



VNIVERSITAT  VALÈNCIA

FACULTAT DE PSICOLOGIA
Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación

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

**EL COMPROMISO ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES EN
REPÚBLICA DOMINICANA: VALIDACIÓN DE SU MEDIDA Y DE LAS
VARIABLES DE SU RED NOMOLÓGICA**

Presentada por:

Leyla Yadhya Borges Solano
Universidad Autónoma de Santo Domingo

Dirigida por:

Dr. José Manuel Tomás Miguel
Dr. Melchor Gutiérrez Sanmartín

Valencia (España), 2015

*A mis padres y mi hermana
con quienes comparto
no sólo mi proyecto de vida,
sino también mis sueños.*

AGRADECIMIENTOS

*¿Quién realizó esto? ¿Quién lo hizo posible?
¿Quién llamó a las generaciones desde el principio?
Yo, el Señor, soy el primero, y seré el mismo hasta el fin
Porque yo soy el SEÑOR, tu Dios, que sostiene tu mano derecha;
yo soy quien te dice: "No temas, yo te ayudaré."
ISAIAS 41*

Este trabajo de investigación es el resultado de un esfuerzo compartido en donde he contado no sólo con la ayuda de una fuerza superior, sino también de muchas personas a las que debo mi gratitud.

En primer lugar doy gracias a Dios, por estar conmigo en cada paso y haber puesto en mi camino aquellas personas que han sido mi soporte y compañía durante todo este proceso.

Agradezco a los directores de mi tesis doctoral que con su soporte científico y humano han dirigido y orientado la realización de este trabajo de investigación. Quiero hacer patente mi mayor y más sincero agradecimiento al Profesor Dr. José M. Tomás, tutor y director de tesis, a quien nunca podré corresponder como merecería su integridad y tantos años de conocimiento, sabiduría y sentido común compartidos, por haber confiado en mí para poder llevar a cabo este proyecto. Por su inestimable ayuda y paciencia desde el inicio de esta aventura. Me siento privilegiada de conocerle, no sólo por ser un profesional altamente competente, sino también por ser una persona sensible de los aspectos humanos que me ha brindado un invaluable apoyo y confianza durante esta etapa de mi vida y desarrollo profesional. Sin lugar a dudas una de las mejores cosas que me queda de esta experiencia es tu amistad. Esta Tesis Doctoral es una realidad y gran parte te lo debo a ti.

Dedico un amplio y especial agradecimiento al Profesor Dr. Melchor Gutiérrez

Sanmartín, mi director de tesis, por su generosa disposición y por haber brindado su tiempo y desinteresada ayuda en el desarrollo de esta tesis, por su confianza y paciencia ante mis inconsistencias, por las acertadas orientaciones, soporte y valoraciones críticas que, ciertamente, permitieron hacer de este trabajo una realidad.

También quiero dar las gracias a una serie de personas que han resultado clave en diferentes momentos de este proyecto doctoral. Antonio Ferrer quien fuera mi director del DEA momento durante el cual me dio el empuje y valor que necesitaba para poder seguir adelante. Le agradezco no sólo sus oportunas opiniones, con las que aportó significativamente a mi desarrollo profesional, sino también por aquellas inolvidables experiencias de vida que hicieron surgir una maravillosa amistad.

De modo especial quiero dar las gracias a Consuelo Cerviño quien a pesar de que todo estaba en nuestra contra, no desmayó en realizar todos los esfuerzos necesarios para que pudiéramos alcanzar nuestros objetivos. Gracias por su trabajo y apoyo a este proyecto de doctorado en la Republica Dominicana, por apostar por nosotros, por abrir los espacios para llegar a nuestro país y por estar siempre pendiente de que todo resultara bien.

Debo expresar mi agradecimiento a la UASD que ha cobijado mi trabajo docente y que otorgó las facilidades para cursar este doctorado. Así mismo agradezco a la Universidad de Valencia que nos acogió en este programa doctoral proporcionándonos esta gran oportunidad.

De mis compañeros de doctorado agradezco a Miosotis Hernández por su amistad. Tu colaboración, palabras y actos de apoyo se quedan grabados en mí para siempre ocupando un lugar muy importante de mi vida. Definitivamente nada es azar.

Marta Moreno gracias por tu su amistad desinteresada e incondicional que sólo crece con los años, por las innumerables horas al teléfono, tu paciencia infinita y la sinergia que existe entre nosotras. Gracias por tu infinita bondad, aquí seguimos juntas y pronto podremos decir: lo logramos!

Desde lo más profundo de mi ser agradezco a mis padres Ana y Rafael quienes creyeron en mí, incluso cuando ni yo misma lo hacía, y han dedicado su vida a darnos lo mejor a mi hermana y a mí sacrificándose para que nosotras tuviéramos todo lo necesario para ser felices. Por muchas vueltas que dé la vida, sé que ellos siempre están conmigo. Gracias por haberme hecho comprender, entre otras muchas cosas, que no somos lo que conseguimos, sino lo que superamos. Por haberme apoyado en todo momento para evitar que abandonara en los momentos más difíciles. Por su eterna entrega y capacidad para mantener la ilusión por una meta alcanzable siendo sin lugar a dudas una referencia y guía durante estos años. Mami te amo, tú sabes que sin ti esto no habría sido posible; Papi gracias del alma por cada uno de esos instantes en que me has ayudado a salir fortalecida de este proceso.

Agradezco a mi manis, Wendy Borges, por su amor y apoyo, su compañía y empatía. Gracias por escucharme cuando más lo he necesitado, por darme tu apoyo sin necesidad de explicaciones, por tu preocupación incesante y por darme alegría en los momentos más difíciles.

En general quisiera agradecer a todas y cada una de las personas que han vivido conmigo diferentes etapas de la realización de este proyecto doctoral, (a Celeste, Amparo, Bárbara, Maruchi) brindándome apoyo, colaboración, ánimo y cariño. Gracias a mis amigos por haber sido pacientes conmigo, sin acabar de entender en algunos momentos, la necesidad de la dedicación exclusiva a estas páginas.

Gracias a todos por estar ahí, ha sido una experiencia extraordinaria.

ÍNDICE

1. EL COMPROMISO ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES.....	13
1.1. Dimensiones del compromiso escolar.....	15
1.1.1. <i>Compromiso comportamental</i>	15
1.1.2. <i>Compromiso cognitivo</i>	18
1.1.3. <i>Compromiso afectivo</i>	19
1.1.4. <i>Compromiso de agencia personal</i>	20
1.2. Compromiso escolar y motivación: ¿Constructos equivalentes?.....	23
1.3. Medición del compromiso escolar.....	26
1.3.1. <i>Escala SEI, de Appleton et al. (2006)</i>	38
1.3.2. <i>Escala SESQ, de Hart, Stewart y Jimerson (2011)</i>	41
1.3.3. <i>Escala de cuatro dimensiones del compromiso de los estudiantes, de Reeve y Tseng (2011)</i>	43
1.3.4. <i>Escala SES-4DS, de Veiga (2013)</i>	44
1.3.5. <i>Escala SSEM, de Hazel, Vazirabadi y Gallagher (2013)</i>	45
1.3.6. <i>Escala SES, de Lam et al. (2014)</i>	49
1.3.7. <i>Escala SESSS, de Brigman et al. (2015)</i>	51
1.3.8. <i>Escala AUSSE vs. NSSE</i>	52
1.3.9. <i>Escala Inventario de Compromiso en el Aula (CEI)</i>	55
2. LA MOTIVACIÓN EN LA ESCUELA.....	60
2.1. Teoría de la Autodeterminación (TAD).....	61
2.1.1. <i>Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas</i>	64
2.1.2. <i>Apoyo a la autonomía del alumno por parte del profesor</i>	68
2.2. Teoría de las Metas de Logro (TML).....	80
2.2.1. <i>Orientaciones de meta del alumno</i>	80
2.2.2. <i>Clima motivacional en el aula</i>	82
3. EL COMPROMISO ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES Y SU RELACIÓN CON OTRAS VARIABLES DEL CONTEXTO EDUCATIVO: RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN.....	87
3.1. Motivación en la escuela y compromiso de los estudiantes.....	88
3.2. Apoyo a la autonomía por el profesor y compromiso de los estudiantes	92

3.3. Percepción de apoyo social y compromiso de los estudiantes.....	93
3.4. Ajuste escolar y compromiso de los estudiantes.....	99
3.5. Compromiso de los estudiantes y logro académico.....	101
OBJETIVOS.....	110
4. MÉTODO.....	115
4.1. Diseño, muestra y procedimiento.....	115
4.2. Instrumentos de medida.....	118
4.3. Análisis estadísticos.....	118
5. RESULTADOS.....	123
5.1. Validación del cuestionario de Compromiso escolar (SES).....	124
5.1.1. Validez factorial del SES	124
5.1.2. Fiabilidad del SES.....	128
5.1.3. Validez nomológica del SES.....	131
5.2. Validación del cuestionario de Apoyo de profesores y compañeros....	132
5.2.1. Validez factorial del cuest. de apoyo de profes. y compañeros	132
5.2.2. Fiabilidad del cuest. de apoyo de profes. y compañeros.....	134
5.2.3. Validez nomológica del cuest. de apoyo de profes. y compañ..	135
5.3. Validación del cuestionario de Apoyo a la autonomía del alumno.....	136
5.3.1. Validez factorial del cuest. apoyo a la autonomía del alumno...	136
5.3.2. Fiabilidad del cuest. de apoyo a la autonomía del alumno.....	139
5.3.3. Validez nomológica del cuest. apoyo a la autonomía alumno...	139
5.4. Validación del cuestionario de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (BMPN)	140
5.4.1. Validez factorial del BMPN.....	140
5.4.2. Fiabilidad del BMPN	144
5.4.3. Validez nomológica del BMPN.....	146
5.5. Validación del cuestionario de clima y orientación motivacional (MOC)	147
5.5.1. Validez factorial del MOC.....	147
5.5.2. Fiabilidad del MOC.....	150
5.5.3. Validez nomológica.....	152
6. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y APRECIACIONES FUTURAS	157
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	177
ANEXO. INSTRUMENTOS. CD RESULTADOS EVALUACIÓN	

INTRODUCCIÓN. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. EL COMPROMISO ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES
2. LA MOTIVACIÓN EN LA ESCUELA
3. EL COMPROMISO ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES Y SU RELACIÓN CON OTRAS
VARIABLES DEL CONTEXTO EDUCATIVO: RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

INTRODUCCIÓN. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. EL COMPROMISO ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES

El concepto de compromiso escolar, como área de estudio en la investigación educativa, surgió relativamente hace poco tiempo. Este término empezó a ser utilizado en los años 80 (Appleton, Christenson y Furlong, 2008) a raíz de la necesidad de entender y reducir los niveles de deserción escolar (Finn y Zimmer, 2012; Reschly y Christenson, 2012; Appleton, Christenson, Kim y Reschly 2006). Sin embargo, este constructo ha evolucionado en los últimos 20 años siendo empleado con mayor frecuencia para analizar y mejorar los resultados obtenidos por estudiantes cuyo rendimiento es marginal o pobre (Appleton et al., 2008; Finn y Zimmer, 2012; Yazzie-Mint y McCormick, 2012), lo cual no sólo impulsa el aprendizaje, sino que provee una herramienta para la predicción del éxito escolar (Reschly y Christenson, 2012).

Crick (2012) define el compromiso como un sistema complejo que incluye un rango de factores internos y externos que se interrelacionan en un espacio y tiempo específico; modelando esta interrelación el involucramiento con las oportunidades de aprendizaje. Este constructo multidimensional (Reeve, 2012) se refiere al nivel de participación del estudiante en actividades relacionadas con el proceso de aprendizaje; pudiendo ser evidenciado a través de cualidades observables durante las interacciones reales de éstos con tareas académicas realizadas bajo una acción energizada dirigida y sostenida (Appleton et al., 2008). El involucramiento o compromiso escolar es reflejado en el progreso y logro académico resultante de las acciones tomadas por el estudiante y responde no sólo a las prácticas disciplinares y escolares del alumno dentro y fuera del aula, sino que también está vinculado a la actitud y prácticas del maestro, el método de enseñanza requerido por el estudiante, la actitud de los compañeros, padres, profesores u otro adulto así como también a características intrínsecas de la organización tales como: tamaño, seguridad y localidad.

Algunos autores, además de corroborar los aspectos relacionados con la

multidimensionalidad de este constructo y sus subtipos (Appleton et al., 2006; Christenson et al., 2008; Fredericks, Blumenfeld y Paris, 2004), plantean la importancia de la distinción en el uso de los términos compromiso del estudiante (student engagement) y compromiso escolar (school engagement), debido a que, para ellos, el "compromiso del estudiante" sugiere un término más amplio que incluye tanto la atención a actividades académicas que ocurren fuera del entorno escolar como a influencias relacionadas a la escuela pero que no toman lugar en ésta (Appleton et al., 2006).

El compromiso escolar puede ser visto desde dos dimensiones: *continuum* - aquella que se refiere a una sola dimensión de compromiso escolar que va de niveles bajos a altos y *continua* - en la cual se separan el concepto de compromiso y falta de compromiso escolar en dos dimensiones distintas las cuales son medidas de manera individual desde niveles altos a bajos (Reschly y Christenson, 2012). Estos autores también refieren teorías planteadas por otros investigadores (Appleton et al., 2008; Skinner, Furrer, Marchand y Kinderman, 2008; Connell y Wellborns, 1991) que buscan responder a la pregunta de si el compromiso escolar debe ser considerado como un proceso o un resultado. Y, aunque no existe unicidad en la respuesta, éstos entienden que depende de la amplitud (rango de tiempo) con que el compromiso es visto o analizado. De este modo, lo que en un estudio pudiera ser considerado como proceso en otro bien pudiera ser un producto. Siendo así, el involucramiento escolar pudiera ser considerado tanto como un producto como un proceso dependiendo del enfoque y/o el alcance del estudio en curso.

Empero, es importante aclarar que a pesar del gran número de estudios relacionados con el compromiso escolar disponibles hoy día, todavía no existe un consenso en la definición y/o taxonomía de este constructo. No obstante, queda claro que como mínimo, el compromiso escolar consta de dos componentes: el primero comportamental (también llamado participativo) y el segundo afectivo (Appleton et al., 2008; Finn, 1989; Marks, 2000; Newman, Wehlage y Lamborn, 1992; Willms, 2003). Algunos autores añaden un tercer componente cognitivo y otros bifurcan el comportamiento participativo en académico y de participación (Reschly y Christenson, 2012). Aunque como dijimos anteriormente, aún no existe

una definición consensuada entre los diferentes los investigadores de este tema, la literatura especializada identifica las tres dimensiones mayormente utilizadas en la definición y clasificación de los subtipos de compromiso escolar a saber: académica/comportamiento, cognitiva y afectiva/emocional.

1.1. Dimensiones del compromiso escolar

1.1.1. Compromiso comportamental

Este tipo de compromiso es sensible a las prácticas de los profesores, lo que permite la posibilidad de mejorar el rendimiento y el logro de los estudiantes que experimentan dificultades en la escuela. Aquí, los alumnos de diferentes grados que exhiben comportamientos de compromiso académico tales como prestar atención, completar las tareas, asistir a las clases preparado, y participar en actividades académicas, logran niveles de rendimiento más altos que sus compañeros que muestran menores niveles de compromiso. Estos comportamientos son especialmente importantes en estudiantes que enfrentan obstáculos debido a diversos factores de riesgo (hogares de bajos ingresos, limitación del idioma, etc.). En general, este tipo de compromiso implica: acción, esfuerzo, trabajar duro, persistencia, intensidad, enfoque, atención, concentración, absorción y participación.

Se reconocen tres tipos de comportamientos dentro de esta categoría, si bien cabe resaltar que aunque estos aspectos han sido vistos como distintos, algunos autores los combinan en una sola categoría a la que llaman *participación*.

- *Académico o de aprendizaje básico* - Este compromiso se relaciona al proceso de aprendizaje incluyendo las tareas diarias necesarias para el aprendizaje: completar las asignaciones dentro y fuera de clase, mantener una actitud positiva sobre determinadas áreas temáticas y sobre la escuela en general.

Diversos estudios han sido realizados para relacionar elementos del compromiso comportamental con los logros académicos. Por ejemplo, debido a su relación inversa con el rendimiento académico y con resultados negativos, el compromiso comportamental ha sido visto como un factor de

protección para los estudiantes considerados en riesgo educativo (Finn y Rock, 1997; Resnick et al., 1997; Steinberg y Avenevoli, 1998).

Rowe y Rowe (1992) señalan estudios de la falta de atención que continúan encontrando fuertes correlaciones entre los estudiantes y su capacidad para ignorar las distracciones, perseverar en tareas y actuar de manera consciente e intencionada. Así, hacen mención de otras investigaciones que combinan los ratings de atención con otras formas de participación en el aula. Aquí, para todos los grupos y todas las edades, independientemente del enfoque adoptado, se encontraron importantes correlaciones al relacionar la atención con el rendimiento académico de los estudiantes.

Igualmente, completar la tarea, una de las formas del compromiso académico, fue examinada en relación con el rendimiento académico en los estudios de Cooper, Jackson, Nye y Lindsay (2001) y Cooper, Valentine, Nye y Lindsay (1999), arrojando como resultado la existencia de pequeñas pero estadísticamente significativas correlaciones entre la tarea completada y los grados asignados por el maestro a los estudiantes de segundo y cuarto de la enseñanza primaria.

- *Actividades extracurriculares* - Como su nombre lo indica, implica el enrolamiento del estudiante en actividades extracurriculares. En general, las investigaciones sobre las actividades extracurriculares han producido resultados mixtos con respecto al logro académico (Feldman y Matjasko, 2005). Sin embargo, cuando se considera la naturaleza de las actividades, un patrón más consistente emerge indicando que la participación en actividades extracurriculares de orientación académica están significativamente relacionadas con el rendimiento académico. En contraste, la relación entre el atletismo y logro es generalmente no significativo; siendo las correlaciones significativas (aunque pequeñas) cuando las actividades deportivas y académicas son combinadas (Finn y Zimmer, 2012)
- *Tareas sociales de la escuela* - Se refiere a la medida en que los estudiantes obedecen las reglas de comportamiento escritas y no escritas del aula. Implica asistir a la escuela, asistir a las clases, seguir las direcciones de los profesores en el aula, interactuar positiva y

apropiadamente con los maestros y compañeros y no interrumpir o distraer a los demás durante la clase.

Cuando las reglas de comportamiento (escritas o no) son violentadas, a menudo, reducen el rendimiento académico. La mayoría de las investigaciones sobre el comportamiento social del aula se enfocan de una u otra forma en la mala conducta (interrumpir la clase, participar en discusiones durante la clase, negarse a seguir instrucciones, comportamiento irrespetuoso y peleas). Algunos estudios (Gottfried, 2009; Steward et al., 2008; Roby, 2004) han demostrado cómo la asistencia y al plantel escolar está muy relacionada con el rendimiento académico ya que el tiempo que el alumno pierde de estar en contacto con el maestro y las enseñanzas impartidos por éstos, reducen la oportunidad de aprendizaje.

Skinner y Pitzer (2012) indican que los comportamientos dentro de este tipo de compromiso:

- *Son entendidos por los investigadores como esenciales para el aprendizaje* ya que la relación entre el compromiso comportamental y el rendimiento académico ha sido confirmada en varias ocasiones por investigaciones empíricas.
- *Pueden verse de manera paralela en años tempranos y posteriores de la vida del individuo*, por lo que la deserción escolar puede ser entendida como el punto final de un proceso cuyos inicios pudieron haber tenido su origen en los grados de primaria o media. Los estudiantes en riesgo de fracaso o abandono escolar pueden ser identificados más temprano que tarde.
- *La persistencia/ permanecer comprometido es en sí mismo un resultado importante de la escolarización.*
- *Los comportamientos de compromiso son sensibles a los docentes y a las prácticas escolares, lo que permite la posibilidad de mejorar el rendimiento y el logro de los estudiantes que experimentan dificultades en el camino.*

1.1.2. Compromiso cognitivo

El compromiso cognitivo es la utilización consciente y reflexiva de la energía necesaria para el entendimiento de ideas complejas subyacentes en los requerimientos mínimos de la clase. Implica el buscar ayuda y/o el involucramiento en actividades, hacer más que el trabajo mínimo requerido y sugerir nuevas formas para analizar el material enseñado. Este aspecto envuelve: el enfoque y esfuerzo de logro hacia una meta, estrategias de búsqueda, disposición a la participación, capacidad de asumir desafíos, dominio, seguimiento a la tarea, hacer preguntas de clarificación, revisión y estudio del material dado, realización de las tareas con cuidado y minuciosidad.

Sin embargo, los estudios de intervención cognitiva y rendimiento académico en ocasiones arrojan resultados contradictorios, en parte debido a los diferentes métodos de evaluación de los procesos internos que se utilizan. Por un lado están las evaluaciones directas (Afflerbach y Johnston, 1984; Bloom y Broder, 1950; Juliebo, Malicky y Norman, 1998; Peterson, Swing, Stark y Waas, 1984) en las cuales los estudiantes informan sobre los procesos que utilizan para aprender el material del curso, y por otro se encuentran las evaluaciones indirectas (Finn et al., 1991; Howse et al., 2003; Mokhtari y Reichard, 2002; Peterson et al., 1984) que demandan del maestro indicadores de registro u observaciones de los estudiantes (Skinner y Pitzer, 2012).

En este punto, cabe destacar que existen diferencias entre el compromiso cognitivo y el académico ya que el primero evoca el proceso necesario para obtener un conocimiento más allá del contenido mínimo del curso, por lo que alude a procesos internos que implican la inversión de energía cognitiva; en tanto el segundo, se refiere al comportamiento observable exhibido cuando el estudiante participa en la clase (también conocido como participación).

De igual modo, queremos señalar la importancia de la medición del compromiso cognitivo ya que en la actualidad existe un énfasis excesivo en los indicadores de compromiso académico y de comportamiento en la práctica escolar. Tal énfasis, ignora la literatura que sugiere cómo los indicadores de compromiso cognitivo están asociados con los resultados de aprendizaje positivo, la motivación

y el aumento de la respuesta a las estrategias de enseñanza específicas (Appleton et al., 2006). De aquí que estos investigadores desarrollaron un estudio para examinar la validación inicial de un instrumento diseñado para medir el compromiso cognitivo y psicológico desde la perspectiva del estudiante. Para estos autores la medición de compromiso cognitivo y psicológico del estudiante es fundamental para el mejoramiento de los resultados de aprendizaje, especialmente en aquellos estudiantes con alto riesgo de fracaso escolar. Una medición precisa daría luz a la necesidad de intervenciones que pueden ser objetivo de mejora de los niveles de rendimiento de los estudiantes comprendidos en estos subtipos, y al hacerlo, mejoraría de manera profunda la transformación del trabajo escolar, el compromiso con la educación, la persistencia de cara al desafío, y el cumplimiento de las necesidades fundamentales de la autonomía, pertenencia, y la competencia.

1.1.3. Compromiso afectivo

Al igual que el compromiso cognitivo, el compromiso afectivo suele evaluarse mediante indicadores externos en lugar de ser medidos a través de los estados internos que los estudiantes reflejan. El compromiso afectivo conduce a una amplia gama de medidas diferenciándose así de todas las otras formas de compromiso. Diversas investigaciones sugieren que el compromiso afectivo, en lugar de afectar a otras formas de compromiso (académico, social, cognitivo) que a su vez afectan al aprendizaje (Osterman, 2000), está relacionado indirectamente con el rendimiento académico (Voelkl, 2012).

Este constructo reconoce la escuela como una institución social que facilita el desarrollo personal. Este tipo de compromiso hace referencia a los sentimientos del estudiante hacia un miembro importante de la comunidad escolar generando un sentido o necesidad de inclusión a la misma (Voelkl, 1997). Este tipo de compromiso incluye, para algunos investigadores, dos aspectos fundamentales:

- Sentimientos de pertenencia, unión - sentirse como miembro de la escuela, vínculo con la escuela, y apego
- valoración (de la escuela) - "valuing"

Para finalizar las reseñas del compromiso afectivo/emocional quisiéramos rescatar las ideas presentadas por Skinner y Pitzer (2012), quienes indican que

muchos de los estudios que tratan sobre la participación, relacionan los componentes de diversas maneras, careciendo en algunos casos de una información clara sobre la composición de sus medidas. Sin embargo, en sentido general, los efectos de la participación del comportamiento en los logros educativos son siempre estadísticamente moderados o fuertemente significativos, independientemente de la población estudiantil estudiada, las variables de control tomadas en cuenta, o la composición de las medidas. En tanto, el efecto de la participación afectiva en el rendimiento es menos consistente, pero sus relaciones con el compromiso comportamental y la tasa de graduación de estudiantes en la secundaria son consistentemente positivos.

1.1.4. Compromiso de agencia personal

La multi-dimensionalidad del compromiso escolar ha sido ampliamente reconocida por los investigadores. Distintas teorías que describen cómo los diferentes aspectos del compromiso escolar influyen entre sí han sido estudiados aunque aún no han sido probadas (Skinner et al., 2008). Existen estudios (Ladd Buhs y Seid, 2000; Skinner et al. 2008) que analizan y relacionan una o dos dimensiones del compromiso escolar (comportamiento, emocional, cognitiva, o afectiva-cognitiva), pero aún no existe evidencia que explique si una alta inversión por parte del estudiante pudiera conducirle a una mayor participación o a la experimentación de emociones más positivas hacia la escuela.

Durante sus investigaciones Li, Lerner y Lerner (2010) observaron que los niños a los que les gustaba la escuela (compromiso emocional) desde sus etapas iniciales tendían a participar cooperativamente (compromiso comportamental) tanto en actividades de la clase como en la escuela durante cursos posteriores demostrando que el compromiso emocional conduce al compromiso comportamental, pero no al revés. En esta misma línea, Skinner et al. (2008) encontraron que a pesar de que las rutas del comportamiento a la emoción y el camino de la emoción a la conducta son importantes, la magnitud del efecto de compromiso emocional en el cambio del compromiso comportamental es significativamente mayor que el efecto del compromiso comportamental en los cambios del compromiso emocional concluyendo que los aspectos emocionales de

la participación escolar contribuyen significativamente a los cambios en el compromiso comportamental.

Ahora bien, siendo la participación un constructo integrado y multi-dimensional se sugiere que el comportamiento y la emoción por si solas no bastan para representar el compromiso escolar del estudiante. Ya que las características de comportamiento (cantidad de participación en el trabajo académico, asistencia a clases, tiempo dedicado a las actividades académicas, intensidad del esfuerzo, etc.) más que una representación auténtica del compromiso o inversión real para el aprendizaje constituyen indicadores de la participación y/o medida en que los estudiantes están dispuestos a cumplir con las reglas de la escuela (compromiso comportamental). El logro de un compromiso profundo implica, además del compromiso comportamental y afectivo, concentración y esfuerzo, inversión, trabajo, entrega y sentido de obligación por parte del estudiante. De igual manera, las emociones positivas en torno a la escuela (compromiso afectivo) o el simple hecho de que al estudiante le guste la escuela, no garantizan que éste realizará el esfuerzo requerido para el alcance del éxito escolar. Siendo así, el compromiso comportamental y afectivo indicarían compromiso escolar sólo cuando los estudiantes participen activamente en las actividades escolares específicas, ya que para el logro del compromiso escolar también se hace necesaria la activación de procesos cognitivos, una gran concentración y esfuerzo, emociones positivas, sentimiento de emoción y conexión, sentido de obligación y valorización de la escuela por parte del estudiante.

La dimensión cognitiva de participación escolar (compromiso cognitivo) o pensamientos del alumno en relación con su educación y aprendizaje también juega un papel importante dentro del compromiso escolar, ya que media la relación entre las emociones y el rendimiento académico (Pekrun y Linnenbrink-García, 2012). Abarca tanto el proceso de reflexión y nivel de consciencia del estudiante en torno a la importancia del aprendizaje como la medida en que éste está dispuesto a invertir en dicho proceso para el logro de las metas deseadas.

Sin embargo, aún no han sido explicados cómo los aspectos cognitivos interactúan con la dimensión conductual o afectiva siendo pocos los estudios que han investigado los mecanismos en que los tres aspectos de la participación de la

escuela se interrelacionan o desarrollan entre sí. Li y Lerner (2013), por ejemplo, han explorado las interrelaciones de los aspectos conductuales, emocionales y cognitivos del compromiso de la escuela utilizando una fuente de información de datos longitudinales. Empero, como dijimos anteriormente, dentro de la literatura actual del compromiso escolar no existe vasta evidencia de modelos predictivos que postulen las interrelaciones entre las tres dimensiones del compromiso. De aquí pues que aún sigue latente la necesidad de explorar cómo estas tres dimensiones trabajan de manera conjunta para el logro de un compromiso escolar profundo.

Por su parte, Reeve y Tseng (2011) entienden que la participación se manifiesta a través de actos intencionales, proactivos y constructivos en los cuales los estudiantes encuentran otras formas de mejorar la instrucción, enriqueciendo de esta manera la experiencia y condiciones del proceso de aprendizaje (Reeve y Tseng, 2011). A partir de esta conceptualización, postulan una nueva dimensión de la participación a la que han denominado compromiso de "agencia-personal". Esta forma de participación, caracterizada por la proactividad del alumno, representa la contribución constructiva por parte del éste al flujo de la información recibida en el aula (Reeve, 2013). Bandura (2001), al analizar esta propuesta, considera que aquí los estudiantes no sólo reaccionan a la instrucción presentada por el maestro, sino que también ejercen su agencia para personalizar, modificar o solicitar instrucciones. Por ejemplo, un estudiante puede comunicar sus preferencias e intereses relacionados con el contenido de clase a lo cual el instructor puede responder centrándose en el método solicitado o proporcionando un análisis más a fondo con lo cual se alternaría en cierto modo el flujo de la instrucción (Sinatra, Heddy y Lombardi, 2015) dando lugar al compromiso agencial (Reeve, 2012).

De aquí pues que, en este modelo, el estudiante contribuiría proactivamente al proceso (ofreciendo ideas, expresando sus preferencias, sugiriendo o aportando a la clase, haciendo preguntas, comunicando lo que piensa y/o necesita, recomendando una meta u objetivo para la clase, comunicando su nivel de interés, solicitando recursos y/u oportunidades de aprendizaje, buscando maneras de agregar relevancia personal a la lección impartida por el maestro, participando en la resolución de problemas, pidiendo aclaraciones, generando opciones, comunicando

sus gustos y disgustos dentro del proceso de enseñanza) generándose una serie continua de transacciones dialécticas entre el profesor y el alumno. Esta propiedad única logra que durante las actividades de aprendizaje los estudiantes unan fuerzas con los proveedores del mismo creándose un ambiente de mayor apoyo para ellos. Este ambiente es creado no sólo a través de actos intencionales y proactivos por parte del estudiante, sino también como resultado de la colaboración y participación del maestro.

Estos autores, definen operacionalmente el compromiso de agencia-personal a través de 5 actos que, según ellos, de manera unilateral contribuyen al flujo de la clase. A saber: (1) durante la clase, hago preguntas? (2) Le digo a mi profesor lo que me gusta y lo que no me gusta? (3) dejo saber al maestro lo que me interesa? (4) durante la clase, expreso mis preferencias y opiniones? y (5) Ofrezco sugerencias sobre cómo hacer que la clase sea mejor?

Este flujo de actividades transaccionales provocan que los resultados positivos de los estudiantes no estén dados en función de la actividad del estudiante (compromiso agencia-personal) sino, más bien, como resultado del desarrollo de procesos recíprocos entre alumno y profesor ya que las acciones de los estudiantes afectan y transforman la instrucción de los maestros y viceversa, conllevando (estas transacciones emergentes) a variaciones en los resultados positivos obtenidos por los estudiantes. A su vez, la actividad dialéctica de las preguntas y las comunicaciones generadas e iniciadas por los estudiantes contribuirían al cambio y transformación del comportamiento e instrucción del maestro, lo cual consecuentemente afectaría y transformaría la calidad y nivel de participación del estudiante. De aquí pues que el compromiso de agencia-personal debería no sólo considerarse como simple contribuciones de un estudiante al el flujo de la instrucción, sino también como una serie continua de operaciones dialécticas entre alumno y profesor (Reeve, 2013).

1.2. Compromiso escolar y motivación: ¿Constructos equivalentes?

Numerosos autores plantean que la motivación está relacionada con los procesos psicológicos subyacentes, incluyendo autonomía, competencia, relación

y/o pertenencia, por lo que la motivación es vista en términos de la dirección, la intensidad y la calidad de las energías del individuo (Maehr y Meyer, 1997), que ante un comportamiento específico responden a la pregunta de por qué hago esto. Sin embargo, el compromiso escolar es visto como la conexión de la persona con la actividad, que se ve reflejada en la participación del individuo en la tarea o actividad realizada (Appleton et al., 2008; Russell, Ainley y Frydenberg, 2005). Siendo así, una persona puede estar motivada y a la vez no estar comprometida ya que el compromiso implica la participación en tareas específicas.

Aquí, el clima motivacional (de lo cual hablaremos más ampliamente en próximos apartados), juega un papel importante dentro del contexto del compromiso escolar, ya que un clima de aprendizaje caracterizado por altos niveles de comparación social pudiera generar sentimientos de competencia cognitiva de los alumnos (Ames y Ames, 1981). Así pues, si los estudiantes experimentan repetidamente el fracaso en materia escolar, estos fallos están probablemente asociados a la frustración y, posiblemente, la antipatía, que predisponen para el comportamiento perturbador. Covington (1992) señala que los estudiantes desarrollan diversas estrategias para ocultar su sentimiento de incompetencia académica. Estas estrategias pueden ser la dilación, poner excusas, evitar las tareas difíciles y no tratar de esforzarse. Los sentimientos de inadecuación también pudieran provocar que estos estudiantes traten de imponerse, bien sea desafiando las normas escolares o recurriendo a un comportamiento perjudicial o agresivo. En estos casos, para los estudiantes, un mayor esfuerzo y concentración no resuelve sus problemas, ya que si se esfuerzan y fracasan, se reforzaría la auto-concepción de que carecen de la capacidad. Por tanto, un clima orientado al rendimiento puede implicar que los estudiantes de bajo rendimiento se sientan menos valorados por el profesor, lo que a su vez reduce el apoyo que el profesor proporciona a estos estudiantes.

Resulta casi imposible abordar el tema de la diferenciación entre el compromiso escolar y la motivación, sin hacer mención a la Teoría de la Autodeterminación. Esta teoría, sin lugar a dudas, representa uno de los modelos teóricos más importantes que sirven de base para el estudio del involucramiento. Vista desde la perspectiva de la Psicología Evolutiva y Adaptativa, este modelo

plantea tres pilares fundamentales dentro de las necesidades básicas del individuo: la necesidad de competencia, de relacionarse con los demás (experimentando una conexión con otras personas) y de autonomía (expresarse de manera auténtica).

Podemos decir que la Teoría de la Autodeterminación está basada en la motivación intrínseca del individuo (Reschly y Christenson, 2012) haciendo hincapié en la importancia de esta motivación y la forma en que las características sociales y contextuales facilitan la aparición de dicha motivación al participar en una tarea. En el contexto social, indudablemente, cataliza no sólo las reacciones del individuo al medio que le rodea, sino también su crecimiento y diferencias (internas y externas) dentro de dicho medio. Esta teoría proporciona un enfoque de la motivación humana y la personalidad a través de métodos empíricos tradicionales enfatizando la importancia de la evolución de los recursos humanos internos para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación de la conducta (Deci y Ryan, 2000).

Aquí la idea central es que los seres humanos poseen necesidades básicas (las cuales se entienden son universales y aplicables a todas las personas y culturas en todos los aspectos de la vida del individuo (Milyavskaya y Koestner, 2011) que una vez satisfechas, a través de contextos sociales u otras actividades, permiten la participación constructiva del individuo. Por tanto, si la escuela provee a los niños oportunidades para satisfacer estas tres necesidades, los estudiantes estarán más comprometidos (Fredericks y McColskey, 2012).

Siendo así y tomando en consideración las motivaciones intrínsecas del individuo, pudiéramos decir que, aunque algunos autores consideran la motivación y el compromiso como constructos equivalentes (Darr, 2012; Guthrie et al., 2012), éstos pueden ser diferenciados ya que la motivación debe ser entendida como el por qué y/o razonamiento detrás de un comportamiento dado (Darr, 2012), en tanto que *el compromiso escolar representa el comportamiento manifiesto de la motivación* (Eccles y Wang, 2012; Fredricks y McColskey, 2012; Skinner y Pitzer, 2012).

A partir de aquí, pudiéramos decir que existen características atribuibles a cada constructo que sirven de base para su diferenciación ya que, a pesar de que tanto el compromiso escolar como la motivación están influenciados por el contexto,

las diferencias individuales relacionadas no sólo con los logros del estudiante, sino también con la forma como éste responde al medio ambiente, pueden ser identificadas. Por ejemplo, la motivación se refiere a la fuerza que energiza y da fortaleza, intensidad y persistencia al comportamiento (Reeve, 2012), estando de cierto modo ligada a las razones subyacentes a un comportamiento, dado que puede ser conceptualizado en términos de la dirección, la intensidad, la calidad, y la persistencia de dichas energías. Sin embargo, el compromiso escolar es la manifestación visible de dicha motivación. Por tanto, a pesar de la interrelación intrínseca de estos dos constructos, el compromiso escolar es una acción orientada que incluye, como mínimo, un componente de comportamiento/participación externo y por tanto observable y dos internos: cognitivo y afectivo, mientras que la motivación es primordialmente una manifestación interna - un intento (Reschly y Christenson, 2012). De aquí pues que el compromiso escolar pudiera ser considerado como un resultado del proceso motivacional, siendo la motivación la fuente u origen del primero (Reeve 2012). No obstante, Reschly y Christenson (2012) consideran que el avance teórico de los constructos del compromiso y la motivación requieren que la asociación entre los mismos sea claramente especificada y medida, siendo uno de los escollos principales para el logro de esta diferenciación teórica, el tiempo de existencia y la extensión de la literatura académica disponible.

1.3. Medición del compromiso escolar

La perspectiva tripartita de la participación se ha caracterizado por una concepción multidimensional del compromiso que abarca las dimensiones comportamental (acciones como la asistencia y participación en las actividades escolares), emocional (incluye un sentido de pertenencia o la valoración de la escuela) y cognitiva (voluntad de participar en tareas con esfuerzo, la intencionalidad, el uso de estrategias, y la autorregulación) por lo que la medición del constructo debería incluir la valoración y relación de estas áreas y su relación no sólo con el logro y éxito académico, sino también entre sí. Gutiérrez et al., (en prensa), basados en las perspectivas de Reeve y Tseng (2011) y Veiga (2013), plantean que para la medición de este constructo también se hace necesario la

incorporación de valoraciones del compromiso de agencia-personal, ya que ésta contribuye constructivamente al flujo de instrucciones. Consideran, además, que las construcciones de motivación y auto-regulación se ejecutan a través de cada una de las dimensiones de compromiso, siendo los comportamientos académicos auto-dirigidos, claramente relacionados con conductas de autorregulación y estrategias tales como la información intencional y búsqueda deliberada, por lo que la motivación está presente implícita o explícitamente en la mayoría de caracterizaciones de compromiso.

Hazel, Vazirabadi, Albanes y Gallagher (2014) plantean que la inconsistencia de la definición del constructo hace necesaria la identificación del modelo de compromiso que guía una investigación. Algunos modelos, por ejemplo Eccles' Expectancy-Value Theoretical Model, hacen hincapié en la importancia del contexto, la historia propia prescrita, el papel del desarrollo de la propia identidad (Eccles, 2009), expectativas de éxito y el valor subjetivo dado de una tarea que afecta las opciones y el rendimiento de los logros relacionados (Eccles y Wang, 2012). Por el contrario, otros como la teoría del comportamiento planificado (Ajzen, 1985), afirman que las creencias de comportamiento (expectativas de un comportamiento que lleva a resultados mayormente positivos o negativos) afecta la actitud del individuo hacia el ejercicio de compromiso, percibiéndose que los ambientes varían en función de la correlación entre los comportamientos y los resultados.

El concepto de participación varía no sólo en función de la perspectiva teórica del investigador, sino también del contexto o nivel en que se conceptualiza, observa y mide el compromiso, contexto éste que puede variar desde un nivel micro (como la participación de un individuo en un momento, tarea o actividad de aprendizaje determinada) a un nivel macro (por ejemplo, un grupo de estudiantes en una clase, la escuela o la comunidad). Siendo así, la medición en el nivel micro puede utilizar índices fisiológicos y psicológicos de participación tales como imágenes cerebrales, seguimiento de los ojos, el tiempo de respuesta, nivel de atención y los indicadores de nivel macro de participación podrían incluir el análisis del discurso, observaciones, valoraciones, u otros análisis de los contextos socioculturales del aprendizaje o la enseñanza (Sinatra et al., 2015).

Además, las mediciones de compromiso escolar disponibles en la actualidad difieren en términos de: la fuente desde donde los datos son capturados (reporte de los estudiantes, reporte de los profesores, instrumentos de observación, etc.), la cantidad y tipo de compromiso escolar que se esté midiendo, el tipo de diseño (área o asignatura específica), la forma en que la información es recolectada (con o sin autorización de los padres) y la metodología utilizada en el momento de la aplicación del instrumento (Frederick et al., 2011). Así mismo, autores como Skinner et al. (2008) resaltan la importancia de la independencia que debe ser mantenida entre facilitadores (factores causales-explicativos fuera del constructo) e indicadores (partes descriptivas dentro del constructo) ya que consideran este aspecto esencial para la medición.

En esa línea, Appleton et al. (2006) expresan cómo el compromiso es representado en lo que denominan una "amalgama" de estudios aislados que examinan uno o dos indicadores de cada subtipo. De igual manera, estos autores describen lo que considera limitaciones al realizar mediciones del compromiso cognitivo y psicológico mientras describen los planteamientos de Jimerson, Campos y Greif (2003) que indican cómo frecuentemente la misma escala de medición es utilizada en distintos estudios para medir ítems que representan diferentes subtipos. Estos autores, también corroboran los planteamientos de Finn y Cox (1992) indicando que distintos subtipos de compromiso se han examinado de manera aislada impidiendo la comparación de éstos dentro de la misma población estudiada. Además, dentro de las dificultades encontradas en los procesos de medición, plantean que en algunas ocasiones los ítems de la encuesta son extraídos desde bases de datos correspondientes a escalas nacionales siendo los subtipos formados de manera retroactiva, con lo cual se podría correr el riesgo de no tener un marco de referencia teórica y conceptual suficientemente fuerte, pudiendo esto generar procedimientos carentes de claridad en la definición del constructo y/o los subtipos.

Así mismo, Finn y Zimmer (2012) expresan que durante la medición del compromiso del estudiante generalmente se incluyen indicadores de compromiso y no-compromiso así como preguntas que abordan directamente la medición de componentes específicos como el cognitivo y el afectivo que, en opinión de estos

autores, deberían ser medidos de manera indirecta, debido a las dificultades de medición inherentes a los estados internos. De igual modo, consideran que algunas de las escalas utilizadas para medir algunos aspectos del constructo incluyen antecedentes o consecuencias del compromiso que descansan fuera de los límites del mismo.

Por su parte, Fredricks y McColskey (2012) describen cinco métodos para la medición del compromiso:

a) *Auto-informe* del estudiante: método mayormente utilizado en el cual los estudiantes responden a un cuestionario (estructurado o semi-estructurado) cuyas preguntas son generales y no específicas a una asignatura en particular siendo especialmente válidos para medir compromiso emocional y cognitivo;

b) *muestreo de experiencias*: aquí los estudiantes llenan auto-informes luego de recibir la señal que ha sido enviada a un dispositivo digital portátil entregado al estudiante al inicio del estudio. Estas señales son enviadas a distintas horas e incluyen preguntas relacionadas con la ubicación y actividad que están realizando, así como también incluyen otras preguntas dirigidas a evaluar aspectos del compromiso cognitivo y afectivo;

c) *evaluación de los estudiantes por parte del maestro*: ésta no es más que una perspectiva alternativa desarrollada por el maestro sobre la participación reportada por estudiantes. Incluye, además, preguntas dirigidas a evaluar aspectos del compromiso cognitivo y afectivo;

d) *entrevistas*: independientemente del tipo utilizado (estructurada o semi-estructurada) proveen al investigador la oportunidad de realizar preguntas abiertas dirigidas a entender el porqué del involucramiento de ciertos estudiantes vs otros; además permite indagar aspectos relacionados con los procesos de construcción de significado del estudiante a través de experiencias escolares y cómo estos elementos se relacionan con el compromiso escolar; y

e) *observación*: realizada a nivel individual y en el aula, ha sido utilizada para evaluar de manera individual el comportamiento de los estudiantes como un indicador del compromiso académico

Cada tipo de medida (es decir, el auto-informe, la observación, las calificaciones de los maestros) tiene fortalezas y debilidades por lo que sería beneficioso que los investigadores combinaran varios tipos de instrumentos a fin de obtener una mayor y mejor validación de las medidas alcanzadas, disminuyendo así los retos inherente a cada método (por ejemplo, los problemas de sesgo de la observación y la retrospección inherente al autoinforme).

Por otro lado, la diferencia en las edades, razas, géneros y el nivel socioeconómico de los estudiantes también puede requerir de distintos elementos, instrumentos y/o análisis (Fredricks y McColskey, 2012). Si no se tienen en cuenta estas diferencias individuales, la comparación de los niveles de participación puede llegar a ser una tarea difícil. Por ejemplo, algunas investigaciones han evidenciado que la medición de la participación de la escuela puede ser inconsistente entre estudiantes de diferentes etnias (Glanville y Wildhagen, 2007), géneros y niveles de grado (Betts, Appleton, Reschly, Christenson, y Huebner, 2010). Además, al evaluar las diferencias individuales de participantes con edades disímiles, pueden existir problemas de desarrollo en habilidades específicas que se utilizan a menudo como indicadores de participación (tales como la autorregulación y el uso de estrategias (Fredricks y McColskey, 2012; Pintrich, Smith, García, y McKeachie, 1993; Wolters, Pintrich, y Karabenick, 2003).

Otro factor a tomar en consideración es la actitud del estudiante que, al igual que las emociones, puede ser positiva o negativa. Los estudiantes tienen actitudes hacia casi todos los dominios (español, matemáticas, historia, etc.) y temas. Siendo así, una baja confianza para las matemáticas, los conceptos erróneos acerca de la ciencia, unas arraigadas creencias políticas y religiosas al valorar algunos científicos pudieran, posiblemente, impactar los resultados de la medición del compromiso ya que, por ejemplo, a menudo es necesario un cambio conceptual para poder superar conceptos científicos erróneos. De igual manera, la investigación sugiere que la participación juega un papel en la superación de las ideas falsas (Dole y Sinatra, 1998; Heddy y Sinatra, 2013; Johnson y Sinatra, 2012; Taasobshirazi y Sinatra, 2011). Siendo así, los estudiantes inducidos con los valores de utilidad de las tareas muestran un mayor grado de compromiso al leer acerca de un tema científico que los inducidos con otros valores (Johnson y Sinatra,

2012) pudiendo el compromiso, en estos casos, predecir el cambio conceptual (Heddy y Sinatra (2013).

De aquí pues que autores como Betts (2012) consideren que la medición del compromiso es aún incipiente y proporciona oportunidades sin precedentes para explorar la estructura de la naturaleza heterogénea del compromiso. Considera que una medición adecuada es vital para apoyar las investigaciones realizadas por diversos autores ya que una valoración deficiente conduciría a resultados pobres y con dificultad de interpretación. De igual manera, Gutiérrez et al., (en prensa) alineados con los planteamientos de Christenson, Reschly y Wylie (2012), resaltan también la necesidad de alcanzar un mayor rigor metodológico y medidas psicométricas más robustas en el momento de realizar estudios dirigidos a la medición del involucramiento de los estudiantes.

Hazel et al. (2014), a pesar de reconocer la existencia de varios instrumentos de medición del compromiso, de los cuales algunos han sido analizados empíricamente, los estudios publicados sobre pruebas convergente y discriminante son insuficientes. Por ello presentan los resultados preliminares de un estudio que compara el Instrumento de Participación Estudiantil (SEI) con la motivación y el compromiso de la escala (de convergencia) y la Escala de Satisfacción de Vida Estudiantil (SLSS) para la divergencia (Reschly y Betts, 2009). Aquí, tal como los autores predijeron, las correlaciones encontradas entre los dominios de los dos instrumentos de compromiso fueron mayores que las de los dominios SEI y los ítems del SLSS. Así mismo, hacen mención del estudio longitudinal en adolescentes en el cual se evidenció que la alta satisfacción con la vida predijo un mayor compromiso cognitivo más de un año después, y recíprocamente, la alta participación cognitiva en la primera medición fue predictiva de una mayor satisfacción con la vida en el segundo momento de tiempo (Lewis, Huebner, Malone y Valois, 2011). Estos dos estudios sugieren que el compromiso y la satisfacción con la vida son distintos, pero relacionados, construcciones psicológicas.

Indican además, que los tres métodos más comunes que se utilizan para medir el compromiso son auto-informe, el informe del docente, y la observación. Estos métodos e instrumentos de medición pueden, dentro de cada método,

capturar distintos aspectos de la participación así como también variables fuera de este constructo. Entonces, debido a que los constructos psicológicos son esencialmente no observables, existe la necesidad de demostrar el grado de convergencia del instrumento y la discriminación de las medidas con otros constructos al fin de poder determinar la utilidad de la medición al evaluar la construcción psicológica de interés.

A medida que los constructos son revisados, las teorías evolucionan convirtiendo la validación del instrumento de medición en un proceso iterativo y constante. Se ha argumentado que el método más riguroso de encontrar evidencia convergente y discriminante utilizará multitraits (al menos una construcción adicional aparte de la construcción de interés para evaluar la capacidad de la medida y discriminar entre la construcción deseada y otras construcciones), y métodos múltiples (dos o más métodos para medir el constructo de interés para eliminar correlaciones basadas en similitudes de medición). Sin embargo, existen ciertas dificultades en el momento de realizar la revisión, ya que primeramente, no para todas las medidas utilizadas la fiabilidad de las calificaciones de la población y la validez de las interpretaciones de puntuación en el contexto dado es alto, y segundo, en múltiples ocasiones los instrumentos de comparación utilizan diferentes métodos de medición aunque la operacionalización del constructo sea la misma.

Es por ello que las escalas de medición del compromiso deberían ser cuidadosamente construidas a fin de evitar la inclusión de correlaciones de compromiso que residan fuera del constructo (facilitadores ambientales, antecedentes y consecuencias de la participación) ya que esto pudiera ser, en parte, la razón por la que la medición del compromiso a menudo se correlacione en bajos niveles al ser evaluados con distintos métodos,

Greene (2015), a través de una revisión que abarca 20 años de producción científica, pone de manifiesto que los datos de auto-informe han supuesto una importante contribución a la comprensión de la motivación y el compromiso cognitivo. Sin embargo, la evidencia también muestra la necesidad de desarrollar aproximaciones múltiples a la medida del compromiso en el trabajo académico, más que confiar únicamente en instrumentos de autoinforme. Este autor reconoce

que los instrumentos de auto-informe, a pesar de haber sido objeto de severas críticas, todavía tienen un lugar dentro de la investigación psicológica ya que han sido un método muy razonable para examinar las percepciones de compromiso escolar y motivación de los estudiantes. Sin embargo, resalta la carencia de estudios que evalúen los instrumentos de autoinforme como herramientas de medición del compromiso cognitivo en contextos científicos, así como también el hecho de que la mayor parte de las investigaciones utilizan variables del compromiso como resultados más que un predictor de logros.

El escaso número de investigaciones relacionadas con instrumentos de auto-informe para medir el compromiso cognitivo tiende a mantener la teoría social-cognitiva (Bandura, 2001) como marco general de la medición del constructo. Investigaciones sobre el valor predictivo de las variables de motivación en el compromiso cognitivo indican que los estudiantes requieren del dominio de los materiales para el logro de la meta planteada (pasar un curso o simplemente aprender y dominar un tema específico). Por tanto, el uso de estrategias y consecuentemente el establecimiento de procesos que le permitan al investigador identificar el tipo de estrategias utilizada por el estudiante juega un papel preponderante dentro de la valoración del constructo del compromiso escolar cognitivo.

Por ejemplo, Greene pudo valorar a lo largo de sus investigaciones que el dominio (asignatura/tema) importa a la hora de medir el compromiso cognitivo, observando que la distinción entre estrategia profunda y superficial parecía más clara en dominios que se basan en el aprendizaje de materiales textuales siendo menos relevantes en dominios que requieren un conocimiento más procedimental. Así mismo, los estudiantes exitosos parecían tener repertorios de estrategias que empleaban según fuera necesario. Para matemáticas, por ejemplo, el repertorio de estrategias exitosas incluyó estrategias profundas y superficiales. Sin embargo, durante la exploración se presentó una mayor dificultad en la identificación de una estrategia profunda comparada con una menos profunda. Situación ésta que se hizo aún más compleja cuando se empezaron a examinar las clases de ingeniería y ciencias a nivel universitario, donde los estudiantes exitosos usaban una combinación de estrategias profundas (no al inicio del proceso, sino cuando ya

sabían de qué se trataba el problema) comportándose más como expertos solucionadores de problemas, mientras los estudiantes menos exitosos informaron no poder cambiar su compromiso una vez que se daban cuenta de que no entendían el material provisto. Además, se identificó más adelante al logro como un predictor de estrategias profundas y superficiales, demostrándose con estos hallazgos no sólo la importancia del dominio (a la hora de medir el compromiso), sino también de la tarea, ya que los elementos de compromiso funcionan de manera diferente dependiendo de si la medida de logro es un examen o un informe escrito.

El compromiso cognitivo no es una característica estable ya sea de un alumno o de un entorno de aprendizaje, sino más bien un conjunto de procesos fluidos que pueden ser influenciados por los propios alumnos y por el medio ambiente. Por ello se necesita entender con mayor precisión cómo están involucrados el dominio de conocimientos, el conocimiento del dominio específico, y las estrategias generales, y el compromiso cognitivo. Dicho esto, a pesar de que existe un lugar para medidas de auto-informe en la investigación sobre la motivación y el compromiso cognitivo, la investigación debe moverse más allá de la dependencia exclusiva de tales medidas ya que para medir la participación se hace necesario el uso de múltiples técnicas.

Por su parte, Martin, Yu, Papworth, Ginns y Collie (2015) han hecho hincapié en la importancia del estudio de la participación en diferentes contextos culturales, indicando que para poder realizar comparaciones entre regiones y países es necesario demostrar la invariabilidad de las herramientas de medición a través de contextos internacionales. De aquí que los autores realizaran una investigación para evaluar la motivación y el compromiso desde un enfoque multidimensional, para lo cual utilizaron la escala de Motivación y Compromiso MES (Martin, 2007, 2009, 2010) que contiene 11 factores agrupados en cuatro categorías: *la cognición adaptativa, comportamiento adaptativo, la cognición no-adaptativa y el comportamiento no-adaptativo*. El estudio fue realizado con más de 6.800 estudiantes, en cuatro contextos internacionales: América del Norte (Estados Unidos y Canadá), el Reino Unido, Australia y China extendiéndose, además, dos estudios anteriores de la motivación entre las culturas y el compromiso al incluir una

nueva muestra (aunque no representativa de todas las principales regiones del mundo) consistente en estudiantes chinos (más allá Beijing, se incluyeron escuelas de otras provincias de China continental) y dos muestras grandes de América del Norte (Estados Unidos y Canadá) y el Reino Unido. En concreto, se examinó el instrumento y sus propiedades psicométricas en función del contexto internacional. La invarianza factorial entre los cuatro contextos y por último las correlaciones entre motivación y compromiso adjunto a un conjunto de factores de validación (intenciones educativas, participación en clase, el disfrute de la escuela) en función del contexto.

En general, los resultados muestran que existe congruencia de medición a través de las muestras de las cuatro regiones internacionales ya que los datos de la confiabilidad resultaron muy similares, las propiedades distributivas de factores fueron congruentes, la estructura factorial y correlaciones entre los factores (incluyendo las variables latentes) fue invariante en todos los grupos. Por consiguiente, concluyeron que existe evidencia preliminar de que la MES demuestra generalización intercultural, lo cual implicaría que los factores multidimensionales del compromiso están en diversos contextos transversales generalizables y que los alumnos, a través de estos contextos, diferencian los factores de motivación y de compromiso de manera similar.

El tema del compromiso escolar ha ocupado un lugar central en la agenda de la calidad de las universidades australianas desde la introducción de la Encuesta de Participación Estudiantil (AUSSE) en el 2007, debido a la adopción de una perspectiva transformadora que busca analizar tanto la participación en la educación superior y su relación con su condición opuesta como el interés marcado de preparar a los estudiantes para la vida después de la educación formal. Los datos de rendimiento de la AUSSE son los más utilizados internamente por las universidades para el desarrollo de iniciativas y cambios en los planes de acción. Sin embargo, Hagel, Carr y Devlin (2012) plantean cómo la evidencia sugiere que las escalas del AUSSE pueden enmascarar las áreas que necesitan mejorar, por lo que las universidades deberían tener cuidado al hacer comparaciones internas, transversales, porque aún no está del todo claro que la naturaleza de la participación sea igual a través de las mismas disciplinas, situación ésta

particularmente cierta para escalas como la "experiencia educativa enriquecedora contiene una serie de prácticas".

Basados en la teoría de flujo (flow), derivada de la Psicología Positiva y del Trabajo de Csikszentmihalyi (1990), Hagel et al. (2012) plantean que la participación involucra actividades que demanda del estudiante su participación total, concentración y absorción, por lo que se deben considerar las condiciones que apoyan el equilibrio entre el reto de la tarea y las habilidades del mismo, las metas claras por parte del alumno y la autonomía individual, aludiendo así a un medio alternativo para hacer operativo el compromiso. Se sugiere, además, que la participación no es simplemente la suma de las actividades útiles y productivas que experimentan los estudiantes, ya que, abarcando dimensiones cognitivas, conductuales y afectivas, el compromiso se deriva de la calidad, la naturaleza y la profundidad de estas actividades. Además de las cuestiones de medición, para estos autores, el compromiso escolar debe ser visto desde una perspectiva crítica, ya que de lo contrario la falta de atractivo de la base ideológica del enfoque puede llevar a concepciones empobrecidas del constructo que se reflejarían en la medición del mismo, al proveer un enfoque menos técnico, pudiendo así enajenar, en función del papel que juegan dentro de la evaluación, a los estudiantes que cumplen y se dedican a actividades de aprendizaje desde una perspectiva funcional.

En pocas palabras, para estos autores, la naturaleza controvertida y la complejidad del concepto proporcionan considerables desafíos para los investigadores que se incrementan cuando la participación de los estudiantes es trasplantada de un contexto nacional a otro. La participación de los estudiantes es un complejo, multifacético constructo, que ocurre en varias dimensiones (por lo general conductual, emocional y cognitivo) y que no está libre de valores ya que es concebido como una experiencia profunda, fluida, fruto de la participación en una amplia gama de actividades. De aquí que se hace necesaria una perspectiva crítica ya que la no consideración de la base ideológica de los enfoques de participación puede llevar a concepciones empobrecidas del compromiso y consecuentemente, de su medición.

Por otro lado, muchos de los esfuerzos de reforma escolar en los Estados Unidos tratan de aumentar la participación escolar ya que no sólo es un elemento clave dentro del proceso de enseñanza que impulsa a mejores resultados aumentando el logro. La inscripción de los alumnos en cursos desafiantes, a la vez que reduce la tasa de deserción escolar, también es susceptible de intervención. Sin embargo, para Wang, Bergin y Bergin (2014), la investigación sobre los factores que pueden promover la participación se ve obstaculizada por la ausencia de una medida de compromiso a nivel de aula.

Los autores resaltan que una medida de la participación del aula será más útil si es invariante a través de características particulares e independientes de la población estudiada (ingresos, género, edad) ya que si las medidas varían, puede que no sea apropiado comparar los resultados entre los grupos, aunque por el contrario, la invarianza a través de la edad permite la comparación de la participación en las diferentes edades de corte transversal y longitudinalmente.

Por esta razón, partiendo del supuesto de que la medición del compromiso en un nivel inadecuado pudiera oscurecer los resultados dificultando posibles intervenciones y considerando que la medida del compromiso puede servir para diferentes funciones y ser adecuada en diferentes contextos, Wang et al. (2014) desarrollaron el Inventario de Compromiso en el Aula (CEI, Classroom Engagement Inventory). Para ellos, el compromiso debe medirse con el mismo nivel de especificidad utilizado en intervenciones y otras variables clave. Por ejemplo, consideran que la medida debería ser a nivel aula (en lugar que al nivel de la escuela) si el propósito es: evaluar la eficacia de una intervención aprobada a nivel del aula, proporcionar información a los maestros con respecto a la percepción de los estudiantes de su salón de clases, investigar lo que los profesores pueden hacer en el aula para mejorar el compromiso, o investigar el vínculo entre el compromiso y el aprendizaje en clases específicas.

Como hemos podido ver, existen diversos enfoques que los investigadores toman en consideración al momento de medir y/o diseñar un instrumento de valoración del compromiso escolar. Es por esto que aunque no es nuestra pretensión ser exhaustivos en la descripción de todos los instrumentos que la literatura especializada nos ofrece para medir el compromiso escolar o el

compromiso de los estudiantes, haremos un breve repaso, a partir de aquí, de algunas de las escalas más frecuentemente empleadas para estos fines.

1.3.1. Escala SEI, de Appleton et al. (2006)

La escala SEI (Student Engagement Instrument), desarrollada por Appleton et al. (2006), parte de los trabajos de Appleton y Christenson (2004), fundamentándose en una revisión de la literatura relevante sobre constructos como implicación, sentido de pertenencia, identificación con la escuela, auto-regulación, compromiso académico, compromiso conductual, compromiso cognitivo y compromiso psicológico.

La SEI fue inicialmente construida a partir de estudios empíricos y la revisión de las escalas existentes que estaban estrechamente relacionadas con el compromiso. Luego de vastas investigaciones y consultas, la escala fue probada (en términos de la claridad, comprensión y relevancia percibida de los ítems) con 31 estudiantes seleccionados al azar que fueron divididos en dos grupos. Se realizaron cambios semánticos, estructurales y reformulación de algunos ítems fruto de la retroalimentación recibida. La versión completa de la SEI contenía 30 ítems que trataban de medir los niveles de compromiso cognitivo de los estudiantes (por ejemplo, la percepción de relevancia de la escuela), y 26 ítems destinados a medir el compromiso psicológico (por ejemplo, la percepción de conexión con los otros en la escuela), siempre desde la perspectiva del estudiante. Contemplaba 6 ítems invertidos que fueron incluidos de manera aleatoria a lo largo de la encuesta para evitar la aquiescencia.

En el diseño de este instrumento, que incluyó una escala Likert de cuatro puntos para la selección de las respuestas. Los datos sobre las variables adicionales se obtuvieron de auto-informes y la base de datos del Departamento de Investigación del Distrito Escolar. Dentro de estas variables se consideraron el género, etnia, participación el programa gratuito o reducido de almuerzo escolar, factores determinantes para la educación especial, suspensiones documentadas, y niveles de logro en las pruebas nacionales de lectura y matemáticas (NALT) de los estudiantes.

Tras realizar Análisis Factoriales Exploratorios (EFA) con la mitad de la muestra, los modelos más plausibles fueron sometidos a Análisis Factoriales Confirmatorios (CFA) con los datos procedentes de la otra mitad de la muestra en estudio. Los resultados proporcionaron pruebas de confirmación positiva de la estructura factorial interna prevista proporcionando evidencia de validez de confirmación inicial a través del uso de una muestra de validación cruzada. Correlaciones positivas y moderadas entre los factores utilizados revelaron poca carga transversal sugiriendo que cada factor mide un grado adecuado de participación atribuible a un subtipo de compromiso cognitivo o psicológico.

Así mismo, la relación entre los factores del SEI y varios indicadores escolares se correspondieron a las hipótesis planteadas (por ejemplo, altos niveles de compromiso se relacionaron con bajo índice de suspensión y con altos grados académicos). No obstante, el grado de varianza compartida entre la motivación extrínseca y los factores del SEI fue algo menor al esperado, en particular con respecto al apoyo entre compañeros. Estos hallazgos son consistentes con investigaciones previas que sugieren la importancia de la motivación intrínseca (pero no extrínseca) en las relaciones positivas con los compañeros (Pittman, Boggiano y Main, 1992). De igual manera, se observaron relaciones positivas entre la mayoría de los factores del SEI e indicadores académicos como el promedio de calificaciones o GPA (por sus siglas en inglés: grade point average) y puntuaciones en lectura y matemáticas. Las relaciones encontradas fueron negativas entre la mayoría de los factores del SEI y la suspensión de la escuela. El factor control/relevancia del SEI correlacionó negativamente con las puntuaciones de lectura y matemáticas, y mostró correlaciones muy bajas con GPA y la suspensión de la escuela.

Para finalizar, podemos decir que el SEI es un instrumento con fiabilidad y validez (Appleton et al., 2006; Betts et al., 2010; Carter, Reschly, Lovelace, Appleton y Thompson, 2012), que no pretende medir el compromiso de comportamiento, sino que está diseñado para medir el compromiso a nivel del aula incluyendo escalas que van más allá de la participación, tales como aspiraciones y metas futuras y apoyo de la familia en el proceso de aprendizaje (Betts et al., 2010).

Algunos años más tarde, Betts et al. (2010) desarrollaron un nuevo estudio para comprobar la invarianza factorial del SEI en estudiantes de enseñanza media y superior. Los autores extendieron la investigación a cursos comprendidos entre sexto y duodécimo grado a fin de examinar si la estructura hipotética del SEI era apropiada en estos niveles que no fueron considerados (todos ellos) en el estudio original. También, a diferencia del instrumento original, que estaba compuesto por seis factores, para los fines de esta investigación, uno de los subtipos cognitivos (motivación extrínseca) fue eliminado por no formar parte de los objetivos planteados por los investigadores. De igual modo, se estudiaron las posibles variaciones en función del género de los estudiantes, ya que los investigadores se preguntaban si las diferencias en el desarrollo madurativo y de género podrían tener un efecto sobre la relación de los indicadores del compromiso latente que subyacen a los subtipos de compromiso. Por ello, las pruebas relacionadas de similitud y diferencias en los parámetros del modelo de medición fueron consideradas como importantes.

Aunque se informó de estimaciones estandarizadas, en las pruebas del modelo se utilizaron parámetros no estandarizados. Se examinaron cinco factores de compromiso escolar: relación estudiante-profesor, control y relevancia de la escuela, apoyo de los compañeros en el proceso de aprendizaje, aspiraciones y apoyo de la familia en el proceso de aprendizaje.

Los resultados de la serie de modelos de análisis factoriales de libre disposición utilizados indicaron que los datos ajustaban tanto para el modelo de cuatro factores como para el de cinco. Se comprobó que el modelo de 5 factores cumplía con los criterios de índice de ajuste comparativo y aproximación por mínimos cuadrados. Se obtuvo un resultado similar de confiabilidad de la medición entre los grupos al evaluar los datos basados en una agrupación por género, sustentando así la hipótesis de equivalencia configural y la invarianza métrica entre varones y mujeres.

En conclusión, la variación de los factores de compromiso y de la relación entre ellos fue similar en los diversos grupos utilizados en esta investigación, lo que sugiere niveles similares de variabilidad y relaciones estructurales entre los subtipos de compromiso a través de una amplia gama de niveles de maduración y

de género. Siendo así, los resultados de este estudio sugieren que el SEI mide los mismos subtipos de compromiso cognitivo y afectivo a través de los grados y géneros de una manera similar y con una precisión semejante.

1.3.2. Escala SESQ, de Hart, Stewart y Jimerson (2011)

Debido a la necesidad explícita de una medida integral y psicométricamente universal para examinar el meta-constructo del compromiso, investigadores de más de 19 países colaboraron para estudiar el compromiso escolar con un enfoque internacional y desarrollar un instrumento de medición. A partir de esta colaboración surge el Cuestionario de Compromiso de los Estudiantes en las Escuelas (Student Engagement in Schools Questionnaire; SESQ; Hart, Stewart y Jimerson, 2011).

El SESQ es una medida de auto-informe que obtiene la información de los indicadores y los facilitadores de compromiso desde la perspectiva del estudiante. Este cuestionario consta de 109-ítems (extraídos de investigaciones anteriores a fin de incrementar la validez de la medida) con un formato de respuesta tipo Likert. Se compone de cinco factores: gusto por el aprendizaje y gusto por la escuela (compromiso afectivo); esfuerzo y persistencia y actividades extracurriculares (compromiso comportamental) y compromiso cognitivo. El cuestionario se centra en la evaluación integral y detallada del compromiso escolar en cuatro aspectos fundamentales: participación estudiantil en las escuelas, creencias motivacionales, relaciones sociales con los contextos y resultados de los estudiantes. Debido a las restricciones de muestreo asociadas a una encuesta de 109 ítems, sólo los ítems dirigidos a medir el compromiso escolar se examinan en el análisis factorial exploratorio, lo que significa que sólo la combinación de participación escolar en las escuelas (33 ítems) fue explorada aunque las estimaciones de la fiabilidad se examinan para toda la encuesta.

También se creó un complemento al auto-informe SESQ, denominado TERFN, con la finalidad de evaluar los tres indicadores de la participación que componen el constructo (afectivo, cognitivo y comportamental) para cada estudiante, ahora desde la perspectiva del profesor. Con ello se logró obtener la información a través de distintos métodos y a partir de una variedad de fuentes durante un mismo período de tiempo. El TERF-N consta de 10 ítems cuyas

respuestas diseñadas en una escala Likert tienen que ser cumplimentadas por los profesores para cada uno de los estudiantes.

Hart et al. (2011) llevaron a cabo un estudio con el objetivo de establecer las propiedades psicométricas de fiabilidad y validez del SESQ y el TERF-N a través de estimaciones internas de consistencia. Para ello, se examinaron las propiedades psicométricas del compromiso escolar en ambos instrumentos. Los análisis incluyeron revisión de la coherencia interna estimada a fin de examinar la fiabilidad, se empleó el análisis factorial exploratorio (EFA) para examinar la estructura latente de cada medida, y se calcularon las correlaciones para examinar la relación entre las escalas y la validez externa.

Al analizar el SESQ se encontraron buenos niveles de consistencia entre los factores, con excepción de la atribución del dominio en la cual se observó cierta debilidad en la estructura de las preguntas, en particular, el formato de respuesta que pareció crear confusión, por lo que se recomendó la modificación de esta parte del cuestionario. Así mismo, la estructura factorial de los ítems de medición del compromiso conservaron su estructura conceptualizada a través del análisis factorial exploratorio, aunque dos ítems (gusto por el aprendizaje y el factor de esfuerzo y persistencia) se cruzaron mostrando medidas más débiles en el factor que las aportadas por los factores conceptualizados. Debido a esto, los autores consideran que, de reducirse la encuesta en el futuro, estos ítems deberían ser eliminados.

En cuanto al Formulario de Informe del Compromiso del Profesor (TERF-N), con la excepción de dos ítems, todos los demás se correlacionaron de manera significativa, siendo la correlación media entre los ítems moderada. Por último, después de establecer la consistencia interna y la estructura de las medidas de los instrumentos, se verificó que la correlación entre éstas fue significativa, llevándose a cabo un análisis de correlaciones bivariadas entre el SESQ y la TERF-N que mostró correlaciones moderadas positivas significativas entre ambos instrumentos para el constructo de compromiso escolar en las dimensiones comportamental y afectiva únicamente.

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

Reeve y Tseng (2011) realizaron un estudio con la finalidad de validar la nueva medida de compromiso agencial. Para ello se plantearon si éste era un componente de participación distinto, para luego determinar si, de alguna manera, esta nueva dimensión medía la motivación dirigida al logro. Por lo tanto, procedieron, en primer lugar, a identificar si el compromiso agencial era conceptual y estadísticamente distinto a los otros tres aspectos del compromiso y cómo éste covaría con el logro y los otros índices de compromiso para luego determinar el valor predictivo del constructo, incluso después de sacar la varianza en el rendimiento.

Utilizaron una muestra de 369 estudiantes de educación superior. En este estudio se evaluaron los cuatro aspectos del compromiso a través del uso de cuestionarios previamente validados (excepto para el compromiso agencial, ya que es un concepto nuevo y por ello no existían instrumentos validados). El compromiso comportamental fue examinado utilizando el Cuestionario de Implicación en la Tarea (Task Involvement Questionnaire) de Miserandino (1996), cuyos ítems corresponden a conceptualizaciones hechas por Wellborn (1991). El compromiso afectivo fue también valorado a partir de elementos basados en conceptualizaciones de Wellborn (1991). Para el compromiso cognitivo se usó el Cuestionario de Estrategias de Aprendizaje (Learning Strategies Questionnaire) de Wolters (2004), instrumento más breve derivado de estrategias motivacionales ampliamente utilizado en la investigación. También se realizaron mediciones de la satisfacción de las necesidades psicológicas empleando el Activity-Feelings State (AFS; Reeve y Sickenius, 1994). Por último, para evaluar el rendimiento académico, se utilizó el registro de calificación global semestral de cada estudiante que fue extraído de la base de datos de cada escuela.

Los estudiantes auto-informaron sobre sus medidas de participación en el aula utilizando la misma escala bipolar para cada constructo. Para alcanzar los objetivos planteados se emplearon correlaciones de orden cero, regresión múltiple, ecuaciones estructurales (utilizando LISREL 8.8; Jöreskog y Sörbom, 1996), prueba chi-cuadrado y múltiples índices de ajuste, análisis factorial exploratorio y

confirmatorio para determinar el modelo subyacente de los 22-ítems que componen el cuestionario. Se compararon todos los posibles modelos para verificar si los diversos aspectos de la participación se podían combinar a fin de definir la estructura que mejor se ajustaba al modelo hipotetizado.

Antes de la comprobación de las hipótesis, los investigadores exploraron el impacto del género en las otras medidas verificando que, aunque éste predijo el compromiso comportamental, no predijo ninguna de las otras medidas. Dentro de los resultados obtenidos, los autores pudieron verificar que el compromiso agencial explicó una varianza única y significativa en el rendimiento de los estudiantes ya que incluso teniendo en cuenta la contribución de los otros tres tipos de compromiso, éste se correlacionó positiva y significativamente con los otros tres aspectos de la participación. Además, de manera colectiva, los cuatro aspectos del compromiso mediaron con el logro académico.

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

La falta de instrumentos para una evaluación multidimensional del compromiso, junto a un largo proceso de investigación realizado por Veiga (2008, 2012) durante varios años, dio paso al desarrollo de una escala para la evaluación del compromiso escolar que ha sido definida por el autor como una experiencia de unión centrípeta del estudiante con la escuela. Ésta comprende dimensiones cognitivas, afectivas, conductuales y agenciales específicas.

La SES-4DS (Escala de Avaliação do Envolvimento dos Alunos na Escola, EAE) fue construida a partir de estudios anteriores (Veiga, 2008), revisión de la literatura y entrevistas. Además, se tomó en consideración la diversidad de dominios, estudiantes y escuelas (localidad geográfica, zonas urbanas y rurales), clases o dominios así como también diferentes grados escolares del segundo y tercer ciclo. El instrumento consta de 20 ítems distribuidos en cuatro dimensiones. Los elementos de la dimensión comportamental fueron extraídos de estudios anteriores (Archambault, Janosz, Fallu y Pagani, 2009; Veiga, 2008). Los ítems de la dimensión afectiva se basaron en los elementos propuestos para PISA (Veiga, 2012). Para la dimensión cognitiva los ítems fueron basados en los estudios sobre los procesos de aprendizaje (Sá y Veiga, 2009), la motivación escolar y la gestión

del tiempo académico (Britton y Tesser, 1991; Veiga y Melim, 2007). Por último, los ítems utilizados para la medición del compromiso agencial se derivan del artículo de Reeve y Tseng (2011) y, más indirectamente, de otros estudios (Sá y Veiga, 2009; Veiga, 2012; Veiga y Melim, 2007).

La muestra incluyó alrededor de 685 estudiantes pertenecientes a escuelas de diferentes regiones del país, distintos años escolares que van desde la primaria hasta la educación superior y ambos géneros. Se realizó un análisis factorial de componentes principales con rotación varimax con el fin de medir la estructura del constructo, revelando cuatro dimensiones de la participación escolar: cognitiva, afectiva, conductual y agéntica. Las correlaciones resultaron muy significativas y consistentes en cuanto a la validez externa corroborando así las cualidades psicométricas de la SES-4DS (adaptada a Portugal en estudio previo de Veiga et al., 2012). Esta escala fue seleccionada no sólo por contener las tres dimensiones (cognitiva, afectiva y conductual) del compromiso, y buenas cualidades psicométricas, sino también por entenderse que la multidimensionalidad aún puede ser explorada en busca de una cuarta dimensión.

La fiabilidad de los factores se obtuvo mediante el cálculo del coeficiente de consistencia interna de los elementos. La validez interna, se hizo a través de un análisis factorial con rotación varimax. En cuanto a la validez externa, se puede observar una correlación específica entre estas dimensiones del compromiso y las dimensiones del compromiso evaluado con el SES modificado. Se observan correlaciones altas y positivas entre la mayoría de los factores presentándose los valores más bajos (aunque muy significativos y de menor correlación) en la dimensión afectiva de la escala SES-4DS y la dimensión cognitiva de la SES.

Los resultados de los análisis estadísticos realizados permiten aceptar la escala SES-4DS como instrumento multidimensional, con fiabilidad y validez notoria, permitiendo su uso en la investigación educativa en general, especialmente en los aspectos de conexión de los estudiantes con la escuela.

1.3.5. Escala SSEM, de Hazel, Vazirabadi y Gallagher (2013)

La SSEM (Student School Engagement Measure) también fue diseñada después de una revisión exhaustiva de la literatura especializada, que incluyó la

investigación de dos modelos anteriores: el trabajo anterior sobre la motivación y el sentido de pertenencia a la escuela del estudiante y la prevención del abandono escolar. Basados en los escritos de Furlong y Christenson (2008), Hazel, Vazirabadi y Gallagher (2013) consideran que los indicadores de participación (la asistencia, los créditos obtenidos, o la competencia académica) y los facilitadores de la participación (factores contextuales, como las políticas de disciplina, supervisión de los padres, y las actitudes de los compañeros) son, en ocasiones, confundidos con el compromiso.

Hazel et al. (2013) consideran que el compromiso emocional puede ser un precursor de la participación cognitiva y conductual, mientras que el compromiso cognitivo y conductual pudieran estar más directamente vinculados al éxito académico. Por ello, estos autores seleccionaron como base para la construcción del instrumento las áreas que a su entender representaban la auto-evaluación de ajuste del estudiante con el entorno escolar y que han demostrado incidir en el éxito del estudiante y su persistencia en la escolarización. A saber: *aspiraciones* - que conducen a evaluaciones de la importancia de una educación y su utilidad para su futuro; *pertenencia*, la identificación de los estudiantes con los valores de la escuela y la *productividad*- el esfuerzo de los estudiantes, la persistencia, la concentración, la atención y la voluntad de trabajar en las tareas académicas abarcando estrategias cognitivas diseñadas para controlar y maximizar el aprendizaje.

La SSEM, diseñada para estudiantes de educación secundaria, utiliza un auto-informe de 22 ítems. Para refinar los ítems potencialmente problemáticos, se utilizaron retroalimentaciones extraídas de entrevistas cognitivas. Las respuestas, diseñadas en una escala tipo Likert de 10 puntos, miden tres áreas: aspiraciones (4 ítems), productividad (12 ítems), y pertenencia (6 ítems).

Hazel et al. (2013) se propusieron evaluar, en una muestra de 396 estudiantes, las propiedades psicométricas de la medida del auto-informe del compromiso escolar SSEM para determinar el grado en que éste se relacionaba con los resultados importantes del logro del estudiante (exámenes, calificaciones finales, etc.). Durante la primera fase, la primera medida de resultado obtenida fue una puntuación de riesgo que estuvo basada en datos del distrito escolar, con la finalidad de determinar el grado en que los dominios estaban relacionados con las

medidas de resultado de los estudiantes, tales como infracciones disciplinarias, o fracaso en cursos anteriores (artes, lenguaje, y matemáticas). La segunda medida, en cambio, estuvo conformado por los indicadores de logro en la evaluación académica estandarizada de matemáticas, ciencias, lectura y escritura.

Antes de comprobar la correlación con otros modelos de medición, se evaluó la fiabilidad de los ítems calculando la media y desviación estándar de cada elemento. Así mismo, se desarrollaron análisis factoriales (exploratorio y confirmatorio) para determinar la estructura factorial del modelo derivado empíricamente y del modelo que mejor se ajustaba a los datos. La validación de los datos fue realizada utilizando modelos de ecuaciones estructurales. Una vez establecida la fiabilidad de los elementos de la SSEM, se compararon tres modelos estadísticos. El modelo de un solo factor (compromiso escolar) no encajó bien con los factores de aspiraciones, pertenencia y productividad, sugiriendo esto que además de la definición global del constructo, la participación escolar es mejor definida con los factores. El segundo modelo empírico (que comprende el compromiso escolar del estudiante en el primer orden y los factores de aspiraciones, pertenencia y productividad en el segundo orden) ajustó mejor a los datos, difiriendo así del modelo anterior.

En resumen, los resultados de la validación preliminar de la SSEM en esta primera etapa sugiere que la participación escolar es un constructo multifacético medible a través de dimensiones tales como: aspiraciones, pertenencia y productividad; mostrándose además una relación positiva entre éste y los datos de rendimiento académico del distrito escolar, lo que a su vez contribuye positivamente al logro y rendimiento protegidos del riesgo.

En sentido general, esta primera evaluación muestra que la SSEM podría ser una medida predictiva útil de las conductas de riesgo de los estudiantes y del éxito académico. Este hallazgo también sugiere que la SSEM está midiendo un constructo de importancia para el rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, debido a que muchos factores fuera del constructo de la participación también contribuyen a los logros académicos, Hazel et al. (2013) consideran que, la SSEM resulta muy similar a otras medidas de compromiso escolar. Por ello, para poder inferir que con esta escala realmente se mide el compromiso, debe

desarrollarse un análisis de su validez convergente y discriminante.

A partir de lo anteriormente dicho, Hazel et al. (2014) realizaron otra investigación, esta vez con el propósito de explorar la validez de constructo de la SSEM, a través de evidencias convergentes y discriminantes, contrastando los resultados con los obtenidos en otras medidas ya establecidas para el compromiso escolar. El conjunto de datos utilizado fue el mismo que se utilizó en el estudio de validación inicial descrito anteriormente. En esta segunda fase, también se validaron las dimensiones de aspiraciones (4 ítems), productividad (12 ítems), y pertenencia (6 ítems), mostrándose una fuerte confiabilidad que resultó ser predictiva de las calificaciones de los estudiantes en las materias básicas y de los riesgos de graduación en el tiempo esperado (fallos del curso, la baja asistencia y las suspensiones; Hazel et al., 2013).

A pesar de emplear la misma base de datos utilizada en el estudio anterior (Hazel et al., 2013), durante esta etapa se incluyó un nuevo criterio: la satisfacción con la vida del estudiante. Para su medición se utilizaron 7 ítems (dos de ellos están codificados de forma inversa) de la Encuesta de Satisfacción de Vida Estudiantil (SLSS; Student Life Satisfaction Survey; Huebner, 1991), siendo la primera medida de resultado una puntuación de riesgo categorizado, basada en los comportamientos la escasa asistencia y de estudiantes.

Al igual que en el estudio anterior, cada dominio de la SSEM mostró altos índices de confiabilidad, resultando ser un instrumento predictivo de las calificaciones de los estudiantes en las materias básicas y de los riesgos de graduación en el tiempo esperado (fallos del curso, la baja asistencia y suspensiones). En sentido general, después de realizar una evaluación convergente con los otros dos modelos y con el nuevo constructo de satisfacción con la vida, se evidenció una correlación positiva y significativa de la SSEM considerada en sentido global, con las escalas totales de otras dos medidas de compromiso (la SEI y la SEM) y en menor grado con la medida de satisfacción con la vida de los estudiantes, validando así las medidas de compromiso de la SSEM al mismo tiempo que el estudio sugiere que el instrumento no mide la satisfacción con la vida.

1.3.6. Escala SES, de Lam et al. (2014)

La SES (Student Engagement Scale; Lam et al., 2014) es el resultado de la colaboración de 18 investigadores procedentes de 12 países distintos que se unieron para la creación de una escala de medición del compromiso escolar de corte internacional. Para ello, revisaron cada uno de los ítems seleccionados adecuándolos al contexto cultural de cada región. La muestra ascendió a un total 3.420 estudiantes distribuidos entre los 12 países.

Entre los constructos evaluados encontramos: *el compromiso escolar* medido a partir de 33 ítems distribuidos en tres dimensiones (compromiso afectivo - 9 ítems, compromiso comportamental -12 ítems y cognitivo - 12 ítems); *las prácticas de instrucción* (enseñanza) percibida por los estudiantes fueron medidos a través de 24 ítems extraídos del Motivating Instructional Contexts Inventory (MICI; Lam, Pak y Ma, 2007); *el apoyo percibido de los profesores y el apoyo percibido de los compañeros*, sacados del Adult Relationships in School Scale of the California Healthy Kids Survey (WestEd, 2000); *apoyo percibido de los padres*, para lo cual se adaptaron 8 ítems del Home Support for learning in the Functional Assessment of Academic Behavior (Ysseldyke y Christenson, 2002); *emociones positivas*, con dos ítems seleccionados de la Emotional Functioning Scale, de Diener, Smith y Fujita (1995); *emociones negativas*, para lo cual cuatro emociones negativas (ansiedad, ira, vergüenza y tristeza) fueron seleccionados de la escala de funcionamiento emocional de Diener et al. (1995); *desempeño académico*, aquí los maestros de aula informarían sobre el rendimiento académico de los estudiantes en un formulario de evaluación (en los países donde los estudiantes no tienen maestros en el aula se seleccionaron los profesores que tenían más contacto con los alumnos) y por último, *conducta dentro la escuela*, aquí los profesores también informaron en qué medida cada uno de los estudiantes despliega un buen comportamiento en clase, sigue todas las reglas, y nunca se mete en problemas dentro del aula.

Centrados en las propiedades psicométricas de la SES, Lam et al. (2014) examinar la fiabilidad y la validez de esta nueva escala. La validez concurrente de la medida fue examinada tomando en cuenta la literatura conceptual y empírica existente, anticipándose una alta asociación entre los factores de medición y los

contextuales, las prácticas y el apoyo de maestros, apoyo de compañeros y apoyo de los padres. En cuanto a la asociación con los resultados, se esperaba que la participación de los estudiantes correlacionara positivamente con las emociones positivas y negativamente con las emociones negativas, y que los estudiantes con altos niveles de compromiso tuvieran una mejor conducta y rendimiento académico en la escuela.

Debido a que pudiera no ser factible examinar todos los aspectos de normalidad multivariante y que la mayoría de las pruebas estadísticas para la detección de la posible violación de normalidad multivariante no estuvieran libres de limitaciones, se sugirió que los investigadores inspeccionaran las distribuciones univariantes para detectar el cambio multivariado de la normalidad. De igual modo, se examinaron las correlaciones entre las clases de participación en los 12 países a través del modelo lineal jerárquico (HLM). Se utilizó el LISREL 8.8 (Jöreskog y Sörbom, 2007) para probar el modelo de un factor con los 33 elementos como indicadores de un mismo constructo latente, el compromiso del estudiante. Los datos faltantes se sustituyeron por el método expectativa de maximización. También se sometió a verificación un modelo de tres factores para los tres constructos latentes (compromiso afectivo, compromiso comportamiento, y el compromiso cognitivo). Por último, se probó un modelo que consideró la participación de los estudiantes como una construcción meta. En este modelo, el compromiso afectivo, comportamental y cognitivo se especificaron como los factores de primer orden mientras que el compromiso escolar se consideró el factor de segundo orden. Para probar la validez concurrente de la escala de participación de los estudiantes, las correlaciones entre la escala y los factores contextuales, es decir, las prácticas de enseñanza, apoyo a los maestros, apoyo de los compañeros, y el apoyo de los padres, se examinó la escala completa así como también las tres subescalas, correlacionándose moderada y positivamente con los factores contextuales.

Los resultados apoyan la conceptualización de que la participación escolar es un megaconstructo con componentes afectivos, conductuales y cognitivos. Además, las correlaciones de la escala con las prácticas de enseñanza, apoyo a los maestros, el apoyo entre compañeros, apoyo a los padres, las emociones, el

desempeño académico y la conducta del estudiante, proporcionan evidencia de validez concurrente de la escala. Los hallazgos de este estudio internacional utilizando esta escala de compromiso escolar son, en general, consistentes con estudios existentes.

1.3.7. Escala SESSS, de Brigman et al. (2015)

La Student Engagement in School Success Skills (SESSS; Brigman et al., 2015) fue desarrollada para medir el grado en que los estudiantes utilizan el aprendizaje específico, las estrategias sociales y la autogestión, factores estos que han demostrado estar relacionados con la mejora del rendimiento académico. Esta herramienta tanto puede ser utilizada para optimizar el uso de estrategias de aprendizaje, como instrumento de evaluación para medir el impacto de las intervenciones de orientación escolar en el dominio del desarrollo académico, ya que se basa en una muestra muy grande y diversa de estudiantes.

Este instrumento es utilizado por los consejeros escolares profesionales e investigadores para medir los niveles de compromiso de los estudiantes (primaria, intermedia y secundaria) y las estrategias vinculadas a la autorregulación y la aplicación de habilidades de aprendizaje, y el apoyo al aprendizaje por parte de los compañeros. Los elementos de la escala SESSS se desarrollaron como una medida de auto-informe. Los 27 ítems que la componen, valoran el uso de habilidades generales de los estudiantes en áreas del establecimiento de metas, monitoreo del progreso, estructura de la historia, la práctica mental, uso de ayudas de memoria, resolución de problemas sociales, escucha, atención, estímulo, empatía, ansiedad ante los exámenes, auto-charla positiva y optimismo.

Brigman et al. (2015) llevaron a cabo una serie de análisis factoriales confirmatorios (CFAs) con los 27 ítems de la SESSS a fin de evaluar su validez convergente y discriminante. Las altas correlaciones entre los ítems asociados con la misma variable latente apoyaron la validez convergente. Los resultados de este estudio confirman los aportados previamente por Carey, Brigman, Webb, Villares y Harrington (2014) que señalan la potencialidad del SESSS como un auto-informe útil para la medición de las estrategias y habilidades asociadas con el aprendizaje académico mejorado y logros de los estudiantes, ya que los datos recogidos a

través de este instrumento pueden ayudar a los consejeros escolares a monitorear el progreso del estudiante, identificar las barreras para el aprendizaje y aumentar la comprensión de los factores que afectan el comportamiento del estudiante.

De igual manera, al analizar este instrumento, Brigman et al. (2015) consideran que, aunque la SESSS mide tres de los factores asociados con el rendimiento del estudiante, no representa una medida integral del constructo. Puede, sin embargo, ser útil para los consejeros escolares en la medición parcial del impacto que éstos ejercen en relación a la conducta de los estudiantes y sus logros.

1.3.8. Escala AUSSE Vs NSSE

La escala AUSSE (the Australasian Survey of Student Engagement; Hagel, Carr y Devlin, 2012) fue desarrollada para determinar el grado en que los estudiantes están involucrados con actividades y condiciones susceptibles de generar aprendizaje. Incluye algunas escalas de resultado: el pensamiento de orden superior, los resultados generales de aprendizaje, los resultados generales de desarrollo, las calificaciones globales promedio, las intenciones de salida y la satisfacción general. Contiene 48 ítems agrupados en seis escalas de compromiso: reto académico, aprendizaje activo, interacción del estudiante con el personal, enriquecimiento de las experiencias educativas, entornos de apoyo al aprendizaje, y aprendizaje en un ambiente integrado de trabajo. Las primeras cinco áreas de esta escala (desafío académico, aprendizaje activo, interacción de los estudiantes y el personal, enriquecimiento de las experiencias educativas y ambientes de apoyo al aprendizaje) fueron adoptadas de la NSSE (North American Survey of Student Engagement) con algunos cambios menores en la redacción. En tanto la sexta y última escala, el aprendizaje integrado de trabajo, fue desarrollada por el Centro Australiano para la Investigación Educativa (ACER).

La NSSE se puso a prueba por primera vez en 1999 en los EE.UU., y se basó en cuestionarios anteriores que evaluaban diversos aspectos de la experiencia universitaria. Esta escala fue desarrollada como un contrapunto a los conceptos tradicionales de la calidad institucional basados en el prestigio, las cualificaciones del personal o la selectividad académica (Astin 1985; Carini, Kuh y Klein, 2006;

LaNasa, Cabrera y Trangsrud, 2009).

La escala NSSE fue diseñada originariamente para evaluar una experiencia universitaria tradicional a partir de concepciones particulares en función de la educación de pregrado y su importancia en la vida de los estudiantes y para centrar la atención en la buena enseñanza en la educación de pregrado a través de la operacionalización de siete principios: contacto estudiante-profesor, cooperación entre los estudiantes, aprendizaje activo, retroalimentación inmediata, tiempo dedicado a la tarea, grandes expectativas, y respeto a diversos talentos y formas de aprendizaje.

En 2009, la NSSE se administró en los EE.UU. a ocho de las 33 categorías de educación post-secundaria, incluyendo Community Colleges (aunque éstas utilizan una adaptación del instrumento CCSSE (Community College Survey of Student Engagement) que sólo conserva tres de las cinco escalas de compromiso que mide la NSSE. Cabe destacar que el CCSSE incluye ítems que se relacionan con elementos de educación y apoyo a los estudiantes, adaptándose considerablemente para reflejar las diferencias entre la comunidad y las universidades de cuatro años en sus misiones, las poblaciones y los recursos de los estudiantes.

En contraste con la CCSSE, la AUSSE retiene las cinco escalas y todos los ítems del compromiso de la NSSE bajo el supuesto implícito de que los instrumentos son igualmente apropiados para la investigación de participación de los estudiantes en las universidades australianas como lo son para las universidades de cuatro años en los EE.UU. Sin embargo, para Hagel et al. (2012), existen diferencias considerables entre las universidades australianas y las universidades de cuatro años en los EE.UU. Estas diferencias han sido demostradas mediante el examen de la naturaleza de las instituciones que conforman la población objetivo de la AUSSE.

Durante el año 2009, la AUSSE se administró en 30 universidades (AUSSE, 2010), que representaban alrededor del 80% de las universidades en Australia. Las universidades australianas son internamente diversas y tienen una amplia combinación de disciplinas, niveles y tipos de cursos (es decir de pregrado,

postgrado, títulos profesionales y programas de investigación).

Los estudios empíricos de la NSSE demostraron que la naturaleza residencial de una institución tiene un efecto positivo en el compromiso, mientras que factores como el tamaño institucional, la convivencia (estudiantes de pregrado y postgrado) y la fuerza del enfoque de la investigación tendrán un efecto negativo (McCormick, Pike, Kuh y Chen, 2009). Estos hallazgos, además de las diferencias señaladas entre los contextos nacionales, hacen cuestionable tanto el uso de las mismas escalas como la legitimidad de la comparación internacional. Podría decirse que la AUSSE debería haber sido adaptada más ampliamente para reflejar el contexto australiano de la misma manera que la CCSSE fue adaptada para reflejar el papel distintivo y la naturaleza de los community colleges en los EE.UU.

En particular, el tamaño, la cercanía, la naturaleza y la diversidad interna de las universidades australianas exigieron más consideración en el diseño de un instrumento para evaluar la participación de sus estudiantes de pregrado. Además, los programas de licenciatura de cuatro años que ofrecen las universidades que participan en la NSSE suelen ofrecer dos años de estudios de artes liberales, seguidos por dos años de especialización. En Australia, en comparación, los estudiantes con mayor frecuencia se inscriben en un programa de tres años, especializándose en la disciplina elegida durante su primer año. Así mismo, aproximadamente el 90% de los estudiantes australianos se traslada a las universidades, vive en su casa o en alojamiento compartido, además los estudiantes australianos son mucho más propensos a tener un trabajo remunerado, a trabajar más horas y trabajar fuera de la escuela que sus contrapartes NSSE.

En resumen, las escalas de compromiso AUSSE reflejan una ideología predominantemente funcional que tiene que ver con el comportamiento general del estudiante en la universidad y cómo este comportamiento está influenciado por factores institucionales. Estas escalas capturan muchos aspectos importantes de las actividades académicas, extra-curriculares y sociales experimentadas por los estudiantes, proporcionando un medio útil para promover una discusión sobre el compromiso escolar en el sector de la educación superior.

Dentro de las limitaciones de la escala se encuentran, en primer lugar, la

omisión de algunos conceptos clave tales como la autonomía y la reflexión, y características tales como la retroalimentación de fuentes no-docentes y formas de evaluación no escritas. En segundo lugar, algunos de los ítems requieren un ajuste adicional para el contexto australiano. Por último, desde una perspectiva crítica, las escalas pueden ser limitadas en la medida en que no pueden iluminar la condición de compromiso de todos los estudiantes. Con la excepción de "entornos de aprendizaje de apoyo" y, en menor medida, 'reto académico', la evidencia empírica no proporciona un fuerte apoyo a la validez predictiva de las escalas NSSE. De aquí que para Hagel et al. (2012) la adaptación de la escala NSSE no logra captar algunos aspectos importantes de compromiso en la población australiana, quizás debido a diferencias contextuales entre los sistemas de educación superior, corroborando así la importancia del contexto dentro de la medición del compromiso escolar.

1.3.9. Escala Inventario de Compromiso en el Aula (CEI).

El Inventario de compromiso en el aula (CEI; Wang, Bergin y Bergin, 2014) fue creado con el objetivo de proporcionar a las escuelas un instrumento relativamente corto, pero válido, para la medición del compromiso escolar en el aula a partir de las dimensiones afectiva, comportamental y cognitiva. Wang et al. (2014) analizan, en dos estudios, el CEI para identificar su estructura factorial y validez pretendiendo, además, determinar si se utilizaron los métodos adecuados para la selección de los indicadores categóricos ordenados. La población estudiada incluyó estudiantes de educación especial y programas de clases avanzadas que variaban en materia (gimnasio, matemáticas, literatura).

Los 35 ítems que componen el instrumento fueron seleccionados tomando en consideración la medición del compromiso y obviando la valoración de otros constructos tales como relaciones con el profesor y los compañeros o la relevancia percibida de la escuela. Todos los elementos fueron adaptados al nivel del aula mediante la inclusión de la frase "en esta clase" al principio de cada ítem. Los ítems utilizados para la medición del compromiso comportamental fueron tomados de las escalas de acoplamiento y desacoplamiento de comportamiento de Skinner, Kindermann y Furrer (2009) que, a su vez, se adapta de las teorías de Wellborn

(1991). El compromiso cognitivo fue medido con elementos extraídos y adaptados de las investigaciones de Linnenbrink (2005) y Stipek y Gralinski (1996), algunos ítems se colectaron de Archambault, Janosz, Morizot y Pagani (2009). Los ítems que abordan el compromiso afectivo en el aula se obtuvieron del PANAS-X (Watson y Clark, 1994) la cual es una medida válida y fiable ampliamente utilizada en investigaciones de las emociones.

Hagel et al. (2012) desarrollaron dos estudios con el fin de demostrar la validez del instrumento. Realizaron histogramas y exploraciones estadísticas para analizar la distribución de las respuestas de los elementos. También utilizaron correlaciones policóricas en los análisis factoriales para examinar las asociaciones entre los ítems categóricos ordenados, así como una gama de modelos de factores determinados en base a los criterios (es decir, los índices de ajuste del modelo, índices de modificación, correlaciones residuales, factor de cargas, el número de indicadores por los factores). En esta misma línea, algunos investigadores han sugerido la realización de análisis exploratorio de los factores (EPT) en el etapa inicial de desarrollo a gran escala y luego el análisis factorial confirmatorio (CFA) con los mismos datos (y con una nueva muestra para demostrar validez y generalización a través de una validación cruzada del modelo). Estos análisis también se utilizaron para desentrañar explicaciones metodológicas de la falta de ajuste en el CFA.

Los resultados del EPT y CFA (y el factor de separación) sugirieron que los cuatro factores del CEI miden tres dimensiones diferentes: afectiva, comportamental y cognitiva. Además, apareció un factor de separación incluyendo componentes conductuales y cognitivos. El análisis factorial en el Estudio 1 logró comprobar la hipótesis de que la participación tiene tres dimensiones claramente medibles y que esta dimensionalidad era la misma independientemente del nivel, la edad, el género, la situación socio-económica (medida a través del almuerzo gratis / reducido), y el tema de la clase.

En el Estudio 2, se realizaron algunas modificaciones al CEI. Aquí el modelo CFA de cuatro factores, derivados del Estudio 1, justifica la supresión de elementos y considera la adición de elementos y/o factores de medición, prueba de invarianza y la comparación de medias latentes de los grupos. Varios ítems fueron revisados,

los datos se recogieron 1 año más tarde para los grados comprendidos entre el cuarto y el duodécimo grado del mismo distrito escolar, tal como se realizó con el Estudio 1. Los resultados finales sugieren un entendimiento más claro del compromiso escolar a partir de un cuestionario de 24 ítems clasificados en 5 dimensiones: compromiso afectivo, comportamiento de compromiso-cumplimiento, participación en clase comportamiento de compromiso-con esfuerzo, cognitiva de compromiso, y separación escolar. Por último, la prueba T muestra la validez del instrumento que fue examinada mediante la correlación de puntuaciones de los factores del modelo demostrándose, además, que las variables predicen y están vinculadas a la participación.

En resumen, los hallazgos del estudio muestran, en primer lugar, que para ambos estudios (1 y 2) el compromiso tiene tres dimensiones distintas, afectiva, conductual y cognitiva (aunque en el estudio 2, la dimensión conductual consistió de dos factores: el cumplimiento - que refleja la obediencia a las normas del aula y la participación en clase con esfuerzo). En segundo lugar, la estructura factorial fue invariante para todos los grupos de ambos estudios. Se encontró, además, que los estudiantes que no reciben almuerzo gratis/reducido tuvieron mayor participación cognitiva y conductual y que las niñas tuvieron una mayor participación afectiva y comportamental, evidenciándose así que la estructura factorial del CEI es invariante en todos los grupos demográficos y temas centrales de clase. Esto sugiere que el CEI podría ser utilizado con una variedad de estudiantes y contextos, investigaciones longitudinales, y para la evaluación de las intervenciones en la escuela.

Podemos concluir diciendo que, a partir de un modelo de 4 factores, se logró demostrar que el CEI tiene validez y consistencia interna, por lo que constituye una herramienta relativamente breve, de auto-informe para la medición del compromiso a nivel del aula. Este instrumento ha demostrado buenas propiedades psicométricas y validez, constituyéndose en una herramienta práctica para medir todas las dimensiones cognitiva, afectiva y comportamental del compromiso en el aula. Su estructura es invariante para primaria y estudiantes de secundaria, para niños y niñas, de bajos ingresos y los estudiantes de ingresos más altos, y para diversos temas de clase, lo que sugiere que puede ser utilizado en una variedad de

contextos.

Una vez analizadas algunas de las herramientas utilizadas para la medición del compromiso escolar, pudiéramos decir que el compromiso escolar abarca a las actividades ejecutadas por los estudiantes para lograr un progreso académico y representa el rango de acciones realizadas por los estudiantes para su desarrollo académico, ayudándoles a avanzar, de no saber - no entender- no tener la habilidad - no alcanzar a conocer a comprender, a tener la habilidad y lograr el objetivo académico (Reeve, 2013). En sentido general, el compromiso escolar se manifiesta a través actividades descritas como comportamental (esfuerzo y persistencia), cognitivo (utilización de estrategias y autorregulación), emocional (expresiones de interés y afecto positivo), y agencia-personal (hacer contribuciones a las actividades de aprendizaje) (Fredricks et al., 2004; Reeve, 2013). Sin embargo, como hemos podido ver, la definición del involucramiento, compromiso o implicación escolar, es engañosamente compleja, complejidad ésta que se ve reflejada en las múltiples definiciones, indicadores y concepciones de la participación que son utilizadas no sólo como guía en distintas investigaciones, sino también como base para la medición de este constructo (Yazzie-Mintz y McCormic, 2012).

Tal y como plantean Sinatra et al. (2015), a pesar de la existencia de un sin número de instrumentos medición, uno de los grandes desafíos en la valoración de este constructo sigue siendo la definición del mismo, ya que los investigadores deben decidir la forma en que el compromiso es definido antes de seleccionar una medida de la participación. En otras palabras, los investigadores deben no sólo decidir si están definiendo el compromiso como conductual, cognitivo o emocional, o alguna combinación de múltiples dimensiones, sino también asegurar que la definición del constructo sustenta la elección de las medidas, en lugar de la medida sustentar el concepto. Así mismo, una vez seleccionada la definición del constructo, el próximo reto lo constituyen el cómo (método), el cuándo y bajo qué contexto realizar la medición. Esto es debido a que, por ejemplo, la medición del compromiso durante el aprendizaje de la ciencia pudiera tener niveles de complejidad distintos a los asociados al área de ingeniería. De aquí que, a menudo, se utilicen auto-informes u observaciones retrospectivas en las cuales es menos probable romper el

flujo de la actividad realizada. La experiencia de muestreo también permite a los investigadores explorar la participación, ya que además de producirse en el contexto (Csikszentmihalyi, Hektner, Hektner y Schmidt, 2006), provee al investigador la oportunidad de medir mejor el compromiso conductual, cognitivo y emocional capturando la participación más cerca del punto de ocurrencia (lo que permite un mejor recuerdo). Así mismo, otro factor que debe ser identificado dentro de la medición del constructo es la fuente del compromiso, ya que esto permitirá poder distinguir, dentro de una observación o informe, si el compromiso desplegado es fruto del concepto en sí o de interacciones externas.

Sin lugar a dudas, el compromiso escolar reviste de gran importancia hoy día ya que no sólo es esencial para los procesos de aprendizaje del estudiante, sino que a través del mismo los educadores desarrollan estrategias dirigidas a la disminución de la probabilidad de fracaso escolar, siendo identificable de manera paralela a lo largo de toda la vida académica (Finn y Zimmer, 2012). Igualmente, el compromiso escolar sirve de plataforma para la obtención de mayores logros académicos elevando su importancia para la escolarización dando, además, pie a prácticas escolares que permiten la posibilidad de mejorar el rendimiento y el logro de los estudiantes que experimentan dificultades en el camino.

Sin embargo, los investigadores deberán crear o elegir cuidadosamente medidas de diseño que puedan determinar con precisión o diferenciar el origen del compromiso, ya que a pesar de la existencia de diferentes enfoques (orientado a la persona, orientado al contexto) de medición de la participación, una de las limitaciones de las líneas de investigación ha sido el hecho de que varios estudios han examinado la participación de la escuela como un índice general de los componentes subyacentes sin tener en cuenta los diferentes aspectos del compromiso, generándose así una simplificación del constructo que, en cierto modo, obvia los procesos dinámicos de las actitudes, sentimiento y comportamiento de los estudiantes hacia la escuela. De aquí que sea importante examinar todos los componentes del compromiso de conjunto a fin de poder explicar el comportamiento y las actitudes hacia la escuela de manera integral y desde una perspectiva multidimensional, ofreciendo así una imagen mucho más enriquecida del constructo (Appleton et al., 2006; Jimerson et al., 2003).

2. LA MOTIVACIÓN EN LA ESCUELA

Existen varios modelos y teorías motivacionales que sustentan el concepto de compromiso escolar. Dentro de éstos encontramos: a) *Prevención de Deserción Escolar* - esta teoría plantea que el comportamiento y consecuentemente el compromiso escolar se ven afectados por el contexto del estudiante (condiciones socio-económicas, problema e impedimento de los estudiantes); b) *Autodeterminación* - esta teoría se basa en la suposición de que los seres humanos tienen una necesidad básica de autonomía, competencia y de relacionarse; c) *Modelo de Participación e Identificación* - explica cómo el comportamiento y las relaciones afectivas interactúan pudiendo potencialmente afectar la probabilidad de éxito académico del estudiante; d) *modelos más recientes de Compromiso* - planteando tres, cuatro o más componentes, siendo los componentes de compromiso comportamental, académico, social y cognitivo el mínimo común denominador entre las diversas teorías (Finn y Zimmer, 2012).

La motivación, además del ambiente, juega un papel relevante dentro la experiencia escolar del estudiante y por ende en el compromiso escolar. Investigaciones del campo motivacional exploran el por qué los estudiantes se activan y/o desactivan en actividades académicas. Tunner et al. (2014) realizaron estudios tomando como base cuatro principios que subyacen dentro de las teorías relacionadas con la motivación. Estos cuatro principios, a su vez, representan las principales construcciones en las actuales teorías de la motivación de logro, el apoyo y su relevancia. Los tres primeros: autonomía, competencia y la relación de pertenencia consideradas como necesidades humanas básicas, y por lo tanto centrales para la participación y el compromiso en la escuela, y el cuarto principio: significación que se refiere al interés o valor para el aprendizaje, característica ésta que los estudiantes a menudo mencionan y que está relacionada con el compromiso emocional. Estos estudios sugieren que aquellos estudiantes que se perciben a sí mismos como competentes y que valoran lo que aprenden en la escuela tienden a tener un mejor desempeño que aquellos que carecen de tales creencias. De aquí que existe evidencia de que las relaciones sociales de apoyo guardan cierta relación con las creencias motivacionales adaptativas, incluyendo, pero no limitado a, las orientaciones de meta, los valores académicos, la eficacia

académica e intereses.

2.1. Teoría de la Autodeterminación (TAD)

A grandes rasgos, la motivación puede ser considerada como una fuerza interior que impulsa al individuo hacia la satisfacción de sus necesidades. Pero, ¿de dónde surgen estas necesidades?, ¿de dónde surge la motivación?

Johnston y Finney (2010) refieren investigaciones realizadas por algunos autores que consideran las necesidades como algo innato del ser humano (Deci y Ryan, 2000; Hull, 1943) en tanto que otros plantean que éstas pueden ser aprendidas con el tiempo (McClelland, 1965; Murray, 1938). Así mismo, hacen mención de aquellos que consideran, tal como plantea la Teoría de la Autodeterminación, las necesidades como una combinación de las dos anteriores (Maslow, 1970).

Por su parte, en cuanto a la motivación, Gagné (2003) considera que las personas son más propensas a estar intrínsecamente motivadas al realizar una actividad simplemente por el disfrute derivado de la misma, siempre y cuando dicha actividad pueda ser elegida libremente (autonomía), dominada por el individuo (competencia), y que le permita sentirse conectado con el apoyo de personas relevantes a la actividad en cuestión como un gerente, un padre, un maestro o compañeros de equipo (la relación).

Reeve (2012) señala que a medida que la TAD ha avanzado, diferentes fenómenos motivacionales y de investigación han ido surgiendo, requiriendo de nuevos estudios empíricos. Con ello, surgen cinco mini-teorías de la autodeterminación (Fig. 1) que fueron desarrolladas para explicar el concepto motivacional basado en los fenómenos surgidos en el laboratorio y las investigaciones de campo enfocadas a los diferentes problemas.

- *La Teoría de las Necesidades Básicas*: Identifica las tres necesidades psicológicas básicas de: Autonomía, competencia y de relacionarse, especificando la relación de éstas con la motivación intrínseca, alta calidad de compromiso, funcionamiento eficaz y bienestar psicológico.
- *La Teoría de la Integración Orgánica*: Explica la socialización académica

(exitosa y no-exitosa) refiriéndose a los distintos tipos de motivación extrínseca, los antecedentes, características y consecuencias de cada tipo (Reeve, 2012). Esta teoría postula el crecimiento psicológico (cada vez más autónomo en conductas realizadas), ayuda en la creación de un "sentido de sí mismo unificado", o lo que sería lo mismo, una persona que interactúa exitosamente con componentes sociales, el medio ambiente y otros (Johnston y Finney, 2010); situación ésta que ocurrirá sólo cuando las necesidades de autonomía, competencia, y relación que se cumplan (Ryan y Deci, 2000).



Figura 1.1. Mini-teorías que conforman la Teoría de la Autodeterminación

- *La Teoría de los Contenidos Meta:* Distingue las metas intrínsecas de las metas extrínsecas explicando cómo las primeras apoyan al bienestar y necesidades psicológicas mientras que las segundas le restan importancia promoviendo por el contrario un malestar (Reeve, 2012). De acuerdo con esta teoría, el cumplimiento básico de las necesidades de autonomía y competencia influyen la motivación intrínseca teniendo un efecto directo y positivo en éstas (Johnston y Finney, 2010).
- *La Teoría Cognitiva:* Predice el efecto que los eventos externos tienen en la

motivación intrínseca explicando el por qué algunos eventos externos apoyan la competencia, autonomía y motivación intrínseca mientras otros interfieren y frustran estas motivaciones.

- *La Teoría de las Orientaciones de Casualidad:* Examina las diferencias individuales que identifican cómo los estudiantes se motivan y comprometen ya que algunos alumnos se basan en guías autónomas de acción mientras que otros se basan en el control y guías ambientales.

La Teoría de la Autodeterminación provee un importante y comprensivo marco teórico que ayuda a clarificar el funcionamiento del constructo del compromiso escolar. Los sustentadores de esta teoría plantean que toda persona requiere satisfacer las necesidades fundamentales de *autonomía, competencia y relación*, aunque los medios para lograrlo varíen en función de cada cultura. La Teoría de la Autodeterminación plantea aspectos de especial importancia en el área educativa:

- Provee una conceptualización integrada para la internalización de las demandas externas (Pianta et al., 2012).
- Se enfoca en los factores contextuales que están bajo el control de la escuela y que pueden servir de base a los educadores en la generación de sugerencias específicas sobre cómo mejorar la motivación, el compromiso y posterior rendimiento académico de los estudiantes. Dentro de este aspecto, vale la pena destacar la importancia no sólo del contexto, sino también de la experiencia del estudiante dentro de este contexto, ya que esto clarificaría el papel que juega el educador dentro de los procesos que sirven de base para el aumento del sentimiento de la autonomía de cara a un comportamiento auto-regulado. De acuerdo con esto, los educadores podrían facilitar la autodeterminación en tareas extrínsecamente motivadas mediante relaciones interpersonales y la creación de condiciones que faciliten el éxito de las tareas de los estudiantes dentro del aula (Pianta et al., 2012).
- Puede ser utilizada como marco teórico para entender los roles de control de la conducta y la atención en los resultados de los estudiantes, ya que ésta postula que las condiciones socio-contextuales proporcionan a las personas oportunidades de satisfacer sus necesidades básicas conduciendo a una mayor motivación, el funcionamiento óptimo y el bienestar psicológico,

mientras que los factores ambientales que impiden la satisfacción de estas necesidades básicas darían cabida a resultados opuestos (Deci y Ryan, 2000).

- Ofrece una explicación psicológica de los efectos beneficiosos del maestro visto desde la perspectiva de la satisfacción de las necesidades haciendo hincapié en la importancia de ir más allá de la función tradicional de la gestión en el aula (es decir, la reducción de la mala conducta) para incluir otros indicadores clave de la eficacia (Pianta et al., 2012).
- A pesar de que rara vez se han vinculado a las prácticas de gestión en las aulas, puede ofrecer una perspectiva sobre la gestión del salón de clases ayudando a resolver la confusión empírica y conceptual relacionada con la construcción de la literatura de gestión del aula generada al profundizar la comprensión de las diferencias entre el control del comportamiento y el control externo (Nie y Lau, 2009).

2.1.1. Satisfacción de las Necesidades Psicológicas Básicas

A través de los años, la teoría de las necesidades básicas, procesos innatos y psicológicos esenciales para el bienestar de los seres humanos, se ha ido desarrollado y ampliado adoptando diferentes posiciones (Gagné, 2003). La Teoría de la Autodeterminación propone que tanto las diferencias individuales en las orientaciones de la autonomía como el apoyo contextual influyen en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, satisfacción ésta que, de no ser alcanzada, pudiera provocar en el ser humano comportamientos enfocados en sí mismo (Gagné, 2003). Esta teoría hace hincapié en la importancia de las tres necesidades psicológicas básicas de auto-motivación de la persona, *competencia, relación y autonomía* (Reeve, 2012; Johnston y Finney, 2010, Véronneau et al., 2005; Ryan y Deci, 2000; Nie y Lau, 2009) estipulando que para que el bienestar psicológico se produzca, las tres necesidades deben cumplirse (Deci y Ryan, 2000).

La Competencia. Se refiere a la necesidad que tiene el individuo de sentirse eficaz y capaz de la realización de tareas en los niveles de dificultad presentados (Ryan y Deci, 2002), lo cual implica no sólo dominio sobre el propio medio sino

también del ambiente, la capacidad de lograr los resultados y los sentimientos de eficacia deseados (Deci y Ryan, 2000).

Relación. Ésta refleja los sentimientos de cercanía y conexión del individuo con el todo a través de interacciones diarias (Deci y Ryan, 2000). La relación se refiere a la necesidad de sentirse conectado a, con el apoyo de, o al cuidado de otras personas (Baumeister y Leary, 1995; Ryan y Deci, 2002).

La autonomía. Se refiere a la necesidad de sentir que los resultados del comportamiento son provenientes de una acción auto-determinada y no fruto de la influencia o control de fuerzas externas (DeCharms, 1968; Deci y Ryan, 1985, 2000).

Basados en lo anteriormente expuesto, podemos decir que la TAD es una macro-teoría de la motivación humana que tiene relación con el desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de los contextos sociales mientras analiza el grado en que las conductas humanas son auto-determinadas; planteando, además, que las condiciones socio-contextuales le proporcionan a las personas la oportunidad de satisfacer sus necesidades básicas conduciéndoles a una mayor motivación y bienestar psicológico así como también a un mejor funcionamiento (Deci y Ryan, 2000). Siendo así, los contextos en los que se apoya la satisfacción de estas necesidades promueven no sólo el disfrute de las actividades realizadas, sino también la autorregulación autónoma de comportamientos (Gagné, 2003).

Numerosos estudios han sido realizados para examinar la contribución de cada necesidad (competencia, relación y autonomía) con distintas áreas del bienestar humano. Existe evidencia de estudios prospectivos realizados utilizando métodos de la experiencia cotidiana para relacionar la satisfacción de la necesidad y el bienestar. Sheldon, Ryan y Reis (1996) realizaron el primer estudio prospectivo en el bienestar diario revelando que la autonomía y competencia contribuyen de forma independiente al bienestar del individuo.

Así mismo, algunas de las primeras investigaciones utilizando este marco se centraron principalmente en examinar cómo la disminución experimentada en la autonomía disminuía la motivación intrínseca. En esta línea, Gagné (2003) refiere investigaciones que han demostrado cómo el control de recompensas (Deci, 1971;

Deci, Koestner y Ryan, 1999), los plazos (Amabile et al., 1976) y la evaluación (Amabile, 1979) pueden disminuir el disfrute de una actividad, mientras que la elección (Zuckerman et al., 1978) y el reconocimiento de los sentimientos de la gente hacia las actividades o normas relativas a una actividad (Koestner, Ryan, Bernieri y Holt, 1984) pueden mejorarlo.

Johnston y Finney (2010), por su parte, analizan estudios concernientes a los contextos (generales y específicos) y la relación de éstos con la satisfacción de las necesidades del individuo y su bienestar. A nivel general reseñan investigaciones que tratan de explicar cómo la necesidad de satisfacción psicológica pudiera predecir resultados del bienestar personal y entre-personas ya que a mayor satisfacción global el individuo experimentará un mayor bienestar (Reis et al., 2000; Véronneau, Koestner y Abela, 2005). Así mismo, visto desde un enfoque más específico, refieren cómo en el día a día para cada persona las fluctuaciones diarias en el cumplimiento de sus necesidades pueden predecir las fluctuaciones diarias del bienestar.

Adicionalmente, los autores muestran estudios de la relación positiva entre la satisfacción de la necesidad de dominio específico y una variedad de entornos incluyendo una mayor vitalidad y menor cansancio y agotamiento en deportes (Gagné, Ryan y Bargmann, 2003), la persistencia en la escuela (Ratelle, Larose, Guay y Senecal, 2005), el desempeño laboral (Baard, Deci y Ryan, 2004), la participación en el trabajo voluntario (Gagné, 2003), entre otros. En esta misma línea, también hacen referencia a estudios que muestran cómo la satisfacción de las necesidades básicas de autonomía, competencia y relación han sido relacionadas: a) positivamente con el bienestar (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe y Ryan, 2000; Sheldon y Niemiec, 2006), la satisfacción con la vida (Meyer, Enstrom, Harstveit, Bowles y Beevers, 2007), las aspiraciones (Niemiec, Ryan y Deci, 2009), y la autoestima (Thøgersen-Ntoumani y Ntoumanis, 2007), y b) negativamente con la depresión (Wei, Philip, Shaffer, Young y Zakalik, 2005), y la ansiedad (Deci et al., 2001).

Basados en la TAD, Véronneau et al. (2005) examinaron cómo para el bienestar de los niños y adolescentes la satisfacción de la necesidad de autonomía ha sido asociada positiva y negativamente. La satisfacción de la necesidad de

relacionarse se asoció positivamente con niveles concurrentes y futuros. Los resultados arrojados sugirieron que al igual que otras etapas del desarrollo, durante la infancia media y la adolescencia temprana la satisfacción de las tres necesidades se asocia con el bienestar. Durante su búsqueda, estos autores citan una serie de investigaciones realizadas que ilustran la asociación de la satisfacción de la necesidad y bienestar general. Baard (2002) encontró cómo en una muestra de adultos estadounidenses, durante la etapa productiva de ejercicio laboral, la satisfacción de cada una de las tres necesidades contribuyó de forma independiente a los niveles más bajos de la depresión y la ansiedad. Así mismo, resultados arrojados por las investigaciones de Deci et al., (2001) mostraron un patrón similar de las relaciones con la ansiedad en una muestra de trabajadores búlgaros. La Guardia, Ryan, Couchman y Deci (2000) encontraron, en una muestra de estudiantes universitarios, asociaciones positivas y significativas entre el bienestar y la seguridad y el apego; marginal con los niveles de satisfacción. Así mismo, la satisfacción de la necesidad de autonomía y la depresión tuvieron niveles de asociación menores con la depresión, mayores con la vitalidad, mayores con la satisfacción con la vida, siendo los niveles de asociación más altos al relacionarlos con el bienestar. De igual manera, la competencia y la relación también se han asociado a un mayor bienestar de los niños. Varios estudios demostraron que una mayor competencia percibida se asoció con menores niveles de síntomas depresivos (Cole, 1991; Cole, Martin y Powers, 1997; Seroczynsky, Cole y Maxwell, 1997). En cuanto a la relación, se encontró que el apego a los padres y el apoyo de la familia se asocia con menores niveles de síntomas depresivos (Crocker y Hakim-Larson, 1997; Toth y Cicchetti, 1996), y el apego a los padres y los compañeros se asocia con una mayor autoestima (Noom et al., 1999).

Sin embargo, Milyavskaya y Koestner (2011) consideran que pocos estudios han examinado, simultáneamente y en múltiples ámbitos de la vida, la relación entre la satisfacción de la necesidad y el bienestar; o investigado un mecanismo potencial para esta relación. De aquí que realizaron un estudio dirigido a evaluar si la asociación de la satisfacción de la necesidad con el bienestar es consistente a través de los dominios importantes de la vida con la finalidad de comprobar que la motivación autónoma puede actuar como mediador de la trayectoria entre la

satisfacción de la necesidad y el bienestar.

Basado en lo antedicho podemos decir que existen evidencias de que el ser humano tiene necesidades básicas, y, paralelamente (dentro del contexto escolar) los estudiantes también poseen necesidades, metas, intereses y valores propios. Estas motivaciones, a veces se manifiestan de una manera libre de contexto, como cuando un estudiante adopta una orientación de meta-dominio en los contextos de logro (Reeve, 2012).

2.1.2. Apoyo a la autonomía del alumno por parte del profesor

La autonomía es un constructo central en la teoría de la autodeterminación (Ryan y Deci, 2000) que guarda una estrecha relación con las concepciones de control (Weiner, 1986). Tunner et al. (2014) consideran la autonomía como la necesidad psicológica de comportarse de acuerdo a los intereses y valores. Los estudiantes actúan autónomamente cuando estudian para satisfacer su curiosidad, se comprometen en las tareas escolares e inician contribuciones durante el flujo de instrucciones (Reeve, 2013). La satisfacción de la necesidad de autonomía está relacionada con los resultados de los estudiantes tales como: mantenerse en la escuela (en contraposición a la deserción; Vallerand et al., 1997), aprendizaje conceptual (Vansteenkiste et al., 2004), preferencia por el reto (Boggiano et al., 1988), mayor interés en las clases (Tsai et al., 2008), así como informes de disfrute del trabajo académico (Ryan y Connell, 1989).

Las escuelas y las aulas son lugares sociales donde los estudiantes aprenden y trabajan a través de la interacción social con sus maestros y compañeros (Storne et al., 2013). Investigaciones recientes han demostrado que la manera en que los alumnos perciben su clase en términos de la interacción social y las relaciones se asocia con su motivación y compromiso en el trabajo escolar (Pintrich y Maehr, 2002).

Durante la instrucción, los profesores adoptan estilos de enseñanza que pueden ser tanto motivadores como controladores (Deci et al., 1981) lo cual, a su vez, dependiendo de la percepción del alumno, puede ser asociado al nivel de entrega y motivación intrínseca del estudiante (Boggiano et al., 1992; Firestone y Rosenblum, 1988; Grolnick y Ryan, 1987), tal como lo demuestran investigaciones

empíricas en las que estudiantes que compartieron ambientes de aprendizaje con profesores que desplegaron un estilo motivacional de apoyo a la autonomía presentaron una impresionante y amplia gama de resultados educativos positivos (Reeve, 2009; Reeve, Deci y Ryan, 2004), incluida una mayor participación en el aula (Jang, 2008; Reeve, Jang, Carrell, Jeon y Barch, 2004), en comparación a los estudiantes con profesores de estilos controladores.

El dominio del clima motivacional es necesario y beneficioso ya que éste promueve el aprendizaje adaptativo y la motivación (Patrick, 2004). Según la TDA, los individuos experimentan el sentido de autonomía cuando pueden realizar sus metas basado en sus valores e intereses personales. Dicho esto, existe la probabilidad de que cuando los estudiantes sientan que los maestros apoyan su autonomía éstos experimenten sentimientos positivos valorando aún más la tarea realizada lo cual, consecuentemente, daría cabida a una manifestación considerable del compromiso comportamental y cognitivo. Con lo cual, el comportamiento del educador afectaría no sólo a los sentimientos de los estudiantes, sino también al compromiso escolar (Assor, Kaplan y Roth, 2002).

Existe el convencimiento de que los ambientes de aprendizaje estructurados son requisitos necesarios para el aprendizaje en las escuelas. Sin embargo, las reglas y regulaciones sociales pueden adoptar diferentes formas y ser utilizados por diferentes razones. Un maestro puede optar por organizar un aula de manera estructurada con la finalidad de establecer interacciones sociales positivas para apoyar el aprendizaje de cada estudiante. Cuando los estudiantes hacen lo que se les dice (no molestar a los compañeros, o esperar su turno, etc.) el profesor tendrá más tiempo para guiar al estudiante de manera individual. Estas acciones probablemente harán que los estudiantes perciban el aula de una manera más inclusiva y orientada a la maestría. En cambio, otros profesores pueden percibir las reglas y aulas bien organizadas en términos de la eficiencia y el logro de resultados de aprendizaje enfocándose principalmente en los resultados generales de clase. De aquí pues, que la relación entre la regulación y el clima motivacional tanto pudiera variar dependiendo del objetivo perseguido por el docente (Stornes et al., 2008).

La TAD plantea que hay una serie de comportamientos que al ser desplegados por el educador afectan la actitud del estudiante hacia y la participación en el aprendizaje. De acuerdo con la necesidad básica que se pretende apoyar, existen tres grupos principales de comportamiento que pueden ser identificados (Fig. 2): *apoyo relacional (participación/ interpersonal)*: Indica hasta qué punto los maestros están realmente interesados en el bienestar del estudiante, sus necesidades individuales y sus posibilidades de desarrollo; *competencia de soporte (estructura)* y el apoyo a la autonomía (Stornes et al., 2008; Assor et al., 2002).

El apoyo a la autonomía no es más que el sentimiento y comportamiento interpersonal que el maestro proporciona al alumno con la finalidad de identificar, cultivar y desarrollar los recursos de motivación interna de éste (Reeve, 2009). Siendo así, la falta de apoyo a la autonomía puede derivarse de una actitud más autoritaria entre los profesores que consideran que sólo los que están en posiciones de autoridad pueden establecer los estándares de logro y la estructura social del aula y del aprendizaje, lo cual podría instigar el uso de estándares de logros externos.

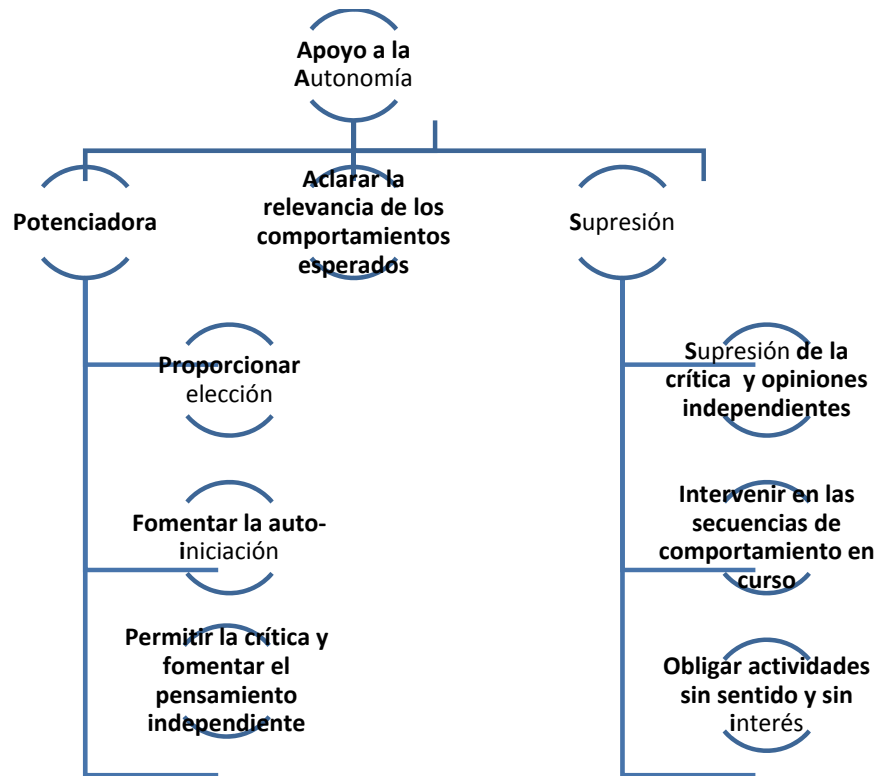


Fig. 1.2. Tipos de autonomía que afectan al comportamiento del educador

En general cuando el profesor adopta un estilo de motivación de apoyo a la autonomía, el estudiante es involucrado al proceso de aprendizaje de manera tal que se facilita la congruencia entre las fuentes de motivación autónoma del estudiante y las actividades realizadas en el aula. Este enfoque es entregado:

- a) a través de la adopción de la perspectiva del estudiante y la identificación con sus necesidades, intereses y preferencias;
- b) proporcionando desafíos óptimos; y
- c) destacando los objetivos de aprendizaje significativos y la presentación y/o actividades enriquecidas pertinentes o interesantes.

Assor et al. (2002) definen la acción de un educador como de apoyo a la autonomía cuando ayuda a los estudiantes a desarrollar y hacer realidad sus objetivos e intereses personales. Además de incluir un componente que, en su opinión, esclarece la relevancia del trabajo escolar: *aclarar la relevancia de los*

comportamientos esperados (Skinner y Belmont, 1993). Siendo así, las acciones de apoyo a la autonomía por parte del maestro abarcarían:

- *Relevancia del trabajo escolar:* Para fomentar la relevancia de las tareas escolares de los alumnos los profesores tienen que tomar un papel activo y empático para relacionar el trabajo académico con las metas del estudiante. Esta función requiere que el maestro primero comprenda los objetivos, intereses y necesidades del estudiante, y luego los vincule a las tareas escolares, los objetivos, intereses y necesidades de éstos.
- *Proporcionar elección, fomentar la auto-iniciación:* Esta categoría acopia los intentos directos del maestro de ayudar a los estudiantes a experimentar el proceso de aprendizaje como pertinente y propicio a sus propios intereses determinados, metas y valores. Para facilitar una percepción positiva de aprendizaje, los profesores pueden, además de tratar de entender los sentimientos y pensamientos del alumno relativos a la tarea de aprendizaje, explicar la contribución de la tarea a los objetivos o metas específicos del estudiante. En esta línea, algunos autores consideran que aunque teóricamente estas actividades pueden ser consideradas como diferentes tipos de comportamiento, generalmente aparecen juntas o son percibidas por los estudiantes como estrechamente relacionadas (Assor y Raveh, 1993).
- *Proporcionar elección:* Dentro de este tipo de comportamiento existe la posibilidad de que el maestro permita que los estudiantes puedan elegir las tareas que ellos perciben como consistente con sus objetivos e intereses, brindándoles así la oportunidad de trabajar en tareas que permitan a los estudiantes experimentar la autonomía en el aprendizaje.
- *Permitir la crítica y fomentar el pensamiento independiente - la crítica:* Aquí la crítica del estudiante provoca que: a) el maestro proporcione una razón más convincente para la tarea de aprendizaje, lo que ayuda al estudiante a formar una evaluación más positiva de la misma o b) que el maestro trate de hacer la tarea más interesante fruto de la expresión de la insatisfacción del alumno.

Recapitulando, podemos decir que el comportamiento del maestro o estilo motivacional de apoyo a la autonomía permite involucrar a los estudiantes durante

las actividades de aprendizaje pudiendo estar caracterizado por tres categorías de comportamiento de instrucción: (a) fomento de los recursos motivacionales internos, (b) lenguaje informativo no controlador y (c) reconocimiento de la perspectiva y sentimiento de los estudiantes (Deci, Eghrari, Patrick y Leona, 1994; Mageau y Vallerand, 2003; Reeve y Jang, 2006; Reeve, Jang et al., 2004; Ryan y La Guardia, 1999). Por el contrario, la acción del educador es considerada de supresión cuando se percibe como una interferencia en la realización de los objetivos e intereses personales del alumno. Este estilo se caracteriza por el sentimiento y la conducta interpersonal que los maestros despliegan durante la instrucción para presionar a los estudiantes a pensar, sentir o comportarse de una manera específica.

La adopción de una perspectiva única por parte del maestro, la intromisión en los pensamientos o acciones de los alumnos así como presionar a los estudiantes a pensar, sentir, o comportarse de una manera particular son, según Reeve (2009), las condiciones características de los estilos de motivación de supresión o control.

Reeve (2009) explica cómo algunos autores (Assor et al, 2005; Assor, Roth, y Deci, 2004; Barber, 1996; Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens y Matos, 2005) plantean que los maestros expresan un estilo motivador de control de dos maneras. La primera llamada control directo o externo que implica controlar directamente los actos de instrucción para inducir a los estudiantes a un locus externo percibido desde la causalidad y la regulación del ambiente controlado. Este tipo de control puede ser manifestado a través de intentos explícitos y manifiestos del profesor para motivar a los estudiantes mediante la creación de compulsiones externas para su actuación o a través de la imposición de plazos, órdenes verbales o incentivos ambientales. La segunda corresponde al control indirecto o interno e implica intentos sutiles por parte del profesor para motivar a los estudiantes mediante la creación de compulsiones internas para lograr que el alumno actúe a través de sentimientos de culpa, vergüenza y ansiedad (Barber, 1996), bajo la amenaza de retirar la atención o la aprobación (Assor et al., 2004), mediante la vinculación del pensamiento, sentimiento o comportamiento del estudiante a su autoestima (Ryan, 1982), mediante el cultivo de estándares perfeccionistas o auto-representaciones (Soenens, Goossens Vansteenkiste, , Luyten y Duriez, 2005), o al ofrecer "respeto

condicional" (Assor et al., 2004). Indirectamente, estos actos inducen a los estudiantes a un tipo de regulación interna controlada. Esta regulación internamente controlada difiere de la regulación de aprobación interna ya que, con la primera, los estudiantes perciben que los costos de no hacer lo que dicen los demás son tan altos (en cuanto a la culpa, la vergüenza, la ansiedad, la retirada de amor, pérdida de autoestima, perfeccionismo) que no pueden optar por actuar de otra manera; por lo tanto, se controla su forma de pensar y de actuar.

Un estilo motivador de control induce en los estudiantes un locus externo de causalidad, una sensación de presión y un sentido de obligación hacia los demás o propio que genera emociones negativas. En cambio, un estilo de autonomía promueve un mejor resultado en los estudiantes, ya que los apoya en un locus interno de percepción de la causalidad, experimentación de la voluntad propia, dándoles la oportunidad de elección (Reeve, Nix y Hamm, 2003). Cuando los estudiantes se involucran en actividades de aprendizaje sin el apoyo de un locus interno, voluntad y/o percepción de elección, su compromiso escolar carece de: fundamento, interés personal, valoración positiva, participación activa en las tareas, sentimientos positivos, iniciativa propia, deseo de continuar, y motivación de alta calidad (creatividad, la motivación intrínseca, la preferencia por desafíos). De aquí pues que el tipo de motivación (autónoma o controladora) percibida por el estudiante constituye un factor que pudiera afectar al tipo de funcionamiento y/o los resultados (positivos o negativos) obtenidos por el alumno.

Existen razones explícitas e implícitas que indican el por qué ciertos maestros adoptan un estilo de motivación de control. Seguin et al. (2002) organizan estas fuerzas en tres grupos principales: presiones de arriba, de abajo y de dentro. A saber:

Presión de arriba. En éstas, los maestros ocupan un rol social intrínsecamente poderoso; las interacciones profesor-alumno se llevan a cabo dentro de un contexto que evidencia una diferencia de poder interpersonal entre los inter-actantes; se enfrentan rutinariamente a condiciones de trabajo cargados de rendición de cuentas y con la responsabilidad de los comportamientos y resultados de los estudiantes; son conscientes de que culturalmente las estrategias de instrucción de control les permiten ser percibidos como más competentes que los profesores que utilizan

estrategias de autonomía de apoyo; asocian inapropiadamente la motivación de control con un ambiente de aprendizaje estructurado considerando que las estrategias de la autonomía de apoyo pudieran generar una condición de caos dentro del aula.

Presión desde abajo. Este tipo de presiones ocasiona que los maestros reaccionen ante la pasividad del estudiante durante las actividades de aprendizaje.

Presión de dentro. Aquí los maestros tienden a respaldar el principio de la máxima-operante y poseen un estilo motivacional (o inclinación propia) orientado a acciones de control. Desafortunadamente, este estilo motivacional de control tiende a socavar el funcionamiento y los resultados de los estudiantes (Reeve, 2009). Dentro de las acciones que pueden ser observadas en este tipo de motivación se incluyen:

- *Suprimir las críticas y opiniones independientes.* La supresión de opiniones independientes pudiera socavar directamente la necesidad del estudiante generando sentimientos de frustración. Este tipo de acción docente no le permite al estudiante informar a los profesores sobre aspectos relacionados con la tarea y el contexto de aprendizaje que interfieren con la realización de sus intereses y objetivos.
- *Intervenir en las secuencias de comportamiento en curso.* Cuando los maestros interfieren continuamente en el ritmo natural de los estudiantes durante la realización diversas tareas, éstos tienden a sentirse enojados ya que no se les permite hacer realidad sus planes de acción.
- *Obligar a actividades sin sentido y sin interés.* Este tipo de comportamiento por parte del profesor implica un intento activo para obligar a los estudiantes a hacer las cosas que éstos encuentran aburridas o sin sentido. Sin embargo, dado que en las escuelas los estudiantes perciben muchas actividades académicas como irrelevantes o no interesantes, es posible que la presente categoría represente ocurrencias frecuentes que no sean percibidas o experimentadas como más problemáticas que las dos categorías anteriores.

Papel del Apoyo a la autonomía en la promoción de resultados positivos.

Los estudiantes que perciben en el aula un clima que les permite cierto grado de autonomía son más comprometidos e intrínsecamente motivados que los estudiantes que consideran estar operando bajo un ambiente de aprendizaje más controlado (Boggiano et al., 1992; Firestone y Rosenblum, 1988; Grolnick y Ryan, 1987). Consecuentemente, cuando los estudiantes se sienten responsables por el resultado de sus acciones, pueden llegar a ser más persistentes, invertir mayor y sostenido esfuerzo para el logro de sus objetivos y luchar por la mejora del aprendizaje (Knight, 1991).

Durante la última década, los esfuerzos de los investigadores en el campo de la autodeterminación se han centrado en la demostración de los aportes de grupos generales de la autonomía-apoyo, el apoyo relacional y la competencia de soporte. Por ello, para los fines de la presente investigación, quisiéramos también resaltar el papel que juega el apoyo a la autonomía en la promoción de resultados positivos.

Gagné (2003) hace recuento de un importante cuerpo de investigación que confirma la importancia del apoyo de la autonomía en la promoción de los resultados positivos. Por ejemplo, se ha demostrado que el apoyo a la autonomía de los estudiantes conduce a una mayor participación en actividades inicialmente sin interés para el alumno, así como al aumento de sentimientos positivos hacia dicha actividad (Deci, Eghrari, Patrick y Leone, 1994). Este efecto fue replicado en las escuelas primarias, donde se muestra que el apoyo del maestro y la autonomía de los padres se relacionan con un mejor rendimiento académico y la adaptación escolar del niño (Grolnick y Ryan, 1989; Ryan, Stiller y Lynch, 1994). Williams y Deci (1996) encontraron que el apoyo a la autonomía de supervisión ayudó al desarrollo de valores psicosociales en estudiantes de medicina y fomentó la autonomía del comportamiento de apoyo hacia los pacientes. Algunos estudios han demostrado que la relación entre el apoyo a la autonomía y resultados positivos está mediada por la satisfacción de las necesidades básicas. Grolnick, Ryan y Deci (1991) encontraron que la autonomía proveniente del apoyo de los padres estaba relacionada con la autonomía percibida en la escuela por los niños, que a su vez se relacionó con el rendimiento académico. Baard et al. (1999), Deci et al. (2001) y Vallerand et al. (1997) encontraron que las percepciones de maestros y padres de

apoyo a la autonomía por parte de la administración de la escuela y de los estudiantes se relacionaron con mayores sentimientos de competencia y autonomía promoviendo esto la motivación autónoma.

Además, durante su compilación, Gagné (2003) menciona que en un estudio longitudinal realizado por Kasser et al. (2000) se encontró que los adolescentes (controlados o influenciados por los valores personales de sus madres) eran más propensos a valorar el éxito financiero sobre los valores de la comunidad cuando sus madres eran frías y controladoras, comparados con otros adolescentes cuyas madres proporcionaban mayor apoyo y eran más cálidas. Para este autor, la motivación de la conducta puede ser enriquecida por factores como la elección y aceptación, ya que estos factores afectan la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, de aquí que realizó un estudio bajo el supuesto de que la satisfacción de las necesidades debería orientar a las personas a involucrarse en conducta pro-social enfocada hacia los demás, examinando, además, los factores que afectan a la satisfacción de las necesidades y las diferencias individuales de las orientaciones de la autonomía.

Orientaciones de la autonomía: Individuales y de contexto.

Las primeras experiencias sociales de las personas pueden influir en el desarrollo de la orientación del individuo hacia un comportamiento autónomo (auto-regulado) o controlado (regulado por el medio ambiente). Independientemente del apoyo existente en el contexto, las diferencias individuales en las orientaciones de causalidad pueden conllevar a diferencias en la forma en que las necesidades básicas son satisfechas. Esto es así porque dependiendo de la orientación de causalidad de la persona, el individuo puede percibir el mismo contexto de una manera diferente y/o provocar reacciones distintas durante las interacciones personales (Deci y Ryan, 1985). Sin embargo, cabe resaltar que en el contexto escolar estas percepciones pueden llegar a tener cierta validez ya que si es posible que los alumnos de una misma clase estén expuestos a diferentes ambientes de aprendizaje. Una razón puede ser que los profesores realmente tratan a los estudiantes de manera diferente; otra que los alumnos pertenezcan a diferentes subgrupos de la clase que varían en su enfoque de aprendizaje. Siendo así, las percepciones a nivel individual podrían, hasta cierto punto, ser una medida válida

de la estructura social de la clase y el clima motivacional (Stornes et al., 2008).

Algunos investigadores han dirigido sus esfuerzos a relacionar las orientaciones individuales de autonomía en diferentes contextos. A saber:

La Escala de Apoyo a la Autonomía diseñada por (Deci y Ryan, 1985) evalúa tres orientaciones diferentes de causalidad al realizar una acción: orientación autónoma, que representa una tendencia a la participación en la acción volitiva; control interno, que representa una tendencia de orientación a ser regulado por los controles y las contingencias (locus externo de causalidad); e Impersonal, que representa una tendencia a no participar en la acción, similar a la impotencia (locus impersonal de causalidad)

Gadner (2003) menciona tres estudios en los cuales se ha relacionado la orientación de la autonomía con diversos resultados positivos. Tal es el caso de Williams et al. (1996) que encontraron cómo las orientaciones de causalidad pudieron predecir una mayor motivación autónoma para seguir una dieta en pacientes obesos al relacionar dicha dieta con la cantidad de peso perdido; Williams et al. (1998) encontraron resultados similares con el control de glucosa en los pacientes diabéticos; y por último, Baard, Deci y Ryan (en prensa) encontraron que los empleados con una orientación alta de autonomía experimentaron una mayor satisfacción de sus necesidades en el trabajo, lo cual a su vez aumentó su bienestar mejorando evaluaciones de desempeño. Este autor también plantea que el compromiso de comportamiento pudiera verse afectado debido a la influencia de orientación a la autonomía en la satisfacción de las necesidades. El investigador también refiere estudios que muestran cómo el porcentaje de ternura recibida por una persona durante etapas tempranas de la vida influyen en el desarrollo de la empatía, y esta última, a su vez, ha sido relacionada con el compromiso comportamental (Eisenberg-Berg, 1979; Hoffman, 1984; Koestner, Franz y Weinberger, 1990).

Así mismo, Gagné (2003) realizó estudios para examinar cómo las diferencias individuales en la orientación de la autonomía y el apoyo contextual influyen la participación en actividades pro-sociales. Utilizando una muestra de estudiantes universitarios, comprobó que la satisfacción de las necesidades psicológicas de la

competencia, la autonomía y la relación median el efecto de estos predictores en el comportamiento pro-social, demostrando además que la orientación de la autonomía es un predictor del compromiso más fuerte que el de apoyo.

Paralelamente, la calidad de la interacción con otras personas significativas también puede afectar al grado la satisfacción de las necesidades básicas de autonomía, competencia y relación del individuo. Esto tiene un impacto directo en la valorización y/o disfrute de la meta o actividad realizada (Gagné, 2003). Siendo así, los contextos que se describen como "de apoyo" a la autonomía deberían promover la motivación intrínseca) en lugar de la extrínseca, caracterizándose por proporcionar una plataforma para que los individuos actúen con iniciativa propia y competencia al mismo tiempo que mantienen una conexión con el medio ambiente que les rodea (Williams et al., 2002). Estas ideas son sustentadas por diversos estudios que han demostrado cómo los contextos de la autonomía de apoyo se asocian no sólo con un mejor bienestar del individuo (Véronneau et al., 2005), sino también que la autoestima es más alta en los estudiantes cuando sus maestros les permiten ser más autónomos (Ryan y Grolnick, 1986; Wiest, Wong y Kreil, 1998), de aquí que los niveles mayores de autonomía han sido asociados con menores niveles de estado de ánimo deprimido y una mayor autoestima (Noom et al., 1999).

Sin embargo, Milyavskaya y Koestner (2011) consideran que pocos estudios han examinado, simultáneamente y en múltiples ámbitos de la vida, la relación entre la satisfacción de la necesidad y el bienestar; o investigado un mecanismo potencial para esta relación. De aquí que realizaron un estudio dirigido a evaluar si la asociación de la satisfacción de la necesidad con el bienestar es consistente a través de los dominios importantes de la vida con la finalidad de comprobar que la motivación autónoma puede actuar como mediador de la trayectoria entre la satisfacción de la necesidad y el bienestar.

Basado en lo antedicho podemos decir que existen evidencias de que el ser humano tiene necesidades básicas, y, paralelamente (dentro del contexto escolar) los estudiantes también poseen necesidades, metas, intereses y valores propios. Estas motivaciones, a veces se manifiestan de una manera libre de contexto, como cuando un estudiante adopta una orientación de meta-dominio en los contextos de logro (Reeve, 2012).

2.2. Teoría de las Metas de Logro (TML)

A pesar de la importancia que las metas no relacionadas al logro (tales como el sentido de pertenencia y la aceptación de los compañeros) juegan en el contexto escolar, no podemos descartar la alta relevancia que la orientación-meta representa dentro del proceso de aprendizaje. Esto debido no sólo a la relación existente entre la persistencia de los estudiantes para aprender, el estilo de aprendizaje (superficial o profundo), y los resultados del este proceso (Vedder et al., 2009), sino también al factor predictivo que dichas orientaciones motivacionales pudieran tener en la persistencia de los comportamientos (Vallerand y Bissonnette, 1992).

La Teoría de las Metas de logro hace referencia a la creencia de que las metas de un individuo consisten en esforzarse para demostrar competencia y habilidad en los contextos de logro (Dweck, 1986; Maehr y Braskamp, 1986; Nicholls, 1984). Esta teoría trata los valores que los individuos otorgan a las diferentes metas y a las actividades realizadas, considerando la intencionalidad con la que éste es dirigido por los objetivos hacia dichas metas (Nicholls, 1984). Esta teoría multidimensional (incluye parámetros personales, sociales, contextuales y de desarrollo), considera las metas como determinantes de la conducta del estudiante ya que, independientemente de las diferencias individuales, éstas representan los diferentes objetivos auto-propuestos por el alumno y guían su comportamiento hacia el logro o fracaso (percibido en base a la obtención o no de la meta) en función de la interpretación subjetiva o de efectividad del esfuerzo necesario para la ejecución. Resulta prudente pensar que cuando los estudiantes participan en el establecimiento de sus propias metas obtienen un mayor desempeño.

2.2.1. Orientaciones de meta del alumno

La TML (Ames, 1992; Dweck y Leggett, 1988; Nicholls, 1989) hace una distinción entre la *orientación a la maestría* en la cual el objetivo es desarrollar capacidad, siendo la mejora y el esfuerzo los criterios de éxito, y la *orientación al rendimiento o desempeño*, cuyo objetivo es demostrar la capacidad, u ocultar la falta de la misma, en comparación con otros (Stoner y Bru, 2008).

En términos generales, la *orientación a la maestría* implica el aprendizaje en relación con la autopercepción de la cualificación (aprendizaje auto-referencial) que

posee el estudiante caracterizándose por incrementar el interés por el aprendizaje, el deseo de cumplir las reglas y una intención consciente de esforzarse al máximo. Aquí el éxito o el fracaso dependen del progreso personal experimentado al realizar una auto-valoración subjetiva de si se actuó con maestría, aprendió o mejoró en una tarea. En contraposición, *la orientación hacia el desempeño* implica la percepción del éxito en términos de la capacidad normativa y los demás (la referencia es la superación a otros (Ames, 1992; Dweck y Leggett, 1988; Elliot, 1997; Maehr y Pintrich, 2001; Nicholls, 1989). Esta orientación se basa en procesos de comparación social, aquí el individuo juzga su capacidad (de realización de una tarea) con relación a otros; el éxito o fracaso depende de la auto-valoración subjetiva resultante de la comparación de la habilidad propia con la de los demás "relevantes". Empero, el acogimiento de cada orientación estará basado en las características personales de cada individuo siendo estos rasgos los que influirán en si la orientación adoptada estará orientada *a la tarea/ego* (factores disposicionales) o *a las características del entorno/clima motivacional* en que se encuentra (factores situacionales).

Es bien sabido que las disposiciones personales en las orientaciones a la maestría y al rendimiento pueden afectar tanto la percepción del entorno como la emoción y el comportamiento (véase, por ejemplo Dweck y Leggett, 1988; Lazarus, 1991; Stornes y Bru, 2011). Según la teoría de metas de logro (Dweck, 1986; Elliot, 2005; Harackiewicz et al., 2002), los patrones positivos y negativos de la cognición afectan a la definición de dominio/aprendizaje, rendimiento de aproximación o el rendimiento de evitación provocando que las orientaciones de meta sean generadas por diferentes razones.

Eccles (1983) hace hincapié en el valor intrínseco de la tarea, es decir, el disfrute que un individuo obtiene de la participación, el valor de la actividad y la utilidad de la tarea como un contribuyente principal a la motivación, ya que, cuando las tareas son completadas correctamente, los estudiantes pueden valorar sus logros y motivarse a un trabajo consistente y sostenido (Stornes y Bru, 2011). Tal comprensión es apoyada por investigaciones que muestran cómo el valor percibido del trabajo escolar está relacionado con la orientación de la tarea (Cennamo y Braunlich, 1996; Firestone y Rosenblum, 1988; Stevenson, 1990).

Los estudiantes exitosos también son propensos a valorar la mejora y los nuevos aprendizajes, de aquí pues que (resulta razonable pensar) ser un estudiante habilidoso le permitirá al alumno orientarse a la tarea y lo motivará a trabajar más duro y a enfrentar los obstáculos (incluso el fracaso). Mientras, la carencia de habilidades necesarias para afrontar los factores de estrés en la escuela pudiera ser la base de algunos problemas emocionales y de comportamiento (Stornes y Bru, 2011).

Dicho esto, Alonso-Tapia y Fernández (2008) consideran que los mensajes de los profesores relacionados con el esfuerzo y la comprensión, las calificaciones y la importancia de evitar parecer tonto delante de los demás son sólo una parte de los patrones de enseñanza que afectan a la motivación, aunque estudios recientes y las revisiones de la investigación han demostrado que tales mensajes están relacionados con algunos de los patrones identificados por Ames y Archer (1988), Meece, Anderman y Anderman (2006) y Kaplan et al. (2002).

2.2.2. Clima motivacional en el aula

Un clima motivacional de maestría implica animar a todos los estudiantes a mejorar sus habilidades en relación con su nivel de logro ya que tal adaptación a las capacidades de cada alumno aumenta la probabilidad de que los estudiantes se auto-perciban como académicamente competentes. Hoy día, existe una comprensión predominante de que, en contextos generales, un clima motivacional de maestría resulta beneficioso para la promoción del aprendizaje adaptativo y la motivación. Estas hipótesis están bien apoyadas por la investigación (Patrick, 2004). Las percepciones de los estudiantes de que en su clase se enfatiza un enfoque de maestría, aprendizaje, han sido relacionadas con una amplia gama de resultados motivacionales y cognitivos (Kaplan, Middleton, Urdan y Midgley, 2002; Stornes y Bru, 2011). Una encuesta realizada por Duriez) demostró que las diferencias de las clases eficaces vs. no eficaces eran menores si se basaban en el tipo de enseñanza, siendo mayores cuando eran relacionadas al tipo de clima escolar prevaleciente en el aula (Matsaggouras, 2000).

El clima motivacional afecta no sólo al rendimiento escolar y los resultados académicos de los estudiantes, sino que también está asociado con el rendimiento

cognitivo y emocional general que incluye: la comprensión de los fenómenos científicos, participación en cursos electivos de interés para las clases específicas, el cambio de actitudes hacia diversos cursos, experimentación de satisfacción durante la participación en cursos, el autocontrol, el estrés, la asistencia y regular a la escuela, la inteligencia, la personalidad, el desarrollo social, las ambiciones de desarrollo, etc. (Fraser, 1986).

Existen elementos visibles e invisibles que están interrelacionados en una estructura dinámica del aula. Estos elementos se basan en el sistema común de creencias, valores y normas que hacen más eficaz la comunicación y la colaboración (Androutsou y Anastasiou, 2014). Se sabe que en el aula se crea una amplia red de relaciones interpersonales que afectan a los valores y actividades de los estudiantes. Investigaciones conocidas conducen al hecho de que el clima del aula influye en gran medida (explica una gran proporción de la varianza) al rendimiento académico de los estudiantes y en algunos casos el efecto producido supera al que ejercen las características del entorno familiar (Fraser, 1994).

Existen razones para creer que los problemas emocionales y de conducta están relacionados con los de aprendizaje y climas motivacionales en la escuela, por lo que también es posible que el entorno escolar no proporcione la experiencia de aprendizaje académico esperada para algunos estudiantes. Diversos investigadores han dedicado sus esfuerzos al estudio del clima psicológico y el efecto que éste tiene sobre diversas características y sobre todo en el desempeño del estudiante. Mediante el Inventario de Ambiente de Aprendizaje (LEI - por sus siglas en inglés), de Fraser, Anderson y Walberg (1991), que estudia las quince dimensiones principales del clima psicológico del aula (Matsaggouras, 2000), se llegó a la conclusión de que el clima psicológico de la clase se asocia con los resultados de aprendizaje, así como con otras características personales de los alumnos (por ejemplo el coeficiente intelectual).

El clima psicológico positivo promueve el aprendizaje escolar mediante la mejora de la autoestima del estudiante, lo cual ofrece oportunidades de acción colectiva (Stornes et al., 2008). Éste puede ser considerado como el ambiente que se vive en cada unidad de la escuela y que se relaciona directamente con los involucrados en ella. Al mismo tiempo, constituye la base para la medición de los

resultados escolares (Sergiovanni y Starratt, 1998). Según Matsaggouras (2000), el término clima psicológico de la clase se refiere a la forma emotiva en la que los estudiantes experimentan una clase y entienden las relaciones psico-sociológicas desarrolladas durante la misma. Según Androutsou y Anastasiou (2014), los elementos más importantes que componen el clima psicológico de la clase son los siguientes:

- El campo afectivo, el cual abarca no sólo la cohesión, la fricción y la cercanía con otros compañeros que un estudiante experimenta a través de las relaciones interpersonales en el aula, sino que también incluye la satisfacción y la apatía por parte del alumno causado por la escuela.
- El ámbito de la organización social, que incluye la democracia, competitividad y el favoritismo que regula las relaciones de los miembros de la clase, así como también la diversidad de la composición del aula.
- *El campo de trabajo*, que incluye el establecimiento de objetivos (en dirección a la meta), la infraestructura física (entorno material), normas de funcionamiento (formalidad), velocidad de trabajo (velocidad) e interrupción (desorganización).

El maestro, también ocupa un rol importante dentro de la teoría de la orientación de metas de logro. A partir de una concepción bipolar del clima del aula, se considera que el clima motivacional de la clase podría favorecer la maestría y/o la orientación al rendimiento en función de los patrones de actividad del profesor en seis áreas de la enseñanza: tarea, autoridad, el reconocimiento, la agrupación y el tiempo. Con lo cual, estos patrones de enseñanza específicos y relacionados a cada una de estas áreas podría favorecer la orientación a la maestría, mientras que la falta de estos patrones, o patrones opuestos a ellos supondrían obstruir o limitar esta orientación.

El reconocimiento y la aceptación del estudiante como una persona importante para el maestro (importancia ésta expresada a través del interés, la cercanía, la comunicación, la colaboración y las sanas relaciones profesor-alumno), ayudan a mejorar el clima motivacional existente en la clase (Burden, 1995). Este reconocimiento y valoración también pudiera promover en el estudiante una

percepción de ser apreciado en la escuela, elevando su autoestima. Esto es así porque cuando los maestros reconocen al estudiante y/o estrechan la relación profesor-alumno existe la posibilidad de que los estudiantes sean capaces de construir una autoimagen más positiva.

La relación entre los profesores y sus estudiantes promueve la preferencia del estudiante hacia los objetivos de apoyo social, mientras que los estudiantes que experimentan apoyo a la autonomía son más propensos a adoptar metas orientadas a la maestría y son más esforzados y persistentes durante la realización de las tareas de aprendizaje (Vedder et al., 2009). Taylor (1991) sugiere que la calidad de la relación del estudiante con un profesor pudiera ser comparada a la de sus compañeros de clase. De hecho, Androutsou y Anastasiou (2014) encontraron que los profesores tienden a rechazar estudiantes que también son rechazados por sus compañeros; situación está que debe ser analizada ya que los estudiantes rechazados por los profesores tienden a recibir menos ayuda y más críticas por parte de éstos, pudiendo en ocasiones obtener calificaciones más bajas que aquellos que no tienen aversión hacia los profesores. De aquí que estos investigadores consideren que los profesores, con su fuerte personalidad, pensamiento creativo, imaginación, flexibilidad y orientación adecuada, pueden jugar un papel relevante en la mejora del clima psicológico y motivacional de la clase, no sólo por ser quienes dan la bienvenida a la comunidad escolar sino también por ser los individuos responsables de evaluar el desempeño del alumno (Osterman, 2000).

Ahora bien, existen ciertas estrategias docentes que definen un clima de aula que favorece la activación de la motivación en el contexto de aprendizaje. Alonso-Tapia y Pardo (2006) resumen las estrategias de la siguiente manera:

- *Al comienzo de las actividades de aprendizaje.* En esta fase, los profesores necesitan activar la intención de aprendizaje. Aquí es importante despertar la curiosidad a fin de mostrar la relevancia de tareas en relación con intereses, valores y objetivos de los estudiantes y el diseño de las tareas de aprendizaje que representen un reto razonable (Ames, 1992).
- *Durante el desarrollo de las actividades de aprendizaje.* En esta fase, los

profesores deben mantener la atención de los estudiantes centrada en el proceso de aprendizaje más que en los resultados.

- Los puntos durante o al final de las actividades de aprendizaje en los que se efectúa la evaluación y/o valoración. Estudios empíricos sobre las implicaciones de evaluación para la motivación y el aprendizaje han investigado y en algunos casos demostrado que, en ciertas condiciones, el proceso de evaluación puede influir positivamente tanto en la motivación para aprender como en la comprensión conceptual (Alonso-Tapia y Fernández, 2008).

En otro orden, dentro del contexto escolar, algunos investigadores han dedicado esfuerzos para relacionar el clima motivacional con los procesos de aprendizaje. Tal es el caso de Alonso-Tapia y Fernández (2008), que han demostrado cómo los principales tipos de patrones de enseñanza que contribuyen a favorecer el aprendizaje son percibidos por los estudiantes, de manera que puedan ser considerados para configurar un clima motivacional del aula orientada al aprendizaje.

También se ha demostrado que el aprendizaje escolar y la confianza en sí mismo se correlacionan positivamente con la coherencia, la satisfacción, motivación, cooperación, seguridad, la dificultad, la organización, la democracia y la formulación de objetivos claros. Por otra parte, el aprendizaje y el autoconcepto se correlacionan negativamente con la fricción, la división, la indiferencia, la falta de organización, el rechazo, la competitividad, la ironía y la inseguridad (Haertel, Walberg y Haertel, 1981).

Por otra parte, diversos autores han señalado que los estudios experimentales y de campo sugieren que los factores situacionales y las demandas de instrucción pueden influir en la relevancia de un objetivo concreto y, por tanto, su adopción (Ames y Archer, 1988), por lo que se hace necesario examinar cómo el salón de clases está estructurado a fin de optimizar la motivación del estudiante (Good y Brophy, 2000). Sin embargo, los instrumentos de evaluación del clima motivacional no han tomado en consideración la mayoría de los patrones de enseñanza relacionados con las diferentes áreas sugeridas por Ames (1992). Algunas

investigaciones sobre los efectos del clima motivacional en el aula han sido desarrolladas con escalas construidas por Midgley et al. (2000), las cuales están dirigidas a evaluar las estructuras de la meta del aula (considerada una de las características del clima motivacional en el aula) y la percepción del alumno del grado de importancia que el maestro le da al esfuerzo y la comprensión (*estructura de meta orientada a la maestría*), obtención de respuestas correctas, las puntuaciones altas en las pruebas y las buenas calificaciones (*estructura de orientación al rendimiento*), y por último evitar errores frente a otros y/o no obtener peor resultado que los otros (*estructura de rendimiento*).

Larrivee (2000) sugiere que las escuelas funcionan como una familia sustituta, basado en el supuesto de que los estudiantes de hoy tienen vidas hogareñas fragmentadas y requieren mayor crianza en la escuela. Los estudiantes necesitan desarrollar un sentido de pertenencia como miembros de su comunidad escolar. Edwards (1995) también sugiere que hasta los propios profesores sienten que en la escuela tienen un lugar demostrando con ello cierto sentido de pertenencia a la misma.

Cook-Sather (2002) plantea que las perspectivas de los estudiantes pueden mejorar directamente la práctica educativa ya que cuando los maestros escuchan aprenden de los estudiantes y pueden empezar a ver el mundo desde la perspectiva de éstos. Consecuentemente, cuando los estudiantes sienten que son tomados en serio y que son atendidos como personas conocedoras de las conversaciones importantes, se sienten empoderados y, a su vez, participan positivamente en el proceso educativo. Los estudiantes no sólo se sentirán más comprometidos, sino que también tenderán a asumir una mayor responsabilidad por su educación, puesto que ya no es algo que se hace para ellos, sino más bien algo que hacen ellos mismos.

3. EL COMPROMISO ESCOLAR DE LOS ESTUDIANTES Y SU RELACIÓN CON OTRAS VARIABLES DEL CONTEXTO EDUCATIVO: RESULTADOS DE INVESTIGACIÓN

Diversas investigaciones han relacionado el compromiso escolar con variables asociadas a él en una dirección teóricamente determinada o hipotética, lo cual

constituye su red nomológica. Por ejemplo, con el rendimiento académico (Archambault y Vandebossche-Makombo, 2014; Carter et al., 2012; Lee, 2014). También se han encontrado relaciones entre el apoyo a la autonomía por parte del profesor y el compromiso escolar de los estudiantes (Assor et al., 2002; Jang, Reeve y Deci, 2010; Reeve y Jang, 2006; Reeve et al., 2004). Igualmente, el clima motivacional de la clase ha demostrado jugar un papel importante en el rendimiento, el logro en la escuela y el compromiso escolar en general (Butler, 2006; Church, Elliot y Gable, 2001; Martin et al., 2015; O'Toole y Due, 2015; Smith, Sansone y White, 2007; Wang y Holcombe, 2010). Finalmente, el compromiso escolar de los alumnos también se ha encontrado relacionado con el grado de satisfacción de éstos con la escuela y su ajuste escolar (Elmore y Huebner, 2010; Noddings, 2003; Zullig, Huebner y Patton, 2011). A partir de aquí, haremos referencia a los resultados obtenidos en diferentes trabajos de investigación en los que, de un modo u otro, se aborda el estudio del compromiso escolar o compromiso de los estudiantes y su relación con otras variables presentes en el contexto educativo.

3.1. Motivación en la escuela y compromiso de los estudiantes

En el estudio de las relaciones entre la motivación en la escuela y el compromiso escolar de los estudiantes, un trabajo digno de ser citado es el de Hughes, Wu y West (2011), en el que sus autores tratan de comprobar en qué medida las orientaciones meta y el clima de aprendizaje o de rendimiento que se deriva de las prácticas empleadas por los profesores influye sobre un mayor o menor compromiso de los estudiantes. Para ello, llevaron a cabo una investigación longitudinal prolongada a lo largo de cuatro años, en la que analizaron los efectos de las prácticas de los profesores fundamentadas en metas de ejecución (rendimiento). La fuente de información fue proporcionada por los profesores. Los instrumentos que emplearon para desarrollar este estudio fueron dos cuestionarios de auto-informe, el primero, la Conciencia y Competencia Social (CSC) dirigido a medir el compromiso comportamental a través de 10 ítems extraídos de la Conscientious Scale of the Big Five Inventory (BFI; John y Srivastava, 1999) y dos más para medir el esfuerzo de evaluación, enfoque, persistencia y la participación

en el aprendizaje cooperativo sacados de la Escala de Competencia Social (Conduct Problems Prevention Research Group, 2004). El segundo instrumento constó de cinco ítems para la medición de la práctica orientada hacia los objetivos de rendimiento por parte del maestro replicados de la escala Approaches to Instruction Scale (Midgley et al., 2000).

Los resultados obtenidos mostraron que el aumento en la orientación hacia el desempeño dentro del aula está asociado con la disminución del compromiso del estudiante, ya que, cuando los profesores reducen el énfasis en la ejecución los alumnos desarrollan una mayor implicación conductual en la escuela. El análisis longitudinal de las trayectorias de ambos procesos (compromiso comportamental y objetivos de rendimiento por parte del maestro) ofrece robusta evidencia de que las prácticas de enseñanza del profesor pudieran, en efecto, influenciar la participación de los estudiantes dentro del aprendizaje.

En línea con lo que venimos comentando, en el trabajo de Gonida, Voulala y Kiosseoglou (2009) también analizaban el papel que la estructura escolar de metas de logro juega en la orientación de metas de logro de los estudiantes y su compromiso emocional y conductual con la escuela. De aquí que los autores realizaron un estudio para investigar cómo las percepciones de los estudiantes acerca de la estructuras-meta en la escuela y los objetivos de sus padres se relacionaban con la auto-percepción de compromiso comportamental y afectivo dentro del aula, explorando además, si las orientaciones de meta de logro de los alumnos median o no con los objetivos, percibidos por el alumno, de los padres o de la escuela y el compromiso escolar. El estudio examina el rol que desempeñan predicción de las orientaciones meta-logro de los alumnos y su compromiso comportamental y emocional en el aula. En este estudio, la fuente de información fue proporcionada por los estudiantes y la recolección de datos fue realizada a través de cuatro cuestionarios de auto-informe: estructuras metas escolares percibidas, metas percibidas de los padres, orientación meta-logro del estudiante y compromiso escolar percibido en el aula. Todos los ítems de medición utilizados (excepto uno - medición del compromiso dentro del aula) fueron extraídos de una de las versiones de la Escala de Patrones de Aprendizaje Adaptativo (PALS) desarrollado durante los últimos diez años, en la Universidad de Michigan por

Midgley.

En el análisis de una muestra de 271 estudiantes adolescentes se observó que las metas percibidas de la escuela y padres predijo el compromiso comportamental del estudiante dentro del aula. Estos autores concluyeron que la percepción de los padres y los objetivos de la escuela pudieran ser factores predictivos significativos de las orientaciones de meta personales del estudiante.

Walker, Greene y Mansell (2006) en cambio, apoyados en el argumento de que el conocimiento de nivel de identificación académica de un estudiante puede proporcionar información en términos de rendimiento académico, analizaron el impacto de las variables de motivación de los estudiantes con el conocimiento académico para demostrar que la identificación académica, de hecho, aporta a la predicción de la participación cognitiva significativa más allá de lo que es explicado a través de la teoría de auto-eficacia y la motivación intrínseca.

A fin de verificar su hipótesis, a través de información proporcionada por los estudiantes, decidieron aplicar cuatro instrumentos. El primero, dirigido a medir la motivación extrínseca e intrínseca, el segundo la autoeficacia, el tercero la identificación con logros académicos y el cuarto el compromiso cognitivo. Los ítems de medición utilizados fueron extraídos de la Escala de Motivación Académica (AMS desarrollado por Vallerand y Bissonnette, 1992), la escala utilizada por Osborne (1997) y la escala de medición de Greene y Miller (1996). Los hallazgos lograron confirmar su teoría, ya que la motivación intrínseca, la auto-eficacia, y la identificación académica contribuyeron de manera única a la predicción del compromiso cognitivo significativo, siendo la motivación extrínseca la única variable que predijo compromiso cognitivo de manera superficial.

Dentro de esta perspectiva, Green et al. (2012) adoptaron el modelo del Self-System Model (Skinner et al., 2009) para plantear las relaciones entre contexto, sí mismo, compromiso/desafección y rendimiento. Básicamente, este estudio conceptualiza el individuo o el "yo" a través del autoconcepto y la motivación académica y el compromiso a través de su dimensión afectiva y comportamental. Este modelo longitudinal fue conceptualizado reflejando las dinámicas internas y externas al especificar el rol del compromiso afectivo en la activación del

compromiso comportamental. El estudio se realizó con una muestra de 1.866 estudiantes. Los ítems incluidos en el instrumento de medición utilizado fueron extraídos de: la Escala de Motivación Académica (AMS, desarrollado por Vallerand y Bissonnette, 1992), la escala utilizada por Osborne (1997) y la escala de medición de Greene y Miller (1996). La motivación académica, uno de los constructos analizados, fue medido a través de indicadores de motivación adaptativa, no-adaptativa y de obstáculo (impeding) sacados del The Motivation and Engagement Scale – High School (MES-HS; Martin, 2007, 2009). Por último, el autoconcepto académico fue evaluado con una escala extraída del Self Description Questionnaire II-Short (SDQII-S; Marsh, 1992).

Los resultados de este estudio tienen importantes implicaciones, ya que, en primer lugar, el estudio demuestra que componentes clave del modelo de auto-sistema pueden ser desarticulados a sus dimensiones específicas. Por ejemplo, la distinción y la hipótesis de ordenamiento de las dimensiones afectivas y de comportamiento afirman la perspectiva multidimensional de compromiso proporcionando evidencia de la dinámica de modelos internos de auto-sistema que recaban el papel de los afectos en la manifestación de conductas comprometidas, lográndose también demostrar que algunos factores de comportamiento son más críticos y más adaptable que otros. El estudio mostró la existencia de relación entre la motivación y el autoconcepto, manteniendo una varianza única en las variables del criterio, así como también el papel sinérgico y complementario de la motivación y el autoconcepto en la participación y trayectoria académica del estudiante.

Por su parte, Raufelder et al. (2014) basados en la teoría de la autodeterminación examinaron la relación entre el estrés percibido, la autodeterminación y el compromiso del escolar, con la intención de demostrar que el estrés percibido está asociado negativamente con la autodeterminación y el compromiso escolar. Al mismo tiempo, se trata de comprobar si la relación entre el estrés percibido y el compromiso comportamental y emocional del estudiante está mediada por la autodeterminación (autonomía, la competencia, la relación).

Los datos fueron recolectados directamente de los estudiantes a través de varios cuestionarios. Para la medición del estrés percibido los autores utilizaron medidas desarrolladas por Cohen, Kamarck y Mermelstein (1983). La medición del

compromiso escolar, una vez hecha la distinción entre compromiso afectivo y comportamental, se basaron en los trabajos realizados por Skinner et al. (2009). Por último, la medición de la autodeterminación percibida se realizó con las escalas de Deci y Ryan (1985). Al finalizar, los investigadores corroboran su hipótesis demostrando que existe una asociación negativa entre el estrés percibido tanto con el compromiso escolar como con la autodeterminación del estudiante en la escuela. Encontraron, además, dos efectos diferentes (aunque no significativos) entre el estrés y el compromiso escolar, poniendo así de relieve las fuertes implicaciones de la autodeterminación sobre la participación escolar.

3.2. Apoyo a la autonomía por el profesor y compromiso de los estudiantes

Diversas investigaciones empíricas han mostrado que los estudiantes cuyos profesores utilizan estrategias docentes de apoyo a la autonomía, en comparación con los alumnos que tienen profesores controladores, despliegan una impresionante y amplia gama de resultados educativos positivos (Reeve, 2009; Reeve, Deci y Ryan, 2004), incluyendo mejoras en el compromiso del aula (Jang, 2008; Reeve, Jang et al., 2004).

Jang et al. (2010) resaltan que, según la literatura existente, cuando los profesores apoyan los motivos autónomos de los estudiantes (por ejemplo, intereses, necesidades, preferencias, metas personales) mientras guían las actividades realizadas y el aprendizaje, están, a través de estos actos, apoyando el compromiso al presentar actividades de aprendizaje interesantes y relevantes, proporcionando retos óptimos, y apoyando el respaldo volitivo del comportamiento de los estudiantes en el aula (Assor et al., 2002; Reeve y Jang, 2006; Reeve, Jang et al., 2004).

Para comprobar si realmente se da esta relación entre el apoyo a la autonomía del alumno por parte del profesor y el compromiso de los estudiantes, Jang et al. (2010) llevaron a cabo un estudio con 133 profesores y 2.523 estudiantes de escuelas públicas. Mediante la aplicación de tres instrumentos

(apoyo a la autonomía por los profesores, estructura de las enseñanzas, y compromiso comportamental de los estudiantes), estos autores analizaron las relaciones entre las variables antes señaladas y concluyeron que la estructura y el apoyo a la autonomía por parte del profesor es un predictor importante de la participación colectiva de los alumnos en el aula.

En la misma línea, reconociendo los beneficios que experimentan los estudiantes altamente comprometidos, Reeve, Jang et al. (2004) analizaron si los maestros podrían incorporar el concepto de apoyo a la autonomía en sus estilos de motivación como una manera de promover la participación de sus alumnos durante el trabajo en el aula. El estudio investigó la manera de promover el compromiso de los estudiantes durante la instrucción a través de la exploración de dos factores. El primero, examinaba si los estilos motivacionales de los profesores pueden ser expandidos para la incorporación de un mayor número de estrategias de comportamiento que sustenten un comportamiento de autonomía. El segundo, exploraba si el compromiso escolar de los estudiantes de dichos profesores aumentaría como resultado de estos cambios inducidos de manera experimental. Al finalizar, los investigadores encontraron que los profesores que participaron en secciones informativas de cómo apoyar la autonomía de los estudiantes (y aquellos que de manera independiente estudiaron y buscaron información acerca del tema) fueron capaces de proveer un ambiente de aprendizaje de mayor autonomía para los estudiantes. De igual modo, se corroboró un mayor compromiso escolar en los estudiantes de estos maestros ya que la participación se incrementó más en la medida en que los profesores desplegaron un comportamiento de mayor apoyo a la autonomía durante la instrucción en el aula.

3.3. Percepción de apoyo social y compromiso de los estudiantes

Distintos estudios muestran que la percepción del estudiante relacionada con el apoyo social recibido se asocia con sus logros académicos. En general, estas investigaciones (Goodenow 1993; Levitt et al. 1994; Wentzel 1998) muestran que los jóvenes adolescentes que perciben apoyo de sus padres, compañeros y/o profesores les va mejor en la escuela que los que no lo perciben (Ahmed et al., 2010). Sin embargo, estos autores plantean que rara vez se ha examinado la

influencia (mecanismos utilizados) que el apoyo social ejerce sobre el rendimiento, por lo que realizaron un estudio concluyendo que el apoyo social si influencia el logro a través de las creencias de los adolescentes y experiencias afectivas.

Tal es el caso de Estell y Perdue (2013) que investigaron la relación entre el apoyo social y el compromiso a través del uso de indicadores del compromiso comportamental, emocional y el análisis de la contribución del apoyo de los compañeros dentro de un marco controlado de las características del alumno que pueden afectar al compromiso, así como también, de un marco que represente dos de los tres contextos principales asociados con el desarrollo del compromiso escolar. Por su parte, el apoyo de los compañeros y el compromiso de la escuela es evaluado a la luz de la comunicación recibida de la familia (participación de los padres en la escuela) y la escuela (calidad de la relación profesor-niño) tomando en consideración las características del estudiante que podrían influenciar tanto la relación con los compañeros como el compromiso escolar.

Este estudio longitudinal, llevado a cabo durante 15 años, analizó una muestra de 1.634 estudiantes y utilizó dos medidas diferentes de participación escolar: un indicador del compromiso comportamental y un indicador del compromiso emocional. Se evaluaron varios constructos en esta investigación: El logro académico, medido a través de la escala de Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised (WJ-R; Woodcock y Johnson, 1990); discapacidad materna - reportada a través de entrevistas realizadas a las madres; participación de los padres en la escuela, la cual fue informada por los maestros a través del Parent-Teacher Involvement Questionnaire (PTIQ; Miller-Johnson, Maumary-Gremaud, & Conduct Disorders Research Group, (1995); apoyo de los profesores, medido a través de observaciones en clase; apoyo de los compañeros, evaluado a través de entrevistas a los estudiantes; compromiso comportamental, informado por los maestros a través del Madison, Wisconsin Metropolitan School District report cards; y compromiso afectivo, medido a través de una modificación realizada al cuestionario utilizado en el New Hope Study, que mide la percepción de la escuela por parte del estudiante. Los resultados obtenidos contribuyen al entendimiento de la asociación entre el apoyo de los compañeros y el compromiso escolar, mostrando que las asociaciones diferenciales de las características de cada niño,

apoyo de los padres, apoyo del profesor, y apoyo de los compañeros puede ser atribuida al nivel de compromiso medido y no a diferencias entre compromiso comportamental y afectivo.

Paralelamente, Cappella, Kim, Neal y Jackson (2013) desarrollaron un estudio longitudinal con el objetivo de examinar en primer lugar si la estructura relacional de la red de equidad social predice el compromiso comportamental en el aula más allá de las conexiones sociales individuales y otras variables relacionadas con el aula. En segundo lugar, trataron de comprobar si la organización del aula modera la asociación entre el compromiso comportamental y la equidad de la red social. Por último, les interesaba conocer si la red de equidad social modera la relación entre los problemas de comportamiento de los estudiantes y su compromiso comportamental. El estudio estuvo centrado en la atención a la estructura de relaciones con los compañeros del aula a fin de lograr una mayor comprensión de los entornos sociales que mejoran el compromiso de comportamiento.

La fuente de información fue proporcionada por los profesores y los estudiantes, y se midieron varios constructos a lo largo del estudio. Se empleó el Behavioral Observation of Students in Schools (BOSS; Shapiro 2004; DuPaul et al., 2006) para obtener los índices de compromiso comportamental y de compromiso con los compañeros de clase. Las dificultades o problemas de comportamiento se midieron a través del Total Difficulties Score from the Strengths and Difficulties Questionnaire–Teacher Report (SDQ; Goodman, 2001). El instrumento utilizado para la medición de la motivación académica fue el Academic Motivation Inventory (AMI; Ginsburg-Block y Fantuzzo, 1998). El nivel de equidad de la red social en el aula fue obtenido a través del Social Cognitive Mapping Data (Cairns and Cairns 1994; Gest, Farmer, Cairns y Xie, 2003). El comportamiento positivo fue medido a través de una versión modificada del Child Social Behavior Scale–Peer Report (Crick y Grotpeter, 1995) y el Peer Nomination Survey (Lease et al., 2002). Por último, la organización del aula se evaluó en tres dimensiones de la práctica del maestro (manejo de la conducta-estrategias proactivas y positivas, la productividad-gestión y maximización del tiempo de aprendizaje y formatos de enseñanza y aprendizaje-facilitación de acoplamiento de las actividades) a través del Classroom Assessment Scoring System (CLASS; Pianta, La Paro y Hamre, 2008).

Una vez examinados los datos, los investigadores concluyeron que las estructuras sociales, interconectadas de manera equitativa, juegan un papel importante en la participación del estudiante dentro de las actividades académicas realizadas en el aula, ya que no sólo abarca las características particulares del estudiante y el maestro en el aula, sino también la estructura de las relaciones sociales en el aula. A través de este estudio se pudo confirmar que los estudiantes que presentaron mayores dificultades de comportamiento y menor motivación académica mostraban menores niveles de compromiso comportamental en el próximo período escolar. Sin embargo, el efecto de las dificultades de comportamiento no fue significativo cuando se tomó en consideración la interacción de las características del aula. Los resultados sugieren que la relación entre estos comportamientos pudiera depender de las estructuras e interacciones a través de la clase en su conjunto.

Por su parte, Kozan, Di Fabio, Blustein y Kenney (2014) exploraron si el compromiso escolar estaba o no conceptualmente vinculado al progreso en el desarrollo profesional y la disponibilidad de apoyo relacional argumentando. Además, investigaron también si los altos niveles de apoyo social percibido, la planificación y la satisfacción de la toma de decisiones de carrera serían factores predictivos de una mayor participación escolar entre los estudiantes.

Para ello, a partir de una fuente de información proporcionada por profesores y estudiantes, midieron la percepción de apoyo social utilizando el Social Support Scale for Children and Adolescents (SSSCA; Harter, 1985). Para medir la satisfacción en la toma de decisiones de la carrera utilizaron el Satisfaction with Career and Academic Preferences Questionnaire (SATCAP; DeMania, 1999). También emplearon una subescala de planificación de la carrera (CPS) del Career Development Inventory, y las actividades de planificación para la selección de la carrera (Super, Thompson, Lindeman, Jordaan y Myers, 1981). Finalmente, midieron el compromiso escolar con el School Questionnaire (IS; Voelkl, 1996).

Los resultados arrojados indican que los altos niveles de satisfacción de la carrera, el apoyo social de los maestros, y la planificación para la selección de la carrera están positivamente asociados con la participación escolar entre los estudiantes de secundaria. En este estudio, el apoyo del profesor surge como un

potente predictor de la participación escolar, mientras que el apoyo de padres y compañeros no constituyeron predictores significativos. Siendo así, el apoyo de los profesores pudiera reflejar la importancia de una conexión sólida entre estudiantes y adultos significativos relacionados con las escuelas, sugiriendo, además, que la experiencia de los maestros que se preocupan por los estudiantes es un atributo positivo en dos contextos relativamente diversos: el educativo y el cultural.

En esta misma línea, Wang y Eccles (2012) tratan de aportar una perspectiva multidimensional y de desarrollo al estudio de la participación de la escuela, explorando a partir de datos longitudinales, las trayectorias individuales de participación escolar en los últimos años de secundaria. Para ello, a través de información proporcionada por los profesores, estudiantes y padres, se examinó una muestra de 1.472 familias a través del uso de distintos instrumentos (cuestionarios, entrevistas, y calificaciones escolares). Se utilizaron un total de 55 ítems para analizar los siguientes constructos: compromiso escolar, para el cual se utilizó un instrumento con escalas anteriormente validadas en estudios de Wang, Willett y Eccles (2011); cumplimiento en la escuela, constructo tomado del trabajo de Elliott, Huizinga y Menard (1989); participación en actividades extracurriculares, con ítems extraídos de trabajos presentados por Eccles y Barber (1999); identificación escolar, utilizando elementos del Michigan Study of Adolescent Life Transitions (MSALT; Eccles et al., 1993); valor subjetivo del aprendizaje, medida creada por Eccles et al.; apoyo social del maestro, para lo cual se extrajeron ítems del Teacher self-report developed for the MSALT; apoyo social de los compañeros, medido con ítems del Peer social support-item scale de Eccles y Barber (1999); apoyo de los padres, valorado con un instrumento creado por los investigadores; y por último, algunas variables demográficas.

Dentro de los hallazgos encontrados podemos mencionar que las trayectorias de crecimiento promedio de cumplimiento en la escuela, la participación en actividades extracurriculares, la identificación de la escuela, y la valoración subjetiva de aprendizaje en la escuela, disminuyeron a medida que los estudiantes avanzaban de un grado a otro dentro de su proyecto escolar. Así mismo, el estudio indica que las diferentes fuentes de apoyo social no impactan igualmente sobre la participación del estudiante, y que el efecto de estas fuentes difiere dependiendo

del aspecto de la participación escolar estudiada. Además, los resultados sugieren que el apoyo de los profesores juega un papel especialmente importante en cuanto al logro de identificación del estudiante con la escuela, la valoración subjetiva del aprendizaje en el aula y la disminución en el cumplimiento de tareas escolares. En cuanto a las conclusiones relativas al apoyo social entre compañeros, éstas mostraron una asociación predictiva, un tanto contradictoria, con los cambios en la participación en la escuela. En esta área, el apoyo social entre iguales se asoció con una mayor participación en actividades extracurriculares, sentido de identificación escolar y la valoración subjetiva del aprendizaje en la escuela. Sin embargo, el impacto del apoyo social del maestro sobre el compromiso afectivo y cognitivo fue mayor que el producido por el apoyo de los compañeros.

Por su parte, basados en la idea de que la preparación y planificación de la carrera, el apoyo de los padres y la ayuda del profesor son factores subyacentes de rendimiento académico que pueden ser explicados a través del compromiso escolar (conductual y psicológico), Perry, Liu y Pabian (2010) analizan los efectos de éstos en el rendimiento escolar (participación de la escuela, preparación de la carrera, calificaciones). Los investigadores, partiendo del supuesto de que sería la primera vez que estas variables se habían examinado empíricamente en conjunto con los demás, intentan confirmar las relaciones predictivas clave entre la preparación profesional, el compromiso de la escuela, y las calificaciones al mismo tiempo que analizan las posibles relaciones entre el apoyo de los padres a la carrera, la ayuda del profesor y los constructos latentes.

Se consideraron varias dimensiones dentro de este estudio. La medición del rendimiento académico fue realizada con las medidas del GPA y calificaciones obtenidas por los estudiantes. La auto-eficacia en la toma de decisiones de la carrera se midió a través del Career Decision-Making Self-Efficacy Scale–Short Version (CDMSESSF; Betz, Klein y Taylor, 1996). La planificación de la carrera se evaluó con el School Form of a subscale of the Career Development Inventory (Super et al., 1981). El compromiso escolar fue medido a través de dos indicadores, el primero dirigido a la valorización del compromiso emocional (The Identification With School Questionnaire, IWS; Voelkl, 1996), y el segundo utilizado para la evaluación del compromiso comportamental (School Engagement Questionnaire

(SEQ; Dornbusch y Steinberg, 1990). Para medir el apoyo del profesor se utilizó el Support Scale (TSS; Metheny, McWhirter y O'Neil, 2008). Por último, el apoyo de los padres se midió a través del Parental Career Behavior Checklist (PCBC; Keller y Whiston, 2008).

Después de examinar la información proporcionada por 285 estudiantes, se concluyó que la preparación profesional juega un papel crucial en la facilitación del rendimiento académico. De igual manera, la ayuda al profesor ejerce un efecto sustancial en la participación de la escuela y en las calificaciones, mientras, el apoyo del profesor representó una contribución significativa a la preparación de la carrera en un grado aún mayor de lo que lo hizo para la participación de la escuela. En tanto, el apoyo a la carrera por parte de los padres, a pesar de tener una correlación significativa, tuvo un efecto directo menor comparado con el apoyo del maestro.

3.4. Ajuste escolar y compromiso de los estudiantes

Los psicólogos han reconocido la importante contribución que los ambientes saludables dentro de las escuelas desempeñan en el desarrollo de los niños por lo que, consecuentemente, el campo emergente de la psicología positiva ha ido cambiando su enfoque hacia la creación de entornos óptimos que nutran el bienestar del estudiante al enfocarse en sus fortalezas individuales. Esto es así, porque un mayor conocimiento de las condiciones en que se produce el aprendizaje exitoso puede dar lugar a cambios importantes en el proceso educativo promoviendo, simultáneamente, resultados académicos y socioemocionales más exitosos.

Para los estudiantes, la escuela no sólo es un grupo social importante al que desean pertenecer, sino presenta el contexto principal para las relaciones sociales y la oportunidad de satisfacer las necesidades de pertenencia (Cemalcilar, 2010) siendo la falta de ésta relacionada con un pobre ajuste psicológico (Baumeister y Leary, 1995; Chipuer, 2001). De aquí que la escuela se encuentre entre los lugares más influyentes para la socialización extendiéndose su influencia a través de toda la vida (Ladd, 1990).

El ajuste a la escuela es considerado uno de los predictores más significativos de los resultados psicosociales, tanto durante los años de la escuela como en la vida adulta (Pears, Kim, Capaldi, David y Fisher, 2012). Es por ello que Elmore y Huebner (2010) condujeron un estudio longitudinal para examinar las relaciones entre las variables demográficas y la satisfacción de la escuela valorando también, sobre la base de las conclusiones de Suldo y Huebner (2004), la posibilidad de que las evaluaciones de satisfacción de los estudiantes modere el impacto de la calidad de las relaciones y apegos a padres y/o compañeros en las conductas subsecuentes del compromiso escolar. De igual modo, examinaron la evidencia de los principales efectos de la satisfacción con la escuela en el comportamiento de la participación escolar posterior.

Para lograr los objetivos de la investigación, a través de la información proporcionada por 587 estudiantes durante dos años consecutivos, se midieron el nivel de adhesión del estudiante a los padres y compañeros utilizando el Inventory of Parent and Peer Attachment (IPPA; Armsden y Greenberg, 1987); la satisfacción del estudiante en la escuela con elementos sacados del The School Satisfaction Subscale de la Multidimensional Students' Life Satisfaction Scale (MSLSS; Huebner, 1994) y el comportamiento negativo del compromiso con ítems extraídos del Assessment of Behavioral Disaffection Scale (Roeser, Eccles y Strobel, 1998).

Los hallazgos evidenciaron, más allá de la relación positiva entre la satisfacción con la escuela y el apego a los padres y compañeros, que la satisfacción de los estudiantes con sus experiencias en la escuela parece ser importante ya que modela su comportamiento dentro de la escuela más que sus relaciones con los padres y los compañeros. Esta contribución fue mayor para las conductas de abstinencia que para los comportamientos de agresión/resistencia, lo cual posiblemente indica que la satisfacción en la escuela puede ser un factor predictivo de los problemas de comportamiento, para unos factores más que para otros, limitado a las inferencias causales, ya que también pueden haber contribuido a los resultados variables no medidas. En resumen, los resultados de este estudio sugieren que la satisfacción de los adolescentes con la escuela no es sólo un subproducto de un buen desempeño en la escuela, sino que también puede facilitar el desarrollo de conductas de compromiso escolar, particularmente aquellas que

afectan al nivel de participación activa en el proceso de aprendizaje.

De la misma manera, Honma y Uchiyama (2014) consideran que el sentido de pertenencia es una motivación humana fundamental, por lo que el sentido de conexión con los maestros y los compañeros se asocia con reacciones afectivas positivas a la escuela, convirtiéndose así en un indicador importante del compromiso emocional. Partiendo de tal concepción, estos investigadores analizaron una muestra de 333 estudiantes, y exploraron durante dos años consecutivos el compromiso escolar desde un enfoque que explicara si al estudiante "le gustaba o no" la escuela, examinando además, cómo la evasión al final de la infancia, por ejemplo el ajuste de la forma emotiva, se relaciona con múltiples aspectos de compromiso emocional dentro de la escuela a la que pertenece. Dentro de los constructos medidos se encuentran el agrado y evasión de la escuela partiendo de medidas tomadas del The children completed the School Liking and Avoidance Questionnaire (SLAQ) desarrollado por Ladd y Price (1987), en tanto que la medición del compromiso emocional se realizó con elementos sacados de la School Adjustment Scale, de Ishida (2009).

Los resultados de este estudio no mostraron relación significativa entre el gusto de los estudiante por la escuela y la relación de éstos con sus profesores, denotándose, en cambio, relaciones débiles y negativas entre la evasión de la escuela y la relación entre estudiantes y profesores. En tanto, la evasión escolar y las relaciones de amistad con los compañeros, no presentaron ningún nivel de relación significativa. De igual modo, los resultados no mostraron una relación significativa entre las relaciones del gusto del estudiante por la escuela y las relaciones entre el maestro y el estudiante. Por último, la evasión de la escuela y las relaciones niño-maestros sí se relacionaron de manera negativa aunque débilmente. Al concluir la investigación, los autores pudieron mostrar que el sentido de pertenencia a la escuela es un indicador del efecto integrador de las relaciones sociales sobre el gusto por la escuela en la infancia tardía.

3.5. Compromiso de los estudiantes y logro académico

La evidencia en torno al efecto del compromiso emocional en el desempeño académico es mixto. Los estudios que utilizan medidas de compromiso emocional

combinadas con el compromiso comportamental han encontrado una relación positiva entre el compromiso general y el rendimiento académico (Borman y Overman, 2004; Connell, Spencer y Aber, 1994; Sirin y Rogers-Sirin, 2004). Sin embargo, el compromiso emocional, medido con factores como el sentido de pertenencia o identificación con la escuela, no ha sido un predictor importante del rendimiento académico (Finn y Voelkl, 1993; Willms, 2003).

La participación de los estudiantes está influenciada por factores individuales y familiares (por ejemplo, sexo, nivel de curso, raza/etnia, idioma hablado en el hogar) por lo que existe la posibilidad de que el compromiso emocional influya, indirectamente, sobre el rendimiento académico a través del compromiso de comportamiento. Según la teoría de la autodeterminación (Deci, Vallerand, Pelletier y Ryan, 1991), los estudiantes son propensos a hacer un esfuerzo y perseverar en el aprendizaje cuando experimentan un sentido de pertenencia a la escuela y sienten que están aprendiendo una actividad valorada en la ella. En otras palabras, es probable que el compromiso comportamental sea influenciado por el compromiso emocional. Y, dada la relación positiva encontrada entre el compromiso comportamental y el rendimiento académico, existe la posibilidad de que el compromiso emocional influya en el rendimiento académico a través del compromiso comportamental. Sin embargo, antes de poder afirmar la validez de las relaciones anteriormente mencionadas, éstas tienen que ser probadas explícitamente. Por ello Lee (2014) condujo una investigación partiendo del supuesto de que si el compromiso comportamental predice la actuación académica entonces el compromiso emocional podría predecir el rendimiento académico, estando el efecto del compromiso emocional en el rendimiento académico mediado a través del compromiso comportamental.

En este trabajo se valoró (y extrajo la información) de una muestra de 3.700 estudiantes que participaron en la prueba Internacional de Estudiantes PISA 2000 (OECD, 2000). Aquí, el rendimiento académico se midió como la competencia lectora; el compromiso comportamental se derivó de cuatro elementos: trabajo duro, trabajo a pesar de la dificultad, dando lo mejor de uno para adquirir conocimientos y habilidades, y poniendo el mejor esfuerzo. Además de los datos de rendimiento, la prueba PISA 2000 recopiló información de los estudiantes y

directores de las escuelas acerca de los factores psicológicos, sociales, económicos, culturales y educativas relacionadas con el desempeño de los estudiantes, los cuales también fueron utilizados en este estudio.

Al examinar los componentes conductuales y emocionales de la participación de los estudiantes y el rendimiento académico se comprobaron diferencias entre el efecto del compromiso comportamental y los efectos del compromiso afectivo, ya que el efecto del compromiso emocional en el desempeño de lectura fue mediado parcialmente a través del compromiso de comportamiento. En otras palabras, los estudiantes con mayores niveles de compromiso emocional mostraron mayores niveles de compromiso comportamental y, consecuentemente, calificaciones de lectura superiores. Durante la investigación, también se encontró que el compromiso emocional, definido como el sentido de pertenencia, predijo de manera significativa el rendimiento de lectura implicando que los estudiantes con mayores niveles de compromiso emocional tenían puntuaciones de lectura significativamente más altas que los estudiantes con menores niveles de compromiso emocional. Además, entre los hallazgos se evidencia que el compromiso emocional no sólo estaba directamente relacionado al aprendizaje, sino también indirectamente relacionado con éste, a través del compromiso comportamental.

Por su parte, Chase, Hilliard, Geldhof, Warren y Lerner (2014) realizaron una investigación longitudinal más amplia. Basados en el modelo tripartito de la participación (comportamental, cognitiva y emocional), se propusieron, para una muestra de 4.733 estudiantes, captar cómo se sienten, comportan y piensan los estudiantes durante la interacción con un entorno escolar dinámico. Modelo éste que fue replicado en una muestra diferente compuesta por estudiantes de más edad, con el fin de analizar, a través de procedimientos de modelado, la relación entre el rendimiento académico y el compromiso comportamental, afectivo y cognitivo de los estudiantes.

Dentro de los hallazgos se evidenciaron relaciones bidireccionales entre los tres aspectos de la participación de la escuela y el promedio de calificaciones (GPA) Así mismo, el compromiso comportamental y el compromiso afectivo predijeron el GPA en grados posteriores, siendo el compromiso comportamental el mayor predictor de GPA dentro de este modelo. En tanto, el GPA predijo

positivamente el compromiso cognitivo en grados posteriores. Apuntalando, a través de estos hallazgos, una relación bidireccional recíproca entre la participación escolar y el rendimiento académico. Demostrando además, que el GPA no es sólo un resultado, sino que también puede predecir el grado de compromiso de los estudiantes en la escuela. Así mismo, las correlaciones significativas latentes entre el compromiso emocional y cognitivo y el GPA dan apoyo a una relación subyacente entre estos tres constructos. El hallazgo de que el GPA predice los tres aspectos de la participación escolar sugiere que los estudiantes que se desarrollan académicamente en la escuela pueden estar alentados por sus éxitos, lo que pudiera influir, dentro del contexto escolar, en los tres componentes de la participación.

En esta misma línea, Dotterer y Lowe (2011) plantean que el compromiso escolar (compromiso conductual y psicológico) media la asociación entre el contexto del aula y el rendimiento académico. Por ello deciden explorar si estas asociaciones son similares o diferentes para los estudiantes que han tenido dificultades de logros anteriormente. En este estudio, se evalúa el compromiso conductual y psicológico de 1.014 estudiantes (con datos extraídos de la fase III del exhaustivo estudio longitudinal NICHD Study of Early Child Care and Youth Development iniciado en 1991) considerando el compromiso psicológico como la medida que abarca aspectos de compromiso afectivo y cognitivo. El estudio se centra en tres aspectos del contexto del aula: la calidad de la instrucción, el clima socio-emocional del aula y la calidad de la relación alumno-profesor.

Dentro de los constructos evaluados se encuentran, el clima social y emocional del aula, calidad de la instrucción y el compromiso comportamental; todos estos valorados a través de observaciones en el aula. Los conflictos entre estudiantes y profesores fueron medidos a través de autoinformes completados por los profesores utilizando la escala Student-Teacher Relationship; el compromiso psicológico se midió haciendo uso del What I Think About School Questionnaire; por último, el logro académico fue obtenido del Woodcock Johnson Psychoeducational Battery- Revised (WJ-R; Woodcock y Johnson 1990) Broad Reading and Broad Math subtests.

Los resultados del estudio indican que el contexto del aula es un importante

predictor de la participación escolar. Estos hallazgos coinciden con los del estudio anterior, que indica que la participación de la escuela es un importante predictor del rendimiento académico. Para los estudiantes sin dificultades de logros anteriores, tanto el compromiso psicológico (que abarcaba componentes afectivos y cognitivos de compromiso) como el compromiso comportamental se relacionaron significativamente con el rendimiento académico. Consistentemente, los estudiantes presentes en el aula y que no presentaban historial de dificultades de logros se caracterizaron por considerar que la calidad de la enseñanza era alta y que el clima social/emocional era más positivo. Así mismo, el nivel de conflicto de éstos con los profesores era bajo logrando, además, demostrar un mayor compromiso comportamental y psicológico. Estos hallazgos apoyan la idea de que el contexto del aula es un importante predictor de la participación escolar y que el compromiso media la relación entre el contexto del aula y el rendimiento académico.

Recientemente, Korobova y Starobin (2015) realizaron un estudio para explorar la relación entre la participación, la satisfacción y el éxito académico de estudiantes internacionales y estadounidenses. Para ello, se utilizaron los datos de la Encuesta Nacional de Participación Estudiantil (NSSE) realizada en 2008, en la cual se valoró la interrelación entre las siguientes variables: compromiso escolar, aquí se evaluaron las diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes internacionales y estadounidenses en los niveles de participación; nivel de satisfacción escolar de los estudiantes internacionales y estadounidense, examinaba si había una diferencia estadísticamente significativa en el nivel de satisfacción entre los estudiantes internacionales y estadounidenses durante su último año de secundaria y sus primeros años universitarios; y por último, la satisfacción del estudiante y el éxito académico, cuyas medidas fueron basadas en las calificaciones.

Los resultados muestran que la representación de profesores bilingües contribuye a llevar la comodidad o familiaridad dentro del entorno educativo, no evidenciándose diferencias estadísticamente significativas entre el nivel de reto académico, la interacción estudiante-profesor y el entorno de apoyo/calidad dentro del campus. Así mismo, durante el último año de los estudiantes, no se

evidenciaron diferencias estadísticamente significativas entre el enriquecimiento de experiencias educativas y el entorno de apoyo y/o énfasis institucional en el campus.

El examen de los nuevos puntos de referencia reveló que, durante su último año, los estudiantes internacionales puntuaron más alto en comparación con los estudiantes estadounidenses en el nivel de desafío académico, enriquecimiento de las experiencias educativas y el entorno de apoyo y calidad en campus. Por otro lado, los estudiantes estadounidenses puntuaron más alto en la interacción estudiante-profesor y de apoyo en el entorno y calidad de las relaciones dentro del campus. Así mismo se evidenció que durante su último año, los estudiantes internacionales tienden a tener conversaciones más serias con estudiantes de diferentes razas, etnias, creencias religiosas y/o políticas poniendo más énfasis en ayudar y lidiar con responsabilidades no académicas, lo cual proporcionó una mejor predicción de la satisfacción. También se observaron diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones de los estudiantes internacionales y los estadounidenses durante su primer año, aunque no durante su último año, lo cual pudiera estar relacionado con el proceso de adaptación y asimilación. Por último, el estudio también reveló que el éxito académico predecía la satisfacción del estudiante. Por tanto, se puede decir que el tipo y estructura institucional afecta a la satisfacción y el éxito académico de los estudiantes (internacionales y estadounidenses), ya que cuanto más involucrado esté el alumno con las actividades escolares mayor será el nivel de satisfacción y éxito académico del mismo.

De manera similar, Motti-Stefanidi, Masten y Asendorpf (2015) condujeron un estudio centrado en las trayectorias del compromiso comportamental de los estudiantes (inmigrantes y no inmigrantes), matriculados en escuelas públicas de intermedia, y su relación con el rendimiento académico. En primer lugar, se examinó cómo el nivel y crecimiento de la participación comportamental están relacionados con el nivel y el crecimiento del rendimiento académico, y si existen diferencias en los resultados al comparar estudiantes inmigrantes y no inmigrantes. En segundo lugar, estos autores exploraron la medida en que la condición migratoria del estudiante influye en el compromiso comportamental, al examinar si

la baja participación de alumnos inmigrantes es fruto de la alta adversidad social o del bajo rendimiento académico.

En este estudio longitudinal se evaluó una muestra de 785 alumnos durante tres años escolares (aunque el 41 % del listado original se perdió en el transcurso del estudio). La medición del compromiso escolar se hizo a través del índice de ausentismo y un autoinforme del profesor; el rendimiento académico fue obtenido a partir del promedio de calificaciones (GPA); la adversidad social se evaluó a través de la información extraída del autoreporte de los estudiantes en donde se indicaba la existencia de una estructura familiar compuesta por un padre/madre soltero/a, padres de bajo status profesional (obreros, agricultores, desempleados) y/o una alta densidad residencial (cociente entre el número de personas que vive en la casa entre el número de las habitaciones disponibles).

El compromiso comportamental se relacionó con el logro simultáneo, quizá, debido a una larga historia de influencias bidireccionales que ocurren mucho antes de la escuela media. Los planteamientos iniciales fueron confirmados ya que, tal como se esperaba, se evidenció una relación bidireccional entre estas variables. El análisis de los resultados entre el compromiso comportamental y las trayectorias de logro académico confirmaron la hipótesis, aunque el rendimiento académico impulsó la participación escolar con más fuerza que a la inversa. Estos resultados fueron consistentes para estudiantes inmigrantes y no inmigrantes, independientemente del género. Así mismo, se demostró que el compromiso comportamental fue inicialmente inferior y que la creciente brecha del compromiso escolar de estudiantes inmigrantes durante los años de escuela intermedia (en comparación con sus compañeros no inmigrantes) se debió principalmente al bajo rendimiento académico.

En general, estos resultados apoyan la teoría de que los jóvenes inmigrantes pudieran retirarse de las actividades académicas como un mecanismo de protección de los efectos psicológicos negativos del fracaso escolar mostrando, además, la paradoja de cómo los riesgos de enfrentar una baja participación escolar es más alta en estudiantes inmigrantes que la de sus compañeros no inmigrantes. Esta brecha parece aumentar, al menos en relación con el absentismo, con los años de escuela intermedia. En conclusión, para los estudiantes

inmigrantes el logro y los esfuerzos realizados anteriormente parecen ser un objetivo importante de cambio, ya que no sólo apoyan y promueven el éxito académico, sino que proporcionan los recursos necesarios para el éxito escolar durante los años de la escuela primaria.

Por otra parte, Upadyaya y Salmela-Aro (2013) informan de una nueva línea de investigación en Europa. En ésta se examina el compromiso en términos de tres dimensiones: energía, dedicación y absorción (Salmela-Aro y Upadyaya, 2012, 2013; Schaufeli, Martinez, Pinto, Salanova y Bakker, 2002) que denominan “flow”, refiriéndose a una experiencia cumbre de corto plazo que, a diferencia de la participación, representa un estado más persistente de la mente por lo que es poco probable que ocurra en la escuela.

De las tres dimensiones, la energía describe el enfoque positivo de los estudiantes para el trabajo escolar (de manera similar al componente afectivo, comprende el disfrute y sentimientos positivos acerca de la escuela) refiriéndose a la alta resistencia mental mientras se estudia, la voluntad de invertir esfuerzos en el trabajo escolar, por parte del estudiante, manteniéndose concentrado. La dedicación (incluye elementos tales como la inspiración y el entusiasmo hacia el estudio, que se acercan al componente cognitivo) a su vez se caracteriza por un sentido de importancia, entusiasmo y el orgullo en relación a la escuela que le permiten al estudiante percibir la institución y el trabajo escolar como algo importante. La absorción (que comparte características similares con el componente comportamental y la participación escolar, ya que describe los logros de comportamiento de los estudiantes y concentración total en los estudios) se caracteriza por los logros y experiencias de comportamiento tales como estar totalmente concentrado y felizmente absorto durante el estudio de forma tal que el tiempo pasa rápida y desapercibidamente.

De igual manera, dentro de esta perspectiva, se examina la continuidad de la participación durante la transición de los estudios post-integrales para la vida laboral, enfoque que no ha sido incluido previamente en un modelo. Además, una de las tendencias más reciente en el estudio de este constructo es la adopción de un enfoque orientado a la persona en lugar de a la variable (Bergman y Andersson, 2010) lo que le permite examinar las diferencias individuales entre los estudiantes

en lugar de centrarse en su nivel medio en la escuela.

Estas tres dimensiones separadas del compromiso escolar, se correlacionan altamente con los demás diferenciándose principalmente de la línea de investigación anterior en que el vigor, la dedicación y la absorción describen el compromiso psicológico del estudiante similar “al fluir” (flow) en vez del compromiso comportamental en la escuela. Por tanto, este enfoque europeo, aunque describe en gran detalle el compromiso psicológico de los estudiantes proporcionando nueva información, carece de explicación sobre la asistencia de los estudiantes a la escuela, el respeto a los maestros o la adhesión a las reglas escolares. Por otra parte, el aspecto emocional en este enfoque se refiere sólo a los sentimientos de los estudiantes acerca de la actividad de estudiar, no revelando los sentimientos de éstos hacia sus compañeros, maestros y el entorno escolar.

Como vimos en los estudios anteriores, el éxito escolar, normalmente medido en base a las puntuaciones de las pruebas de rendimiento, calificaciones académicas, y las tasas de graduación en el tiempo esperado, ha sido relacionado con altos niveles de compromiso. Los estudiantes que están altamente comprometidos con la escuela (producen resultados académicos altos y poseen un enfoque orientado a la maestría), rara vez la abandonan, pudiendo adaptarse a situaciones difíciles, realizar actividades constructivas fuera de ella, y experimentar un mayor bienestar en sentido general, lo que se traduce consecuentemente en una trayectoria general de desarrollo positivo.

De manera similar, estudios realizados bajo este nuevo enfoque han identificado varias trayectorias de compromiso escolar para los diversos grupos homogéneos de estudiantes (Archambault, Janosz, Morizot, y Pagani, 2009; Janosz, Archambault, Morizot, y Pagani, 2008; Li y Lerner, 2011; Upadyaya y Salmela-Aro, en prensa) indicando, además, que el compromiso escolar no necesariamente disminuye a través de los años escolares, sino que más bien los diferentes subgrupos de estudiantes con diferentes niveles y tendencias de desarrollo dentro del constructo de participación pueden ser identificados (Janosz et al, 2008; Li y Lerner, 2011; Upadyaya y Salmela-Aro, en prensa).

Sin embargo, aunque este enfoque mide o describe áreas como *el compromiso escolar* basándose en las características observadas de la participación escolar subyacente en el estudiante (proporcionando herramientas para la evaluación de asociaciones entre el compromiso de la escuela, el éxito académico y el bienestar individual); *la dedicación hacia el trabajo escolar*, (incluyendo elementos tales como la inspiración y el entusiasmo hacia el estudio descritos en el componente cognitivo como la inversión en el trabajo escolar y la voluntad de aprender); *el enfoque positivo de los estudiantes para el trabajo escolar* (similar al componente afectivo que comprende el disfrute y sentimientos positivos acerca de la escuela) y *los logros de comportamiento de los estudiantes y concentración total en los estudios* (características similares del componente de comportamental y la participación en la escuela), aún se hace necesaria la validación del procedimiento de participación escolar en varios países y en diferentes niveles escolares para poder apoyar la validez del mismo. Esto es así debido a que, sumado a lo anteriormente descrito, la mayoría de las investigaciones realizadas sobre la participación se han llevado a cabo en escuelas norteamericanas cuyo sistema escolar pudiera ser muy diferente del europeo, no sólo en término del sistema sino también de los diversos factores ambientales, tamaño de la escuela, sistemas de monitoreo y seguimiento del estudiante, clima de aula, número de maestros durante el año escolar, etc., incrementándose así la necesidad de validar investigaciones enfocadas a las características particulares de la población estudiantil europea.

OBJETIVOS

Con todo esto en mente, el objetivo de la presente tesis doctoral es de carácter muy concreto: se pretende validar una batería de cuestionarios sobre compromiso escolar y su red de constructos escolares antecedentes, para su uso aplicado en el contexto cultural y escolares de enseñanzas medias en República Dominicana. La hipótesis, también de carácter general, es que los instrumentos resultarán fiables y válidos para medir cada uno de los constructos implicados. Este objetivo concreto se desglosa en unos objetivos concretos, que son la validación de esta red nomológica de constructos a escala. Así, los objetivos concretos son validar las distintas escalas de esta red nomológica de constructos:

- a) Estudiar la estructura, fiabilidad y validez criterial y nomológica de la escala de compromiso escolar.
- b) Estudiar la estructura, fiabilidad y validez criterial y nomológica de la escala de apoyo de los profesores y compañeros.
- c) Estudiar la estructura, fiabilidad y validez criterial y nomológica de la escala de apoyo a la autonomía por parte del profesor.
- d) Estudiar la estructura, fiabilidad y validez criterial y nomológica de la escala para medir la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

Estudiar la estructura, fiabilidad y validez criterial y nomológica del cuestionario de clima y orientación motivacional en la escuela.

MÉTODO

1. DISEÑO, MUESTRA Y PROCEDIMIENTO
2. INSTRUMENTOS DE MEDIDA
3. ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

4. MÉTODO

4.1. Diseño, muestra y procedimiento

El diseño de la investigación consiste en una encuesta transversal realizada a una muestra de estudiantes de educación media en Santo Domingo, República Dominicana. El diseño es, por tanto, de tipo correlacional, el adecuado para la validación de escalas.

El sistema educativo dominicano comprende dos tipos de educación, la formal o proceso integral correlacionado que abarca desde la educación inicial hasta la educación superior, y conlleva una intención deliberada y sistemática que se concretiza en un currículo oficial y se aplica en calendario y horario definido; y la no formal que implica un proceso de apropiación de conocimientos, actitudes y destreza buscando, además, las mismas finalidades de la educación formal aunque de manera paralela a ésta (para poblaciones especiales) utilizando una mayor flexibilidad en el calendario, horario y duración de los niveles y ciclos de la educación, así como una mayor diversidad de medios para el aprendizaje. Ambos tipos de educación se complementan con la educación informal proceso de aprendizaje que se realiza fuera del marco de la educación formal y no formal de manera intencional siendo un hecho social no determinado.

El Nivel Medio tiene una duración de cuatro años dividido en dos ciclos. Este período, posterior al Nivel Básico, se caracteriza no sólo por ofrecer una formación general que responda a las aptitudes, intereses, vocaciones y necesidades de los alumnos, sino que también representa una función social: a través de la promoción de criticidad y desarrollo de valores éticos y morales; formativa ya que favorece la profundización del conocimiento a través del razonamiento, abordar el conocimiento con mayor grado de profundidad, desarrollo de juicio crítico y solución de problemas y formativa ya que contribuye a desarrollar en el estudiante sus potencialidades y autoestima promoviendo la autorrealización personal en función de las expectativas de vida, intereses, aptitudes y preferencias vocacionales.

Esta investigación, enfocada en el estudio del involucramiento de los

estudiantes del Nivel Medio en la República Dominicana, se planteó desde un paradigma cuantitativo. El diseño de la investigación consiste en una encuesta transversal realizada a una muestra de estudiantes de educación media en Santo Domingo, República Dominicana. El diseño es, por tanto, de tipo correlacional, el adecuado para la validación de escalas. Ha sido desarrollada con alumnos cuyas edades están comprendidas entre los 14-18 años y que cursan estudios del Nivel Medio en la Región Educativa 10, Santo Domingo II. Esta área enmarca: Regional 10, Santo Domingo II, Distrito Educativo 10-01 Villa Mella, Distrito Educativo 10-02 Sabana Perdida, Distrito Educativo 10-03 Santo Domingo Noreste, Distrito Educativo 10-04 Santo Domingo Sureste y el Distrito Educativo 10-05 Distrito Nacional Sureste. La población escolar de esta región, (conformada por seis de los sectores más populosos de la ciudad de Santo Domingo) está conformada por 88,686 estudiantes de los cuales 58,906 estudiantes atienden escuelas en el sector público, 22,264 en sector privado y 7,516 técnico profesional.

A fin de evitar de que por azar algún grupo de estudiantes estuviera menos representado que otro durante este estudio se utilizó un muestreo aleatorio estratificado. Con el objetivo de realizar un análisis con un nivel de precisión del 3%, para un intervalo de confianza de 95%, la población fue dividida en grupos en función del tipo de escuela procediendo luego a analizar cada grupo aleatoriamente. El diseño fue realizado tomando en consideración el análisis de una muestra de desarrollo otra de validación. El grupo muestral, conformado por 2,301, reveló una media de edad de 15.64 (DT = 1.507). Originalmente para tener una muestra representativa se esperaba recoger 1000 respuestas de alumnos (277 del privado, y 94 del técnico), sin embargo, en vista de que en el diseño se contempló el análisis de una muestra de desarrollo y otra de validación, el tamaño muestral fue ampliado.

Sobre la base de los criterios definidos en el presente caso para la selección de los sujetos de investigación, los informantes claves están representados por: 1,355 (58.90%) de la escuela pública; de al escuela privada un total de 552 (24%); y finalmente 394 (17.10%) del politécnico. Por sexo, 1323 (57.5%) fueron chicas y un 42.5% (978) fueron chicos.

Las medidas se obtuvieron a través de encuestas realizadas en papel. La

finalidad del cuestionario es aplicar una serie de preguntas que, respondidas por las personas interrogadas, permitan estudiar el hecho propuesto en la investigación: la validación de la medida de compromiso escolar y las variables de su red nomológica en estudiantes dominicanos.

A partir de una solicitud oficial de la Escuela de Orientación Educativa y Psicopedagógica de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Santo Domingo, el permiso fue otorgado y seis técnicas distritales fueron asignadas (de manera exclusiva) para la realización de encuesta. El equipo técnico del distrito que realizó las encuestas cuidadosamente definió, previo a la aplicación del instrumento, las normativas de aplicación a fin de garantizar la comprensibilidad del instrumento garantizando así un involucramiento y procesamiento metacognitivo activo y más consciente por parte de los estudiantes. Concluida esta fase, se procedió a definir las condiciones de aplicación con la institución educativa donde se realizaría la investigación. Se obtuvo la mejor disposición de colaboración tanto de las autoridades administrativas como de los profesores de los grupos que harían parte del estudio.

Durante la aplicación del instrumento se garantizó no sólo que la Información fuese clara permitiendo así al estudiante tomar la decisión de participar o no de manera voluntaria (sólo un estudiante optó por no participar), sino también el anonimato y confidencialidad de la información proporcionada y el respeto a la dignidad y la diversidad de alumno entrevistado. El tiempo de aplicación no fue medido. Los cuestionarios fueron aplicados en: a) dos centros públicos, aquí todos los estudiantes de cuatro de los grados fueron encuestados, b) dos privados centros privados de los cuales se entrevistaron uno o dos grados dependiendo del tamaño de la población estudiantil (generalmente menor que la matriculada en el sistema público) y finalmente c) politécnico, donde todos los estudiantes de un solo grado también elegido al azar fueron encuestados. El proceso fue realizado sin dificultades siendo la principal observación señalada por el equipo encuestador los comentarios de los estudiantes en relación a lo extenso del cuestionario llegando a ser comparada con las pruebas nacionales de cuarto de bachillerato.

4.2. Instrumentos de medida

La encuesta incluye, además de los sociodemográficos habituales, las siguientes medidas. Dado que el objetivo de la tesis consiste en presentar las características psicométricas de todas y cada una de ellas, no se harán más comentarios en este punto de los necesarios, dado que sus propiedades serán objeto de resultados:

- 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.
- b) 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.
- c) 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.
- d) Cuestionario de orientación y clima motivacional (Motivational Orientation and Climate Scale; Stornes & 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.
- e) Cuestionario de apoyo percibido a la autonomía del alumno (Jang, Kim y Reeve, 2012). Una única dimensión con seis ítems.

4.3. Análisis estadísticos

Los análisis estadísticos del estudio incluyeron, en primer lugar, los relativos a los estadísticos descriptivos. De la misma manera se realizaron las oportunas representaciones gráficas.

Para el primer objetivo de validación de la escala se calcularon la fiabilidad y validez del cuestionario de compromiso. Esto incluyó validez factorial, referida al criterio, diferencial, convergente y discriminante. Todo ello mediante coeficientes de

fiabilidad, los coeficientes de correlación oportunos y análisis factorial confirmatorio, dado que existían estructuras factoriales a priori. Para la validez factorial se emplearon modelos de ecuaciones estructurales, y en concreto análisis factoriales confirmatorios. Estos modelos se estimaron mediante Mplus. Para evaluar la bondad de ajuste de estos modelos se emplearon diversos estadísticos e índices. En concreto, se estimaron los disponibles en Mplus y recomendados en la literatura, pertenecientes a diversas familias: a) el estadístico de chi-cuadrado; b) CFI (ComparativeFitIndex); y c) RMSEA (Root Mean Squared Error of Approximation).

RESULTADOS

1. VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE COMPROMISO ESCOLAR (SES)
2. VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE APOYO DE PROFESORES Y COMPAÑEROS
3. VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE APOYO A LA AUTONOMÍA DEL ALUMNO
4. VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES
PSICOLÓGICAS BÁSICAS (BMNP)
5. VALIDACIÓN DEL CUESTIONARIO DE CLIMA Y ORIENTACIÓN MOTIVACIONAL
(MOC)

5. RESULTADOS

En esta sección de resultados se plasmarán los hallazgos empíricos al respecto del objetivo general de la tesis, la validación de la medida de compromiso escolar y de las variables de su red nomológica. Los objetivos concretos son la validación, para su uso en la República Dominicana, de una batería de variables de contexto educativo centradas en el compromiso escolar. Se han validado cinco escalas, referentes a compromiso y su red nomológica. En concreto, el compromiso escolar, el apoyo ofrecido por profesores y compañeros, el apoyo a la autonomía del alumno por parte del profesor, la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas en el contexto educativo, y finalmente el clima del aula y la orientación motivacional de los alumnos hacia el aprendizaje. El apartado pues, se subdividirá en cuatro bloques, uno por escala a validar, y dentro de estos apartados, el esquema siempre será el de toda validación, es decir, primero se estudia la validez factorial del cuestionario, después se analiza la fiabilidad de las dimensiones encontradas, para terminar con el estudio de las correlaciones con criterios y/o red nomológica de constructos relacionados.

La validez factorial es crítica, puesto que nos ofrece la información sobre si las dimensiones esperadas se encuentran o no en nuestra muestra, si se validan, y también si son necesarios cambios en la escala para que las dimensiones sean consistentes. Por tanto, para la validación factorial, y dado el elevadísimo tamaño muestral del que se dispone, se sigue una estrategia en dos pasos, ante la posibilidad de encontrar dificultades en la validación:

- A) Se divide la muestra en dos submuestras del mismo tamaño por selección aleatoria, una de desarrollo y otra de validación.
- B) Se analiza la validez factorial en la muestra de desarrollo y se evalúa el ajuste factorial. Si el ajuste es bueno se vuelve a poner a prueba el modelo en la muestra de desarrollo y si también allí es satisfactorio se procede a calcular las estimaciones de fiabilidad y validez adicionales, sobre una estructura comprobada en dos muestras.

C) Se analiza la validez factorial en la muestra de desarrollo y se evalúa el ajuste factorial. Si el ajuste NO es bueno, se realizan las oportunas modificaciones en la escala (ítems en dimensiones diferentes o eliminación de ítems). El inconveniente de estas modificaciones es que son ad-hoc y no es seguro que sean generalizables a la población de donde se extrajo la muestra. Para comprobar esto último, el modelo (estructura) modificado se vuelve a poner a prueba en la muestra de validación y si ahí ajusta, se procede al cálculo de la fiabilidad y la validez adicionales.

5.1. Validación del cuestionario de compromiso escolar (SES)

5.1.1. Validez factorial del SES

El cuestionario SES (School Engagement Scale) o Escala de Compromiso Escolar de Veiga (2013) está formada por 20 ítems, agrupados en cuatro dimensiones: cognitiva, afectiva, conductual y agéntica, tal y como se vio en la sección de método. Según los autores y sus análisis anteriores la solución de cuatro factores era sostenible e involucraba la siguiente distribución de ítems por dimensiones:

- Compromiso cognitivo: Ítems 1, 5, 9, 13 y 17
- Compromiso afectivo: Ítems 2, 6, 10, 14 y 18
- Compromiso comportamental: Ítems 3, 7, 11, 15, y 19
- Compromiso agéntico: Ítems 4, 8, 12, 16, y 20

Para poner a prueba si esa estructura (ese posicionamiento de los ítems en factores) defendida por los autores, efectivamente se cumple también en los estudiantes de la República Dominicana, se ha realizado un análisis factorial confirmatorio. Los resultados del ajuste global del modelo para la muestra de desarrollo se muestran en la siguiente tabla (Tabla 5.1).

Tabla 5.1. Índices de ajuste

Chi-cuadrado	gl	<i>P</i>	CFI	RMSEA	IC 90%
614.94	164	< .001	.935	.055	.051-.068

Para que un modelo ajuste, en principio se espera CFI por encima de .9 y RMSEA por debajo de .08. Esto se cumple en este caso, por lo que el modelo estructural podría validarse. No obstante, se suele aconsejar ser más restrictivos, con un CFI de más de .95 y RMSEA cercano a .05 como indicativos de ajuste excelente. Dado que no es así, se procede a revisar el ajuste analítico, esto es, las relaciones particulares de cada ítem con su dimensión (saturación), para ver si hay algún ítem que presente un comportamiento inadecuado. En general se considera que un ítem es un buen indicador de un factor o dimensión si su saturación factorial alcanza o supera el valor de .4. Si se observa la tabla 5.2 a continuación, que presenta todas las saturaciones factoriales para esta muestra de desarrollo, se aprecia que únicamente el ítem 2 se encuentra claramente por debajo de este punto de corte.

Tabla 5.2. Saturaciones factoriales para el modelo inicial de la escala SES en la muestra de desarrollo.

Ítem	Saturación	Factor
VEIGA1	.373	COGNITIVO
VEIGA2	.180	AFECTIVO
VEIGA3	.686	COMPORTAMENTAL
VEIGA4	.634	AGÉNTICO
VEIGA5	.598	COGNITIVO
VEIGA6	.701	AFECTIVO
VEIGA7	.757	COMPORTAMENTAL
VEIGA8	.583	AGÉNTICO
VEIGA9	.668	COGNITIVO
VEIGA10	.781	AFECTIVO
VEIGA11	.783	COMPORTAMENTAL
VEIGA12	.644	AGÉNTICO
VEIGA13	.580	COGNITIVO
VEIGA14	.618	AFECTIVO
VEIGA15	.837	COMPORTAMENTAL

VEIGA16	.418	AGÉNTICO
VEIGA17	.559	COGNITIVO
VEIGA18	.578	AFECTIVO
VEIGA19	.563	COMPORTAMENTAL
VEIGA20	.512	AGÉNTICO

A la vista de que el ítem 2 presenta problemas para definir o ser buen indicador de la dimensión afectiva a la que se supone que pertenece, se ha procedido a eliminar este ítem y volver a calcular el modelo (sin ese ítem, pero con la misma estructura) en la misma muestra, para reevaluar el ajuste.

Tabla 5.3. Índices de ajuste del modelo sin el ítem 2.

Chi-cuadrado	gl	<i>P</i>	CFI	RMSEA	IC 90%
489.75	146	< .001	.948	.051	.046-.054

Este modelo ajusta mejor que el anterior de forma clara, con un elevado CFI y un RMSEA más bajo, ambos casos indicativos de buen ajuste. Será, por tanto el modelo que se retendrá. Las saturaciones factoriales para los 19 ítems se presentan en la tabla 5.4.

No obstante, y tal y como se comentó al principio del apartado, no nos conformamos con depurar una escala hasta conseguir una validez factorial adecuada sin comprobar que, efectivamente, este modelo ajusta igualmente en otra muestra (muestra de validación) independiente de la misma población. Para ello se ha vuelto a probar el modelo, esta vez el depurado en la muestra de validación.

Tabla 5.4. Saturaciones factoriales para el modelo inicial de la escala SES en la muestra de desarrollo eliminado el ítem 2.

Ítem	Saturación	Factor
VEIGA1	.368	COGNITIVO
VEIGA3	.687	COMPORTAMENTAL
VEIGA4	.631	AGÉNTICO
VEIGA5	.595	COGNITIVO

VEIGA6	.706	AFECTIVO
VEIGA7	.759	COMPORTAMENTAL
VEIGA8	.582	AGÉNTICO
VEIGA9	.669	COGNITIVO
VEIGA10	.783	AFECTIVO
VEIGA11	.785	COMPORTAMENTAL
VEIGA12	.643	AGÉNTICO
VEIGA13	.581	COGNITIVO
VEIGA14	.619	AFECTIVO
VEIGA15	.838	COMPORTAMENTAL
VEIGA16	.415	AGÉNTICO
VEIGA17	.555	COGNITIVO
VEIGA18	.563	AFECTIVO
VEIGA19	.561	COMPORTAMENTAL
VEIGA20	.511	AGÉNTICO

El ajuste muestra que efectivamente las cuatro dimensiones representan adecuadamente los datos observados (Tabla 5.5). El ajuste es incluso ligeramente superior a la muestra de desarrollo.

Tabla 5.5. Índices de ajuste del modelo sin el ítem 2 en la muestra de validación.

Chi-cuadrado	gl	<i>P</i>	CFI	RMSEA	IC 90%
471.24	146	< .001	.952	.049	.044-.054

De la misma forma, el ajuste analítico (las saturaciones factoriales) se presentan en la tabla 5.6. Como anteriormente, muestra que los ítems se relacionan de forma adecuada con las dimensiones que teóricamente deben de medir. Las correlaciones de los factores de compromiso cognitivo fueron: .484 ($p < .01$) con afectivo, -.281 ($p < .01$) con el comportamental y .821 ($p < .01$) con el agéntico. El compromiso afectivo correlacionó -.384 ($p < .01$) con el comportamental y .391 ($p < .01$) con el agéntico. Finalmente el comportamental y el agéntico correlacionaron -.014 ($p > .05$).

Tabla 5.6. Saturaciones factoriales para el modelo inicial de la escala SES en la muestra de desarrollo eliminado el ítem 2 en la muestra de validación.

Ítem	Saturación	Factor
VEIGA1	.398	COGNITIVO
VEIGA3	.614	COMPORTAMENTAL
VEIGA4	.633	AGÉNTICO
VEIGA5	.586	COGNITIVO
VEIGA6	.647	AFECTIVO
VEIGA7	.715	COMPORTAMENTAL
VEIGA8	.608	AGÉNTICO
VEIGA9	.600	COGNITIVO
VEIGA10	.748	AFECTIVO
VEIGA11	.811	COMPORTAMENTAL
VEIGA12	.667	AGÉNTICO
VEIGA13	.604	COGNITIVO
VEIGA14	.678	AFECTIVO
VEIGA15	.838	COMPORTAMENTAL
VEIGA16	.380	AGÉNTICO
VEIGA17	.595	COGNITIVO
VEIGA18	.599	AFECTIVO
VEIGA19	.591	COMPORTAMENTAL
VEIGA20	.604	AGÉNTICO

5.1.2. *Fiabilidad del SES*

Una vez establecida la dimensionalidad (estructura o validez factorial) de la escala SES puede pasar a comprobarse su fiabilidad para su uso en estudiantes de la República Dominicana. Dado que la estructura factorial muestra cuatro factores, se calculará la fiabilidad de cada uno de esos factores o dimensiones mediante el coeficiente alfa, y también la correlación ítem-total dentro de cada dimensión para valorar la homogeneidad (fiabilidad) de los ítems individuales para medir el factor

correspondiente.

En primer lugar, la dimensión de *compromiso cognitivo* ha alcanzado una fiabilidad (alfa) de .65. Si bien usualmente se consideran valores por encima de .7 como indicativos de buena fiabilidad, es cierto que alfa se ve afectado también por el número de ítems y es común que sea más bajo en escalas con pocos ítems. No obstante no puede decirse que la fiabilidad de este factor sea plenamente satisfactoria. En cuanto a los estadísticos ítem a ítem la siguiente tabla (tabla 5.7) nos muestra los descriptivos (media y desviación típica), así como la correlación ítem-total de cada ítem. Valores de correlación ítem-total por encima de .3 suelen considerarse adecuados, por lo que vemos que los ítems son buenos indicadores de la dimensión.

Tabla 5.7. Media, desviación típica y correlación ítem-total corregida para los cinco ítems de compromiso cognitivo.

Ítem	Media	Desviación típica	r_{it}
Cuando escribo mis trabajos, comienzo por hacer un borrador para organizar el texto	3,26	1,225	,328
Trato de relacionar lo que aprendo en una asignatura con lo que he aprendido en otras	3,75	1,119	,363
Paso mucho de mi tiempo libre buscando información sobre los temas discutidos en clase	3,20	1,221	,445
Cuando leo un texto, trato de entender el significado de lo que el autor me quiere transmitir	4,20	,974	,407
Reviso regularmente mis apuntes aunque el examen no esté próximo	3,44	1,201	,436

Por su parte, el compromiso afectivo cuenta solamente con cuatro ítems, dado que ítem 2 mostró un comportamiento inadecuado. El coeficiente alfa para esta dimensión alcanzó un valor de .67. Por su parte, los valores de los estadísticos para los cuatro indicadores de compromiso afectivo se muestran en la tabla a continuación.

Tabla 5.8. Media, desviación típica y correlación ítem-total corregida para los cuatro ítems de compromiso afectivo.

Ítem	Media	Desviación típica	r_{it}
Mi escuela es un lugar donde hago amigos/as con facilidad	4,09	1,134	,445
Mi escuela es un lugar donde me siento integrado/a	4,03	1,075	,505
Mi escuela es un lugar donde me parece que los demás me aprecian	3,65	1,100	,496
Mi escuela es un lugar donde me siento solo/a	4,21	1,106	,381

El tercer componente del compromiso, el comportamental, presentó un coeficiente alfa de .74, muy adecuado. Los estadísticos para los ítems pueden verse en la tabla 5.9. En todos los casos los ítems se muestran como indicadores fiables del factor.

Tabla 5.9. Media, desviación típica y correlación ítem-total corregida para los cinco ítems de compromiso comportamental.

Ítem	Media	Desviación típica	r_{it}
Falto a la escuela sin una razón justificada	1,80	1,125	,449
Falto a las clases estando en la escuela (colegio)	1,76	1,136	,522
Interrumpo las clases a propósito (intencionalmente)	1,72	1,104	,564
Soy maleducado/a con los profesores	1,64	1,095	,563
Estoy distraído/a en las clases	2,10	1,144	,393

Finalmente, la fiabilidad para el factor de compromiso agéntico resultó ser de .66. Los estadísticos descriptivos para sus cinco indicadores se muestran en la tabla 5.10. El único ítem que no es especialmente bueno o fiable como indicador es el cuarto. El resto son altamente fiables.

Tabla 5.10. Media, desviación típica y correlación ítem-total corregida para los cinco ítems de compromiso agéntico.

Ítem	Media	Desviación típica	r_{it}
Durante las clases, planteo preguntas a los profesores	3,82	1,074	,426
Hablo con mis profesores acerca de lo que e gusta y no me gusta	3,05	1,352	,448
Cuando alguna cosa me interesa, lo comento con mis profesores	3,83	1,143	,459
Durante las clases, intervengo para expresar mis opiniones	3,20	1,252	,302
Hago sugerencias a los profesores sobre cómo mejorar las clases	3,19	1,326	,452

5.1.3. Validez nomológica del SES

Establecida la dimensionalidad y la fiabilidad de las cuatro dimensiones de compromiso, se pasa a estudiar la validez criterial, en este caso relaciones con su red nomológica, que consiste en todas las dimensiones que hemos medido y que deben relacionarse de cierta forma con las medidas de compromiso. Así un mayor compromiso (implicación) en general se espera que guarde relaciones positivas con todos los criterios, y también por hipótesis se espera que la relación sea más alta con el clima y orientación a la maestría que con el clima y la orientación al desempeño. Las correlaciones con todas estas medidas se pueden ver en la tabla 5.11. En el caso del compromiso comportamental al estar medido de forma inversa (mal comportamiento), el patrón se espera inverso. Puede verse en la tabla que hay una muy buena validez nomológica para las medidas de compromiso.

Tabla 5.11. Correlaciones de las cuatro medidas de compromiso con su red nomológica.

Red nomológica	Implicación cognitiva	Implicación afectiva	Implicación conductual	Implicación agéntica
Apoyo profesores	,353**	,281**	-,117**	,381**
Apoyo compañeros	,253**	,295**	-,074*	,284**
Relación	,293**	,399**	-,065*	,283**
Autonomía	,312**	,309**	-,113**	,300**
Competencia	,510**	,348**	-,187**	,384**
Orientación desempeño	,074*	,156**	,156**	,165**
Orientación a la maestría	,301**	,304**	-,205**	,211**
Clima desempeño	-,093**	-,069*	,315**	,045
Clima maestría	,341**	,374**	-,230**	,206**
Apoyo a la autonomía	,447**	,354**	-,173**	,417**

Nota: * $p < .05$ y ** $p < .01$.

5.2. Validación del cuestionario de Apoyo de profesores y compañeros

5.2.1. Validez factorial del Cuest. Apoyo profesores y compañeros

El cuestionario de apoyo de profesores y compañeros mide, según los autores y por sus análisis anteriores en otras poblaciones, dos factores e involucra la siguiente distribución de ítems por dimensiones:

- Apoyo del profesor: Ítems 1, 3, y 5.
- Apoyo de los compañeros: Ítems 2, 4, y 6.

Este modelo se sometió a prueba mediante un análisis factorial confirmatorio en la muestra de desarrollo. El ajuste del modelo puede verse en la Tabla 5.12.

Tabla 5.12. Índices de ajuste del modelo de dos factores para el cuestionario de apoyo de profesores y compañeros.

Chi-cuadrado	gl	p	CFI	RMSEA	IC 90%
54.78	8	<.001	.986	.073	.055-.092

El ajuste del modelo estructural dentro de esta dimensión puede ser observado en la tabla anterior. En este análisis, el CFI puntuó por encima de .9 y RMSEA por debajo de .08. No obstante, a pesar de que el CFI es mayor de .95, el RMSEA no está cercano a .05. Dado que no es así, se procede a revisar el ajuste analítico de las relaciones particulares de cada ítem con su dimensión (saturación), para ver si hay algún ítem que presente un comportamiento inadecuado.

En la siguiente tabla (tabla 5.13), se puede observar que todas las saturaciones factoriales para la muestra de desarrollo superan el valor de .4, evidenciando de esta manera que, para la muestra de desarrollo, todos los ítems (1, 3, y 5, 2, 4, 6) son buenos indicadores que definen la dimensión de *apoyo de profesores y compañeros*.

Tabla 5.13. Saturaciones factoriales para el modelo de dos factores de la escala de apoyo en la muestra de desarrollo.

Ítem	Saturación	Factor
LAM1	.742	Apoyo profesor
LAM2	.834	Apoyo compañeros
LAM3	.782	Apoyo profesor
LAM4	.767	Apoyo compañeros
LAM5	.726	Apoyo profesor
LAM6	.789	Apoyo compañeros

Así pues, el mismo análisis fue realizado utilizando los datos de la muestra de validación. Aquí, como puede observarse en la tabla 5.14, el CFI puntuó por encima de .95 y RMSEA por debajo de .08 muy cercano a .05 indicando un buen ajuste.

Tabla 5.14. Índices de ajuste del modelo de dos factores para el cuestionario de apoyo de profesores y compañeros en la muestra de validación.

Chi-cuadrado	gl	p	CFI	RMSEA	IC 90%
--------------	----	---	-----	-------	--------

27.05	8	< .001	.993	.047	.029-.067
-------	---	--------	------	------	-----------

En tanto los resultados del ajuste analítico (las saturaciones) de la muestra de validación mostrados en la siguiente tabla (5.15), en los cuales todos los ítems puntuaron por encima de .4, dan pie a afirmar la validez de los ítems (1, 3, y 5, 2, 4, 6) como indicadores que definen la dimensión de apoyo del maestro y de compañeros.

Tabla 5.15. Saturaciones factoriales para el modelo de dos factores de la escala de apoyo en la muestra de validación.

Ítem	Saturación	Factor
LAM1	.749	Apoyo profesor
LAM2	.798	Apoyo compañeros
LAM3	.792	Apoyo profesor
LAM4	.775	Apoyo compañeros
LAM5	.654	Apoyo profesor
LAM6	.789	Apoyo compañeros

La correlación entre los dos factores de apoyo fue de .588 ($p < .01$), lo que muestra que hay cierta “conexión” entre la cantidad de apoyo que los profesores ofrecen y la que, en general, ofrecen los compañeros de los estudiantes. Esto sería muy entendible como dinámica adecuada en el aula.

5.2.2. Fiabilidad del Cuest. Apoyo profesores y compañeros

El apoyo de profesores puntuó un coeficiente alfa de .69, por lo que no podemos considerar la fiabilidad como plenamente satisfactoria, aunque considerando el número de ítems podría considerarse adecuada. Sin embargo, los valores de correlación, por encima de .3, entre el ítem-total corregido y los tres ítems de apoyo de los profesores presentados en la tabla 5.16, revelan cómo todos

los ítems representan indicadores fiables del factor.

Tabla 5.16. Media, desviación típica y correlación ítem-total corregida para los tres ítems de apoyo de los profesores.

Ítem	Media	Desviación típica	r_{it}
En mi escuela, hay un profesor/a que se preocupa por mi	3,81	1,292	,525
En mi escuela, hay un profesor /a que es amable conmigo	4,18	,982	,530
En mi escuela, hay un profesor /a que me escucha cuando tengo algo que decir	3,98	1,121	,468

Por su parte, el apoyo de compañeros presentó un elevado coeficiente alfa de .76 indicativo de fiabilidad satisfactoria. Por su parte, los valores de correlación, por encima de .3, entre el ítem-total corregido y los tres ítems de apoyo de los profesores presentados en la tabla 5.17, revelan cómo todos los ítems pueden ser considerados como buenos y fiables indicadores del factor.

Tabla 5.17. Media, desviación típica y correlación ítem-total corregida para los tres ítems de apoyo de los compañeros.

Ítem	Media	Desviación típica	r_{it}
En mi escuela, tengo un amigo/a que realmente se preocupa por mi	4,08	1,157	,587
En mi escuela, tengo un amigo/a que habla conmigo sobre mis problemas	3,84	1,283	,594
En mi escuela, tengo un amigo/a que me ayuda cuando tengo dificultades (problemas)	3,97	1,177	,613

5.2.3. Validez nomológica del Cuest. Apoyo profesores y compañeros

Tal como se esperaba, la validez del apoyo de los profesores con su red nomológica se correlacionó positivamente con 9 de los criterios y negativamente

con los ítems invertidos del compromiso comportamental y el clima de desempeño (ver tabla 5.18).

Un resultado similar se muestra en esta misma tabla donde la validez del apoyo de los compañeros muestra correlaciones positiva en la red nomológica, ya que 9 de los criterios tienen relaciones positivas y significativas, evidenciándose además, correlaciones negativa entre: el apoyo a los compañeros y el compromiso comportamental y el apoyo a los compañeros y el clima de desempeño.

Tabla 5.18. Correlaciones de las dos medidas de apoyo con su red nomológica.

Red nomológica	Apoyo profesores	Apoyo compañeros
Compromiso cognitivo	,353**	,253**
Compromiso afectivo	,281**	,295**
Compromiso comportamental	-,117**	-,074*
Compromiso agéntico	,381**	,284**
Relación	,335**	,502**
Autonomía	,316**	,280**
Competencia	,380**	,265**
Orientación desempeño	,121**	,076**
Orientación a la maestría	,361**	,270**
Clima desempeño	-,143**	-,053
Clima maestría	,393**	,255**
Apoyo a la autonomía	,567**	,291**

Nota: *p < .05 y **p < .01.

5.3. Validación del cuestionario de Apoyo a la autonomía del alumno

5.3.1. Validez factorial del Cuest. de Apoyo a la autonomía del alumno

Para el análisis de la estructura factorial de la dimensión de apoyo a la autonomía, basados en la teoría presentada por los autores y sus análisis anteriores, se plantean una solución de un sólo factor:

- Apoyo a la autonomía por parte del profesor: 1 a 6

Se realizó un análisis factorial confirmatorio para poner a prueba si la estructura, efectivamente se cumple en la muestra de desarrollo de estudiantes dominicanos. Los resultados del ajuste global del modelo para esta muestra de desarrollo se presentan en la siguiente tabla (Tabla 5.19).

Tabla 5.19. Índices de ajuste del modelo de dos factores para el cuestionario de apoyo a la autonomía por parte del profesor en la muestra de desarrollo.

Chi-cuadrado	gl	<i>p</i>	CFI	RMSEA	IC 90%
27.17	9	< .001	.997	.043	.025-.062

Como podemos ver en la tabla 5.19, el modelo con la dimensión que teóricamente debe de medir obtiene un buen ajuste ya que se obtienen valores del CFI por encima de .95 y RMSEA por debajo de .08, (aunque, este último, alejado de .05).

Un análisis de ajuste analítico para comprobar las relaciones particulares de cada ítem con su dimensión (saturación) también se realizó evidenciándose que todos los ítems definen la dimensión de apoyo a la autonomía por parte del profesor tal como se muestra en los valores de saturación reflejados en la siguiente tabla (5.20).

Tabla 5.20. Saturaciones factoriales para el modelo de un factor de la escala de apoyo a la autonomía en la muestra de desarrollo.

Ítem	Saturación	Factor
JANG1	.768	Apoyo autonomía
JANG2	.827	Apoyo autonomía
JANG3	.768	Apoyo autonomía
JANG4	.768	Apoyo autonomía
JANG5	.779	Apoyo autonomía

JANG6	.762	Apoyo autonomía
-------	------	-----------------

De igual modo, como podemos ver en la tabla (5.21), para la muestra de validación los ítems se relacionan de forma adecuada, definiendo la dimensión de apoyo a la autonomía con valores del CFI por encima de .95 y RMSEA por debajo de .08.

Tabla 5.21. Índices de ajuste del modelo de dos factores para el cuestionario de apoyo a la autonomía por parte del profesor en la muestra de validación.

Chi-cuadrado	gl	<i>p</i>	CFI	RMSEA	IC 90%
48.76	9	< .001	.994	.063	.046-.080

A pesar de que el RMSEA está por debajo de .08, la valoración de .063 no es tan cercana al ajuste ideal de .05. No obstante se realizó un estudio de las saturaciones a fin de analizar el comportamiento de los ítems dentro de esta dimensión.

Al igual que con la muestra de desarrollo, el análisis de saturación factorial de la muestra de validación que se presenta en la siguiente tabla 5.22 muestra cómo los ítems se relacionan de forma adecuada con la dimensión de apoyo a la autonomía del alumno.

Tabla 5.22. Saturaciones factoriales para el modelo de un factor de la escala de apoyo a la autonomía en la muestra de validación.

Ítem	Saturación	Factor
JANG1	.741	Apoyo autonomía
JANG2	.789	Apoyo autonomía
JANG3	.787	Apoyo autonomía
JANG4	.817	Apoyo autonomía
JANG5	.764	Apoyo autonomía

JANG6	.751	Apoyo autonomía
-------	------	-----------------

5.3.2. *Fiabilidad del Cuest. de Apoyo a la autonomía del alumno*

El apoyo a la autonomía por parte del profesor presentó un elevado coeficiente alfa de .76, indicativo de fiabilidad plenamente satisfactoria. Por su parte, los valores de correlación, por encima de .3, entre el ítem-total corregido y los seis ítems de apoyo a la autonomía por parte del profesor presentados en la tabla 5.23, revelan cómo todos los ítems pueden ser considerados como fuerte indicadores de fiabilidad del factor.

Tabla 5.23. Media, desviación típica y correlación ítem-total corregida para los seis ítems de apoyo a la autonomía por parte del profesor.

Ítem	Media	Desviación típica	r_{it}
Siento que mi profesor/a me brinda opciones y oportunidades	4,13	1,005	,633
Siento que mi profesor/a me comprende	3,81	1,093	,698
Mi profesor/a me anima a preguntar	3,99	1,030	,680
Mi profesor/a me escucha cuando digo cómo me gusta hacer las cosas	3,71	1,122	,717
Mi profesor/a tiene confianza en mi habilidad de hacerlo bien durante el curso	3,90	1,059	,662
Mi profesor/a intenta entender mi manera de ver las cosas antes de sugerirme otra forma de hacerlo	3,79	1,148	,651

5.3.3. *Validez nomológica del Cuest. de Apoyo autonomía del alumno*

El apoyo a la autonomía por parte de los profesores se correlacionó positivamente con 11 de los criterios y negativamente con los ítems invertidos de compromiso

comportamental y el clima de desempeño a la red nomológica (ver tabla 5.24), apoyando así los planteamientos de esta investigación.

Tabla 5.24. Correlaciones del apoyo a la autonomía por parte del profesor con su red nomológica.

Red nomológica	Apoyo a la autonomía
Compromiso cognitivo	.447**
Compromiso afectivo	.354**
Compromiso comportamental	-.173**
Compromiso agéntico	.417**
Relación	.349**
Autonomía	.396**
Competencia	.449**
Orientación desempeño	.158**
Orientación a la maestría	.417**
Clima desempeño	-.167**
Clima maestría	.529**
Apoyo profesor	.567**
Apoyo compañeros	.291**

Nota: *p < .05 y **p < .01.

5.4. Validación del cuestionario de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas (BMNP)

5.4.1. Validez factorial del BMNP

El cuestionario BMPN está conformado por un total de 18 ítems, seis indicadores por cada una de las tres necesidades psicológicas básicas. La mitad de estos ítems son invertidos, tres por dimensión. La estructura teórica es la que se presenta a continuación:

- Necesidad de relación: Ítems 1, 4, 7, 10, 13 y 16, los pares invertidos
- Compromiso afectivo: Ítems 2, 5, 8, 11, 14 y 17, los impares invertidos

- Compromiso comportamental: Ítems 3, 6, 9, 12, 15 y 18, los pares invertidos.

Con esta estructura teórica en mente se realizó un análisis factorial confirmatorio en la muestra de desarrollo. El ajuste de este modelo resultó totalmente inadecuado, con unos índices de ajuste (ver tabla 5.25) que mostraban a todas luces que esta estructura no se mantiene.

Tabla 5.25. Índices de ajuste de la escala BMPN en la muestra de desarrollo.

Chi-cuadrado	gl	<i>p</i>	CFI	RMSEA	IC 90%
2338.08	132	< .001	.670	.132	.127-.137

Para que un modelo ajuste, en principio se espera CFI por encima de .9 y RMSEA por debajo de .08. Dado que los valores están alejadísimos de esos niveles mínimos para ambos índices, se procede a revisar el ajuste analítico, esto es, las relaciones particulares de cada ítem con su dimensión (saturación), para ver si hay algún ítem que presente un comportamiento inadecuado. En general se considera que un ítem es un buen indicador de un factor o dimensión si su saturación factorial alcanza o supera el valor de .4. Si se observa la tabla 5.26 a continuación, que presenta todas las saturaciones factoriales se aprecia que muchos ítems son muy inadecuados para medir su factor teórico.

Tabla 5.26. Saturaciones factoriales para el modelo inicial de la escala BMPN en la muestra de desarrollo.

Ítem	Saturación	Factor
BMPN1	.737	Relación
BMPN2	.721	Competencia
BMPN3	.341	Autonomía
BMPN4	-.152	Relación
BMPN5	-.057	Competencia
BMPN6	.035	Autonomía

BMPN7	.785	Relación
BMPN8	.787	Competencia
BMPN9	.649	Autonomía
BMPN10	.016	Relación
BMPN11	.057	Competencia
BMPN12	.167	Autonomía
BMPN13	.501	Relación
BMPN14	.737	Competencia
BMPN15	.643	Autonomía
BMPN16	.209	Relación
BMPN17	.402	Competencia
BMPN18	.013	Autonomía

Como puede apreciarse en la tabla 5.26, las saturaciones son inadecuadas, claramente, para todos y cada uno de los ítems invertidos, con la única excepción del ítem 17. Por su parte, los ítems no invertidos son todos buenos indicadores de su factor o dimensión correspondiente. Ante esta situación se ha optado por platear un nuevo análisis factorial confirmatorio, pero esta vez eliminando todos los ítems invertidos, y dejando, por tanto, solamente los ítems directos. Esto es, tres indicadores por factor y en la misma muestra de desarrollo.

Tabla 5.27. Índices de ajuste de la escala BMPN en la muestra de desarrollo sólo con los ítems no invertidos.

Chi-cuadrado	gl	<i>p</i>	CFI	RMSEA	IC 90%
45.68	24	< .001	.995	.03	.016-.043

Este modelo sí es plenamente satisfactorio y puede mantenerse. Adicionalmente se procede a revisar el ajuste analítico, esto es, las relaciones particulares de cada ítem con su dimensión (saturación), para ver si hay algún ítem que presente un comportamiento inadecuado. En general se considera que un ítem es un buen indicador de un factor o dimensión si su saturación factorial alcanza o supera el valor de .4. Si se observa la tabla 5.28 a continuación, que presenta todas

las saturaciones factoriales se aprecia que todos ellos son adecuados para medir a sus factores correspondientes. Incluso el peor ítem se encuentra cercano al valor de .40.

Tabla 5.28. Saturaciones factoriales para el modelo de ítems no invertidos de la escala BMPN en la muestra de desarrollo.

Ítem	Saturación	Factor
BMPN1	.743	Relación
BMPN2	.730	Competencia
BMPN3	.344	Autonomía
BMPN4	.788	Relación
BMPN5	.783	Competencia
BMPN6	.648	Autonomía
BMPN7	.502	Relación
BMPN8	.748	Competencia
BMPN9	.655	Autonomía

Una vez se ha encontrado un ajuste adecuado para la escala empleando solamente los ítems positivos (no invertidos), se va a proceder a una nueva validación factorial, esta vez en la muestra de validación. La tabla 5.28 muestra los índices de ajuste de este modelo de tres dimensiones y nueve ítems.

Tabla 5.29. Índices de ajuste de la escala BMPN en la muestra de validación sólo con los ítems no invertidos.

Chi-cuadrado	gl	<i>p</i>	CFI	RMSEA	IC 90%
47.48	24	< .001	.994	.03	.017-.043

Nuevamente se confirma que este amodelo ajusta muy bien a los datos en la muestra de validación. Las saturaciones factoriales se pueden consultar en la tabla a continuación (tabla 5.30). En todos los casos, con la excepción del primer

indicador de autonomía, que es ligeramente inferior a lo deseado, puede decirse que todos los ítems son buenos indicadores de sus factores.

Tabla 5.30. Saturaciones factoriales para el modelo de ítems no invertidos de la escala BMPN en la muestra de validación.

Ítem	Saturación	Factor
BMPN1	.781	Relación
BMPN2	.714	Competencia
BMPN3	.298	Autonomía
BMPN7	.788	Relación
BMPN8	.775	Competencia
BMPN9	.676	Autonomía
BMPN13	.565	Relación
BMPN14	.679	Competencia
BMPN15	.656	Autonomía

Por su parte, los factores se encuentran altamente relacionados entre sí, en todos los casos de forma significativa, ya que la correlación de relación y competencia fue de .679, entre relación y autonomía de .678 y entre competencia y autonomía de .896.

5.4.2. Fiabilidad del BMNP

El indicador de relación de esta dimensión presentó un elevado coeficiente alfa de .75, indicativo de fiabilidad satisfactoria. Para la valoración de la fiabilidad de la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas se realizaron mediciones individuales de cada uno los indicadores de las necesidad básicas (relación, competencia y autonomía).

La tabla 5.31 presentada a continuación, muestra valores de correlación, por encima de .3, para los dos primeros ítems mostrándose así éstos como indicadores fiables del factor. Incluso el peor ítem con fiabilidad de .383 se revela como un buen indicador de la *necesidad de relación* dentro de la dimensión de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas.

Tabla 5.31. Media, desviación típica y correlación ítem-total corregida para los tres ítems de relación.

Ítem	Media	Desviación típica	r_{it}
Me he sentido conectado/a con personas a las que les importo, y que también me importan	4,11	1,036	,486
Me he sentido cercano/a y conectado/a con personas importantes para mi	4,11	1,011	,499
Me he sentido íntimamente unido/a a las personas con las que pasaba el tiempo	3,72	1,226	,383

En esta misma línea, la tabla 5.32, muestra cómo el indicador de competencia presenta valores de correlación, por encima de .3, entre el ítem-total corregido y los tres ítems de la *necesidad básica de competencia* evidenciándose así como estos tres ítems representan indicadores fiables del factor.

Tabla 5.32. Media, desviación típica y correlación ítem-total corregida para los tres ítems de competencia.

Ítem	Media	Desviación típica	r_{it}
He cumplido con éxito tareas y proyectos difíciles	4,13	,883	,546
He asumido retos difíciles y los he superado	4,21	,906	,491
He hecho bien incluso las pruebas difíciles	3,89	,959	,490

Por último, en contraste con los dos análisis anteriores, los valores de

correlación entre la *necesidad básica de autonomía* y el ítem total corregido mostrados en la tabla (5.33) presentan valores muy por debajo de .3, a partir de lo cual podemos decir que estos tres ítems no son indicadores fiables del factor por lo que deberían, en algún momento, ser revisados.

Tabla 5.33. Media, desviación típica y correlación ítem-total corregida para los tres ítems de autonomía.

Ítem	Media	Desviación típica	r_{it}
He tenido la libertad de hacer las cosas a mi manera	3,33	1,220	,158
Mis elecciones han expresado mi "verdadero yo"	4,08	,967	,286
He hecho bien incluso las pruebas difíciles	3,88	,966	,248

5.4.3. Validez nomológica del BMNP

Consistentemente a los planteamientos de la investigación, la tabla 5.34 muestra las correlaciones positivas entre las necesidades psicológicas básicas con su red nomológica al relacionarse positivamente con 9 de los indicadores y negativamente con el compromiso comportamental y el clima de desempeño.

Tabla 5.34. Correlaciones las tres necesidades psicológicas básicas con su red nomológica.

Red nomológica	Relación	Competencia	Autonomía
Compromiso cognitivo	,293**	,312**	,510**
Compromiso afectivo	,399**	,309**	,348**
Compromiso comportamental	-,065*	-,113**	-,187**
Compromiso agéntico	,283**	,300**	,384**
Apoyo profesores	,335**	,316**	,380**
Apoyo compañeros	,502**	,280**	,265**
Orientación desempeño	,161**	,209**	,193**
Orientación a la maestría	,361**	,396**	,451**

Clima desempeño	-,004	,016	-,004
Clima maestría	,356**	,366**	,431**
Apoyo autonomía	,349**	,396**	,449**

Nota: *p < .05 y **p < .01.

5.5. Validación cuestionario de clima y orientación motivacional (MOC)

5.5.1. Validez factorial del MOC

El cuestionario MOC presenta las siguientes dimensiones:

- Orientación al desempeño: Ítems 1, 5, 9 y 13.
- Clima al desempeño: Ítems 2, 6 y 10.
- Orientación a la maestría: ítems 3, 7, 11 y 14.
- Clima de maestría: ítems 4, 8, 12 y 15.

Valores de .974 para el CFI y 0.54 del RMSEA evidencian un ajuste excelente de los ítems para la muestra de desarrollo. Los datos pueden verse en la tabla 5.35.

Tabla 5.35. Índices de ajuste de la escala MOC en la muestra de desarrollo.

Chi-cuadrado	gl	p	CFI	RMSEA	IC 90%
304.24	84	< .001	.974	.054	.048-.061

De igual modo, las saturaciones de los ítems mostradas en la tabla 5.35 confirman el comportamiento adecuado de todos los ítems que conforman la dimensión MOC.

Tabla 5.36. Saturaciones factoriales para el modelo del MOC en la muestra de desarrollo.

Ítem	Saturación	Factor
MOC1	.569	Orientación desempeño
MOC2	.653	Clima desempeño

MOC3	.749	Orientación maestría
MOC4	.809	Clima maestría
MOC5	.792	Orientación desempeño
MOC6	.760	Clima desempeño
MOC7	.876	Orientación maestría
MOC8	.797	Clima maestría
MOC9	.794	Orientación desempeño
MOC10	.596	Clima desempeño
MOC11	.815	Orientación maestría
MOC12	.607	Clima maestría
MOC13	.742	Orientación desempeño
MOC14	.767	Orientación maestría
MOC15	.662	Clima maestría

Los factores se encontraban relacionados entre sí, casi todos ellos de forma significativa. Así la correlación de la orientación al desempeño con el clima desempeño fue de .567 ($p < .01$), con orientación maestría .389 ($p < .01$) y con clima maestría .279 ($p < .01$). La orientación de maestría no correlacionó significativamente con el clima de desempeño $-.084$ ($p > .05$). En tanto, la correlación entre clima de desempeño y clima de maestría de $-.151$ ($p < .01$) siendo la relación entre el clima de desempeño y la orientación de maestría negativa pero significativa para este set de datos. Por último, una fuerte relación significativa pudo ser demostrada entre el factor de orientación de maestría y el clima de maestría al correlacionarse con valores de .819 ($p < .01$).

El análisis factorial confirmatorio para la muestra de validación que se presenta a continuación, al igual que en la muestra de desarrollo, refleja un ajuste excelente con valores de CFI de .975 y RMSEA de .052.

Tabla 5.38. Índices de ajuste de la escala MOC en la muestra de validación.

Chi-cuadrado	gl	p	CFI	RMSEA	IC 90%
--------------	----	-----	-----	-------	--------

300.08 84 < .001 .975 .052 .045-.058

Así mismo, el análisis de saturación para cada ítem, evidencia el comportamiento adecuado de los ítems dentro de la dimensión.

Tabla 5.39. Saturaciones factoriales para el modelo del MOC en la muestra de validación.

Ítem	Saturación	Factor
MOC1	.523	Orientación desarrollo
MOC2	.740	Clima desarrollo
MOC3	.724	Orientación maestría
MOC4	.768	Clima meta
MOC5	.824	Orientación desarrollo
MOC6	.831	Clima desarrollo
MOC7	.850	Orientación maestría
MOC8	.754	Clima meta
MOC9	.833	Orientación desarrollo
MOC10	.434	Clima desarrollo
MOC11	.798	Orientación maestría
MOC12	.565	Clima meta
MOC13	.693	Orientación desarrollo
MOC14	.775	Orientación maestría
MOC15	.670	Clima meta

Al igual que para la muestra de desarrollo, un análisis de la correlación entre los factores fue realizado en la muestra de validación. Aquí, la correlación de la orientación desempeño con el clima desempeño fue de .469 ($p < .01$), con orientación maestría .349 ($p < .01$) y con clima meta .243 ($p < .01$); no evidenciándose correlaciones estadísticamente significativa entre estos factores. La

correlación entre clima de desempeño y orientación de maestría fue $-.029$ ($p > .01$) y no significativa, mientras que con clima maestría fue $-.232$ ($p < .01$), consistentemente con la muestra de desempeño, para la muestra de validación existe una relación negativa y estadísticamente significativa entre el clima de desempeño y la orientación maestría. Por último, la relación significativa y fuerte ya encontrada puede verse también entre el factor de orientación de maestría y el clima de maestría al correlacionarse con valores de $.854$ ($p < .01$).

5.5.2. Fiabilidad del MOC

El indicador de consistencia interna presentó un elevado coeficiente alfa de $.77$ indicativo de fiabilidad satisfactoria para el total de la escala. Para la valoración de la fiabilidad del clima y orientación motivacional (MOC) se realizaron mediciones individuales de los siguientes factores: orientación al desempeño, clima desempeño, orientación maestría y clima maestría

La tabla 5.41 presentada a continuación, para la orientación al desempeño, muestra valores de correlación por encima de $.3$ entre el ítem-total corregido y los cuatro ítems con lo cual se evidencia que todos los ítems representan indicadores fiables del factor de orientación al desempeño.

Tabla 5.41. Media, desviación típica y correlación ítem-total corregida para los cuatro ítems de orientación al desempeño.

Ítem	Media	Desviación típica	r_{it}
Siento que tengo éxito cuando soy el mejor	3,93	1,116	,418
Siento que tengo éxito cuando supero a otros	3,57	1,290	,649
Me siento exitoso/a cuando soy más listo/a que otros	3,29	1,303	,659
Siento que tengo éxito cuando muestro a los demás que soy el/la mejor	3,32	1,309	,565

Los valores de la media, desviación típica y correlación del ítem -total

corregido y el clima desempeño presentados en la tabla 5.42, muestran valores de correlación, por encima de .3, entre el ítem-total corregido y los dos primeros ítems mostrando así estos dos factores como buenos indicadores fiables del factor. Sin embargo, las puntuaciones de .285 alcanzadas en el último ítem muestran cómo este último no es un indicador fiable del clima de desempeño.

Tabla 5.42. Media, desviación típica y correlación ítem-total corregida para los tres ítems de clima al desempeño.

Ítem	Media	Desviación típica	r_{it}
Sólo se presta atención a los estudiantes con éxito	2,59	1,396	,465
El profesor ofrece mayor atención a los estudiantes con éxito	3,06	1,437	,531
A los estudiantes se les alienta a sobrepasar a otros	3,09	1,374	,285

Un análisis estadístico de la correlación del ítem -total corregido y la orientación a la maestría también fue realizado. Los valores de correlación por encima de .3 entre el ítem-total corregido y los cuatro ítems de orientación a la maestría evidencian cómo todos los ítems pueden ser considerados indicadores fiables del factor.

Tabla 5.43. Media, desviación típica y correlación ítem-total corregida para los cuatro ítems de orientación a la maestría.

Ítem	Media	Desviación típica	r_{it}
Me siento contento/a cuando tengo éxito	4,52	,748	,516

Siento que tengo éxito cuando pongo mi mejor esfuerzo	4,49	,777	,628
Siento que tengo éxito cuando trabajo duro y logro triunfar	4,47	,796	,599
Me siento exitoso/a cuando trabajo lo mejor que puedo	4,41	,826	,595

Los valores de correlación ítem-total para los ítems de *clima a la* mostrados en la tabla (5.44) evidencian que todos los ítems 1 y 2 con como indicadores muy fiables del factor, en tanto las puntuaciones de .385 y .356 alcanzadas en el tercer y cuarto factor muestran como éstos son ligeramente menos fiables.

Tabla 5.44 Media, desviación típica y correlación ítem-total corregida para los cuatro ítems de clima a la maestría.

Ítem	Media	Desviación típica	r_{it}
El profesor/a espera que aprendamos nuevas habilidades y nuevos conocimientos	4,45	,868	,498
El/la profesor/a está interesado/a en ampliar nuestro conocimiento de la materia	4,30	,902	,521
A los estudiantes se les anima a practicar habilidades que todavía no manejan con éxito	3,98	1,079	,385
Para cualquier estudiante es importante mejorar	4,52	,789	,356

5.5.3. Validez nomológica del MOC

Por último, en la tabla 5.45 quedan evidenciadas las correlaciones entre los cuatro factores del MOC y su red nomológica. Sin embargo, a pesar de que la mayoría de los ítems se correlacionaron de la manera esperada, sorprendentemente el clima de desempeño se correlacionó positivamente con la autonomía, la implicación conductual y el compromiso agéntico. En tanto, la implicación conductual se relacionó positivamente con la orientación y clima de desempeño pero negativamente con la orientación y clima de maestría.

Tabla 5.45. Correlaciones los cuatro factores del MOC con su red nomológica.

Red nomológica	Orientación desempeño	Clima desempeño	Orientación maestría	Clima maestría
Apoyo profesores	,121**	-,143**	,361**	,393**
Apoyo compañeros	,076**	-,053	,270**	,255**
Relación	,161**	-,004	,361**	,356**
Autonomía	,209**	,016	,396**	,366**
Competencia	,193**	-,004	,451**	,431**
Apoyo autonomía	,158**	-,167**	,417**	,529**
Implicación cognitiva	,074*	-,093**	,301**	,341**
Implicación afectiva	,156**	-,069*	,304**	,374**
Implicación conductual	,156**	,315**	-,205**	-,230**
Implicación agency	,165**	,045	,211**	,206**

Nota: *p < .05 y **p < .01.

DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y APRECIACIONES FUTURAS

6. DISCUSIÓN, CONCLUSIONES Y APRECIACIONES FUTURAS

En la República Dominicana el 38.95% de los estudiantes de secundaria del sector público no alcanzan las calificaciones suficientes para optar por estudiar en el nivel superior (Informe Nacional del Ministerio de Educación de la República Dominicana - MINERD, 2014). Otro dato verdaderamente descorazonador es que solamente el 15.4% de los estudiantes que entran al sistema educativo ingresa a la universidad. Así mismo, en este país, los niveles de deserción escolar son alarmantes. Antes de concluir el nivel básico, el 45.9% de los estudiantes han desertado mientras en el nivel medio el porcentaje de alumnos que desertan antes de concluirlo es menor, del 16.0%; sin embargo, es también elevado el 17.7% de los que lo concluyen y no continúan los estudios universitarios (Boletín Mensual de La Oficina Nacional de Estadística, 2014).

La República Dominicana carece de investigaciones dirigidas a medir el compromiso escolar de nuestros estudiantes. Así mismo, no existen estudios que indiquen cómo los condicionantes contextuales, sociales y personales afectan la implicación escolar y su capacidad predictiva sobre los resultados académicos. De aquí pues, conscientes de que no sólo el compromiso escolar es un constructo importante asociable al éxito del estudiante, sino que para poder saber si estamos o no mejorando los niveles de compromiso escolar éste debe ser medido con precisión y de manera adecuada. Dado que la medición debería incluir múltiples métodos y niveles (Eccles & Wang, 2012), nos planteamos la propuesta de validar la propiedades psicométricas de los instrumentos estandarizados de medición de compromiso escolar y constructos asociados descritos en el capítulo 2 de esta investigación a fin de validarlos en estudiantes dominicanos.

Así pues, el propósito principal de este estudio es ofrecer a la comunidad educativa dominicana una batería de instrumentos de medida de variables educativas que giran en torno al compromiso escolar y sus antecedentes. Para lograr este objetivo, se trata de estudiar, para validar, todos y cada uno de esos instrumentos (cuestionarios) y depurarlos cuando sea necesario. En concreto se trata de estudiar la validez y la fiabilidad de la medida de compromiso escolar y de

las variables de su red nomológica en estudiantes de educación media de la República Dominicana. Para ello, se procedió a examinar las propiedades psicométricas de una serie de medidas de compromiso y variables antecedentes, aplicado a estudiantes dominicanos cursando grados de educación media. Los análisis psicométricos incluyeron; a) análisis factorial para examinar la estructura factorial de cada medida/instrumento, b) estimaciones de fiabilidad de consistencia interna, y c) correlaciones para examinar la relación entre las escalas de compromiso y su red nomológica o validez nomológica/criterial. Las principales conclusiones y su discusión se presentará instrumento a instrumento, tal y como se presentaron en la sección de resultados.

Cuestionario de Compromiso Escolar - El análisis de validez factorial realizado para la validación del *cuestionario de compromiso escolar* muestra cómo, efectivamente, las dimensiones del compromiso cognitivo, afectivo, comportamental y agéntico son válidas para la muestra de estudiantes dominicanos utilizada en este estudio. Sin embargo, sólo 19 de los 20 ítems utilizados en la escala fueron retenidos ya que el análisis factorial realizado en la muestra de desarrollo evidenció que el ítem 2, correspondiente al compromiso afectivo, no resultó ser un buen indicador de la dimensión por lo que tuvo que ser eliminado. Una vez eliminado el ítem 2 se obtuvo el ajuste esperado tanto en la muestra de desarrollo como en la muestra de validación con lo cual se demostró una estructura factorial válida para la representación de las dimensiones cognitiva, afectiva, comportamental y agéntica de la muestra seleccionada.

La Fiabilidad también fue evaluada para cada una de los cuatro factores de la muestra de validación. Los datos analizados revelan que en tres de los factores la fiabilidad está cercana a .7, pero no llega a alcanzar este punto de corte habitualmente empleado, mientras que el compromiso comportamental lo supera. Así pues es necesario estudiar en detalle la fiabilidad de los ítems. En el caso del cognitivo, en esta dimensión, todos los ítems mostraron altas correlaciones con el ítem-total siendo la más elevada en los ítems 3 (Paso mucho de mi tiempo libre buscando información sobre los temas discutidos en clase) e ítem 5 (Reviso regularmente mis apuntes aunque el examen no esté próximo) los cuales involucran, de algún modo, la preparación previa del estudiante antes de entrar al

aula. La valoración de la fiabilidad del compromiso afectivo también resultó alta, siendo la puntuación más baja para el ítem 4 (Durante las clases, intervengo para expresar mis opiniones) en donde este ítem no resultó ser fiable por lo que tuvo que ser removido. De la misma manera, el compromiso comportamental presentó un alto nivel de fiabilidad en la muestra de estudiante dominicanos pudiendo, además, observarse como el ítem 5 (Estoy distraído en clases) presentó un coeficiente de fiabilidad más bajo que los otros ítems para una media más elevada y una desviación típica relativamente similar (a los otros factores). Finalmente, las correlaciones ítem-total del compromiso agéntico mostraron una alta fiabilidad para todos los indicadores excepto para ítem 4 (Durante la clase intervengo para expresar mis opiniones) que reveló puntuaciones más bajas, si bien en todos los casos por encima del punto de corte habitual de .3.

A lo largo de esta investigación hemos visto que, la persistencia/permanecer comprometido es en sí mismo un resultado importante de la escolarización (Skinner y Pitzer, 2012). No obstante, dentro de la literatura actual del compromiso escolar, no existe vasta evidencia de modelos predictivos que postulen las interrelaciones entre las dimensiones del compromiso por lo que aún sigue latente la necesidad de explorar cómo éstas trabajan de manera conjunta para el logro de un compromiso escolar profundo. Por ejemplo, no ha podido ser aún del todo explicado por los investigadores cómo los aspectos cognitivos interactúan con la dimensión conductual o afectiva siendo pocos los estudios que han investigado los mecanismos en que los aspectos del compromiso escolar se interrelacionan o desarrollan entre sí.

Ahora bien, a nuestro parecer, un aspecto que no debemos soslayar al tratar el tema de compromiso escolar es la multidimensionalidad de este constructo que se ve reflejada en el progreso y logro académico resultante de las acciones tomadas por el estudiante y que responde no sólo a las prácticas disciplinares y escolares del alumno dentro y fuera del aula, sino que también está vinculado a características intrínsecas de la organización educativa, la actitud y prácticas del maestro, el método de enseñanza requerido por el estudiante y la actitud de los compañeros, padres, profesores u otro adulto.

La multi-dimensionalidad del compromiso escolar ha sido reconocida y descrita por los investigadores a través de distintas teorías que describen cómo los diferentes aspectos del compromiso escolar influyen entre sí. Autores como Li y Lerner (2013) han explorado las interrelaciones de los aspectos conductuales, emocionales y cognitivos del compromiso de la escuela utilizando una fuente de información de datos longitudinales. Así mismo, también existen estudios (Ladd Buhs y Seid, 2000; Skinner et al. 2008) que analizan y relacionan una o dos dimensiones del compromiso escolar (comportamiento, emocional, cognitiva, o afectiva-cognitiva). Sin embargo, aún no existe evidencia que explique si una alta inversión por parte del estudiante pudiera conducirle a una mayor participación o a la experimentación de emociones más positivas hacia la escuela.

Durante sus investigaciones Li, Lerner y Lerner (2010) observaron que los niños a los que les gustaba la escuela (compromiso emocional) desde sus etapas iniciales tendían a participar cooperativamente (compromiso comportamental) tanto en actividades de la clase como en la escuela durante cursos posteriores demostrando que el compromiso emocional conduce al compromiso comportamental, pero no al revés. En esta misma línea, Skinner et al. (2008) encontraron que a pesar de que las rutas del comportamiento a la emoción y el camino de la emoción a la conducta son importantes, la magnitud del efecto del compromiso emocional en el cambio del compromiso comportamental es significativamente mayor que el efecto del compromiso comportamental en los cambios del compromiso emocional concluyendo que los aspectos emocionales de la participación escolar contribuyen significativamente a los cambios en el compromiso comportamental.

El Compromiso *comportamental*, sensible a las prácticas de los profesores, incluye comportamientos tales como prestar atención, completar las tareas, asistir a las clases preparado, y participar en actividades académicas. Investigaciones empíricas han señalado cómo estudiantes que los estudiantes comprometidos logran niveles de rendimiento más altos que los de compañeros que muestran menores niveles de compromiso. De aquí que algunos autores (Rowe y Rowe, 1992) hayan dedicado sus esfuerzos a la investigación de este subtipo de compromiso llegando a señalar estudios que indican fuertes correlaciones entre los

estudiantes y su capacidad para ignorar las distracciones, perseverar en tareas y actuar de manera consciente e intencionada haciendo, además, mención de otras investigaciones que combinan los ratings de atención con otras formas de participación en el aula. En cambio, otros investigadores consideran que el compromiso comportamental y afectivo indicarían compromiso escolar sólo cuando los estudiantes participen activamente en las actividades escolares específicas, ya que para el logro del compromiso escolar también se hace necesaria la activación de procesos cognitivos, una gran concentración y esfuerzo, emociones positivas, sentimiento de emoción y conexión, sentido de obligación y valorización de la escuela por parte del estudiante logrando demostrar una relación estadísticamente significativa entre la participación afectiva y la comportamental (Skinner y Pitzer, 2012).

Durante nuestra investigación, procedimos a correlacionar el compromiso comportamental con los demás subtipos. Los hallazgos de este estudio, (consistentes no sólo con los nuestros planteamientos iniciales sino también con investigaciones anteriormente mencionadas) revelan correlaciones del compromiso comportamental (mal comportamiento) de $-.281$ con el cognitivo, de $-.384$ con el afectivo y de $-.014$ con el agéntico.

Diversas investigaciones sugieren que el *compromiso afectivo*, en lugar de afectar a otras formas de compromiso (académico, social, cognitivo) afecta al aprendizaje (Osterman, 2000). Los resultados de nuestra investigación muestran correlaciones de $.84$ entre el compromiso cognitivo y el afectivo revelando, además, el valor más alto ($.399$) al correlacionarse con la necesidad básica de relación. La implicación afectiva, tal como esperamos, se relacionó positivamente con todos los factores de la red nomológica (apoyo profesores, apoyo compañeros, las necesidades básicas de relación, autonomía, y competencia, orientación a la maestría, clima maestría y apoyo a la autonomía; y de manera negativa con el clima de desempeño. Sorprendentemente, se correlacionó positivamente aunque con una puntuación mucho más baja con la orientación de desempeño ($-.069$).

La literatura actual también sugiere cómo los indicadores de *compromiso cognitivo* están asociados con los resultados de aprendizaje positivo, la motivación y el aumento de la respuesta a las estrategias de enseñanza específicas (Appleton

et al., 2006), resaltando la importancia de la medición del compromiso cognitivo y psicológico del estudiante como un elemento fundamental para el mejoramiento de los resultados de aprendizaje, especialmente en aquellos estudiantes con alto riesgo de fracaso escolar (Skinner y Pitzer, 2012). En nuestro estudio, se correlacionó el compromiso cognitivo con los demás factores de la red nomológica. Los resultados alcanzados concuerdan con nuestros planteamientos ya que la puntuación positiva más alta fue obtenida al relacionarse con la necesidad de competencia (.510) y la más baja (y negativa) con el clima de desempeño (-.093).

Durante nuestro estudio, los datos arrojados al realizar el análisis de validez nomológica muestra cómo, efectivamente, se han cumplido las relaciones significativas esperadas entre las cuatro dimensiones del compromiso escolar: cognitivo, afectivo, comportamental y agéntico. También reveló correlaciones .821 entre el *compromiso cognitivo* y el *agéntico* y -.014 y *entre el agéntico* y *comportamental*. Los valores de correlación obtenidos entre los diferentes tipos de participación y la dimensión agéntica demuestran cómo éste último es diferenciable de las otras formas de compromiso, consideraciones estas que coinciden con los planteamientos de otros autores (Bandura, 2001; Reeve y Tseng, 2011; Reeve, 2012; y Reeve 2013). Las correlaciones alcanzadas entre los distintos tipos de compromiso corroboran la multidimensionalidad del constructo, ratificando además la validez y verificabilidad de la dimensión agéntica. Además, acorde con los planteamientos de la investigación, las correlaciones del compromiso con los otros criterios de medición de la red nomológica también fueron significativos. Aunque con puntuaciones distintas, el compromiso agéntico se correlacionó de manera similar (positiva y significativamente) con el apoyo de profesores y compañeros, las tres necesidades básicas de relación la orientación de maestría, el clima de maestría y el apoyo a la autonomía alcanzado sus valoración más alta al relacionarse con el apoyo a la autonomía, la competencia y el apoyo a los profesores. Sin embargo, a diferencia de las otras dimensiones del compromiso escolar no se relacionó positivamente con el clima de desempeño.

Finalmente, los datos arrojados al realizar el análisis de validez nomológica muestra cómo, efectivamente, se han cumplido las relaciones positivas y significativas esperadas entre las cuatro dimensiones del compromiso escolar:

cognitivo, afectivo, comportamental y agéntico y los demás factores. Al correlacionar el diferente *tipo de compromiso* con la teoría de las *necesidades básicas* se obtuvieron las valoraciones más altas de la manera siguiente: a) la necesidad de relación y el compromiso afectivo (.399) b) la competencia y el compromiso cognitivo (.510) y c) la autonomía y el compromiso cognitivo (.312). De igual manera, el estudio refleja cómo el apoyo de los profesores se correlacionó positivamente con el compromiso cognitivo, agéntico y afectivo y negativamente con el comportamental (mal comportamiento) (-.117), alcanzando su valoración más alta al relacionarse con la implicación agéntica (.381) y la más baja con el compromiso afectivo (.281). En tanto aunque el *apoyo de compañeros* se correlacionó de igual manera con las cuatro dimensiones del compromiso escolar (positivamente con el compromiso cognitivo, agéntico y afectivo y negativamente con el comportamental) este alcanzó valoraciones más bajas que el factor anterior (apoyo del maestro) logrando su valoración más alta al relacionarse con la implicación afectiva (.295) y la más baja con el compromiso cognitivo (.253).

Por su parte para la *orientación de desempeño*, la correlación más alta se obtuvo al relacionar este factor con el compromiso agéntico (.165). En tanto la *orientación a la maestría* la obtuvo al relacionarse con la implicación afectiva (.304). Consistentemente, para el clima de maestría se verificaron las correlaciones positivas y esperadas con el compromiso cognitivo, agéntico y afectivo y negativamente con el comportamental, alcanzando su valoración más alta más alta al relacionarse con la implicación afectiva (.374) y la más baja con el compromiso agéntico (.206). Mientras, el *clima de desempeño* se correlacionó negativamente con el compromiso cognitivo y afectivo y positivamente con el comportamental y el agéntico. En tanto el *apoyo a la autonomía* se correlacionó de manera esperada (positivamente con el compromiso cognitivo, agéntico y afectivo y negativamente con el comportamental) siendo su valoración más alta al relacionarse con el compromiso cognitivo (.447) y el más bajo con la implicación afectiva (.354).

Cuestionario de Apoyo de Profesores y Compañeros - La perspectiva multidimensional de compromiso permite estimar el papel único de cada fuente de apoyo social puede ejercer en las distintas dimensiones de compromiso escolar. Siendo así, la dimensión apoyo en el aula y la escuela a los estudiantes

dominicanos fue evaluada tomando en consideración dos factores: apoyo por parte del maestro y apoyo de los compañeros, que son las dos “figuras” sociales más relevantes en el contexto del colegio. Los datos obtenidos del análisis de validez factorial para la validación del *cuestionario de apoyo de profesores y compañeros*, muestra cómo todos los ítems utilizados para la medición del apoyo de profesores y compañeros ciertamente definen la dimensión y han podido ser validados para la muestra de estudiantes dominicanos. Si se concluye al respecto de las saturaciones factoriales (la relación dentro del análisis factorial de cada ítem con el factor), en todos los casos éstas fueron muy adecuadas. La estructura factorial teórica de la escala se cumple muy bien.

Así mismo, la elevada y positiva correlación entre los dos factores de la escala para la muestra de estudiantes dominicanos representa un indicativo de cómo tanto el apoyo de los maestros como el apoyo de los compañeros juega un papel particularmente importante en el cumplimiento de la escuela, sentido de identificación de la escuela, y la valoración subjetiva del aprendizaje en la escuela a través de los años de la escuela (Wang y Eccles, 2012) aspectos éstos que conforman parte del compromiso escolar.

Por lo que respecta a la fiabilidad de la escala y sus dimensiones, se ha calculado la consistencia interna y en ambos casos, tanto para el apoyo de los profesores como para el de los alumnos, la fiabilidad es muy buena, pues aunque uno de ellos está ligerísimamente por debajo de .7 (en concreto .69), esto es muy normal cuando se trata de aplicar alfa a factores con pocos ítems (tres). Igualmente a lo que ocurría con el cuestionario de compromiso escolar, todos los valores de correlación-ítem corregido obtenidos evidencian cómo todos los ítems, tanto del apoyo de los profesores como del apoyo de los compañeros, representan ser muy buenos indicadores del factor. No obstante se puede observar cómo para el ítem 5 de la evaluación del factor de apoyo de los profesores (En mi escuela hay un profesor/a que me escucha cuando tengo algo que decir) se obtuvieron las puntuaciones más bajas (tanto en la muestra de desarrollo como la de validación), en tanto el ítem 4 de apoyo de los compañeros (En la escuela, tengo un amigo/a que habla conmigo sobre mis problemas) alcanzó la puntuación más alta de la escala de dos factores tanto en la muestra de desarrollo como en la de validación.

Aún en el caso del ítem menos fiable para medir apoyo, su valor de correlación con el total (.47), es indicativa de una gran fiabilidad de todos los ítems de medición del apoyo de profesores y de compañeros.

El análisis de validez nomológica concuerda con los trabajos realizados por otros autores que han estudiado la relación del compromiso escolar y las variables apoyo social, por ejemplo, Estell y Perdue (2013) investigaron la relación entre el apoyo social y el compromiso a través del uso de indicadores del compromiso comportamental, emocional y el análisis de la contribución del apoyo de los compañeros, el apoyo recibido por el estudiante tanto del maestro como de sus compañeros demostrando que los dos factores (apoyo del maestro y el apoyo de los compañeros) se relacionan de manera significativa y positiva con la participación escolar. Cappella, Kim, Neal y Jackson (2013) con miras a acrecentar la comprensión de los entornos sociales que mejoran el compromiso de comportamiento, realizaron un estudio centrado en la estructura de las relaciones de los compañeros dentro del aula concluyendo que las estructuras sociales, interconectadas de manera equitativa, juegan un papel importante en la participación del estudiante dentro de las actividades académicas realizadas el aula, lo cual no sólo abarca las características particulares del estudiante y el maestro en el aula, sino también la estructura de las relaciones sociales dentro de la clase.

Los hallazgos de esta investigación también se alinean con los resultados obtenidos por Kozan, Di Fabio, Blustein y Kenney (2014) y Perry, Liu y Pabian (2010) quienes exploraron si el compromiso escolar estaba o no conceptualmente vinculado a la disponibilidad de apoyo relacional, y si el apoyo del profesor es un factor subyacente al rendimiento académico que pueden ser explicados a través del compromiso escolar. Los resultados arrojados por ambos estudios indicaron que el apoyo social de los maestros ejerce un efecto sustancial en la participación de la escuela y que éste está positivamente asociado con la participación escolar entre los estudiantes surgiendo como un predictor significativo de la participación escolar provocando, además, un efecto sustancial en el compromiso. De la misma manera, Wang y Eccles (2012) también obtuvieron resultados que sugieren cómo el apoyo de los profesores y compañeros juega un papel especialmente importante en el

logro de identificación del estudiante con la escuela, la valoración subjetiva del aprendizaje en el aula y la disminución en el cumplimiento de tareas escolares. En línea con nuestros resultados, el impacto del apoyo social del maestro sobre el compromiso cognitivo fue mayor que el producido por el apoyo de los compañeros. Sin embargo, de manera diferente en nuestro estudio, la correlación del apoyo de los compañeros sobre el compromiso afectivo fue más alta que las valoraciones obtenidas al relacionarlo al apoyo del maestro.

Validación del cuestionario de Apoyo a la Autonomía - El análisis de validez factorial realizado para la validación del *cuestionario de apoyo a la autonomía* muestra cómo, efectivamente, la estructura factorial se cumple en las muestras de dominicanos. Esto es, la hipótesis teórica y empírica de un solo factor defendida por los autores (Jang, Kim y Reeve, 2012) de la escala se cumple también en la República Dominicana. De igual modo, los resultados de la saturación factorial muestran, para todos los ítems utilizados, fuertes coeficientes de saturación entre éstos y la dimensión de apoyo a la autonomía del estudiante.

En cuanto al análisis de fiabilidad, éste muestra en primer lugar que la fiabilidad del factor es muy satisfactoria, y de la misma manera muestra altas y positivas correlaciones entre los ítems y el total corregido, siempre por encima de .6. En resumen, la fiabilidad de la escala es muy adecuada.

Los hallazgos de nuestra investigación muestran valores de correlación entre el apoyo a la autonomía y el compromiso cognitivo de .447; .354 con el afectivo; -.173 con el comportamental y .417 con el agéntico. Consistentemente con el estudio de Jang et al. (2010), dirigido a comprobar si realmente existía una relación entre el apoyo a la autonomía del alumno por parte del profesor y el compromiso de los estudiantes, los resultados obtenidos en la validación nomológica de nuestro estudio, para esta dimensión, no sólo apoyan la hipótesis de que existe una asociación entre el apoyo a la autonomía y el compromiso escolar, corroborando así que la estructura y el apoyo a la autonomía por parte del profesor es un predictor importante de la participación colectiva de los alumnos en el aula que comprende mejoras en el compromiso del aula (Jang, 2008; Reeve, Jang et al., 2004), sino que también se alinean con los resultados obtenidos en las investigaciones realizadas por Reeve et al. (2004) donde se corroboró un mayor

compromiso escolar en los estudiantes en la medida en que los profesores desplegaron un comportamiento de mayor apoyo a la autonomía durante la instrucción en el aula.

Validación del cuestionario de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas - El análisis factorial para la validación del cuestionario de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas fue realizado tomando en consideración la estructura teórica tri-factorial de este constructo. Cabe destacar que a diferencia de las mediciones realizadas en cada una de las variables de este estudio, en esta dimensión se incluyeron ítems invertidos en cada una de las sub-categorías analizadas (necesidad de relación, competencia y autonomía). Esta estructura factorial presentó ajustes inadecuados observándose que la estructura no se mantenía. De igual manera, el análisis de saturación también mostró ajuste inadecuado para muchos de los ítems que conforman este cuestionario.

Fruto de lo anteriormente mencionado, se realizó un nuevo análisis para el cual se eliminaron todos los ítems invertidos resultando así un modelo satisfactorio en donde sí se mantiene la estructura teórica esperada; lográndose, además, saturaciones factoriales adecuadas en ocho de los nueve indicadores analizados para la muestra de desarrollo y saturaciones factoriales adecuadas para todos los factores de la muestra de validación.

Debido a la complejidad inherente a esta dimensión, mediciones individuales de fiabilidad fueron realizadas para cada uno de los factores. Los resultados obtenidos evidencian: a) adecuados niveles de fiabilidad para los tres ítems de relación demostrándose así que estos ciertamente miden el factor de relación, b) adecuados niveles de fiabilidad para los tres ítems de competencia demostrándose así que estos ciertamente miden de forma fiable este factor y c) valoraciones muy bajas fueron obtenidas al evaluar los tres ítems utilizados para la medición de la autonomía (demostrando así que estos ítems no representan indicadores fiables del factor). Sin embargo, es importante mencionar que, a pesar de los hallazgos anteriores, los 3 factores que conforman esta dimensión estuvieron altamente relacionados entre sí por lo que, a nuestro parecer, los ítems de la dimensión de

autonomía deberían ser revisados y no eliminados.

Los resultados de las correlaciones de las tres necesidades básicas con su red nomológica responden a los planteamientos esperados en esta investigación. Ya que por un lado el factor de relación se correlacionó de manera significativa y positiva con los indicadores del compromiso cognitivo, afectivo, agéntico, apoyo a los profesores apoyo de los compañeros, orientación desempeño, orientación a la maestría, clima maestría y apoyo a la autonomía y significativamente negativa con el clima de desempeño y el compromiso comportamental, y por otro lado, el factor de competencia también se relacionó de manera significativa y positiva con los indicadores del compromiso cognitivo, afectivo, agéntico, apoyo a los profesores apoyo de los compañeros, orientación desempeño, orientación a la maestría, clima maestría y apoyo a la autonomía y negativa y significativamente con el compromiso comportamental; sin embargo para esta dimensión el clima de desempeño se correlacionó de manera significativa pero positiva y, c) por último, factor de autonomía se correlacionó de manera significativa y positiva con los indicadores del compromiso cognitivo, afectivo, agéntico, apoyo a los profesores apoyo de los compañeros, orientación desempeño, orientación a la maestría, clima maestría y apoyo a la autonomía y negativa y significativamente con el clima de desempeño y el compromiso comportamental. Estos resultados se alinean con los hallazgos de investigación realizada por Ratelle, Larose, Guay y Senecal (2005) en el cual se confirmó la relación positiva entre la satisfacción de la necesidad de dominio y la persistencia en la escuela.

Validación del cuestionario de clima y orientación motivacional (MOC)- A través de las teorías de la autodeterminación y metas de logro se han mostrado diversos modelos teóricos que han generado aportaciones a la comprensión del comportamiento de los estudiantes. Diversas discusiones en torno a cómo el desarrollo del auto-concepto positivo por parte los alumnos han implicado la necesidad de un clima adecuado que estimule no sólo la expresión del estudiante, sino también la aceptación de sí mismo y de los demás. Siendo así, el ambiente escolar y las experiencias allí vividas son factores importantes en la promoción o inhibición del apego escolar (Eggert et al., 1994; Pilgrim et al., 1998) lo cual, en cierta forma, pudiera influenciar el compromiso escolar. Autores como Wang et al.

(2002) han estudiado las posibles relaciones que se establecen entre la orientación de metas, la autodeterminación y la competencia percibida estableciendo perfiles motivacionales en función de la orientación al ego, orientación a la tarea y competencia percibida.

Green et al. (2012) demostraron la existencia de relación entre la motivación y el autoconcepto, manteniendo una varianza única en las variables del criterio, así como también el papel sinérgico y complementario de la motivación y el autoconcepto en la participación y trayectoria académica del estudiante. En este sentido, los resultados de nuestra investigación muestran las correlaciones existentes entre los factores del MOC: orientación desempeño, clima desempeño, orientación a la maestría y clima maestría y su red nomológica: apoyo profesores, apoyo compañeros, relación, autonomía, competencia, apoyo a la autonomía, compromiso cognitivo, compromiso afectivo, compromiso comportamental y compromiso agéntico arrojando resultados en línea con investigaciones realizadas por Hughes, Wu y West (2011), en el que los autores comprueban en qué medida las orientaciones meta y el clima de aprendizaje o de rendimiento derivado de las prácticas empleadas por los profesores influye sobre un mayor o menor compromiso de los estudiantes, pudiendo inferirse que el aumento en la orientación hacia el desempeño dentro del aula está asociado con la disminución del compromiso del estudiante. Estas consideraciones también coinciden con los planteamientos de Gonida, Voulala y Kiosseoglou (2009) quienes lograron confirmar que la motivación intrínseca, la auto-eficacia, y la identificación académica contribuyeron de manera única a la predicción del compromiso cognitivo significativo, siendo la motivación extrínseca la única variable que predijo compromiso cognitivo de manera superficial.

El análisis de *orientación y el clima motivacional* fue realizado en cuatro dimensiones: orientación al desempeño, clima de desempeño, orientación a maestría y clima de maestría. Los datos arrojados evidencian un excelente ajuste de los datos tanto para la muestra de desarrollo como para la muestra de validación pudiendo considerarse todos los ítems como buenos indicadores de cada dimensión. Tal como se esperaba, al analizar los resultados de saturaciones

factoriales obtenidos para el modelo del MOC para la muestra de desarrollo y la de validación pudimos observar las valoraciones más bajas en ítems relacionados a la orientación y clima de desempeño. Aun así todos los valores eran adecuados.

Las saturaciones factoriales revelaron que tanto para la muestra en desarrollo como para la de validación todos los factores son buenos y fiables indicadores de cada una de las dimensiones que evalúan. En la misma línea, consistentemente para la muestra de validación y desarrollo, el análisis de correlación de las dimensiones mostró predecibles correlaciones de la manera siguiente: a) positiva entre la orientación a maestría y el clima de maestría, b) positiva entre la orientación al desempeño y el clima de desempeño y c) negativa entre la orientación a la maestría y el clima de desempeño.

La fiabilidad de la escala presentó una alta valoración al analizar los datos de los estudiantes dominicanos y ello para todas las dimensiones, ya que en todos los casos se superó el valor de alfa usualmente empleado como punto de corte de .7. La escala fue, además, evaluada para cada una de los ítems de los cuatro factores de la muestra de validación. Los datos analizados revelan: a) alta fiabilidad de todos los ítems de la orientación de desempeño, b) alta fiabilidad en dos de los tres ítems del clima de desempeño mostrándose una fiabilidad relativamente baja en el último ítem (a los estudiantes se les alienta a sobrepasar a otros) por lo que este ítem debería ser revisado, c) alta fiabilidad de todos los ítems de la orientación a la maestría y por último d) alta fiabilidad de todos los ítems del clima de maestría.

Para concluir, el presente estudio se suma a un cuerpo emergente de investigación sobre el compromiso escolar. Durante esta investigación se examinaron las propiedades psicométricas de una batería de cuestionarios diseñados para la medición de los subtipos de compromiso escolar: cognitivo, afectivo, comportamental y agéntico, incluyendo, además, otros factores de su red nomológica: apoyo de profesores y compañeros, satisfacción de las necesidades básicas, clima en el aula y apoyo a la autonomía. El análisis de los datos estuvo apoyado por métodos parcialmente exploratorios utilizando la mitad de la muestra o muestra de desarrollo, y se confirmaron todos ellos usando la segunda mitad de la muestra de validación. Los hallazgos sugieren que la batería de cuestionarios analizada es fiable para su uso en la República Dominicana lo cual

podiera representar un aporte importante para para educadores de múltiples disciplinas que quisieran no sólo mejorar sus prácticas y métodos de enseñanza, sino también mejorar el compromiso escolar a través del uso de las herramientas de evaluación aquí presentadas.

Esta investigación sugiere que las que las diferentes dimensiones del compromiso pueden ser medidas pudiendo ser relacionados de manera independiente a factores motivacionales que componen su red nomológica. Para el logro de cambios significativos en la vida de los estudiantes dominicanos dentro del entorno de alto riesgo de deserción escolar existente (adjunto a la necesidad de desarrollar una fuerza laboral educada, responsable y competente) se hace necesario el uso de instrumentos de medición a través de los cuales se pueda medir con precisión las distintas dimensiones del compromiso y los factores psicológicos y motivacionales importantes que tienen relación con los resultados educativos.

Los hallazgos del presente estudio muestran cómo la multi-dimensionalidad del compromiso escolar puede, ciertamente, ser medida desde cuatro perspectivas: cognitiva, afectiva, comportamental y agéntica, siendo cada una de éstas distinguibles. Los ítems del Cuestionario de Compromiso escolar (es decir la medición de los indicadores de compromiso cognitivo, afectivo, comportamental y agéntico) conservaron su estructura conceptualizada a través del análisis de validez factorial, por lo que el modelo planteado en la hipótesis compuesto de cuatro factores: cognitivo, afectivo (es decir, el gusto por el aprendizaje y la afición por la escuela), comportamiento (es decir, esfuerzo y persistencia, actividades extracurriculares), y los factores del compromiso agéntico fue demostrado. Siendo así a partir de los resultados obtenidos podemos inferir que, en este estudio dirigido a promover la comprensión de la participación escolar de los estudiantes dominicanos, el uso de la batería de cuestionarios de compromiso y sus antecedentes pudo ser validado resultando fiable para su uso en esta población estudiantil.

Además, los resultados obtenidos (en términos de la relación del compromiso escolar y otras variables de su red nomológica) demuestran congruencia con la evidencia empírica disponible. Por ejemplo, el clima y orientación motivacional

mostraron relaciones positivas y significativas con el compromiso escolar, resultados estos consistentes con investigaciones anteriormente realizadas (Butler, 2006; Church, Elliot y Gable, 2001; Martin et al., 2015; O'Toole y Due, 2015; Smith, Sansone y White, 2007; Wang y Holcombe, 2010) en las que el clima motivacional de la clase demostró jugar un papel importante en el rendimiento, el logro en la escuela y el compromiso escolar en general. Así mismo, nuestros hallazgos son consistentes con otros estudios en los que también se encontraron relaciones entre el apoyo a la autonomía por parte del profesor y el compromiso escolar de los estudiantes (Assor et al., 2002; Jang, Reeve y Deci, 2010; Reeve y Jang, 2006; Reeve et al., 2004).

También podemos decir que los resultados de esta investigación corroboran estudios empíricos anteriores que indican cómo, en sentido general, los estudiantes varían en la forma en que reaccionan a las actividades de aprendizaje (intensidad del trabajo escolar, alegría y estrategias utilizadas). Estas diferencias de comportamiento, emocionales y cognitivas son importantes en la predicción de aprendizaje y los logros de los estudiantes. Pero, tal y como plantean Reeve y Tseng (2011), los estudiantes varían aún más en función de lo mucho o poco que deliberadamente trabajan para tener voz y voto en sus oportunidades de aprendizaje, al ofrecer sugerencias de cómo podrían ser enriquecidas, personalizadas, o mejoradas de manera general la metodología de enseñanza utilizada por los profesores

Tal como dijéramos al inicio de este estudio, el concepto de compromiso escolar persigue un análisis y mejora de los resultados obtenidos por estudiantes cuyo rendimiento es marginal o pobre. Sin embargo, mientras otros países dedican sus esfuerzos al desarrollo de modelos e instrumentos de medición del compromiso escolar que permitan no sólo prevenir la deserción escolar (como un resultado inherente a estos modelos) sino también el desarrollo y promoción de estrategias dirigidas a mantener y elevar el involucramiento de los estudiantes, en la República Dominicana las investigaciones empíricas y teóricas alrededor de este tema son casi nulas. Siendo así y dada la falta de estudios relacionados al compromiso escolar en la República Dominicana, esperamos, a través de los hallazgos de esta investigación, haber aportado información significativa relacionada al compromiso

escolar en nuestro país.

Siendo así y dado la falta de estudios relacionados al compromiso escolar en la República Dominicana, esperamos, a través de los hallazgos de esta investigación, haber aportado la validación estadística de los instrumentos descritos, proporcionándose así una batería de instrumentos de medición del compromiso escolar (y variables relacionadas) psicométricamente fiables para su uso en la población estudiantil de la República Dominicana.

Direcciones futuras

A pesar de sus puntos fuertes, las limitaciones de este estudio deben tenerse en cuenta en la interpretación de las conclusiones y en la consideración de las direcciones para futuros estudios. En primer lugar, es importante señalar que la muestra del presente estudio no corresponde a todos los estudiantes de secundaria de la República Dominicana aunque, sí es representativa de los estudiantes que atienden a escuelas públicas que, ultimadamente, representan el mayor riesgo de deserción escolar debido a sus limitaciones económicas y sociales. Así mismo, es importante reconocer que para poder alcanzar los niveles de fiabilidad esperados ciertos ítems dentro de la encuesta deben ser revisados y/o eliminados.

Sin embargo a pesar de lo anteriormente expuesto, los hallazgos de esta investigación demuestran que el compromiso de la escuela es un constructo multidimensional y que las emociones positivas y pensamientos de motivación de los estudiantes puede aumentar y mejorar el compromiso escolar de los estudiantes. Para maximizar las experiencias escolares de los estudiantes, los educadores, padres y participantes del entorno educativo necesitarían contribuir a la creación y desarrollo de ambientes escolares apropiados en los que los estudiantes se sientan no sólo emocionalmente conectados a las actividades escolares, sino también más comprometidos. Los resultados obtenidos en este estudio avanzan los conocimientos actuales de comprensión escolar en la República Dominicana.

Dentro de las posibles implicaciones futuras de nuestros hallazgos para la práctica docente, consideramos que sería beneficioso no sólo la estandarización de

los instrumentos descritos, sino también la creación de una herramienta informática que permita la autocorrección de la batería de cuestionarios para proporcionar protocolos administrativos detallados que garanticen plenamente la fidelidad de los procedimientos de aplicación de la encuesta, dando como resultado recomendaciones educativas dirigidas a promover el compromiso escolar. Por último, entendiendo que la medición del compromiso escolar requiere del uso de múltiples factores de participación influenciados por procesos y relaciones dentro y fuera del contexto escolar (como las prácticas de los padres, las creencias culturales y programas basados en la comunidad) el análisis e inclusión de estos predictores en el planteamiento estratégico para la ejecución de un plan de acción dirigido a promover una gestión organizada y coherente de mejora educativa, resultaría importante no sólo para el aumento del compromiso, sino también para la creación de ambientes escolares que lo promuevan.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACER. (2008). *Attracting engaging and retaining: New conversations about learning*. Australasian student engagement report. Melbourne: ACER.
- Afflerbach, P. P., & Johnston, P. (1984). Research methodology: On the use of verbal reports in reading research. *Journal of Reading Behavior*, 14, 307–322.
- Ahmed, W., Minnaert, A., van der Werf, G., & Kuyper, H. (2010). Perceived social support and early adolescents' achievement: The mediational roles of motivational beliefs and emotions. *Journal of youth and adolescence*, 39, 36-46.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. En J. Kuhl y J. Bechmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior*, (pp. 11-39). Berlin, Germany: Springer-Verlag.
- Tapia, J. A., & Heredia, B. F. (2008). Development and initial validation of the Classroom Motivational Climate Questionnaire (CMCQ). *Psicothema*, 20, 883-889.
- Alonso-Tapia, J., & Pardo, A. (2006). Assessment of learning environment motivational quality from the point of view of secondary and high school learners. *Learning and Instruction*, 16, 295-309.
- Amabile, T. M. (1979). Effects of external evaluations on artistic creativity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 221–233.
- Amabile, T. M. (1979). Effects of external evaluation on artistic creativity. *Journal of personality and Social Psychology*, 37, 221.
- Amabile, T. M., DeJong, W., & Lepper, M. R. (1976). Effects of externally-imposed deadlines on subsequent intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 92–98.
- Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp.

161–176). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ames, C., & Ames, R. (1981). Competitive versus individualistic goal structures: The salience of past performance information for causal attribution and affect. *Journal of Psychology, 73*, 411–418.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.

Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology, 80*, 260-267.

Androutsou, D., & Anastasiou, A. (2014). The Relationship between School Climate and Student Performance in the Classroom: An Empirical Study Concerning the Factors that Modulate the School Climate in Primary Education in Greece. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 4*(1), 253-267.

Appleton, J.J. y Christenson, S. L. (2004). *Scale description and references for the Student Engagement Instrument*. Unpublished manuscript.

Appleton, J.J., Christenson, S. y Furlong, M. (2008). Student engagement: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*, 369-386.

Appleton, J.J., Christenson, S., Kim, D. y Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427-445.

Archambault, I. y Vandenbossche-Makombo, J. (2014). Validation de l'Échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire. *Canadian Journal of Behavioral Science, 46*, 275-288.

Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J.S. y Pagani, L.S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*, 651-670.

- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., y Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: Relations to dropout. *Journal of School Health, 79*, 408-415.
- Armsden, G.C. y Greenberg, M.T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: Relationships to well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 16*, 427-454.
- Assor, A., Kaplan, H., & Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy enhancing and suppressing teacher behaviours predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 72*, 261-278.
- Assor, A., & Raveh., D. (1993). The contribution of values to teachers' willingness to listen to students' criticism. Paper presented at the 24th convention of the Israeli Psychological Association
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*, 397-413.
- Assor, A., Kaplan, H. y Roth, G. (2002). Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teaching behaviors predicting students' engagement in schoolwork. *British Journal of Educational Psychology, 27*, 261-278.
- Assor, A., Roth, G., & Deci, E. L. (2004). The emotional costs of parents' conditional regard: A self-determination theory analysis. *Journal of Personality, 72*, 47-88.
- Astin, A.W. (1985). *Achieving educational excellence: A critical analysis of priorities and practices in higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Baard, P.P. (2002). Intrinsic need satisfaction in organizations. A Motivational basis of success for-profit- and not-for-profit settings. In E.L Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 255-275). Rochester, NY: University of Rochester Press.

- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1999). *Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings*. Unpublished manuscript, Fordham University.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology, 34*, 2045–2068.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (in press). The relation of intrinsic need satisfaction to performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 1-26.
- Barber, B.K. (1996). Parental psychological control: revisiting a neglected construct. *Child Development, 67*, 3296–3319.
- Baumeister, R.F. y Leary, M.R. (1995). The need to belonging-desire for interpersonal attachments as a fundamental human-motivation. *Psychological Bulletin, 3*, 497-529.
- Bergman, L.R. y Andersson, H. (2010). The person and the variable in developmental psychology. *Journal of Psychology, 218*, 155-165.
- Betts, J. (2012). Issues and Methods in the Measurement of Student Engagement: Advancing the Construct Through Statistical Modeling. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 743–761). New York: Springer.
- Betts, J.E., Appleton, J.J., Reschly, A.L., Christenson, S.L. y Huebner, E.S. (2010). A study of the factorial invariance of the Student Engagement Instrument (SEI): Results from middle and high school students. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 84-93.
- Betz, N.E., Klein, K.L. y Taylor, K.M. (1996). Evaluation of a short form of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment, 4*, 47-

57.

- Bloom, B. S., & Broder, L. (1950). *Problem-solving processes of college students*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Boggiano, A. K., Main, D. S., & Katz, P. A. (1988). Children's preference for challenge: the role of perceived competence and control. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 134.
- Boggiano, A. K., Shields, A., Barrett, M., Kellinam, T., Thompson, E., & Simons, J. (1992). Helplessness deficits in students: The role of motivational orientation. *Motivation and Emotion*, 16, 271–296.
- 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, 3-14.
- Britton, B.K. y Tesser, A. (1991). Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, 83, 405-410.
- Burden, P. R. (1995). *Classroom Management and Discipline: Methods To Facilitate Cooperation and Instruction*. Longman Publishers USA, 10 Bank Street, White Plains, NY 10606-1951.
- Butler, R. (2006). Are mastery and ability goals both adaptive? Evaluation, initial goal construction and the quality of task engagement. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 595-611.
- Cairns, R.B. y Cairns, B.D. (1994). *Lifelines and risks: Pathways of youth in our time*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cappella, E., Kim, H.Y., Neal, J.W. y Jackson, D.R. (2013). Classroom Peer Relationships and Behavioral Engagement in Elementary School: The Role of Social Network Equity. *American Journal of Community Psychology*, 52, 367-379.

- 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.
- Carini, R., Kuh, G.D. y Klein, S. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages. *Research in Higher Education*, 47, 1-32.
- Carter, C.P., Reschly, A.M., Lovelace, M.D., Appleton, J.J. y Thompson, D. (2012). Measuring student engagement among elementary students: Pilot of the Student Engagement Instrument-Elementary Version. *School Psychology Quarterly*, 27, 61-73.
- Cemalcilar, Z. (2010) Schools as socialization contexts: Understanding the impact of school climate factors on students' sense of school belonging. *Applied Psychology*, 59, 243-272.
- Cennamo, K., & Braunlich, E. (1996). The effects of meaningfulness of schoolwork on mental effort. Paper presented at the National Convention of Association for Educational Communications and Technology, Indianapolis, IN.
- Chase, P.A., Hilliard, L.J., Geldhof, G.J., Warren, D.J.A. y Lerner, R.M. (2014). Academic Achievement in the High School Years: The Changing Role of School Engagement. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 884-896.
- 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*. New York: Springer.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman, S., Spanjers, D. y Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. En A. Thomas y J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (5th ed.). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Church, M.A., Elliot, A.J. y Gable, S.L. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal of*

Educational Psychology, 93, 43-54.

- Cohen, S., Kamarck, T. y Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 385-396.
- Cole, D.A. (1991). Preliminary support for a competency-based model of depression in children. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 181-190.
- Cole, D.A., Martin, J. M. y Powers, B. (1997). A competency-based model of depression in children: A longitudinal study of peer, parent, teacher and self-evaluations. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 505-514.
- Conduct Problems Prevention Research Group (2004). Teacher social competence. Retrieved September 24, 2004, from <http://www.fasttrackproject.org/techrept/t/tsc/>.
- Connell, J.P., Spencer, M.B. y Aber, J.L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child Development*, 65, 493-506.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self-processes and development: The Minnesota symposia on child psychology* (Vol. 23, pp. 43–77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cook-Sather, A. (2002). Authorizing students' perspectives: Toward trust, dialogue, and change in education. *Educational Researcher*, 31(4), 3-14.
- Cooper, H., Jackson, K., Nye, B., & Lindsay, J. J. (2001). A model of homework's influence on the performance evaluations of elementary school students. *The Journal of Experimental Education*, 69, 181–199.
- Cooper, H., Valentine, J. C., Nye, B., & Lindsay, J. J. (1999). Relationships between five after-school activities and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91, 369–378.
- Covington, M. V. (1992). *Making the grade: A self-worth perspective on motivation*

- and school reform*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Crick, N.R. y Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social psychological adjustment. *Child Development*, 66, 710-722.
- Crick, R.D. (2012). Deep engagement as a complex system: Identity, learning power and authentic enquiry. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 675-694). New York: Springer.
- Crocker, A.D., & Hakim-Larson, J. (1997). Predictors of pre-adolescent depression and suicidal ideation. *Canadian Journal Behavioral Science*, 29, 76-82.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.
- Csikszentmihalyi, M., Hektner, J., Hektner, M. y Schmidt, J. (2006). Experience sampling method: *Measuring the quality of everyday life*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Darr, C. W. (2012). Measuring student engagement: The development of a scale for formative use. In S. L. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 707–723). New York, NY: Springer.
- DeCharms, R. (1968). *Personal causation; the internal effective determinants of behavior*. New York: Academic Press.
- Deci, E. L. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, 105–115.
- Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119–142.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (1999). A meta-analytic review of experiments examining the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation. *Psychological Bulletin*, 125, 627-668.
- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human*

behavior. New York, NY: Plenum.

- Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L., & Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73, 642–650.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.
- Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former eastern bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(8), 930-942.
- Deci, E.L., Vallerand, R.J., Pelletier, L.G. y Ryan, R.M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26, 325-346.
- Demania, M.E. (1999). *The role of exploration in the development of congruent and satisfying career choices* (Unpublished Doctoral Dissertation). State University of New York at Albany, NY.
- Diener, E., Smith, H. y Fujita, F. (1995). The personality structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 130-141.
- Dole, J. A., & Sinatra, G. M. (1998). Reconceptualizing change in the cognitive construction of knowledge. *Educational Psychologist*, 33, 109–128.
- Dornbusch, S.M. y Steinberg, L. (1990). *Measures of school engagement*. Unpublished manuscript, Temple University, Philadelphia.
- Dotterer, A.M. y Lowe, K. (2011). Classroom context, school engagement, and

- academic achievement in early adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 1649-1660.
- DuPaul, G.J., Jitendra, A.K., Tresco, K.E., Junod, R.E.V., Volpe, R.J. y Lutz, J.G. (2006). Children with attention deficit hyperactivity disorder: Are there gender differences in school functioning? *School Psychology Review*, 35, 292-308.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040 –1048.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 265–273.
- Eccles, J. S. (1983). Expectancies, values, and academic behavior. In J. T. Spencer (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Eccles, J.S. (2009). Who am I and what am I going to do with my life? Personal and collective identities as motivators of action. *Educational Psychologist*, 44, 78-89.
- Eccles, J.S. y Barber, B. L. (1999). Student council, volunteering, basketball, or marching band: What kind of extracurricular involvement matters? *Journal of Adolescent Research*, 14, 10-43.
- Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., et al. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American Psychologist*, 48, 90-101.
- Eccles, J. y Wang, M. (2012). Part I commentary: So what is student engagement anyway? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie, (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 133-145). New York, NY: Springer.
- Edwards, D. (1995). The school counsellor's role in helping teachers and students belong. *Elementary School Guidance and Counseling*, 191-197.
- Eisenberg-Berg, N. (1979). Development of children's prosocial moral judgment.

Developmental Psychology, 15, 128-137

- Eggert, L. L., Thompson, E. A., Herting, J. R., Nicholas, L. J., & Dicker, B. G. (1994). Preventing adolescent drug abuse and high school dropout through an intensive school-based social network development program. *American Journal of Health Promotion*, 8, 202-215.
- Elliot, A. J. (2005). A conceptual history of the achievement goal construct. In A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 52–72). New York: Guilford.
- Elliot, A. J. (1997). Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp. 143–179). Connecticut, CT: Greenwich.
- Elliott, D.S., Huizinga, D. y Menard, S. (1989). *Multiple problem youth: Delinquency, substance, and mental health problems*. New York: Springer-Verlag.
- 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, 525-537.
- Estell, 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.
- Feldman, A. F., & Matjasko, J. L. (2005). The role of school-based extracurricular activities in adolescent development: A comprehensive review and future directions. *Review of Educational Research*, 75, 159–210.
- Finn, J.D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finn, J. D., & Cox, D. (1992). Participation and withdrawal among fourth-grade pupils. *American Educational Research Journal*, 29, 141–162.
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*, 82, 221–234.

- Finn, J. D., Folger, J., and Cox, D. (1991). Measuring participation among elementary grade students. *Educational and Psychological Measurement*, 51(2), 393.
- Finn, J.D. y Voelkl, K.E. (1993). School characteristics related to student engagement. *Journal of Negro Education*, 62, 249-268.
- Finn, J.D. y Zimmer, K. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? En S.L. Christenson, A.L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97–131). New York: Springer.
- Firestone, W. A., & Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10, 285–299.
- Fraser, B. J. (1986). *Classroom Environment*. London, Croom Helm.
- Fraser, B. J. (1994). Classroom Environments. Descriptive Scales for Measuring Educational Climate. Student Perceptions of Classroom. In T. Husén & T. N. Postlethwaite (Eds.): *International Encyclopaedia of Education*. 2nd ed. vols. 2, 3, 7. Oxford, Pergamon Press, 807-811, 1475-1483, 5772-5775.
- Fraser, B., Anderson, G. J. & Walberg, H. J. (1991). *Assessment of Learning Environments*. Perth, WA.: Curfin University of Technology, Education Center.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out-of-school contexts: A multidimensional view of engagement. *Theory into Practice*, 50, 327–335.
- Fredricks, J.A. y McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 763–782). New York, NY: Springer.
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, O. y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.

- Furlong, M.J. y Christenson, S.L. (2008). Engaging students at school and with learning: A relevant construct for all students. *Psychology in the Schools*, 45, 365-368.
- Gagné (2003). The Role of Autonomy Support and Autonomy Orientation in Prosocial Behavior Engagement. *Motivation and Emotion*, 27, 199-225.
- Gagné, M., Ryan, R. M., & Bargmann, K. (2003). Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. *Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372–390.
- Gest, S. D., Farmer, T. W., Cairns, B. D., & Xie, H. (2003). Identifying children's peer social networks in school classrooms: Links between peer reports and observed interactions. *Social Development*, 12, 513-529.
- Ginsburg-Block, M.D. y Fantuzzo, J.W. (1998). An evaluation of the relative effectiveness of NCTM standards-based interventions for low-achieving urban elementary students. *Journal of Educational Psychology*, 90, 560-569.
- Glanville, J.L. y Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 1019-1041.
- Gonida, E.N., Voulala, K. y Kiosseoglou, G. (2009). Students' achievement goal orientations and their behavioral and emotional engagement: Co-examining the role of perceived school goal structures and parent goals during adolescence. *Learning and Individual Differences*, 19, 53-60.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, 30, 79–90.
- Good, T.L., & Brophy, J.E. (2000). *Looking into classrooms*. New York: Longman.
- Goodlad, J. I. (1984). *A Place Called School. Prospects for the Future*. New York: McGraw-Hill.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the strengths and difficulties

- questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40, 1337-1345.
- Gottfried, M. A. (2009). Excused versus unexcused: How student absences in elementary school affect academic achievement. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 31(4), 392–415.
- 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.
- Greene, B.A. y Miller, R. B. (1996). Influences on achievement: Goals, perceived ability, and cognitive engagement. *Contemporary Educational Psychology*, 21, 181-192.
- Greene, B.A. (2015). Measuring cognitive engagement with self-report scales: Reflections from over 20 years of research. *Educational Psychologist*, 50, 14-30.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1987). Autonomy in childrens' learning: An experimental and individual difference investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 890–898.
- Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of educational psychology*, 81, 143.
- Grolnick, W. S., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1991). Inner resources for school achievement: Motivational mediators of children's perceptions of their parents. *Journal of Educational Psychology*, 83, 508–517.
- Guthrie, J.T, Wigfi eld, A. & You, W. (2012). Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 601-634). New York: Springer.
- Gutiérrez, M., Tomás, J. M., Chireac, S. M., Sancho, P., & Romero, I. (in press). Measuring student engagement: validation and measurement equivalence

of the SES-4DS on Angolan male and female adolescents. University of Valencia, Spain.

- Haertel, G. D., Walberg, H. J., & Haertel, E. H. (1981). Socio-psychological environments and learning: a quantitative synthesis. *British educational research journal*, 7, 27-36.
- Hagel, P., Carr, R. y Devlin, M. (2012). Conceptualizing and measuring student engagement through the Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE): a critique. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 37(4), 475-486.
- Harackiewicz, J. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., & Elliot, A. J. (2002). Predicting success in college: A longitudinal study of achievement goals and ability measures as predictors of interest and performance from freshman year through graduation. *Journal of Educational Psychology*, 94, 562-575.
- Hart, S.R., Stewart, K. y Jimerson, S.R. (2011). The Student Engagement in Schools Questionnaire (SESQ) and the Teacher Engagement Report Form-New (TERF-N): Examining the preliminary evidence. *Contemporary School Psychology*, 15, 67-79.
- Harter, S. (1985). *Manual for the social support scale for children and adolescents* (Unpublished manuscript). University of Denver.
- Hazel, C.E., Vazirabadi, E., Albanes, J. y Gallagher, J. (2014). Evidence of convergent and discriminant validity of the Student School Engagement Measure. *Psychological Assessment*, 26, 806-814.
- Hazel, C.E., Vazirabadi, G.E. y Gallagher, J. (2013). Measuring aspirations, belonging, and productivity in secondary students: validation of the student school engagement measure. *Psychology in the Schools*, 50, 689-704.
- Heddy, B. C., & Sinatra, G. M. (2013). Transforming misconceptions: Using transformative experience to promote positive affect and conceptual change in students learning about biological evolution. *Science Education*, 97, 725-744.
- Hoffman, M. L. (1984). Parent discipline, moral internalization, and development of

- prosocial motivation. In *Development and maintenance of prosocial behavior* (pp. 117-137). Springer US.
- 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.
- Howse, R. B., Lange, G., Farran, D. C., & Boyles, C. D. (2003). Motivation and self-regulation as predictors of achievement in economically disadvantaged young children. *The Journal of Experimental Education*, 71, 151–174.
- Huebner, E.S. (1991). Initial development of the Students' Life Satisfaction Scale. *School Psychology International*, 12, 231-240.
- Huebner, E.S. (1994). Preliminary development and validation of a Multidimensional Life Satisfaction Scale for Children. *Psychological Assessment*, 6, 149 -158.
- Hughes, J., Wu, W. y West, S.G. (2011). Teacher performance goal practices and elementary students' behavioral engagement: A developmental perspective. *Journal of School Psychology*, 49, 1-23.
- Hull, C. L. (1943). *Principles of behavior: An introduction to behavior theory*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Ishida, Y. (2009). Development of a Subjective School Adjustment Scale. *Bulletin of the Educational Practice Synthesis Center*, 12, 287-292.
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology*, 100, 798-811.
- Jang, H., Reeve, J., y Deci, E .L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600.
- 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, 1175-1188
- Janosz, M., Archambault, I., Morizot, J. y Pagani, L.S. (2008). School engagement

- trajectories and their differential predictive relations to dropout. *Journal of Social Issues*, 64, 21-40.
- Jimerson, S.R., Campos, E. y Greif, J.L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- John, O.P. y Srivastava, S. (1999). The Big Five Trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin y O.P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 102-138). 2nd ed. New York: Guilford Press.
- Johnson, M. y Sinatra, G.M. (2012). Use of task-value instructional inductions for facilitating engagement and conceptual change. *Contemporary Educational Psychology*, 30, 51-63.
- Johnston, M. Finney, S. (2010). Measuring basic needs satisfaction: Evaluating previous research and conducting new psychometric evaluations of the Basic Needs Satisfaction in General Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 280-296.
- Jöreskog, K.G. y Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Hillsdale, NJ: Scientific Software International.
- Jöreskog, K.G. y Sörbom, D. (2007). *LISREL 8.8: User's reference guide*. Chicago, IL: Scientific Software.
- Juliebo, M., Malicky, G. V., & Norman, C. (1998). Metacognition of young readers in an early intervention programme. *Journal of Research in Reading*, 21, 24–35.
- Kaplan, A., Middleton, M.J., Urdan, T., & Midgley, C. (2002). Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.): *Goals, goal structures and patterns of adaptive learning* (pp. 21-55). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schmuck, P., Kasser, T., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and extrinsic goals: Their structure and relationship to well-being in German and US college students. *Social Indicators Research*, 50(2), 225-241.

- Keller, R.K. y Whiston, S.C. (2008). The role of parental influences on young adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 16, 198-217.
- Knight, T. (1991). Democratic schooling: Basis for a school code of behavior. In M. N. Lovegrove & R. L. Lewis (Eds.), *Classroom discipline* (pp. 35–53). Cheshire, Melbourne: Longman.
- Koestner, R., Franz, C., & Weinberger, J. (1990). The family origins of empathic concern: A 26-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 709.
- Koestner, R., Ryan, R. M., Bernieri, F., & Holt, K. (1984). Setting limits on children's behavior: The differential effects of controlling versus informational styles on intrinsic motivation and creativity. *Journal of Personality*, 52, 233–248.
- 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, 72-85.
- Kozan, S., Di Fabio, A., Blustein, D.L. y Kenney, M.E. (2014). The role of social support and work-related factors on the school engagement of Italian high school students. *Journal of Career Assessment*, 22, 345-354.
- Ladd, G.W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081-1100.
- Ladd, G.W. y Price, J.M. (1987). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168 -1189.
- 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.
- LaGuardia, J.G., Ryan, R.M., Couchman, C.F y Deci, E.L. (2000). Within-person variation in security of attachment: A self-determination theory perspective on attachment, need fulfillment, and well-being. *Journal of Personality and*

Social Psychology, 79, 367-384

- Lam, S.F., Jimerson, S., Wong, B.P., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. y Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 9, 213-232.
- Lam, S.F., Pak, T.S. y Ma, W.Y.K. (2007). Motivating instructional contexts inventory. In, P. R. Zelic (Ed.), *Issues in the psychology of motivation* (pp. 119-136). Huppauge, NJ.: Nova Science.
- LaNasa, S., Cabrera, A. y Trangsrud, H. (2009). The construct validity of student engagement: A confirmatory factor analysis approach. *Research in Higher Education*, 50, 315-332.
- Larrivee, B. (2000). Creating caring learning communities. *Contemporary Education*, 71, 18-21.
- Lazarus, R. S. (1991). Progress on a cognitive-motivational-relational theory of emotion. *American Psychologist*, 46, 819.
- Lease, A. M., Kennedy, C. A., & Axelrod, J. L. (2002). Children's social constructions of popularity. *Social Development*, 11, 87-109.
- Lee, J.S. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality? *The Journal of Educational Research*, 107, 177-185.
- Levitt, M. J., Guacci-Franco, N., & Levitt, J. L. (1994). Social support and achievement in childhood and early adolescence: A multicultural study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 207-222.
- Lewis, A.D., Huebner, E.S., Malone, P.S. Valois, R.F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth an Adolescence*, 40, 249-262.
- Li, Y. y Lerner, R.M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth Adolescence*, 42, 20-32.

- 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., Lerner, J.V. y Lerner, R.M. (2010). Personal and ecological assets and adolescent academic competence: The mediating role of school engagement. *Journal of Youth and Adolescence, 39*, 801-815.
- Linnenbrink, E.A. (2005). The dilemma of performance- approach goals: The use of multiple goal contexts to promote students' motivation and learning. *Journal of Educational Psychology, 97*, 197-213.
- Maehr, M. L., & Braskamp, L. A. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. Lexington Books/DC Heath and Com.
- Maehr, M. L., & Meyer, H. A. (1997). Understanding motivation and schooling: Where we've been, where we are, and where we need to go. *Educational Psychology Review, 9*, 371-408.
- Maehr, M. L., & Pintrich, P. R. (2001). *Motivation in collaborative learning groups*. Ann Arbor, MI: University of Michigan, Combined Program in Education and Psychology.
- Mageau, G. A., & Vallerand, R. J. (2003). The coachathlete relationship: A motivational model. *Journal of Sports Science, 21*, 883-904.
- 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.
- Marsh, H.W. (1992). *Self-Description Questionnaire (SDQ) III: A theoretical and empirical basis for the measurement of multiple dimensions of late adolescent self-concept: A test manual and a research monograph*. Publication Unit, SELF Research Centre, University of Western Sydney.
- Martin, A.J. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology, 77*, 413-440.

- Martin, A.J. (2009). Motivation and engagement across the academic life span: A developmental construct validity study of elementary school, high school, and university/college students. *Educational and Psychological Measurement, 69*, 794-824.
- Martin, A.J. (2010). *The Motivation and Engagement Scale*. Sydney, Australia: Lifelong Achievement Group. Available from www.lifelongachievement.com
- 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, 32*, 103-114.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality* (2nd ed.). New York: Harpers & Row.
- Matsagouras, H. G. (2000). *School classroom*. Athens.
- McClelland, D. C. (1965). Toward a theory of motive acquisition. *American Psychologist, 20*, 321–333.
- McCormick, A.C., Pike, G.R., Kuh, G.D. y Chen, P.D. (2009). Comparing the utility of the 2000 and 2005 Carnegie Classification systems in research on student' college experience and outcomes. *Research in Higher Education, 50*, 144-167.
- Meece, J.L., Anderman, E.M., & Anderman, L.H. (2006). Classroom goal structure, student motivation and academic achievement. *Annual Review of Psychology, 57*, 487-503.
- Metheny, J., McWhirter, E. H., & O'Neil, M. E. (2008). Measuring perceived teacher support and its influence on adolescent career development. *Journal of Career Assessment, 16*, 218-237.
- Meyer, B., Enström, M. K., Harstveit, M., Bowles, D. P., & Beevers, C. G. (2007). Happiness and despair on the catwalk: Need satisfaction, well-being, and personality adjustment among fashion models. *The Journal of Positive Psychology, 2*(1), 2-17.

- Midgley, C., Maehr, M., Hruda, L.Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K.E., et al. (2000). *Manual for the patterns of adaptive learning scales*. Available from the author at 1400D School of Education, University of Michigan, Ann Arbor, MI 48109-1259.
- Miller-Johnson, S., Maumary-Gremaud, A. y Conduct Disorders Research Group. (1995). *Parent-Teacher Involvement Questionnaire* (Fast Track Project Technical Report). Durham, NC: Duke University.
- Milyavskaya, M. y Koestner, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences, 50*, 387-391.
- Miserandino, M. (1996). Children who do well in school: Individual differences in perceived competence and autonomy in above-average children. *Journal of Educational Psychology, 88*, 203-214.
- Mokhtari, K., & Reichard, C. A. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology, 94*, 249–259.
- Motti-Stefanidi, F., Masten, A. y Asendorpf, J.B. (2015). School engagement trajectories of immigrant youth: Risks and longitudinal interplay with academic success. *International Journal of Behavioral Development, 39*, 32-42.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York: Oxford University Press.
- National Survey of Student Engagement (2011). About NSSE. Retrieved from <http://nsse.iub.edu/>
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., & Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11–30). New York, NY: Teachers College Press.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review, 91*, 328–

346.

- Nicholls, J. G., Cheung, P. C., Lauer, J., & Patashnick, M. (1989). Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. *Learning and individual differences, 1*, 63-84.
- 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.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2009). The path taken: Consequences of attaining intrinsic and extrinsic aspirations in post-college life. *Journal of Research in Personality, 43*, 291–306.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Noom, M.J., Dekovie, M. y Meeus, W. (1999). Autonomy, attachment and psychosocial adjustment during adolescence: A double-edge sword. *Journal of Adolescence, 22*, 771-783.
- NSSE. (2009). Assessment for improvement: Tracking student engagement overtime.http://nsse.iub.edu/NSSE_2009_Results/pdf/NSSE_AR_2009.pdf#page=4.
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2000). *U.S. national data, Program for International Student Assessment (PISA), 2000* [CD-ROM] (NCES 2004–006). Paris, France: Author.
- O'Toole, N. y Due, C. (2015). School engagement for academically at-risk students: a participatory research project. *Australian Education & Research, 42*, 1-17.
- Osborne, J.W. (1997). Identification with academics and academic success among community college students. *Community College Review, 25*, 59–67.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of Educational Research, 70*, 323–367.
- Patrick, H. (2004). Re-examining classroom mastery goal structure. In P. R. Pintrich & M. L. Maehr (Eds.), *Advances in motivation and achievement. Motivating*

- students, improving schools: The legacy of Carol Midgley* (pp. 223–264). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pears, K.C., Kim, H.K., Capaldi, D.K., David, C.R. y Fisher, P.A. (2012) Father-child transmission of school adjustment: a prospective intergenerational study. *Developmental Psychology*, 49, 792- 803.
- Pekrun, R. y Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. En S. L. Christensen, A. L. Reschley, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 259–282). New York, NY: Springer.
- Perry, J.C., Liu, X. y Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist*, 38, 269-295.
- Peterson, P. L., Swing, S. R., Stark, K. D., & Waas, G. A. (1984). Students' cognitions and time on task during mathematics instruction. *American Educational Research Journal*, 21, 487–515.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 365-386). Springer US.
- Pianta, R.C., La Paro, K. y Hamre, B. (2008). *Classroom assessment scoring system manual: K-3*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Pilgrim, C., Abbey, A., Hendrickson, P., & Lorenz, S. (1998). Implementation and impact of a family-based substance abuse prevention program in rural communities. *Journal of Primary Prevention*, 18, 341-361.
- Pintrich, P.R., Smith, D.A., Garcia, T. y McKeachie, W.J. (1993). Reliability and predictive validity of the motivated strategies for learning questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53, 801-813.
- Pintrich, P. R., & Maehr, M. L. (2002). *Motivation for learning: The variable role of concepts of self and sociocultural identities*. Ann Arbor: University of

Michigan, Combined Program in Education and Psychology.

- Pittman, T.S., Boggiano, A.K. y Main, D.S. (1992). Intrinsic and extrinsic motivational orientations in peer interactions. In A.K. Boggiano, y T.S. Pittman (Eds.), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective* (pp. 37-53). New York: Cambridge University Press.
- Ratelle, C. F., Larose, S., Guay, F., & Senecal, C. (2005). Perceptions of parental involvement and support as predictors of college students' persistence in a science curriculum. *Journal of Family Psychology, 19*, 286–293.
- Raufelder, D., Kittler, F., Braun, S.R., Lätsch, A., Wilkinson, R.P. y Hoferichter, F. (2014). The interplay of perceived stress, self-determination and school engagement in adolescence. *School Psychology International, 35*(4), 405-420.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology, 105*, 579.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist, 44*, 159-175.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- Reeve, J. y Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology, 98*, 209-218.
- Reeve, J. y Tseng, C.M. (2011). Personal agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 257-267.
- Reeve, J. y Sickenius, B. (1994). Development and validation of a brief measure of the three psychological needs underlying intrinsic motivation: The AFS scales. *Educational and Psychological Measurement, 54*, 506–515.

- Reeve, J., Deci, E.L. y Ryan, R.M. (2004). Self-determination theory: A dialectical framework for understanding the sociocultural influences on student motivation. In D. M. McInerney y S. Van Etten (Eds.), *Research on sociocultural influences on motivation and learning: Big theories revisited* (Vol. 4, pp. 31-59). Greenwich, CT: Information Age Press.
- 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.
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95, 375–392.
- Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., Roscoe, J., & Ryan, R. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence, and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419–435.
- Reschly, A. y Christenson, S. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (Eds.) *Handbook Research on Student Engagement* (pp. 3-19) New York: Springer.
- Reschly, A. y Betts, J. (2009). *An empirical examination of student engagement and motivation*. Paper presented at the National Association of School Psychologists annual conference, Boston, MA.
- Resnick, M. D., Bearman, P. S., Blum, R. W., Bauman, K. E., Harris, K. M., Jones, J., et al. (1997). Protecting adolescents from harm: Findings from the national longitudinal study on adolescent health. *Journal of the American Medical Association*, 278, 823–832.
- Roby, D. E. (2004). Research on school attendance and student achievement: A study of Ohio schools. *Educational Research Quarterly*, 28, 3–14.
- Roeser, R.W., Eccles, J.S. y Strobel, K.R. (1998). Linking the study of schooling and mental health: Selected issues and empirical illustrations at the level of the individual. *Educational Psychologist*, 33, 153-176..

- Rowe, K. J., & Rowe, K. S. (1992). The relationship between inattentiveness in the classroom and reading achievement: Part A: Methodological issues. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31*, 349–356.
- Russell, J., Ainley, M., & Frydenberg, E. (2005). *Schooling issues digest: Student motivation and engagement*. Canberra, Australia: Australian Government, Department of Education Service and Training.
- Ryan, R. M. (1982). Control and information in the intrapersonal sphere: An extension of cognitive evaluation theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 43*, 450–461.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68–78.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54–67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2002). An overview of selfdetermination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3–33). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization: Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 749–761.
- Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*, 550–558.
- Ryan, R. M., & LaGuardia, J. G. (1999). Achievement motivation within a pressured society: Intrinsic and extrinsic motivation to learn and the politics of school reform. In T. Urdan (Ed.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 11, pp. 45–85). Greenwich, CT: JAI Press.

- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations and relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence, 14*, 226–249.
- Sá, L. y Veiga, F.H. (2009). Leasing processes and school performance: Aspects of a study with primary and secondary school pupils. *Comunicação apresentada no 1st International Conference of Psychology and Education: Practices, Training and Research, Covilhã.*
- Salmela-Aro, K. y Upadyaya, K. (2012). The Schoolwork Engagement Inventory: Energy, Dedication and Absorption (EDA). *European Journal of Psychological Assessment, 28*, 60-67.
- 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.
- Schaufeli, W.B., Martinez, I., Pinto, A.M., Salanova, M. y Bakker, A. (2002). Burnout and engagement in university students: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*, 464-481.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology, 94*, 186.
- Sergiovanni, T. & Starratt, R. (1998). *Supervision: A Redefinition* (5th edition). Singapore: McGraw-Hill.
- 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.
- Seroczynsky, Cole y Cole, D.A. y Maxwell, S.E. (1997). Cumulative and compensatory autonomy in the day and in the person. *Journal of Abnormal Psychology, 106*, 586-597.
- Shapiro, E.S. (2004). *Academic skills problems workbook.* New York: Guilford Press.

- Sheldon, K. M., Ryan, R. M., & Reis, H. T. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *22*, 1270–1279.
- 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.
- Sheldon, K. M., & Niemiec, C. P. (2006). It's not just the amount that counts: Balanced need satisfaction also affects well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *91*, 331–341.
- Sinatra, G.M., Heddy, B.C. y Lombardi, D. (2015). The challenges of defining and measuring student engagement in science. *Educational Psychologist*, *50*, 1-13.
- Sirin, S.R. y Rogers-Sirin, L. (2004). Exploring school engagement of middle-class African American adolescents. *Youth & Society*, *35*, 323-340.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, *85*, 571–581.
- Skinner, E.A. y Pitzer, J.R. (2012). *Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience*. In S.L.Christenson, A.L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). New York: Springer.
- Skinner, E.A., Kindermann, T.A. y Furrer, C.J. (2009). 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*, 493-525.
- Skinner, E.A., Furrer, C.J., Marchand, G. y Kindermann, T.A. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, *100*, 765-781.
- Smith, J.L., Sansone, C. y White, P.H. (2007). The stereotyped task engagement process: The role of interest and achievement motivation. *Journal of*

Educational Psychology, 99, 99-114.

- Soenens, B., Elliot, A. J., Goossens, L., Vansteenkiste, M., Luyten, P., & Duriez, B. (2005). The intergenerational transmission of perfectionism: Parents' psychological control as an intervening variable. *Journal of Family Psychology*, 19, 358–366.
- Steinberg, L., & Avenevoli, S. (1998). Disengagement from school and problem behavior in adolescence: A developmental-contextual analysis of the influences of family and part-time work. In R. Jessor (Ed.), *New perspectives in adolescent risk behavior* (pp. 392–424). New York: Cambridge University Press.
- Steinberg, L., & Avenevoli, S. (1998). Disengagement from school and problem behavior in adolescence: A developmental-contextual analysis of the influences of family and part-time work. In R. Jessor (Ed.), *New perspectives in adolescent risk behavior* (pp. 392–424). New York: Cambridge University Press.
- Stevenson, R. B. (1990). Engagement and cognitive challenge in thoughtful social studies classes: A study of student perspectives. *Journal of Curriculum Studies*, 22, 329-341.
- Steward, R. J., Steward, A. D., Blair, J., Hanik, J., & Hill, M. F. (2008). School attendance revisited: A study of urban African American students' grade point averages and coping strategies. *Urban Education*, 43, 519–536.
- Stipek, D. y Gralinski, J.H. (1996). Children's beliefs about intelligence and school performance. *Journal of Educational Psychology*, 88, 397-407.
- Stornes, E.B., Bru, E. y Idsoe, T. (2008). Classroom Social Structure and Motivational Climates: On the influence of teachers' involvement, teachers' autonomy support and regulation in relation to motivational climates in school classrooms. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52, 315-329.
- 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.
- 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.
- Super, D.E., Thompson, A.S., Lindeman, R.H., Jordaan, J.P. y Myers, R.A. (1981). *The Career Development Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Taasoobshirazi, G. y Sinatra, G.M. (2011). A structural equation model of conceptual change in physics. *Journal of Research in Science Teaching*, 48, 901-918.
- Taylor, R. (1991). Poverty and adolescent black males: The subculture of disengagement. In P. B. Edelman & J. Ladner (Eds.), *Adolescence and poverty: Challenge for the 1990* (pp. 139-162). Washington DC: Center for National Policy Press.
- Thøgersen-Ntoumani, C., & Ntoumanis, N. (2007). A self-determination theory approach to the study of body image concerns, self-presentation and self-perceptions in a sample of aerobics instructors. *Journal of Health Psychology*, 12, 301–315.
- Toth, S.I., y Clechetti, D. (1996). Patterns of relatedness, depressive symptomatology, and perceived competency in maltreated children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, 32-41.
- Tsai, Y.-M., Kunter, M., Lüdtke, O., Trautwein, U., & Ryan, R. M. (2008). What makes lessons interesting? The role of situational and individual factors in three school subjects. *Journal of Educational Psychology*, 100, 460–472
- Turner, J, Christensen, A., Kackar-Cam, J., Trucano, M, Fulmer, S. (2014). Enhancing Students' Engagement: Report of a 3-Year Intervention With Middle School Teachers. *American Educational Research Journal*, 51, 1195–1226.
- 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, 136-147.

Upadyaya, K. y Salmela-Aro, K. (in press). Engagement with studies and work: Trajectories from post-comprehensive school education to higher education and work. *Emerging Adulthood*.

Vallerand, R.J. Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinsic, and amotivational styles as predictors of behavior: A prospective study. *Journal of Personality*, 60, 599-620.

Vallerand, R. J., Fortier, M. S., & Guay, F. (1997). Self-determination and persistence in a real-life setting: Toward a motivational model of high school dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 1161-1176.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Sheldon, K. M., & Deci, E. L. (2004). Motivating learning, performance, and persistence: The synergistic effects of intrinsic goal contents and autonomy-supportive contexts. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 246-260.

Vansteenkiste, M., Simons, J., Lens, W., Soenens, B., & Matos, L. (2005). Examining the motivational impact of intrinsic versus extrinsic goal framing and autonomy- supportive versus internally controlling communication style on early adolescents' academic achievement. *Child Development*, 76, 483-501.

Vedder, P., Kouwenhoven, C. & Burk, W. J. (2009). Classroom climate and students' goal preferences: A cross-cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 143-150.

Veiga, F.H. (2008). Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-PS): Development and validation. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 203-216.

Veiga, F.H. (2012). Proposal to the PISA of a new scale of Students' engagement in school. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 1224-1231.

Veiga, F.H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova

escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 441-450.

Veiga, F.H. y Melim, A. (2007). Questionário de gestão do tempo académico dos alunos do ensino básico e secundário: Adaptação portuguesa do "Time Management Questionnaire". *Psicologia, Educação e Cultura*, XI, 2, 329-354.

Veiga, F.H., Bahia, S., Nogueira, J., Melo, M., Caldeira, S., Festas, I., Taveira, C., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Galvão, D., Almeida, A., Pereira, T. (2012). Portuguese adaptation of "Students Engagement in School International Scale" (SEIS). *Atas da Conferência ICERI2012*, Madrid, Espanha.

Vedder, P., Kouwenhoven, C. & Burk, W. J. (2009). Classroom climate and students' goal preferences: A cross-cultural comparison. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50, 143-150.

Véronneau, M. Koestner R. y Abela, J. (2005). Intrinsic need satisfaction and well-being in children and adolescents: An application of the Self-Determination Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology*. 24, 280-293.

Voelkl, K.E. (1996). Measuring students' identification with school. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 760-770.

Voelkl, K.E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294-318.

Voelkl, K. E. (2012). School identification. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 193-218). New York: Springer.

Walker, C.O., Greene, B.A. y Mansell, R.A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and Individual Differences*, 16, 1-12.

Wang, C. K., Chatzisarantis, N. L., Spray, C. M., & Biddle, S. J. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of*

Educational Psychology, 72, 433-445.

- Wang, M.T. y Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662.
- Wang, M.T., Willett, J.B. y Eccles, J.S. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49, 465-480.
- Wang, M.T. y Eccles, J.S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development*, 83, 877-895.
- Wang, Z., Bergin, C. y Bergin, D.A. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The Classroom Engagement Inventory. *School Psychology Quarterly*, 29, 517-535.
- Watson, D. y Clark, L.A. (1994). *Manual for the Positive and Negative Affect Schedule-Expanded form*. Iowa City: University of Iowa.
- Wei, M., Philip, A. S., Shaffer, A., Young, S. K., & Zakalik, R. A. (2005). Adult attachment, shame, depression, and loneliness: The mediation role of basic psychological needs satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 591-601.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wei, M., Shaffer, P. A., Young, S. K., & Zakalik, R. A. (2005). Adult Attachment, Shame, Depression, and Loneliness: The Mediation Role of Basic Psychological Needs Satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 591.
- Weiner, B. (1986). *An attribution theory of motivation and emotion*. New York: Springer.
- Wellborn, L.G. (1991). *Engaged and disaffected action: The conceptualization and measurement of motivation in the academic domain*. Unpublished doctoral

dissertation, University of Rochester.

- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology, 90*, 202–209.
- WestEd. (2000). *California healthy kids survey*. Los Alamitos, CA: WestEd.
- Wiest, D.J., Wong, E.H., & Kreil, D. A. (1998). Predictors of global self-worth and academic performance among regular education, learning disabled, and continuation high school students. *Adolescence, 33*, 601–618.
- Willms, J.D. (2003). *Student engagement at school. A sense of belonging and participation. Results from Pisa 2000*. OECD. Organization for economic co-operation and development.
- Williams, G. C., & Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 767–779.
- Williams, G. C., Grow, V. M., Freedman, Z., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*, 115–126.
- Williams, G. C., Freedman, Z., & Deci, E. L. (1998). Supporting autonomy to motivate patients with diabetes for glucose control. *Diabetes Care, 21*, 1644–1651.
- Williams, W. M., Blythe, T., & White, N. (2002). Practical intelligence for school: Developing metacognitive sources of achievement in adolescence. *Developmental Review, 22*, 162–210.
- Wolters, C.A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structure and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology, 96*, 236-250.
- Wolters, C.A., Pintrich, P.R. y Karabenick, S.A. (2003). *Assessing academic self-regulated learning*. A paper presented at the conference on Indicators of

Positive Development: Definitions, Measures, and Prospective Validity, Washington, DC.

Woodcock, R.W. y Johnson, M.B. (1990). *Woodcock-Johnson Psycho-Educational Battery-Revised*. Allen, TX: DLM Teaching Resources.

Yazzie-Mintz, E. y McCormick, K. (2012). Finding the humanity in the data: Understanding, measuring and strengthening student engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 743–761). New York: Springer.

Ysseldyke, J. y Christenson, S. (2002). *Functional assessment of academic behavior: Creating successful learning environments*. Longmont, CO: Sopris West.

Zuckerman, M., Porac, J., Lathin, D., Smith, R., & Deci, E. L. (1978). On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 4, 443–446.

Zullic, K.J., Huebner, E.S. y Patton, J.M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48, 133-145.

CAPÍTULO VI

ANEXOS:

6.1. INSTRUMENTOS APLICADOS A LA MUESTRA ESTUDIADA.

ANEXO : INSTRUMENTOS APLICADOS

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 mí	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 mí.....	1	2	3	4	5
2	En mi escuela, tengo un amigo/a que realmente se preocupa por mí.....	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
<hr/>					
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
<hr/>					
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
<hr/>					
		(1) Totalmente en desacuerdo	(2) En desacuerdo		