramos en los participantes consultados, ya que sólo cuenta con la mirada de un solo actor, el más importante, ciertamente, que son los estudiantes, pero cabe pensar que estos datos podrían validarse aún más con la participación, o más bien, la opinión de los docentes. Poder detectar los niveles de coincidencia de ambos actores compromisarios del involucramiento escolar podría aportar una mejor explicación del involucramiento de los escolares de enseñanza media dominicanos.

Otra limitación de importancia está relacionada con la complejidad de medir o evaluar el compromiso escolar, máxime que este estudio integra, además de las cuatro dimensiones del involucramiento, sus antecedentes personales, sociales y escolares, así como sus consecuentes (percepción de éxito, logro académico y satisfacción con la escuela). Tal complejidad, amerita que las relaciones de estos múltiples factores con el involucramiento escolar se estudien con mayor profundidad, estudios que podrían diversificarse a modalidades de investigaciones más longitudinales y cualitativas. Esta sugerencia de ampliar y confirmar con otros estudios los resultados aquí explicados cobra una mayor importancia y pertinencia por la sencilla razón de que ésta es la primera investigación que se realiza en el país respecto al involucramiento escolar. Investigaciones relacionadas se asocian más con la deserción escolar.

## **4.2. CONCLUSIONES**

Como se ha señalado más de una vez en esta discusión de los resultados, los mismos son congruentes con la literatura científica sobre el involucramiento escolar, al reflejar de manera consistente que, efectivamente, el involucramiento escolar se ve afectado significativamente por las variables antecedentes estudiadas. Positivamente por el apoyo de padres, iguales y profesores; apoyo a la autonomía por parte del profesor; autoconcepto

académico; satisfacción de las necesidades psicológicas básicas; orientación a la tarea; y clima motivacional orientado al aprendizaje. Y negativamente por la orientación al ego y el clima motivacional orientado a la comparación. Hipótesis comprobada en esta investigación.

Se comprueba también, la hipótesis de que el compromiso de los estudiantes afecta positivamente a los siguientes consecuentes: percepción de éxito académico, rendimiento académico y satisfacción con la escuela. No obstante, algunas de esas correlaciones significativas y positivas se dan en unos niveles ligeramente bajos, muy especialmente, las relacionadas con los antecedentes sociales (apoyo de los padres, profesores y compañeros), que además son las variables en donde se detectan algunos resultados incongruentes con otros estudios. Esto amerita e impera investigaciones futuras centradas en los antecedentes sociales y su relación con el involucramiento escolar, tanto en el nivel primario como en el secundario, para determinar cómo se comportan estos apoyos en el compromiso escolar en los estudiantes dominicanos.

Si se focalizan las variables de estudio que más alta puntuación alcanzaron en esta investigación, se puede concluir que el estudiante de enseñanza media dominicano tiene alto autoconcepto académico, tiene bien cubiertas las necesidades psicológicas básicas de autonomía y competencia, está orientado a la maestría, percibe este clima de maestría en el aula y se siente muy apoyado en su autonomía por el profesor. Esto significa, en este contexto dominicano en particular, que se deben reorientar las prácticas pedagógicas de los profesores, ya que tiene todo esto ganado, a su fortalecimiento, pero sobre todo, a evidenciar y potenciar en sus estudiantes los procesos cognitivos y metacognitivos del aprendizaje. Dicho de otra manera, si bien los estudiantes se sienten apoyados por ellos, perciben que sus maestros se preocupan porque ellos aprendan, que sus aprendizajes están orientados más allá de pasar una asignatura o sacar buenas calificaciones, también lo es, que los resultados reflejan también que los mismos no son conscientes de sus procesos cognitivos y metacognitivos, o en su defecto, que necesitan desarrollar competencias cognitivas, especialmente las de carácter metacognitivo.

En ese sentido, sugerimos procesos de aprendizaje que desarrollen su capacidad de pensar, sustituir las pruebas estandarizadas por sistemas de evaluación formativos que integren la retroalimentación, valoración y sistematización de la experiencia educativa, entre

otros. Además, la integración a esa práctica pedagógica, de estrategias que faciliten la construcción de aprendizajes, la criticidad y la creatividad de los mismos.

En relación al rendimiento escolar, los resultados evidencian una correlación estadísticamente significativa con el involucramiento escolar, y el modelo estructural muestra que los datos ajustan al papel mediador supuesto el involucramiento escolar (proceso) del historial académico exitoso de los estudiantes. Sin embargo la naturaleza transversal del diseño hace que esta afirmación deba hacerse con precaución y siempre apoyada en argumentos teóricos. En ese sentido, sería interesante descubrir una línea de investigación que ayudara a delimitar si el involucramiento es un predictor o un resultado del rendimiento académico con mayor seguridad.

En sentido general, estos resultados sugieren que el involucramiento juega un papel mediador en el rendimiento académico, esto es, se localiza en el medio del rendimiento y sus antecedentes. Por consiguiente, los padres, profesores, compañeros y las características personales del propio estudiante, afectan significativamente su rendimiento, pero sobre todo, afectan su acción en las clases, su compromiso escolar, y es éste el que produce el rendimiento. Ya lo advertía González (2010), que aunque la mayoría de los estudios abordan el involucramiento escolar como un predictor de éxito académico, diversos investigadores consideran que el mismo debe ser considerado un proceso y un resultado escolar en sí mismo. Aquí quedó demostrado, que el involucramiento es un mediador del rendimiento académico.

Dicho resultado, evidencia la necesidad de que la comunidad educativa aúne esfuerzos para gestionar en las escuelas procesos educativos participativos, lúdicos, creativos y reflexivos, centrados en el desarrollo integral y personal de sus estudiantes, así como en la consecución de aprendizajes significativos. Estos resultados demandan un contexto áulico que ofrezca calidad de la instrucción, relaciones afectivas y nutricias entre los profesores y estudiantes y un clima social/emocional positivo que privilegie aprendizajes para la vida, como defendían Arguedas (2010), Dotterer Lowe (2011) y González, (2010).



**CAPÍTULO V.**

---

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aderman, L. H. (2003). Academic and social perceptions as predictors of change in middle school students' sense of school belonging. *Journal of Experimental Education, 72*, 5-22.
- Ainley, M. (2012). Students' interest and engagement in classroom activities. En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 283-302). Nueva York: Springer.
- Annunziata, D., Hogue, A., Faw, L., & Liddle, H. A. (2006). Family functioning and school success in at-risk, inner-city adolescents. *Journal of Youth and Adolescence, 35*, 105–113. doi: 10.1007/s10964-005-9016-3
- Appleton, J., Christenson, S. y Furlong, M. (2008). Student engagement: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386.
- Appleton, J., Christenson, S., Kin, D. y Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427-445.
- Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8*(1), 63-78.
- Arguedas, I. (2011). Recursos docentes para favorecer el involucramiento de estudiantes de Educación Secundaria en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana de Educación, 56*(2), 1-12.
- Assor, A. (2012). Allowing Choice and Nurturing an Inner Compass: Educational Practices Supporting Students' Need for Autonomy. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Cathy (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 421-439). New York, NY. Springer.
- Attawood, G. y Croll, P. (2006). Truancy in secondary school pupils: prevalence, trajectories, and pupil perspectives. *Research Papers in Education, 21*, 467-484.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive adjustment during

- elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Baker, J. A. y Maupin, A. N. (2009). School satisfaction and children's positive school adjustment. In R. Gilman, E. S. Huebner, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of positive psychology in the schools* (pp. 189-196). New York: Routledge.
- Baker, J. E., Dilly, L. J., Aupperlee, J. L. y Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18, 206-221.
- Bempechat, J. y Shernoff, D. (2012). Parental Influences on Achievement Motivation and Student Engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Cathy (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 316-342). New York, NY. Springer
- Betts, J., Appleton, J. J., Reschly, A. L., Christenson, S. L. y Huebner, E. S. (2010). A study of the reliability and construct validity of the School Engagement Instrument across multiple grades. *School Psychology Quarterly*, 25, 84-93.
- Bingham, G., Helling, M. K. y Okagaki, L. (2001, April). *Ethnic identity and school achievement in Native American students*. Presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN.
- Bingham, G., Helling, M. K. y Okagaki, L. (2012). Ethnicity and Student Engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Cathy (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (Pag. 65-95). New York, NY: Springer
- Borman, G. D. y Overman, L. T. (2004). Academic resilience in mathematics among poor and minority students. *Elementary School Journal*, 104, 177-195.
- Brigman, G., Wells, C., Webb, L., Villares, E., Carey, J.C. y Harrington, K. (2015). Psychometric Properties and Confirmatory Factor Analysis of the Student Engagement in School Success Skills. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 48(1) 3-14.
- Brislin, R. (1980). Translation and content analysis of oral and written material. En H.C. Triandis y J. W. Berry (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* (Vol. 2, pp. 389-444). Boston: Allyn & Bacon.
- Brophy, J. (2006). Estudiantes con síndrome de fracaso. En: M. Sánchez y M. López (Comp.)

- (2<sup>a</sup> ed.) *De la motivación y del síndrome del fracaso* (pág. 13-20). México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México UACM.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York, NY: Guilford.
- Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A. y Martin, R. (2010). The Structure of Academic Self-Concepts Revisited: The Nested Marsh/Shavelson Model. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 964-981.
- Buhs, E.S., Ladd, G.W. y Herald, S.L. (2006). Peer exclusion and victimization: processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 98, 1-13.
- Carbonaro, W. (2005). Tracking, students' effort, and academic achievement. *Sociology of Education*, 78, 27-49.
- Carey, J. C., Brigman, G., Webb, L., Villares, E. y Harrington, K. (2014). Development of an instrument to measure student use of academic success skills: An exploratory factor analysis. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47, 171-180.
- Cemalcilar, Z. (2010). Schools as socialisation contexts: understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology*, 59(2), 243-272.
- Chalfant, K., Swanson, J. y Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 67-77.
- Chen, J. J. L. (2005). Relation of academic support from Parents, teachers, and peers to Hong Kong adolescents' academic achievement: The mediating role of academic engagement. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*. Vol. 131. Recuperado en: [http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/MONO.131.2.77-127#.VeZphKB\\_Okq](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/MONO.131.2.77-127#.VeZphKB_Okq)
- Chipuer, H. M. (2001). Dyadic attachments and community connectedness: links with youths' loneliness experiences. *Journal of Community Psychology*, 29, 429-446.
- Christenson, S.L., Reschly, A.L. y Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student*

- engagement*. Springer New York Dordrecht Heidelberg London.
- Cooper, H. (1989). *Homework*. White Plains, NY: Longman.
- Costa , F. M. , Jessor , R. , Turbin, M. S. , Dong , Q. , Zhang , H. y Wang , C. (2005). The role of social contexts in adolescence: context protection and context risk in the United States and China. *Applied Developmental Science*, 9, 67-85.
- Dimmitt, C., Carey, J. C., McGannon, W. y Henningson, I. (2005). Identifying a school counseling research agenda: A Delphi study. *Counselor Education and Supervision*, 44, 214-228.
- Dotterer, A.M. y Lowe, K. (2011). Classroom Context, School Engagement, and Academic Achievement in Early Adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 1649-1660.
- Downer, J. T., Rimm-Kaufman, S. E. y 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, 413-432.
- Dupont, N., Connors, L. y Westbrook, J. (2014). Three Strategies for Promoting Intellectual Engagement in Advanced Undergraduate Seminars. *French Review*, 87, 4: 111.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. y Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning. *Child Development*, 82, 405-432.
- Eccles, J.S, Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., Meece, J. y Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J. Spence (Ed.) *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, R. M., Reuman, D., Flanagan, C., et al. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Eccles, J. & Wang, MT (2012). Commentary: So What Is Student Engagement Anyway? En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 133.145). Nueva York: Springer.
- Elmore, G.M. y Huebner, E.S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement

- behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537.
- Fiedler, M. L. (1975). Bidirectionality of influence in classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 67, 735-744.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142. doi: 10.3102/00346543059002117
- Finn, J. y Zimmer, K. (2012). Student engagement: what is it? Why does it matter? En S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.) *Handbook Research on Student Engagement* (pp. 97-131.) New York: Springer.
- Finn, J. (1993). *School engagement and student at risk*. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, Department of Education. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubs93/93470a.pdf>
- Finn, J. D. y Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221-234.
- Fredricks, J. y McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and student self-report instruments. En S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.) *Handbook Research on Student Engagement* (pp.763-782.) New York: Springer.
- Fredricks, J., Blumenfeld, O. y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), 59-109.
- Furlong, M., Whipple, A., St. Jean, G., Simental, J., Soliz, A. y Punthuna, S. (2003). Multiple Contexts of School Engagement: Moving Toward a Unifying Framework for Educational Research and Practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-113.
- García-Reid, P. (2007). Examining social capital as a mechanism for improving school engagement among low income Hispanic girls. *Youth & Society*, 39(2), 164-181.
- Glasgow, K.L., Dornbush, S.M., Troyer, L., Steinberg, L. y Ritter, P.L. (1997). Parenting styles, adolescents' attributions, and educational outcomes in nine heterogeneous high schools. *Child Development*, 68, 507-529.
- González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre*

*Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 11-31.

- González, A., Paoloni, P. V., Rinaudo, M. C. y Donolo, D. (2012). Interés situacional en clase de Lengua Española en Secundaria: relaciones estructurales con el compromiso, el desapego y el rendimiento. *Universitas Psychologica*, 12, 753-755.
- González, M., Hernández, T.J., Soberanes, L.T., Mendoza, F.M. y Sánchez, G. (2010). Estudio del burnout y engagement académico en estudiantes universitarios. Conferencia del Primer Congreso Internacional de Educación. Recuperado en [http://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/4849/estudio\\_del\\_burnout\\_y\\_engagement.pdf](http://www.uaeh.edu.mx/investigacion/productos/4849/estudio_del_burnout_y_engagement.pdf) , 28/09/14.
- González-Brignardello, M. P. y Sánchez-Elvira-Paniagua, A. (2013). ¿Puede amortiguar el engagement los efectos nocivos de la procrastinación académica? *Acción Psicológica*, 10 (1), 115-134.
- Green, J., Liem, G.A., Martin, A.J., Colmar, S., Marsh, H.W. y McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: Key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35, 1111-1122.
- Green, J., Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2007). Motivation and engagement in English, mathematics and science high school subjects: towards an understanding of multidimensional domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 17, 269–279.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., & Resnik, H. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466–474.
- Greenman, P. S., Schneider, B. H. y Tomada, G. (2009). Stability and change in patterns of peer rejection: implications for children's academic performance over time. *School Psychology International*, 30, 163-183.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949–967. doi:10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x.



- Hipkins, R. (2012). The Engaging Nature of Teaching for Competency Development. . En S. L. Christenson, A.L. Reschly y C. Wylie (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 441-456) New York: Springer.
- Honma, Y. y Uchiyama, I. (2014). Emotional engagement and school adjustment in late childhood: The relationship between school liking and school belonging in Japan. *Psychological Reports: Relationships & Communications*, 114(2), 496-508.
- Huebner, E. S., Ash, C. L. y Laughlin, J. E. (2001). Life experiences, locus of control and school satisfaction in adolescence. *Social Indicators Research*, 55, 167-183.
- Jang, H., Kim, E.U. y Reeve, J. (2012). Longitudinal Test of Self-Determination Theory's Motivation Mediation Model in a Naturally Occurring Classroom Context. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 1175-1188.
- Jimerson, S., Campos, E. y Greif, J. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Jordan, W, J.; Nettles, S. (1999). How Students Invest Their Time Out of School: Effects on School Engagement, Perceptions of Life Chances, and Achievement. Recuperado de <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED428174.pdf>
- Joreskog, K. G. y Sorbom, D. (1996). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Scientific Software International.
- Joreskog, K. G., & Sorbom, D. (2006a). *LISREL for Windows (Version 8.8)* [Computer software]. Lincolnwood, IL: Scientific Software International.
- Joreskog, K. G. y Sorbom, D. (2006b). *PRELIS (Version 2.8)* [Computer software]. Chicago, IL: Scientific Software International.
- Juvonen, J.; Espinoza, G. y Knifsend, C. (2012). The Role of Peer Relationships in Student Academic and Extracurricular Engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Cathy (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 388-401). New York, NY. Springer.
- Klem, A. y Connell, J. (2004). *Engaging Youth in School*. Institute for Research and Reform in Education. Recuperado de: [www.irre.org/publications/pdfs/EngagingYouth](http://www.irre.org/publications/pdfs/EngagingYouth)

15/09/2014.

- Klem, A.M. y Connell, J.P. (2004). Relationships Matter: Linking Teacher Support to Student Engagement and Achievement. *The Journal of School Health*, 74(7), 262-273.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Koenigs, S. S., Fiedler, M. L. y deCharms, R. (1977). Teacher beliefs, classroom interaction and personal causation. *Journal of Applied Social Psychology*, 7, 95-114.
- Korobova, N. y Starobin, S.S. (2015). A Comparative Study of Student Engagement, Satisfaction, and Academic Success among International and American Students. *Journal of International Students*, 5(1), 72-85.
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE: Benchmarks for effective educational practices. *Change*, March/April, 24-32.
- Ladd, G. W., Buhs, E. S. y Seid, M. (2000). Children's initial sentiments about kindergarten: Is school liking an antecedent of early classroom participation and achievement? *Merrill-Palmer Quarterly*, 46, 255-279.
- Ladd, G. W. y Burgess, K. B. (2001). Do relational risks and protective factors moderate the linkages between childhood aggression and early psychological and school adjustment? *Child Development*, 72, 1579-1601.
- Lam, S.F., Jimerson, S., Kikas, E., Cefai, C., Veiga, F.H., Nelson, B., Hatzichristou, C... y Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50, 77-94.
- Lee, J.S. (2012). The effects of the teacher-student relationship and academic press on student engagement and academic performance. *International Journal of Educational Research*, 53, 330-340. doi: 10.1016/j.ijer.2012.04.006
- Lee, J.S. (2014). The Relationship Between Student Engagement and Academic Performance: Is It a Myth or Reality? *The Journal of Educational Research*, 107(3), 177-185.
- Leithwood, K. y Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school. *Journal of Educational*

- Administration*, 38(2), 112-129.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S. y Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 249-262.
- Li, Y. y Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: Implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47, 233-247.
- Li, Y., Bebiroglu, N., Phelps, E., Lerner, R. M. y Lerner, J. V. (2008). Out-of-school time activity participation, school engagement and positive youth development: Findings from the 4-H study of positive youth development. *Journal of Youth Development*, 3, 9-23.
- Mahatmya, D., Lohman, B.J., Matjascko, J.L. y Farb, A. F. (2012). Engagement across developmental periods. En S. L. Christenson, A.L. Reschly & C. Wylie (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 71-89) New York: Springer.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- Martin, A.J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269.
- Martin, Andrew J. (2012). Commentary: Motivation and Engagement: Conceptual, Operational, and Empirical Clarity. En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 303-311). Nueva York: Springer.
- Martin, A.J., Yu, K., Papworth, B., Ginns, P. y Collie, R.J. (2015). Motivation and Engagement in the United States, Canada, United Kingdom, Australia, and China: Testing a Multi-Dimensional Framework. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 33(2), 103-114.
- Marzano, R., Pickering, D. y Pollock, J. (2001). *Classroom instruction that works. Researchbased strategies for increasing student achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maurizi, L. K., Ceballo, R., Epstein-Ngo, Q. y Cortina, K. S. (2013). Does neighborhood

- belonging matter? Examining school and neighborhood belonging as protective factors for Latino adolescents. *American Journal of Orthopsychiatry*, 83 (2-3), 323-334.
- Mitchell, I. y Carbone, A. (2011). A typology of task characteristics and their effects on student engagement. *International Journal of Educational Research*, 50 (5-6), 257-270.
- Newman, F. M., Wehlage, G. G. y Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. En F. M. Newman (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teachers College.
- Nichols, S. y Dawson, H. (2012). Assessment as a context for student engagement. En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (Eds.) *Handbook Research on Student Engagement* (pp. 457-477). New York: Springer.
- Nie, Y. y Lau, S. (2009). Complementary roles of care and behavioral control in classroom management: The self-determination theory perspective. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 185-194.
- Novera, I. A. (2004). Indonesian postgraduate students studying in Australia: An examination of their academic, social, and cultural experiences. *International Education Journal*, 5(4), 475-487.
- Ozer, E. J. (2005). The impact of violence on urban adolescents: longitudinal effects of perceived school connection and family support. *Journal of Adolescent Research*, 20, 167-192.
- Papházy, J. (2006). Resiliencia, la cuarta R: el papel de los establecimientos educativos en su promoción. En, E. Grotberg (comp.) *La resiliencia en el mundo de hoy* (pp. 161-207). Barcelona: Gedisa.
- Parrales, S., Robles, J. y Arguedas, I. (2013). Involucramiento estudiantil en el proceso educativo: Cuestionario para determinar necesidades de capacitación de docentes. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(2), 1-23.
- Patrick, H., Ryan, A. M. y Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 83-98.
- Pekrun, R. y Linnenbrink-Garcia, (2012). Academic Emotions and Student Engagement. En

- S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Cathy (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. (pp.253-282). New York, NY. Springer
- Pianta, R., Hamre, B. y Allen, J. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). New York: Springer.
- Plunkett, S.W., Henry, C.S., Houlberg, B.J., Sands, T. y Abarca-Mortensen, S. (2008). Academic support by significant others and educational resilience in Mexican-Origin ninth grade students from intact families. *The Journal of Early Adolescence*, 28, 333-355.
- Pomerantz, E. M., Altermatt, E. R., & Saxon, J. L. (2002). Making the grade but feeling distressed: Gender differences in academic performance and internal distress. *Journal of Educational Psychology*, 94, 396–404. doi: 10.1037/0022-0663.94.2.396
- Portillo, M. C. (2012). Prácticas educativas de éxito como estrategia de prevención del abandono escolar y desarrollo del compromiso académico. Tesis doctoral. Recuperado [http://www.academia.edu/9716833/Practicas\\_Educativas\\_Exitosas\\_en\\_la\\_Preveni%C3%B3n\\_del\\_Abandono\\_Escolar](http://www.academia.edu/9716833/Practicas_Educativas_Exitosas_en_la_Preveni%C3%B3n_del_Abandono_Escolar) 27/10/ 2014
- Raftery, J., Grolnick, W. y Flamm, E. (2012). Families as Facilitators of Student Engagement: Toward a Home-School Partnership Model. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Cathy (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. (pp. 345-364) New York, NY.: Springer
- Reeve, J. (2003). *Motivación y emoción*. 3ª edición. México: Mc Graw Hill Interamericana.
- Reeve, J. (2012). A Self-determination Theory perspective on student engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Cathy (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 149-172). New York, NY. Springer.
- Reeve, J. y Tseng, C.M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S. y Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.

- Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of engagement construct. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Cathy (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-20). New York, NY: Springer.
- Reschly, A. y Christenson, S. L. (2006b). Promoting school completion. En G. Bear y K. Minke (Eds.), *Children's needs III: Understanding and addressing the developmental needs of children*. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Reschly, A. y Christenson, S. L. (2006a). Prediction of dropout among students with mild disabilities: A case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, 27, 276-292.
- Rigo, D, y Donolo, D. (2014). Entre pupitres y pizarrones. Retos en educación primaria: el aprendizaje con compromiso. *Revista Education Siglo XXI*, 59-78.
- Rigo, D. (2013). Compromiso hacia las tareas académicas. Diseños instructivos e inteligencias múltiples. *Ikastorratza, e-Revista Didáctica*, 10. Recuperado de [http://www.ehu.es/ikastorratza/10\\_alea/tareas.pdf](http://www.ehu.es/ikastorratza/10_alea/tareas.pdf)
- Rigo, D. (2014). Enseñar y aprender. Promoción del compromiso, diseño instructivo e inteligencias múltiples. En J. I. Alonso Roque y R. N. Martínez-Artero, (Eds.). *Investigación educativa en educación primaria* (pp. 320-336). Universidad de Murcia.
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicopedagogía*, 14(1) 79-92.
- Ros, I., Rodríguez, A. y Goñi, A. (2014). Entorno familiar e implicación del estudiante en una cooperativa de trabajo asociado. En F. Veiga (Coord.), *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação"/"Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Sa, L. y Veiga, F.H. (2009). Procesos de learning y rendimiento escolar: aspectos del estudio con los alumnos de primaria y secundaria. Ponencia presentada en la *primera Conferencia Internacional de Psicología y Educación: Prácticas, Formación Profesional e Investigaciones*, Covilha.

- Salmela-Aro, K. y Upadyaya, K. (2013). Demands-resources model of engagement, burn out, and later adaptation in the school context. Manuscript submitted for publication.
- Sands, T. y Plunkett, S.W. (2005). A New Scale to Measure Adolescent Reports of Academic Support by Mothers, Fathers, Teachers, and Friends in Latino Immigrant Families. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 27, 244-253.
- Schumacker, R. E. y Lomax, R. G. (2010). *A beginner's guide to structural equation modeling* (3rd ed.). New York, NY: Routledge.
- Sheldon, K.M. y Hilper, J.C. (2012). The balanced measure of psychological needs (BMPN) scale: An alternative domain general measure of need satisfaction. *Motivation and Emotion*, 36, 439-451.
- Sherhoff, D., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B. y Steele, E. (2003). Student Engagement in High School Classrooms from the Perspective of Flow Theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176.
- Simons-Morton, B. y Chen, R. (2009). Peer and parent influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), 3-25.
- Simons-Morton, B.G. y Crump, A.D. (2003). The association of parental involvement and social competence with school adjustment and engagement among sixth graders. *Journal of School Health*, 73, 121-126.
- Simons-Morton, B.G. y Haynie, D.L. (2002). Application of authoritative parenting to adolescent health behavior. En R. DiClemente, R. Crosby y M. Kegler (Eds.), *Emerging theories and models in health promotion research and practice* (pp. 100-125). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Skinner, E.A., Kindermann, T.A. y Furrer, C.J. (2008). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection Conceptualization and Assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525.
- Skinner, E. A., Pitzer, J. R. (2012). Developmental Dynamics of Student Engagement, Coping, and Everyday Resilience. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Cathy (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. (pp 21-44). New York, NY.

Springer

- Smerdon, B. A. (1999). Engagement and achievement: Differences between African-American and White high school students. *Research in Sociology of Education and Socialization, 12*, 103-134.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Miller, L. A. y Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology, 27*, 51-79.
- Steinberg, A. y Almeida, C. (2001). *From the Margins to the Mainstream: Effective Learning Environments for Urban Youth*. Boston, Mass: Jobs for the Future; forthcoming.
- Stell, D.B. y Perdue, N.H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: the effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools, 50*, 325-339.
- Stornes, E. B. y Bru, E. (2011). Perceived motivational climates and self-reported emotional and behavioural problems among Norwegian secondary school students. *School Psychology International, 32*, 425-438.
- Suárez, N., Tuero-Herrero, E., Bernando, A., Fernández, E., Cerezo, R., González-Pienda, J.A., Rosário, P. y Núñez, J.C. (2011). El fracaso escolar en educación secundaria: Análisis del papel de la implicación familiar. Magister. *Revista Miscelánea de Investigación, 24*, 49-64.
- Suldo, S. M. y Huebner, E. S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly, 19*, 93-105.
- Trautwein, U. y Ktller, O. (2003). The relationship between homework and achievement – still much of a mystery. *Educational Psychology Review, 15*, 115-145.
- Upadyaya, K. y Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist, 18*(2), 136-147.
- Veiga, F.H. (2012). *El autoconcepto y la interrupción de la escuela de la juventud: Investigación diferencial* (3ª ed, revisada y ampliada.). Lisboa: Editorial Fin de Siglo.



- Veiga, F.H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1) 441- 450.
- Villalobos, X. (2011). Reflexión en torno a la gestión de aula y a la mejora en los procesos de enseñanza y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(3), 1-7.
- Voelkl, K. (2012). School Identification. En S. L.Christenson, A. L. Reschly y C. Cathy (Eds.), *Handbook of research on student engagement (pp 193-218)*. New York, NY. Springer
- Voelkl, K. (1995). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294-318.
- Wang, M. y Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662.
- Wentzel, KR (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Willms, J. D. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. Paris, France: Organization for Economic Cooperation and Development.
- Wilms, J. D. (2000). *Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from PISA 2000*. Paris: OCDE
- Wither-Spoon, D. W., Schotland, M., Way, N. y Hughes, D. (2009). Connecting the dots: How connectedness to multiple contexts influences the psychological and academic adjustment of urban youth. *Applied Developmental Science*, 13, 199-216.
- Wylie, C., Hipkins, R. y Hodgen, E. (2009). *On the edge of adulthood: Young people's school and out-of-school experiences at 16*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Recuperado <http://www.educationcounts.govt.nz/publications/ECE/2567/35076/35079>. 27/9/2014.
- Yazzie-Mintz, E. y McCormick, K. (2012). Finding the humanity in the data: Understanding, measuring and strengthening student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly y

- C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 743-761). New York: Springer.
- Yildiz, E., Akpınar, E., Tatar, N. y Ergin, O. (2009). Exploratory and confirmatory factor analysis of the Metacognition Scale for Primary School Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9, 1591-1604.
- Zins, J., Weissberg, R., Wang, M. y Walberg, H. (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What the research says*. New York, NY: Teachers College Press.

**CAPÍTULO VI**

---

**ANEXOS:**

INSTRUMENTOS APLICADOS A LA MUESTRA ESTUDIADA.



**INSTRUMENTOS APLICADOS A LA MUESTRA ESTUDIADA.**

**IMPLICACIÓN DE LOS ALUMNOS EN LA ESCUELA**

Estimado/a joven: Queremos saber cómo te sientes en relación con tu vida de estudiante. Ninguna respuesta es cierta o errónea, por eso no dejes ninguna cuestión sin contestar. Te garantizamos que tus respuestas serán consideradas en el más absoluto anonimato. **Agradecemos tu valiosa colaboración.**

Edad ____ <input type="checkbox"/> Hombre <input type="checkbox"/> Mujer Centro Educativo <input type="checkbox"/> Publico <input type="checkbox"/> Privado <input type="checkbox"/> Politécnico Distrito Educativo _____ ¿Qué curso estudias? _____ Nivel de estudios de los padres: Padre _____ Madre _____ Pertenece a alguna asociación juvenil? <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> Sí    ¿Cuál? _____ Practicas deporte? <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/> A veces, por recreación <input type="checkbox"/> Pertenezco a un club deportivo En tu última evaluación, qué nota obtuviste en: Español _____ Matemáticas _____
--

En cada una de las siguientes expresiones, rodea con un círculo la alternativa que más se aproxime a tu opinión, o sea, a lo que tú piensas:

	(1) Totalmente en desacuerdo	(2) En desacuerdo	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Totalmente de acuerdo
1 Trabajo duro en la escuela.....	1	2	3	4	5
2 Las notas son muy importantes para mi .....	1	2	3	4	5
3 Habitualmente acabo mis deberes a tiempo.....	1	2	3	4	5
4 La educación es tan importante que vale la pena soportar cosas de la escuela que no me gustan.....	1	2	3	4	5
5 En general, me gusta la escuela.....	1	2	3	4	5
1 Mis padres me ayudan a hacerlo bien en la escuela.....	1	2	3	4	5
2 Mis padres me motivan para que permanezca en la escuela.....	1	2	3	4	5
3 Mis padres han sido importantes en ayudarme a hacer mis planes educativos.....	1	2	3	4	5
4 Mis padres me animan a continuar mi educación después de la secundaria.....	1	2	3	4	5
5 Mis padres me dan buenos consejos a cerca de mi educación.....	1	2	3	4	5
6 Mis padres se preocupan por mi educación.....	1	2	3	4	5

	(1) Totalmente en desacuerdo	( 2) En desacuerdo				
	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	( 5) Totalmente de acuerdo			
1	Cuando escribo mis trabajos, comienzo por hacer un borrador para organizar el texto.....	1	2	3	4	5
2	Mi escuela es un lugar donde me siento excluido/a .....	1	2	3	4	5
3	Falto a la escuela sin una razón justificada.....	1	2	3	4	5
4	Durante las clases, planteo preguntas a los profesores.....	1	2	3	4	5
5	Trato de relacionar lo que aprendo en una asignatura con lo que he aprendido en otras .....	1	2	3	4	5
6	Mi escuela es un lugar donde hago amigos/as con facilidad.....	1	2	3	4	5
7	Falto a las clases estando en la escuela (colegio).....	1	2	3	4	5
8	Hablo con mis profesores sobre lo que me gusta y lo que no me gusta.....	1	2	3	4	5
9	Paso mucho de mi tiempo libre buscando más información sobre los temas discutidos en clase.....	1	2	3	4	5
10	Mi escuela es un lugar donde me siento integrado/a.....	1	2	3	4	5
11	Interrumpo las clases a propósito (intencionadamente).....	1	2	3	4	5
12	Cuando alguna cosa me interesa, lo comento con mis profesores.....	1	2	3	4	5
13	Cuando leo un texto, trato de entender el significado de lo que el autor quiere transmitir.....	1	2	3	4	5
14	Mi escuela es un lugar donde me parece que los demás me aprecian.....	1	2	3	4	5
15	Soy maleducado/a con los profesores.....	1	2	3	4	5
16	Durante las clases, intervengo para expresar mis opiniones.....	1	2	3	4	5
17	Reviso regularmente mis apuntes aunque el examen no esté próximo .....	1	2	3	4	5
18	Mi escuela es un lugar donde me siento solo/a.....	1	2	3	4	5
19	Estoy distraído/a en las clases.....	1	2	3	4	5
20	Hago sugerencias a los profesores sobre cómo mejorar las clases .....	1	2	3	4	5
<hr/>						
1	En mi escuela, hay un profesor/a que se preocupa por mi.....	1	2	3	4	5
2	En mi escuela, tengo un amigo/a que realmente se preocupa por mi.....	1	2	3	4	5
3	En mi escuela, hay un profesor/a que es amable conmigo.....	1	2	3	4	5
4	En mi escuela, tengo un amigo/a que habla conmigo sobre mis problemas	1	2	3	4	5
5	En mi escuela, hay un profesor/a que me escucha cuando tengo algo que decir.....	1	2	3	4	5
6	En mi escuela, tengo un amigo/a que me ayuda cuando tengo dificultades (problemas).....	1	2	3	4	5
<hr/>						
	(1) Totalmente en desacuerdo	( 2) En desacuerdo				

	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Totalmente de acuerdo		
1	Aprendo las cosas rápidamente en la mayoría de materias escolares.....	1	2	3	4 5
2	Me va bien en los exámenes de la mayoría de las materias escolares ...	1	2	3	4 5
3	Soy bueno/a en la mayoría de las materias escolares.....	1	2	3	4 5
4	Lo hago bien en la mayoría de las materias escolares.....	1	2	3	4 5
1	Estoy contento/a de estar en esta escuela.....	1	2	3	4 5
2	Creo que está bien estudiar en esta escuela .....	1	2	3	4 5
3	Si pudiera, preferiría ir a otra escuela.....	1	2	3	4 5
4	Si tuviera que trasladarme a otro lugar, me gustaría seguir acudiendo a esta escuela.....	1	2	3	4 5

**En mi escuela (en mi clase), en los últimos meses...**

1	Me he sentido conectado/a con personas a las que les importo, y que también me importan.....	1	2	3	4 5
2	He cumplido con éxito tareas y proyectos difíciles .....	1	2	3	4 5
3	He tenido la libertad de hacer las cosas a mi manera .....	1	2	3	4 5
4	Me he sentido solo/a .....	1	2	3	4 5
5	He tenido algún fracaso, o me he sentido incapaz de triunfar en algo.....	1	2	3	4 5
6	He tenido mucha presión que me estorbaba.....	1	2	3	4 5
7	Me he sentido cercano/a y conectado/a con personas importantes para mi	1	2	3	4 5
8	He asumido retos difíciles y los he superado.....	1	2	3	4 5
9	Mis elecciones han expresado mi "verdadero yo".....	1	2	3	4 5
10	He sentido que no era valorado/a por alguna persona importante.....	1	2	3	4 5
11	He hecho algo estúpido, que me hizo sentir incompetente .....	1	2	3	4 5
12	Había personas diciéndome qué tenía que hacer .....	1	2	3	4 5
13	Me he sentido íntimamente unido/a a las personas con las que pasaba el tiempo .....	1	2	3	4 5
14	He hecho bien incluso las pruebas difíciles.....	1	2	3	4 5
15	He hecho lo que verdaderamente me interesaba .....	1	2	3	4 5
16	He discutido o tenido conflictos con personas con las que generalmente me llevo bien .....	1	2	3	4 5
17	He tenido que esforzarme para hacer cosas que debería haber sabido...	1	2	3	4 5
18	He tenido que hacer cosas en contra de mi voluntad .....	1	2	3	4 5

(1) Totalmente en desacuerdo	(2) En desacuerdo
------------------------------	-------------------

	(3) Ni de acuerdo ni en desacuerdo	(4) De acuerdo	(5) Totalmente de acuerdo		
<b>En mi escuela (en mi clase)...</b>					
1	Siento que tengo éxito cuando soy el mejor .....	1	2	3	4 5
2	Sólo se presta atención a los estudiantes con éxito.....	1	2	3	4 5
3	Me siento contento/a cuando tengo éxito .....	1	2	3	4 5
4	El professor/a espera que aprendamos nuevas habilidades y nuevos conocimientos.....	1	2	3	4 5
5	Siento que tengo éxito cuando supero a otros .....	1	2	3	4 5
6	El profesor/a ofrece mayor atención a los estudiantes con éxito.....	1	2	3	4 5
7	Siento que tengo éxito cuando pongo mi mejor esfuerzo .....	1	2	3	4 5
8	El/la profesor/a está interesado/a en ampliar nuestro conocimiento de la materia.....	1	2	3	4 5
9	Me siento exitoso/a cuando soy más listo/a que otros.....	1	2	3	4 5
10	A los estudiantes se les alienta a sobrepasar a otros.....	1	2	3	4 5
11	Siento que tengo éxito cuando trabajo duro y logro triunfar.....	1	2	3	4 5
12	A los estudiantes se les anima a practicar habilidades que todavía no manejan con éxito.....	1	2	3	4 5
13	Siento que tengo éxito cuando muestro a los demás que soy el/la mejor..	1	2	3	4 5
14	Me siento exitoso/a cuando trabajo lo mejor que puedo.....	1	2	3	4 5
15	Para cualquier estudiante, es importante mejorar.....	1	2	3	4 5
<b>En mi clase...</b>					
1	Pongo mucha atención.....	1	2	3	4 5
2	Le dedico mi atención a la tarea a lo largo de toda la lección.....	1	2	3	4 5
3	Escucho atentamente cuando el profesor/a explica algo.....	1	2	3	4 5
4	Me esfuerzo por terminar todas las tareas.....	1	2	3	4 5
5	Me esfuerzo en responder a las preguntas del profesor/a.....	1	2	3	4 5
1	Siento que mi professor/a me brinda opciones y oportunidades.....	1	2	3	4 5
2	Siento que mi professor/a me comprende.....	1	2	3	4 5
3	Mi profesor/a me anima a preguntar.....	1	2	3	4 5
4	Mi profesor/a me escucha cuando digo cómo me gusta hacer las cosas.	1	2	3	4 5
5	Mi profesor/a tiene confianza en mi habilidad de hacerlo bien durante el curso.....	1	2	3	4 5
6	Mi professor/a intenta entender mi manera de ver las cosas antes de sugerirme otra forma de hacerlas.....	1	2	3	4 5