

COMPROMISO COMPORTAMENTAL: PROPUESTAS PARA LA EVALUACIÓN DE PARTICIPACIÓN SOCIAL ACADÉMICA

BEHAVIORAL ENGAGEMENT: RECOMMENDATIONS FOR ASSESSMENT OF ACADEMIC SOCIAL PARTICIPATION

Alicia Verónica Molinari*, Javier Sánchez-Rosas*

* Universidad Nacional de Córdoba, República Argentina - amolinari.unc@gmail.com

Palabras Clave

compromiso
participación social académica
estudiantes universitarios
evaluación

Resumen

En el presente trabajo se analizan los conceptos de compromiso comportamental y participación social académica, y se revisan brevemente las formas de operacionalización y medición de estos constructos. A continuación se presentan algunos hallazgos respecto a la participación en clase de estudiantes universitarios argentinos y se discute la necesidad de profundizar en el conocimiento de las características de la población universitaria local para crear herramientas adaptadas al contexto que permitan medir adecuadamente el constructo, considerando que hasta el momento se han utilizado en gran parte instrumentos de medición *ad hoc* o bien adaptados desde otros diseñados para su utilización en culturas diferentes.

Keywords

engagement
academic social participation
university students
assessment

Abstract

In this work we discuss behavioral engagement and academic social participation regarding their conceptual definition, operationalization and methods of evaluation. Then, we present some findings about class participation for Argentinian university students and we analyze the need for a deeper understanding of the characteristics of the local population. Such understanding would support the design of new assessment instruments that allow for assessment of these constructs in this particular context, which is necessary given that most of the previously used assessment tools were adapted from those used in countries with some cultural differences, or *ad hoc* designed instruments tailored for each case.

INTRODUCCIÓN

Entre los comportamientos que los estudiantes llevan a cabo habitualmente en el ámbito académico, tanto en el nivel universitario como en otros niveles de enseñanza, se ha verificado que un rango amplio de ellos, denominados *compromiso (engagement)*, contribuyen al aprendizaje, como así también al rendimiento académico, a la persistencia escolar y a la finalización de los estudios (Appleton, Christenson y Furlong, 2008; Finn, 1989; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Klem y Connell, 2004; Reschly y Christenson, 2012).

El constructo compromiso refiere a la intensidad y calidad de participación de los estudiantes en el inicio y realización de las actividades de aprendizaje (Wellborn, 1991, citado en Hijzen, Boekaerts y Vedder, 2007). El compromiso implica dedicación y esfuerzo orientados al aprendizaje, comprensión o dominio del conocimiento, habilidades u oficios que promueve el trabajo académico (Newmann, Wehlage y Lamborn, 1992).

El compromiso es un constructo que incluye tres dimensiones principales (Fredricks *et al.*, 2004): *compromiso cognitivo*, referido a la dedicación y voluntad de esforzarse en comprender ideas complejas y dominar habilidades; *compromiso afectivo*, referido a las reacciones emocionales positivas y negativas a profesores, compañeros, la escuela y el trabajo académico; y *compromiso comportamental*, referido a la participación en actividades académicas y extracurriculares.

Se ha realizado una gran cantidad de estudios destinados a obtener medidas de compromiso que permitan evaluarlo en ámbitos educativos y verificar sus relaciones con otras variables (Appleton, Christenson, Kim y Reschly, 2006; Cater y Jones, 2014; Fredricks, Blumenfeld, Friedel y Paris, 2003; Lam *et al.*, 2014; Skinner, Kindermann y Furrer, 2009). La dimensión comportamental del compromiso tiene beneficios específicos en materia de medición, ya que se compone de conductas observables. En los trabajos realizados hasta la fecha sobre esta dimensión se incluye una gran variedad de comportamientos, como el esfuerzo y la persistencia en la tarea (Skinner, Marchand, Furrer y Kindermann, 2008), la participación en clase (Appleton *et al.*, 2008; Reschly y Christenson, 2012), la participación en actividades extracurriculares (Finn y Zimmer, 2012; Fredricks *et al.*, 2004) y aspectos de buena conducta y asistencia a clase (Finn, 1989; Fredricks *et al.*, 2004).

Un repertorio específico de conductas dentro de la dimensión comportamental del compromiso incluye a la *participación social académica*, es decir aquellas que implican la interacción social con compañeros y docentes en el aula (Sánchez Rosas, Takaya y Molinari, 2016a). La participación social académica ha sido estudiada de manera fragmentada y, en general, ha mostrado un impacto positivo sobre diferentes resultados del aprendizaje (Cater y Jones, 2014; Karabenick, 2003; Kember y Leung, 2009; Reeve, 2012; Yazzie-Mintz y McCormick, 2012). Sin embargo, los intentos por unificar y analizar las diferentes facetas del constructo en población de estudiantes universitarios argentinos no siempre ha mostrado el mismo tipo de consecuencias (Dominino, Castellano y Roselli, 2011; Sánchez-Rosas, Molinari, Takaya y Domínguez-Romero, 2017; Sánchez Rosas *et al.*, 2016a).

El hecho de que los estudios sobre participación en clase provienen de regiones con características culturales muy diversas podría incidir en la disparidad de resultados informados (Ream y Rumberger, 2008). Por lo tanto, creemos necesario delimitar las características que deberían considerar los estudios que analicen la participación social académica: definición del dominio y sus dimensiones e instrumentos de medición.

A continuación, se describen los tipos de instrumentos utilizados y comportamientos considerados en la evaluación del compromiso comportamental en general y de la participación social académica en particular, se presentan algunos resultados aparentemente contradictorios en torno a la participación social académica y se discuten características contextuales a atender en la evaluación de estos constructos.

1. MEDICIÓN DEL COMPROMISO COMPORTAMENTAL

El compromiso comportamental ha sido abordado por muchos instrumentos de medición de manera específica y no específica, tales como autoinforme, observación y reporte docente. Mediante autoinformes los estudiantes responden a una serie de ítems sobre las conductas que realizan en clase o fuera de ella con respecto a la actividad académica. La observación efectuada por observadores entrenados permite tomar datos de estudiantes individuales tanto como de grupos completos, y es especialmente útil para acceder a información sobre comportamientos visibles externamente, como los de compromiso comportamental (Fredricks y McColskey, 2012). A través del reporte docente, los docentes a cargo de una clase indican el grado de compromiso de cada estudiante, o de la clase en su conjunto (Lee y Reeve, 2012; Skinner *et al.*, 2008).

Entre las conductas evaluadas en relación a la dimensión de compromiso comportamental, si se consideran tanto aquellas valoradas positivamente como aquellas que señalan desinterés o bajo nivel de compromiso, pueden mencionarse varios aspectos:

Disciplina: cumplir las reglas de la escuela o de la clase, meterse en problemas (Bowen y Richman, 2005; Fredricks *et al.*, 2003; National Center for School Engagement [NCSE], 2006).

Asistencia: asistir a clases, asistir regularmente a la escuela, saltarse clases o el día completo de escuela, pensar en abandonar la escuela, fingirse enfermo para faltar a clases (Bowen y Richman, 2005; Krause y Coates, 2008; Li y Lerner, 2013; NCSE, 2006; Yazzie-Mintz, 2007).

Preparación: hacer las tareas, presentar las tareas a tiempo, completar las lecturas solicitadas, ir a clase preparado, sacar libros de la biblioteca para preparar los temas, pedir prestados notas y materiales, ir a clase con las tareas sin terminar, entregar tarde las tareas (Bowen y Richman, 2005; Institute for Research and Reform in Education [IRRE], 1998; Krause y Coates, 2008; Li y Lerner, 2013; NCSE, 2006; Yazzie-Mintz, 2007).

Esfuerzo: esforzarse para obtener buenos resultados, esforzarse en clase, prestar atención en clase, dar lo mejor de sí, hacer más tarea de la solicitada, no esforzarse, fingir que se está trabajando, hacer sólo lo mínimo necesario, distraerse pensando en otras cosas durante la clase (Chicago Consortium on School Research, 2015; Fredricks *et al.*, 2003; IRRE, 1998; Kong, Wong y Lam, 2003; Lam *et al.*, 2014; Li y Lerner, 2012; NCSE, 2006; Miserandino, 1996; Skinner *et al.*, 2009).

Tiempo en la tarea: estudiar, leer, escribir, hacer juegos propuestos en clase, usar la tecnología para hacer las tareas, trabajar en proyectos de clase (Greenwood y Delquadri, 1988; Yazzie-Mintz, 2007).

Persistencia: persistir en el intento de comprender y de corregir errores (Kong *et al.*, 2003; Lam *et al.*, 2014; Miserandino, 1996).

Búsqueda de ayuda: hacer preguntas en clase, levantar la mano pidiendo ayuda, preguntar cuando no se entiende al instructor, buscar ayuda en el docente (Greenwood y Delquadri, 1988; Handlesman, Briggs, Sullivan y Towler, 2005; Krause y Coates, 2008; Kuh, 2004).

Participación en clase: contribuir o participar en discusiones de clase, participar activamente, participar en discusiones sobre temas nuevos, hacer presentaciones para la clase, hacer y responder preguntas en clase, levantar la mano, participar con entusiasmo (Greenwood y Delquadri, 1988; Kong *et al.*, 2003; Krause y Coates, 2008; Kuh, 2004; Lam *et al.*, 2014; Li y Lerner, 2013; Miserandino, 1996; Roehrig y Christensen, 2010; Skinner *et al.* 2009; Yazzie-Mintz, 2007).

Trabajo con compañeros: trabajar en proyectos con otros compañeros, desarrollar conocimientos en colaboración con los compañeros, ayudar a los compañeros, trabajar con otros estudiantes en las áreas más difíciles, discutir unidades o materias con los compañeros, trabajar con compañeros dentro y fuera de la clase (Handlesman *et al.*, 2005; Krause y Coates, 2008; Kuh, 2004; Yazzie-Mintz, 2007).

Trabajo en grupos asignados: trabajar para ayudar al grupo a cumplir sus metas, ayudar a tomar decisiones sobre lo que el grupo debería hacer, compartir las ideas propias con el grupo, resolver conflictos en grupo para lograr las metas propuestas, escucharse con los compañeros, hacer cada uno su parte, participar activamente en las discusiones en pequeños grupos (Cater y Jones, 2014; Handlesman *et al.*, 2005).

Intercambio con los docentes: discutir notas, tareas, e ideas de la clase con los docentes, trabajar con los docentes en proyectos de investigación, ir a la oficina del docente para revisar las tareas, evaluaciones, o hacer preguntas. Expresar al docente las propias preferencias, intereses y opiniones, hacerle saber si se necesita o se desea algo en clase (Handlesman *et al.*, 2005; Kuh, 2004; Reeve, 2013; Yazzie-Mintz, 2007).

Actividades extracurriculares: participar de actividades deportivas, clubes, celebraciones y reuniones sociales relativas a la escuela (Lam *et al.*, 2014; Yazzie-Mintz, 2007).

Pensamiento crítico: discutir en clase preguntas que no tienen respuestas claras, conectar ideas y conceptos de diferentes materias en la realización de las tareas, dar las propias opiniones cuando se discute un tema nuevo (Kong *et al.*, 2003; Yazzie-Mintz, 2007).

Como puede observarse, se trata de un amplio repertorio comportamental que abarca elementos relativos a distintos niveles, desde lo individual a la relación con la comunidad escolar, pasando por la interacción con los contenidos de las materias y con los compañeros y docentes. Si bien se trata de conductas diversas, todas ellas producen eventos observables, y contribuyen al desarrollo de los procesos de aprendizaje. Algunos de los comportamientos mencionados han sido o podrían ser considerados como conductas de participación social académica, tales como búsqueda de ayuda, trabajo con compañeros o intercambio con los docentes.

1. PARTICIPACIÓN SOCIAL ACADÉMICA: EXPECTATIVAS Y CONTRADICCIONES

La participación social académica se ha definido como el conjunto de conductas sociales con fines académicos realizadas por el estudiante en clase, es decir, para apoyar, llevar adelante o mejorar su proceso de aprendizaje (Molinari, Takaya, Dominguez-Romero y Sánchez-Rosas, 2017; Sánchez-Rosas *et al.*, 2017; Sánchez-Rosas *et al.*, 2016a). Según un estudio instrumental reciente (Sánchez-Rosas *et al.*, 2017) sería posible considerar tres dimensiones para este constructo: *contribución autónoma*, que implica tomar la iniciativa para hacer aportes en clase, frente al profesor y los compañeros, *búsqueda de ayuda*, que se relaciona con consultar con alguien más cuando no se comprende algún concepto o tarea (Karabenick, 2006) y *trabajo con pares*, que consiste en consultar, comentar o compartir las actividades y el material de estudio con compañeros en el aula.

Si bien diversos autores reconocen la importancia del diálogo en las clases y de la participación de los alumnos, esto no se manifiesta consistentemente en la práctica. Los alumnos universitarios no siempre adoptan un rol activo en el aprendizaje, sino que por el contrario sus intervenciones en clase suelen ser poco frecuentes (Chiecher, Donolo y Rinaudo, 2008; Miranda, Nonis, González, Soave y Juaneu, 2017).

En el ámbito local, varios trabajos han abordado la evaluación de la participación en clase de estudiantes universitarios, y el estudio de su relación con otras variables relevantes en el contexto académico, como las emociones académicas y la motivación. En un trabajo que abordó las conductas sociales de participación en clase, Dominino *et al.* (2011) estudiaron variables relativas al docente, la clase y el tipo de contenidos epistémicos, y los relacionaron con la participación oral de estudiantes universitarios argentinos en clase. La participación se operacionalizó mediante un índice obtenido a partir de la cantidad de alumnos y sus intervenciones orales sobre el tema de la clase, en relación a la duración de la misma. Una mayor participación en clase se relacionó positivamente con clases no numerosas y negativamente con clases numerosas. Así mismo, los autores indican que si bien un número alto de alumnos ($n > 40$) inhibiría la participación oral, en clases con menos de 40 alumnos se encontraron grupos más y menos participativos, lo cual indicaría que en estos grupos la participación responde también a otros factores. Estos autores

trabajaron con grupos de estudiantes de carreras con distintos tipos de contenidos epistémicos (ciencias sociales vs. ciencias naturales) y, pese a que lo consideraban esperable, esta división no se relacionó con diferencias significativas en el nivel de participación.

Por otra parte, Chiecher *et al.* (2008) administraron a 120 estudiantes universitarios argentinos un cuestionario de autoinforme sobre aspectos motivacionales y una pregunta sobre autopercepción de su participación en clase. Se encontró una relación negativa significativa de la participación con la orientación de los estudiantes hacia metas extrínsecas, y una relación positiva entre participación y valor de la tarea. Los autores concluyen que los estudiantes que se orientan hacia metas extrínsecas no se arriesgan a exponerse ante los juicios de sus compañeros y del profesor y, consecuentemente, prefieren permanecer en silencio, salvaguardando las percepciones de competencia que de él tienen sus compañeros y docentes (Newman y Schwager, 1995). Por otro lado, los autores señalan que, en tanto los estudiantes se comprometen con las tareas a realizar y las consideran como verdaderas instancias de aprendizaje, están más dispuestos a sacarles el máximo provecho, incluso haciendo preguntas y aportando comentarios.

Sánchez Rosas *et al.* (2016a) evaluaron la participación social académica en estudiantes argentinos y encontraron que ésta recibía una fuerte influencia positiva del disfrute en clase, y una influencia negativa de la vergüenza en clase. Contrariamente a lo esperado, encontraron que el valor de la tarea ejercía una influencia positiva sobre la vergüenza en clase y negativa sobre la participación social académica. Dos posibles explicaciones se han planteado para estos resultados. Una es que el valor asignado a una tarea pueda incrementar el costo emocional de cometer un error o hacer una pregunta que demuestre incompetencia en la misma. Otra, es que un estudiante que valora la tarea, puede estar ejecutando otros comportamientos de compromiso como concentrarse y prestar atención a la clase (Sánchez Rosas, Takaya y Molinari, 2016b), lo cual lo llevaría a no participar con preguntas o comentarios (Obenland, Munson y Hutchinson, 2013; Sánchez Rosas *et al.*, 2016a).

Si bien se han realizado algunos estudios, un mayor avance de la investigación permitiría informar con mayor claridad acerca de la presencia de conductas de participación en clase de los estudiantes universitarios, y de la relación entre esta variable y otras variables relevantes. Para ello se requieren herramientas de medición válidas y confiables, que aborden las conductas de participación tal como suceden en el contexto que se evalúa. Sin embargo, los instrumentos de medición que se utilizan para estos fines en Argentina habitualmente provienen de la adaptación de instrumentos previamente desarrollados en otros contextos de investigación, como Estados Unidos (Appleton, Christenson, Kim y Reschly, 2006; Cater y Jones, 2014; Fredricks *et al.*, 2003; Yazzie-Mintz, 2007), China (Kong *et al.*, 2003) o Nueva Zelanda (Darr, 2012), o bien se trata de herramientas generadas *ad hoc* para el propósito de cada investigación particular.

MEDICIÓN DE LA PARTICIPACIÓN SOCIAL ACADÉMICA

En 2017 se llevó a cabo un estudio con el fin de desarrollar un instrumento de medición de la participación social académica (Molinari *et al.*, 2017; Sánchez-Rosas *et al.*, 2017). Para la creación de los ítems se tomó como base una amplia revisión de instrumentos que evalúan conductas relacionadas al constructo (Molinari, 2016, Sánchez-Rosas *et al.*, 2017), es decir, interacciones en el aula con pares y docentes en el marco de la actividad académica. La mayoría de los instrumentos tomados como referencia habían sido creados originalmente en inglés, y a partir de ellos se diseñó una prueba adaptando el contenido a las características del contexto local. Los resultados obtenidos de su aplicación en una muestra de estudiantes universitarios permitieron descubrir algunas particularidades del comportamiento de la variable en la población local. Se encontró que:

a) los participantes manifestaban realizar con mayor frecuencia conductas relativas a trabajar con compañeros que aquellas relativas a hablar abiertamente en clase o interactuar con el docente.

b) asimismo, la diferencia más significativa en la reacción de los estudiantes ante los ítems de la prueba radicaba en si referían a conductas de interacción con sus compañeros en un entorno reducido o bien a interacciones abiertas con el docente y el grupo.

c) la dimensión que presentó mayor variabilidad fue la de contribuciones en clase, lo que implica que había estudiantes que participaban bastante frente a otros que participaban muy poco o nada en sus clases.

d) algunas conductas que en estudios extranjeros son presentadas o evaluadas como independientes, entre ellas el hacer aportes en clase (Kember y Leung, 2009; Shapiro, 2004), expresar pensamiento crítico (Hipkins, 2012; Yazzie-Mintz y McCormick, 2012) y sugerir mejoras en las condiciones de aprendizaje (Reeve, 2012) parecían ser consideradas todas ellas parte del mismo repertorio conductual por los participantes del estudio.

Por otra parte, tanto en una entrevista focal que se realizó durante el diseño de la herramienta de medición como en diversas opiniones y comentarios que se recogieron informalmente durante la aplicación de la prueba se pueden observar algunas perspectivas de los estudiantes respecto a la participación en clases. Resumimos algunas de ellas:

- Hay ciertos temas sobre los que no es necesario o productivo participar, ya que son verdades establecidas.
- La participación del alumno requiere de un docente que sea percibido como dispuesto a escuchar. Hay clases en las que no se participa porque se presume que el docente no lo desea. La historia previa de interacciones con el docente tendría peso en la decisión de hacer un aporte en clase.
- Algunos estudiantes consideran que no es conveniente expresar su punto de vista si este no coincide con el del docente.
- El tener un punto de vista diferente en algunos casos se relacionaría con el enojo, y con la necesidad de *moderarse* al expresar una opinión para mantener una buena relación con el docente.
- Se mencionan como motivos para no hacer preguntas en clase: el temor, la vergüenza, la masividad de las clases y el hecho de que una pregunta podría interrumpir el flujo de la clase, lo que podría generar una respuesta negativa por parte del docente o de los compañeros.
- Algunos estudiantes indican que están acostumbrados a un funcionamiento estructurado de las clases y se sienten más cómodos si el docente les indica lo que deben hacer sin dejar un gran margen de elección.
- En este sentido, algunos estudiantes mencionan que suelen desaprovechar instancias de participación que les son ofrecidas por los docentes, y que el momento en que expresan pensamientos y opiniones sobre el desarrollo de la materia es cuando se hacen encuestas al fin del ciclo lectivo.
- Una serie de comportamientos que son considerados válidos e incluso evaluados en estudios extranjeros, como el *engagement agéntico* (Reeve, 2012) o la expresión de pensamiento crítico (Hipkins, 2012; Yazzie-Mintz y McCormick, 2012) son vistos por los estudiantes como conductas posibles e imaginables en un entorno de aprendizaje; no obstante, indican que ellos no las efectúan en sus clases porque el docente no las valida o porque ellos mismos no tienen valor para realizarlas.
- Algunos estudiantes manifiestan que en situaciones en que no se atreven o por algún motivo no pueden consultar al docente cuando necesitan ayuda, suelen recurrir al ayudante alumno, una figura de importancia en el desarrollo de la actividad de clases en nuestro ámbito. Esta figura no fue considerada en el estudio de Sánchez Rosas *et al.* (2017) y no aparece habitualmente en estudios de otros países.

Como puede verse, a partir de la información obtenida hasta el momento hay una serie de aspectos en los que se puede profundizar tanto en el estudio cualitativo de la participación social académica de los estudiantes universitarios como en la medición de este constructo en el contexto local.

CONSIDERACIONES FINALES

Si bien se han realizado estudios sobre compromiso en poblaciones muy diversas en cuanto a su entorno cultural y su edad (Jang, Kim y Reeve, 2012; Obenland *et al.*, 2013; Skinner y Belmont, 1993; Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson y Reiser, 2008; Wang y Eccles, 2013), con resultados que avalan la contribución positiva del compromiso al desarrollo del aprendizaje y a la finalización de los estudios, las formas en que éste se manifiesta pueden variar de acuerdo a diferentes culturas. En el caso de la participación social académica, dado que se trata de una variable relativa a la interacción social (Sánchez-Rosas *et al.*, 2016a), las formas de establecer y mantener lazos sociales de cada grupo podrían influir en el rango de conductas efectivamente realizadas, la frecuencia con que se manifiestan y el efecto que tienen sobre los procesos y resultados académicos.

Los grupos sociales presentan diferencias no sólo en sus formas culturales más o menos arraigadas, sino también en los sucesos histórico-políticos recientes que afectan el marco de acción, los intereses y las actitudes de la población (Menijes de Libertun, 2005). De esta manera, las herramientas de medición que no consideren a la población en sus aspectos estables y en sus coyunturas sociales más o menos recientes, pueden perder porciones importantes de información.

Por este motivo, se recomienda profundizar en el estudio de las características particulares de los estudiantes universitarios argentinos y de sus interacciones en el aula, como base para el desarrollo y perfeccionamiento de instrumentos que se ajusten a las características de la población local con el fin de evaluar la participación social académica y el compromiso en general, y sus relaciones con otras variables significativas (por ejemplo, variables motivacionales y de resultado). De este modo se podrá acceder a datos confiables, útiles para orientar la toma de decisiones y el desarrollo de actividades académicas.

REFERENCIAS

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., y Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. doi: 10.1002/pits.20303
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., y Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44(5), 427-445. doi: 10.1016/j.jsp.2006.04.002
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., y Pagani, L. S. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415. doi: 10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x
- Bowen, G. L., y Richman, J. M. (2005). *School Success Profile*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina at Chapel Hill, Jordan Institute for Families, School of Social Work.
- Cater, M., y Jones, K. Y. (2014). Measuring perceptions of engagement in teamwork in youth development programs. *Journal of Experiential Education*, 37(2), 176-186. doi: 10.1177/1053825913503114
- Chicago Consortium on School Research. (2015). CPS My Voice, My School, Student Survey Codebook: 6th-2th grade version. Recuperado de <http://consortium.uchicago.edu/surveys/documentation>
- Chiecher, A. C., Donolo, D. S., y Rinaudo, M. C. (2008). El diálogo en las aulas universitarias. Incidencia de la motivación en la participación de los estudiantes. *Revista Questión*, 20. Recuperado de <http://perio.unlp.edu.ar/ojs/index.php/question/article/view/689>
- Darr, C. W. (2012). Measuring student engagement: The development of a scale for formative use. En

- S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 707-723). Boston, MA: Springer. doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7
- Dominino, M., Castellaro, M. A., y Roselli, N. (2011). El contenido epistémico de dos tipos de estudios universitarios y el tamaño de la clase en relación con variables objetivas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 625-647. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v16n49/v16n49a13.pdf>
- Eccles, J. S. (2004). *Schools, academic motivation, and stage-environment fit*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J. D., y Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? En S. L. Christenson, L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-131). doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., Friedel, J., y Paris, A. H. (marzo, 2003). School Engagement. Paper presented at the Indicators of Positive Development Conference, Child Trends, March 11th - 13th.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Fredericks, 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). doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7
- Greenwood, C. R., y Delquadri, J. (1988). Code for instructional structure and student academic response: CISSAR. En M. Hersen y A. S. Bellack (Eds.), *Dictionary of Behavioral Assessment Techniques*. New York: Pergamon. doi: 10.1037/031050
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., y Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 184-192. doi: 10.3200/joer.98.3.184-192
- Hijzen, D., Boekaerts, M., y Vedder, P. (2007). Exploring the links between students' engagement in cooperative learning, their goal preferences and appraisals of instructional conditions in the classroom. *Learning and Instruction* 17(6), 673-687. doi: 10.1016/j.learninstruc.2007.09.020
- Hipkins, R. (2012). The engaging nature of teaching for competency development. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 441-456). doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7
- Institute for Research and Reform in Education. (1998). *Research Assessment Package for Schools (RAPS) Manual for Elementary and Middle School Assessments*. Institute for Research and Reform in Education, Inc.
- Jang, H., Kim, E. J., y Reeve, J. (2012). Longitudinal test of Self-Determination Theory's motivations mediation model in naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1175-1188. doi: 10.1037/a0028089
- Karabenick, S. A. (2003) Seeking help in large college classes: A person-centered approach. *Contemporary Educational Psychology*, 28(1), 37-58. doi: 10.1016/s0361-476x(02)00012-7
- Kember, D., Leung, D. Y. P. (2009) Development of a questionnaire for assessing students' perceptions of the teaching and learning environment and its use in quality assurance. *Learning Environments Research*, 12(1), 15-29. doi: 10.1007/s10984-008-9050-7

- Klem, A. M., y Connell, J. P. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health*, 74(7), 262 - 273. doi: 10.1111/j.1746-1561.2004.tb08283.x
- Kong, Q. P., Wong, N. Y., y Lam, C. C. (2003). Student engagement in mathematics: Development of instrument and validation of construct. *Mathematics Education Research Journal*, 15(1), 4-21. doi: 10.1007/bf03217366
- Krause, K., y Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5) 493-505. doi: 10.1080/02602930701698892
- Kuh, G. D. (2004). The National Survey of Student Engagement: Conceptual framework and overview of psychometric properties. Bloomington, IN: Indiana University, Center for Postsecondary Research and Planning.
- Ladd, G. W., y Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206. doi: 10.1037/a0013153.
- Lam, S., Jimerson, S., Wong, B. P. H., Kikas, E., Shin, H., Veiga, F. H., ... Zollneritsch, J. (2014). Understanding and measuring student engagement in school: The results of an international study from 12 countries. *School Psychology Quarterly*, 29(2), 213-232. doi: 10.1037/spq0000057
- Lee, W., y Reeve, J. (2012). Teachers' estimates of their students' motivation and engagement: Being in synch with students. *Educational Psychology*, 32(6), 727-747. doi: 10.1080/01443410.2012.732385
- Li, Y., y Lerner, R. M. (2012). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 20-32.
- Menijes de Libertun, L. B. (2005). *Ansiedad en poblaciones de estudiantes universitarios argentinos y estadounidenses*. [Tesis doctoral]. Universidad de Palermo. Buenos Aires, Argentina.
- Miranda, A. B., Nonis, C., González, M. V., Soave, M. A., y Juaneu, L. (2017). Análisis Exploratorio de la Implicación Académica en Entrevistas a Ingresantes a Psicología. *Quaderns de Psicologia*, 19(1), 7-19. doi: 10.5565/rev/qpsicologia.1354
- 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(2), 203-214. doi:10.1037/0022-0663.88.2.203
- Molinari, A. V. (2016). *Construcción de una escala de evaluación de la participación social académica en clase en estudiantes universitarios*. [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Molinari, A. V., Takaya, P., Dominguez-Romero, N., y Sánchez Rosas, J. (2017). Desarrollo y estructura factorial de una escala de participación social académica en clase: Datos preliminares. *Anuario de Investigaciones*, 3(2), 39-51. Facultad de Psicología UNC. ISSN 1853-0354.
- National Center for School Engagement (2006). Quantifying school engagement: Research report. Recuperado de http://schoolengagement.org/wp-content/uploads/2013/12/QuantifyingSchoolEngagement_ResearchReport-2.pdf
- Newman R., y Schwager, M. (1995). Students Help-seeking during problem solving: effects of grade, goal and prior achievement. *American Educational Research Journal*, 32(2), 352-376. doi: 10.3102/00028312032002352
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., y 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. 11-39). New York, NY: Teachers College Press.

- 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* (pp. 149-172). doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: the concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 579-595. doi: 10.1037/a0032690
- Reschly, A. L., y Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3-20). doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7
- Roehrig, A. D., y Christesen, E. (2010). Development and use of a tool for evaluating Teacher Effectiveness in grades K-12. En V.J. Shute, B.J. Becker (Eds.), *Innovative Assessment for the 21st Century*, 207-228. doi: 10.1007/978-1-4419-6530-1_12
- Sánchez Rosas, J., Molinari, A. V., Takaya, P., y Dominguez-Romero, N. (2017). A scale assessing social academic participation in class for university students. *International Journal of Psycho-Educational Sciences*, 6(1), 36-50. ISSN 2148-9378.
- Sánchez-Rosas, J., Takaya, P. B., y Molinari, A. V. (2016a). The role of teacher behavior, motivation and emotion in predicting academic social participation in class. *Pensando Psicología*, 12(19), 39-53. doi: 10.16925/pe.v12i19.1327
- Sánchez Rosas, J., Takaya, P., y Molinari, A. V. (2016b). Atención en clase: rol predictivo del comportamiento docente, valor de la tarea, autoeficacia, disfrute y vergüenza. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 8(3), 1-26. doi: 10.5872/psiencia/8.3.22
- Shapiro, E. S. (2004). *Academic skills problems: direct assessment and intervention*. (3ª ed.). New York: Guilford Press.
- Skinner, E. A., y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581. doi: 10.1037/0022-0663.85.4.571
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., y Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 2008, 100(4), 765-781. doi: 10.1037/a0012840
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., y Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection. Conceptualization and assessment of children behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. doi: 10.1177/0013164408323233
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., y Reiser, M. (2008). Prediction of children's academic competence from their effortful control, relationships, and classroom participation. *Journal of Educational Psychology*, 100(1), 67-77. doi: 10.1037/0022-0663.100.1.67.
- Wang, M. T., y Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 28, 13-23. doi: 10.1016/j.learninstruc.2013.04.002
- Wellborn, J. G., (1991). Engaged and disaffected action: The conceptualization and measurement of motivation in the academic domain. Unpublished doctoral dissertation, University of Rochester, Rochester, NY.
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: a report on the 2006 high school survey of*

student engagement. Bloomington, IN: Indiana University, Center for Evaluation and Education Policy.

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). doi: 10.1007/978-1-4614-2018-7