

## EL COMPROMISO ESCOLAR (*SCHOOL ENGAGEMENT*) DE LOS ADOLESCENTES: MEDIDA DE SUS DIMENSIONES

### *The adolescents' school engagement: Assessment of its dimensions*

José M. TOMÁS\*, Melchor GUTIÉRREZ\*\*, Patricia SANCHO\*\*\*, Silvia M. CHIREAC\*\*\*\* e Isabel ROMERO\*\*\*\*\*

\* *Departamento de Metodología de las Ciencias del Comportamiento. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Correo-e: Jose.M.Tomas@uv.es*

\*\* *Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Facultad de Psicología. Universidad de Valencia. Correo-e: melchor.gutierrez@uv.es*

\*\*\* *Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. Universidad Católica San Antonio de Murcia. Correo-e: Psancho@ucam.edu*

\*\*\*\* *Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Magisterio. Universidad de Valencia. Correo-e: Silvia.Chireac@uv.es*

\*\*\*\*\* *Departamento de Ciências da Educação. Instituto Superior de Ciências da Educação. Universidade Katyavala Bwila, Benguela, Angola. Correo-e: romeroisabel4@gmail.com*

Recibido: 27-05-2015; Aceptado: 09-11-2015; Publicado: 30-05-2016

BIBLID [2386-3919 (2016) 34, 1; 119-135]

Ref. Bibl. JOSÉ M. TOMÁS, MELCHOR GUTIÉRREZ, PATRICIA SANCHO, SILVIA M. CHIREAC e ISABEL ROMERO. El compromiso escolar (*school engagement*) de los adolescentes: medida de sus dimensiones. *Enseñanza & Teaching*, 34, 1-2016, 119-135.

RESUMEN: Un tópico relevante en la investigación sobre la escuela es el compromiso escolar o *school engagement*. Este tópico se ha relacionado abundantemente con el *burnout*, de profesores y alumnos, y ha mostrado significativas relaciones con

variables como el rendimiento escolar, satisfacción con la escuela, problemas de disciplina, orientaciones motivacionales de los alumnos y clima motivacional de la clase, relaciones entre alumnos y profesores, y satisfacción con la vida de los escolares, entre otras. El compromiso escolar se define como la participación del estudiante en los logros académicos, y se entiende como un constructo multidimensional. La tipología más repetida ha mostrado tres dimensiones (cognitiva, afectiva y conductual), pero a éstas recientemente se ha añadido una nueva, el compromiso agéntico. Con frecuencia, los profesionales de la educación denuncian la falta de instrumentos para evaluar determinadas características de los alumnos y los aspectos psicosociales y comportamentales en clase. Como respuesta a esto, Veiga (2013) ha sido el primero en presentar un instrumento de autoinforme en portugués (el *Student Engagement Scale-SES-4DS*) que mide cuatro dimensiones de compromiso, cognitivo, afectivo, conductual y agéntico. El objetivo de este trabajo ha consistido en estudiar la validez y fiabilidad de esta escala en dos versiones, castellano y portugués. Los resultados han mostrado una clara estructura factorial, una vez eliminados dos ítems. La validez de criterio y nomológica han resultado adecuadas. Por tanto, a la vista de los resultados, la presente escala supone un instrumento válido de aplicación para la medición del compromiso escolar de los adolescentes.

*Palabras clave:* compromiso del alumno; proceso educativo; técnicas de medición; satisfacción con la escuela; clima motivacional; apoyo a la autonomía.

**SUMMARY:** A topic that in the last years is getting relevance in school and students research is school engagement. This topic has been related, among other important constructs, with burnout of teachers and students, school performance, satisfaction with the school, behavioral disruption, goal orientation and motivational climate in the classroom, students-teachers relationships, and life satisfaction of the students. School engagement may be defined as the participation of the student in academic achievements, and it is understood as a multidimensional construct. The most repeated typology of dimensions recognizes three specific and overlapping dimensions: cognitive, behavioral, and emotional (affective). Frequently, education professionals have reported the lack of instruments to measure some students' characteristics and psychosocial and behavioral variables in the classroom, as it is the case of school engagement. Recently, a fourth new dimension, personal agency, has been proposed (Reeve and Tseng, 2011). Veiga (2013) has been the first to present a self-report instrument, in Portuguese, to measure these four components, the Student Engagement Scale-4 dimensions (SES-4DS). Taken all this into account, the aim of this research was to study the reliability and validity of the aforementioned scale in two versions, Spanish and Portuguese, in large samples from the Dominican Republic and Angola. Results have shown a clear factor structure (after deleting two items), and adequate criterion-related and nomological validity. Accordingly, the SES-4D scale was considered a valid instrument to be applied in studies measuring school engagement of teenagers.

*Key words:* learner engagement; educational process; measurement techniques; school satisfaction; motivational climate; autonomy support.

## 1. INTRODUCCIÓN

Tal como señalan Navarro, Expósito, López y Thoilliez (2014), la obtención de indicadores para el análisis de las condiciones de vida de los niños y adolescentes es una preocupación creciente en nuestra sociedad, habiéndose invertido notables esfuerzos encaminados a obtener medidas precisas de las características específicas del bienestar infantil y juvenil. Y, como señalan estos autores, parte de los indicadores de bienestar de los niños y adolescentes incluyen todo aquello que tiene que ver con su paso por las instituciones educativas, puesto que el impacto que las experiencias escolares tienen sobre el desarrollo juvenil alcanza más allá de la simple influencia en los resultados escolares, siendo muchos los factores del bienestar personal que se ven afectados, opinión que también comparten Randolph, Kangas y Rvokamo (2009).

En este sentido, un tópico, que, si bien no es un término nuevo, sí ha tomado especial relevancia en los últimos años, ha sido el compromiso o *engagement* de los estudiantes. La literatura especializada ha mostrado la importancia de este tópico por sus abundantes y significativas relaciones con numerosas variables propias del contexto escolar, como el rendimiento académico, el *burnout* (tanto de los profesores como de los alumnos), la adaptación/inadaptación escolar, la satisfacción con la escuela, los problemas de disciplina, las orientaciones de meta de los alumnos, el clima motivacional de la clase, las relaciones entre alumnos y profesores y la satisfacción con la vida de los estudiantes, entre otras (Archambault, Janosz, Fallu y Pagani, 2009; Butler, 2006; Elmore y Huebner, 2010; González y Porto, 2013; Jang, Reeve y Deci, 2010; Korobova y Starobin, 2015; Li y Lerner, 2013; Pena y Extremera, 2012; Reeve, 2012; Wang y Eccles, 2013; Wang y Fredricks, 2014).

En el ámbito educativo, el compromiso escolar tiene un carácter complejo y multidimensional (Christenson, Reschly y Wylie, 2012) y se define en relación con la implicación de los estudiantes para conseguir el rendimiento académico. Numerosas investigaciones han abordado el estudio del compromiso escolar diferenciando tres componentes: cognitivo, conductual y el emocional (afectivo), relativamente bien discernibles (Appleton, Christenson y Furlong, 2008; Archambault y Vandenbossche-Makombo, 2014; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Glanville y Wildhagen, 2007; Jimerson, Campos y Greif, 2003; Lam *et al.*, 2014; Li y Lerner, 2013; Ros, Goikoetxea, Gairín y Lekue, 2012). Se trata de estudios que se han centrado en características y rasgos relativos a los alumnos en relación con el grado de compromiso, participación activa, interés, nivel de identificación y vinculaciones emocionales con el centro escolar y la formación que reciben en el mismo.

La dimensión cognitiva incluye el uso de estrategias efectivas y personalizadas de los alumnos en el aprendizaje y la autorregulación (Reeve, 2012). Se refiere básicamente a la implicación psicológica del alumno en el aprendizaje, así como el esfuerzo necesario para la comprensión de ideas complejas y el dominio de destrezas difíciles (Fredricks *et al.*, 2004; Zimmerman, 1990). Este componente cognitivo abarca el uso de estrategias de autorregulación como la memorización, el autocontrol o la planificación de tareas, utilizadas en las actividades de aprendizaje. La

dimensión conductual, definida en términos de participación del alumno en el aula y las actividades escolares, se mide por conductas observables relacionadas con el esfuerzo y el logro. Dicho componente, clave en la obtención de buenos resultados académicos y la prevención del abandono escolar, se basa en las interacciones activas del alumno con su entorno académico, dirigidas a metas constructivas y persistentes (Fredricks *et al.*, 2004; Martin, 2008; Skinner, Kinderman y Furrer, 2009). Este compromiso conductual va acompañado de indicadores como el esfuerzo, la atención, la concentración o la persistencia y se centra en la participación activa en tareas escolares y actividades extracurriculares (Connell, 1990; Finn, 1989). La dimensión afectiva se asocia con el grado de identificación de los alumnos con la escuela, las actitudes hacia el ámbito escolar, el aprendizaje, sus relaciones con profesores, compañeros y otros profesionales del centro escolar (Brigman *et al.*, 2015; Voelkl, 1997).

Reeve y Tseng (2011) y Veiga (2013) teorizan que el compromiso escolar tiene una cuarta dimensión, la agéntica (*personal agency*), que se define como la habilidad del alumno para establecer metas propias, constructivas en el proceso activo del aprendizaje. Así, el alumno actúa y se involucra activamente en nuevas conductas en relación con los adultos. Este último componente del compromiso escolar implica también controlar, ser responsable de las propias decisiones y actuar de manera autónoma. En este sentido, la dimensión agéntica se refiere a la manera de comportarse, sentir y pensar (Wang y Peck, 2013). Todas las dimensiones del compromiso académico ponen de manifiesto una visión multidimensional de la implicación del alumno en el ámbito escolar, aspectos que influyen en que un estudiante esté más o menos comprometido con el aprendizaje.

Cabe señalar que ha sido Veiga (2013) el investigador que ha presentado por primera vez, en portugués, la escala de implicación de los alumnos en la escuela (SES-4DS), con los cuatro componentes antes señalados: cognitivo, afectivo, conductual y agéntico. Veiga (2013) subraya que la SES-4DS posee una validez criterial adecuada, contrastada con la *Student Engagement in School International Scale-SEISIS* (Lam *et al.*, 2012). Según Veiga (2013), los ítems, en forma de frases cortas que componen los cuatro factores de la SES-4DS, provienen de instrumentos utilizados en estudios anteriores por diversos autores (Veiga, 2008, 2012). Los ítems de la dimensión cognitiva tienen su origen en estudios sobre los procesos de aprendizaje desarrollados por Sá y Veiga (2009); los de la dimensión afectiva parten del proyecto PISA (Veiga, 2012); los de la dimensión conductual se han extraído de los estudios de Archambault *et al.* (2009) y Veiga (2008); y, finalmente, los de la dimensión agéntica se derivan principalmente de los estudios de Reeve y Tseng (2011), aunque también proceden de otros trabajos (Sá y Veiga, 2009; Veiga, 2012; Veiga y Melim, 2007).

Múltiples investigaciones han relacionado el compromiso escolar y variables asociadas a él con el rendimiento académico (Archambault y Vandenbossche-Makombo, 2014; Carter, Reschly, Lovelace, Appleton y Thompson, 2012; Lee, 2014), las cuales resultan útiles, en este caso, para la validación de la escala de

Compromiso de los alumnos con la escuela o como parte de la red nomológica. Por ejemplo, se han encontrado relaciones entre el apoyo a la autonomía, a través de actividades académicas significativas y motivadoras por parte de los profesores, y el rendimiento académico (Assor, Kaplan y Roth, 2002; Jang *et al.*, 2010; Reeve y Jang, 2006; Reeve, Jang, Carrell, Jeon y Barch, 2004; Tucker *et al.*, 2002). Igualmente, el ambiente escolar juega un papel importante en la motivación, el rendimiento y el logro en la escuela (Martin, Yu, Papworth, Ginns y Collie, 2015). Son diversos los aspectos a los que los investigadores han prestado atención al explorar este ámbito, por ejemplo, el sistema adaptativo para conseguir el rendimiento de los alumnos (Patrick, Kaplan y Ryan, 2011) y las orientaciones motivacionales en clase (Ames, 1992; Kaplan y Maehr, 2007; Meece, Anderman y Anderman, 2006). Este concepto también se ha vinculado con la idea de que el entorno escolar impacta en el compromiso y el rendimiento académico (Butler, 2006; Church, Elliot y Gable, 2001; O'Toole y Due, 2015; Smith, Sansone y White, 2007; Wang y Holcombe, 2010). Finalmente, el compromiso escolar del alumno se relaciona con el grado de satisfacción con la escuela, caracterizado por un estado de felicidad y concentración plena (Elmore y Huebner, 2010; Noddings, 2003; Zullig, Huebner y Patton, 2011).

## 2. MÉTODO

En este apartado se recogen los diferentes aspectos metodológicos que han permitido llevar a cabo esta investigación, como son la recogida de muestras y las características de los participantes, los instrumentos de medida y las variables sometidas a estudio, y los análisis estadísticos empleados para obtener los resultados.

### 2.1. *Muestra y procedimiento*

Para la validación de la escala de Compromiso Escolar de los Estudiantes en portugués y su correspondiente adaptación en español, se ha contado con una muestra total de 3172 estudiantes de Educación Secundaria procedentes de dos países diferentes: Angola y República Dominicana. La inclusión, en un mismo estudio, de dos submuestras de diferentes nacionalidades ofrece mayor rigor a los resultados a la vez que muestra la capacidad de generalización de los resultados facilitando universalizar el conocimiento al respecto del objeto de estudio. Disponer de dos muestras, en dos países de dos continentes, y versiones del cuestionario en dos lenguas similares, pero distintas, ofrece el valor adicional de ser una validación transcultural. A continuación se especifican las características de éstas:

*Submuestra de Angola.* Participaron 2034 estudiantes de educación secundaria de la región de Benguela. Su edad media fue 17.5 años (DT = 2.31). El 50.1% eran mujeres. El 52.8% vivían en áreas urbanas. La encuesta, autoadministrada, se

realizó en las aulas y en horario habitual. Los encuestadores estaban entrenados para resolver cualquier duda o problema que los alumnos tuvieran sobre ella. El tiempo invertido en completar la encuesta fue aproximadamente de media hora.

*Submuestra de República Dominicana.* La muestra sumó un total de 1138 estudiantes de educación media de Santo Domingo, capital del país. Su edad media fue 15.5 años ( $DT = 1.57$ ). El 58.2% eran chicas. El 58.3% estudiaban en escuelas públicas, el 22.8% en privadas y el 18.8% en centros que ofrecen formación profesional. El procedimiento de recogida de la información fue el mismo que en Angola y la tasa de respuesta superior al 99% en ambos casos.

En ambas muestras, se contó con los oportunos permisos de los Ministerios de Educación de ambos países, así como con el consentimiento informado y el permiso de los padres cuando los estudiantes eran menores de edad.

## 2.2. Instrumentos

Las encuestas aplicadas contenían escalas para medir el compromiso escolar y aspectos relacionados. Para favorecer la homogeneidad en las respuestas, en todos los casos se emplearon escalas tipo Likert con cinco anclajes, desde (1) totalmente en desacuerdo, hasta (5) totalmente de acuerdo.

*Escala de Compromiso Escolar.* Para medir el compromiso escolar de los adolescentes, se empleó la *School Engagement Scale-SES-4D*, de Veiga (2013), compuesta por un total de 20 ítems, cinco por cada factor: cognitivo (1, 5, 9, 13, 17), afectivo (2, 6, 10, 14, 18), conductual (3, 7, 11, 15, 19) y agéntico (4, 8, 12, 16, 20).

*Escala unidimensional de Compromiso Escolar.* Para analizar la validez convergente de la Escala de Compromiso Escolar de cuatro dimensiones (SES-4D), se empleó una escala de Nie y Lau (2009), de un solo factor de compromiso, con cinco ítems, que miden percepción de esfuerzo, atención y participación en clase. El valor de alfa para la muestra de angoleños fue de .73, y para los dominicanos .88.

*Satisfacción con la Escuela.* La satisfacción de los adolescentes con su escuela se midió mediante una escala de cuatro ítems adaptada por Nie y Lau (2009). El alfa para los angoleños fue .77, mientras que para los dominicanos fue .76.

*Orientación de Metas y Clima Motivacional en el Aula.* Para medir las orientaciones de meta de los adolescentes, así como el clima motivacional que caracteriza a su ambiente escolar, se empleó un cuestionario de Stornes y Bru (2011), formado por 15 ítems que miden las orientaciones de meta personales, es decir, la orientación a la maestría (aprendizaje) y la orientación al desempeño (ejecución), y el clima motivacional percibido en el aula (clima de maestría, clima de desempeño).

En los angoleños, se encontraron, respectivamente, los siguientes alfas: .65, .61, .60 y .56 y en dominicanos .81, .77, .72 y .65.

*Apoyo a la Autonomía.* Finalmente, para medir la percepción de los estudiantes sobre el apoyo a la autonomía que les ofrecen sus profesores, se empleó una escala adaptada por Jang, Kim y Reeve (2012). Se trata de una versión corta de seis ítems, procedentes del cuestionario *Learning Climate Questionnaire (LCQ)* de Williams y Deci (1996). El alfa en la muestra de angoleños alcanzó un valor de .78, y en dominicanos resultó de .86.

### 2.3. Análisis estadísticos

Se han realizado Análisis Factoriales Confirmatorios (AFC) mediante el programa Mplus 7.3. En concreto se ha probado la estructura a priori de la escala Compromiso Escolar de los Estudiantes con cuatro factores correlacionados, cada uno de ellos explicando cinco ítems: compromiso cognitivo, afectivo, comportamental y agéntico. Dada la naturaleza ordinal y el alejamiento de la normalidad multivariada de los ítems, se empleó la estimación WLSMV (*Weighted Least Squares Mean and Variance corrected*) disponible en Mplus y la más recomendada para tratar este tipo de datos (Finney y DiStefano, 2006). Los modelos confirmatorios se estimaron en ambas muestras. El ajuste estadístico de los modelos se evaluó a partir de una combinación de índices, los más recomendados (Hu y Bentler, 1999; Kline, 1998; Tanaka, 1993): a) el estadístico de chi-cuadrado; b) el CFI (*Comparative Fit Index*); y c) RMSEA (*Root Mean Squared Error of Approximation*). Hu y Bentler's (1999) sugieren que un CFI de al menos .90 o superior, junto a un RMSEA de .06 o menor, son indicativos de un buen ajuste datos-modelo.

La fiabilidad de las dimensiones en la escala de compromiso escolar, para ambas muestras, se ha estimado mediante el coeficiente alfa de Cronbach y el índice de fiabilidad compuesta (*Composite Reliability Index, CRI*). El coeficiente alfa es el estimador de fiabilidad más utilizado en la literatura. Sin embargo, ha sido ampliamente criticado ya que solamente es completamente adecuado para ítems y tests tau-equivalentes y por ser un límite inferior de la verdadera fiabilidad (Raykov, 2004). Un test tau-equivalente asume que todos los ítems en él miden la misma variable latente, con el mismo grado de precisión y con todas las puntuaciones verdaderas iguales (Graham, 2006). Cuando la tau-equivalencia no se mantiene, alfa sobre- o infraestimarán el verdadero valor de la fiabilidad. Como alternativa que elimina estos problemas se ha calculado el CRI, en base a los resultados de los modelos de medida para los tests (Graham, 2006). En este caso se ofrecerán ambos coeficientes para ambas muestras en todas las dimensiones de la escala de compromiso escolar. Además, también se han calculado coeficientes de correlación para el estudio de la validez convergente y nomológica con las variables de interés. Estos cálculos se han realizado en el SPSS 21.

### 3. RESULTADOS

#### 3.1. Estructura factorial

El modelo factorial defendido por Veiga (2013) postula cinco indicadores por dimensión y factores correlacionados. La Tabla 1 muestra los ajustes de esta estructura completamente a priori en ambas muestras. Como puede verse, en ninguna de las dos muestras este modelo ajustaba de forma razonable, por lo que fue necesario hacer algunas modificaciones para ajustar el modelo.

TABLA 1  
 Estadísticos e índices de bondad de ajuste para los modelos confirmatorios

MODELOS	C <sup>2</sup>	GL	P	CFI	RMSEA	IC 90%
<i>Angoleños</i>						
Cuatro factores para los 20 ítems de la escala	2926.12	164	< .01	.79	.089	.086-.092
Cuatro factores eliminando los ítems 2 y 18	865.08	129	< .01	.94	.052	.040-.092
<i>Dominicanos</i>						
Cuatro factores para los 20 ítems de la escala	964.42	164	< .01	.83	.083	.078-.088
Cuatro factores eliminando los ítems 2 y 18	421.68	129	< .01	.93	.056	.050-.062

Nota: gl = grados de libertad.

A la vista de los índices de modificación de ambas muestras, los ítems 2 y 18 no eran indicadores de un único factor, sino que presentaban varianza compartida en otras dimensiones. En consecuencia, y para mantener en la medida de lo posible ítems unidimensionales en la escala, se decidió eliminarlos y reestimar nuevamente los modelos sin ellos. El ajuste de estos modelos también se presenta en la Tabla 1. En ambas muestras, la eliminación de los ítems 2 y 18 de compromiso afectivo mejoró extraordinariamente el ajuste e hizo que este pudiera considerarse adecuado. En la Tabla 2 se muestran las saturaciones factoriales estandarizadas para ambas muestras. Todos los ítems saturan de forma estadísticamente significativa ( $p < .01$ ) en sus dimensiones teóricas.



TABLA 2  
 Adscripción de cada ítem a su factor y saturaciones estandarizadas

ITEMS	FACT.	I ANG.	I DOM.
1. Cuando escribo mis trabajos, comienzo por hacer un borrador para organizar el texto	F1	.37	.27
2. Mi colegio es un lugar donde me siento excluido/a	F2	--	--
3. Falto al colegio sin una razón justificada	F3	.65	.59
4. Durante las clases, planteo preguntas a los profesores	F4	.56	.65
5. Trato de relacionar lo que aprendo en una asignatura con lo que he aprendido en otras	F1	.54	.53
6. Mi colegio es un lugar donde hago amigos/as con facilidad	F2	.58	.66
7. Falto a las clases aun estando en el colegio	F3	.68	.75
8. Hablo con mis profesores sobre lo que me gusta y lo que no me gusta	F4	.40	.50
9. Paso mucho tiempo libre buscando más información sobre los temas discutidos en clase	F1	.52	.60
10. Mi colegio es un lugar donde me siento integrado/a	F2	.65	.78
11. Interrumpo las clases a propósito (intencionadamente)	F3	.73	.76
12. Cuando alguna cosa me interesa, lo comento con mis profesores	F4	.57	.64
13. Cuando leo un texto, trato de entender el significado que el autor quiere transmitir	F1	.65	.71
14. Mi colegio es un lugar donde me parece que los demás me aprecian	F2	.63	.64
15. Soy maleducado/a con los profesores	F3	.76	.81
16. Durante las clases, intervengo para expresar mis opiniones	F4	.52	.28
17. Reviso regularmente mis apuntes aunque el examen no esté próximo	F1	.54	.56
18. Mi colegio es un lugar donde me siento solo/a	F2	--	--
19. Estoy distraído/a en las clases	F3	.55	.61
20. Hago sugerencias a los profesores sobre cómo mejorar las clases	F4	.54	.49

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

Salvo en el ítem 1 (compromiso cognitivo) en ambas muestras y el 16 (compromiso agéntico) en la de estudiantes dominicanos, todas las saturaciones factoriales alcanzaron valores iguales o superiores a .40, por lo que pueden considerarse altas. Las correlaciones entre factores, en ambas muestras, se encuentran en la Tabla 3.

TABLA 3  
 Correlaciones entre los factores del compromiso escolar

FACTORES DE COMPROMISO	ANGOLEÑOS			DOMINICANOS		
	F1	F2	F3	F1	F2	F3
F1. Cognitivo	1			1		
F2. Afectivo	.645*	1		.615*	1	
F3. Comportamental	-.216*	-.214*	1	-.343*	-.359*	1
F4. Agéntico	.706*	.538*	-.01ns	.804*	.431*	-.00ns

Nota: \*p < .05; ns: no significativo.

TABLA 4  
 Estadísticos descriptivos y correlación de cada ítem con su dimensión ( $r_{ii}$ )

ITEM	ANGOLEÑOS				DOMINICANOS			
	MEDIA	DT	ASIMETRÍA	$R_{ii}$	MEDIA	DT	AS	$R_{ii}$
1	3.20	1.29	-0.33	.29	3.33	1.18	-0.45	.28
2	2.27	1.26	0.75	--	2.57	1.41	0.32	--
3	1.92	1.09	1.26	.47	1.79	1.09	1.38	.46
4	3.74	1.09	-0.85	.37	3.87	1.03	-0.93	.41
5	3.72	1.12	-0.87	.35	3.81	1.08	-0.97	.35
6	3.71	1.23	-0.75	.40	4.12	1.06	-1.33	.46
7	2.02	1.17	1.09	.50	1.73	1.11	1.54	.55
8	2.74	1.30	0.23	.26	3.12	1.32	-0.22	.39
9	3.20	1.25	-0.25	.41	3.32	1.20	-0.37	.47
10	3.72	1.14	-0.84	.40	4.06	1.03	-1.29	.48
11	1.97	1.19	1.17	.51	1.73	1.10	1.58	.59
12	3.69	1.13	-0.83	.37	3.83	1.11	-0.99	.41
13	4.06	1.02	-1.33	.36	4.21	0.96	-1.50	.40
14	3.60	1.17	-0.61	.41	3.69	1.05	-0.73	.45
15	1.89	1.13	1.27	.54	1.62	1.01	1.81	.61
16	3.46	1.16	-0.59	.34	3.26	1.65	-0.37	.26
17	3.43	1.18	-0.50	.38	3.52	1.17	-0.61	.39
18	2.16	1.20	0.94	--	1.76	1.09	1.47	--
19	2.21	1.15	0.74	.42	2.04	1.11	0.92	.45
20	3.50	1.21	-0.56	.38	3.29	1.27	-0.35	.42

### 3.2. *Fiabilidad*

El alfa para la escala total (los 18 ítems excluidos los ítems 2 y 18) resultó ser .68 en la muestra de angoleños, mientras que para las cuatro dimensiones fueron, respectivamente, .61, .60, .73 y .59, para compromiso cognitivo, afectivo, comportamental y agéntico. Por su parte, los valores del índice de fiabilidad compuesta

(CRI, *Composite Reliability Index*) fueron de .66, .65, .81 y .65, respectivamente. En la Tabla 4 puede verse, junto a los descriptivos de todos los ítems, la correlación ítem-total corregida, u homogeneidad del ítem con la dimensión de la que es indicador. En la muestra de dominicanos el alfa para la escala total fue de .69, y los valores para las dimensiones fueron .62, .65, .76 y .62. En este caso, los índices de fiabilidad compuesta fueron .67, .74, .84 y .65.

### 3.3. Validez criterial y nomológica

Se han relacionado las cuatro dimensiones del compromiso escolar de los adolescentes con la medida unidimensional de compromiso escolar, así como con variables de su red nomológica, en ambas muestras, y los resultados de validez criterial y nomológica se presentan en la Tabla 5. En general, el comportamiento, en forma de validez de la escala, es muy satisfactorio, puesto que las correlaciones son similares a través de las dos muestras, y en la dirección y magnitudes relativas esperadas.

TABLA 5  
 Correlaciones de las dimensiones de la Escala de Compromiso Escolar  
 con los criterios

Criterio	Cognitivo		Afectivo		Conductual		Agéntico	
	Angola	RD	Angola	RD	Angola	RD	Angola	RD
Compromiso escolar	.42**	.52**	.34**	.36**	-.16**	-.33**	.35**	.34**
Orientación a la maestría	.26**	.34**	.28**	.39**	-.13**	-.24**	.24**	.26**
Orientación al desempeño	.21**	.14**	.18**	.21**	.04*	.09**	.23**	.19**
Clima motivac. de maestría	.26**	.36**	.31**	.42**	-.12**	-.26**	.21**	.25**
Clima motiv. de desempeño	.10**	-.05	.04*	-.07*	.15**	.32**	.08**	.06*
Apoyo a la autonomía	.34**	.48**	.32**	.36**	-.02	-.18**	.32**	.40**
Satisfacción con la escuela	.22**	.29**	.23**	.39**	-.09**	-.25**	.16**	.17**

Nota: RD = República Dominicana, \* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ .

## 4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La Escala de Compromiso Escolar de los Estudiantes con cuatro dimensiones (SES-4D) es una medida muy nueva, que presenta la ventaja de medir los tres componentes básicos del compromiso escolar, a los cuales añade un nuevo componente recientemente planteado por autores importantes en el ámbito de la psicología educativa y el estudio del compromiso con la escuela (Reeve y Tseng, 2011; Veiga, 2013), como es el compromiso agéntico. Hasta nuestro conocimiento, es la única escala en portugués disponible para medir estos cuatro componentes y no tenía, hasta ahora, adaptación y validación al español.

La presente investigación aporta evidencia de las características psicométricas de la escala en dos contextos culturales y lingüísticos diferentes, en español (República Dominicana) y en portugués (Angola), poniendo a prueba modelos confirmatorios adicionales a los exploratorios y confirmatorios empleados por el autor de la escala, ya que el modelo original con todos los ítems no ajustaba de manera adecuada. De hecho, el ajuste confirmatorio de ambas versiones necesitó exactamente las mismas modificaciones; en concreto, la eliminación de dos ítems que saturaban poco en su factor y que eran ambiguos en su contenido, pues los índices de modificación apuntaban a importantes relaciones con otras dimensiones del compromiso escolar. Estos dos ítems, ambos de compromiso afectivo, tenían además la peculiaridad, a tener en cuenta en futuros análisis con la escala, de que eran los únicos ítems inversos de compromiso afectivo y que los índices de modificación pedían relacionarlos con la dimensión comportamental, medida en su totalidad por ítems invertidos.

Por lo que respecta a la fiabilidad, los resultados son muy similares en ambas muestras. Aunque se han intentado evitar los conocidos problemas del coeficiente alfa, especialmente cuando se trata de relativamente pocos indicadores, y se han calculado los valores de CRI para cada una de las dimensiones y en ambas muestras, la fiabilidad para compromiso cognitivo y agéntico se encuentra en ambos casos por debajo del estándar y en el caso del afectivo solo es adecuada para la muestra de dominicanos. Es claro que se impone una mejora de la fiabilidad, al menos en dos de las dimensiones, especialmente siendo la fiabilidad un techo para la validez. Veiga (2012, 2013) sí ha presentado datos de fiabilidad, mediante alfa, para esta escala en muestras portuguesas, y en todos los casos los valores han sobrepasado el .70. En todo caso, resulta necesario seguir investigando y aplicar esta escala a nuevas muestras y nuevos contextos educativos.

La validez referida al criterio se ha mostrado adecuada. Las correlaciones, en ambas muestras, con una medida independiente y unidimensional del compromiso, son elevadas y muy similares; positivas en todos los casos, estadísticamente significativas, y negativas con la dimensión comportamental que representa el mal comportamiento en la escuela, es decir, se mide como falta de compromiso escolar.

Por lo que se refiere a la red nomológica, se ha empleado el fomento de la autonomía como variable a relacionar, ya que las investigaciones actuales señalan que es una de las variables precursoras del compromiso (Jang *et al.*, 2010). El apoyo a la autonomía del alumno por parte del profesor significa que el profesor promueve o fomenta las oportunidades para que el alumno forme parte de la toma de decisiones educativas y escolares, y que en consecuencia entre en diálogo con la clase (Roeser, Eccles y Sameroff, 1998). Tales prácticas podrían promover el compromiso escolar ya que el alumno practicaría sus habilidades para la toma de decisiones, regularía su comportamiento y tendría una experiencia de satisfacción personal. Así mismo, la responsabilidad promovería cambios en su entorno escolar (Connell y Wellborn, 1991; Reeve, Bolt y Cai, 1999). Efectivamente, esta variable mostró relaciones significativas y positivas con el compromiso (en todas

las dimensiones), aunque menos elevadas en el factor comportamental. Dado que este tipo de compromiso incluye las faltas a clase (o las ausencias aunque se esté físicamente en clase, como las distracciones) es más difícil valorar qué impacto puede tener el fomento de la autonomía cuando el alumno no está para que le «llegue el mensaje», lo que puede venir indicado por las correlaciones más bajas para este factor.

De la misma manera, se encuentran relaciones estadísticamente significativas con la orientación de metas de los alumnos y el clima motivacional del aula, constructos tradicionalmente tratados como precursores del compromiso escolar. Específicamente, los resultados previos apuntan a que los estudiantes que trabajan en un clima de maestría (aprendizaje, tarea) se encuentran más motivados por aprender y se implican más en procesamientos cognitivos profundos (Meece, Blumenfield y Hoyle, 1988; Pintrich, 2000). Por tanto, se esperan relaciones mayores para este tipo de clima motivacional que para el orientado al desempeño (ejecución, comparación), lo que efectivamente ocurre en ambas muestras. Los mismos resultados se encontraron también para las orientaciones personales de los alumnos a la maestría y al desempeño.

Para finalizar, también resulta relevante evidenciar que estar comprometido con la escuela se asocia positivamente (salvo en el caso del comportamiento inapropiado) con estar satisfecho con la escuela, lo que es lógico y se sigue de la literatura sobre satisfacción escolar. Si se define la satisfacción con la escuela como la evaluación subjetiva sobre la calidad de la vida escolar (Baker, Dilly, Aupperlee y Patil, 2003: 210), parece natural que los alumnos comprometidos, especialmente de forma afectiva, se encuentren más satisfechos con la escuela. Como argumentaba Noddings (2003), los niños aprenden mejor cuando son felices.

Varias son las fortalezas de este estudio. En primer lugar, presenta resultados de la única escala de compromiso escolar existente que incluye el componente agéntico del constructo. En segundo lugar, hasta ahora esta escala solamente había sido estudiada en portugués y con muestras portuguesas, por lo que se añade una validación en este idioma en muestra angoleña, lo que confiere alto valor de generalización a los resultados. En tercer lugar, se trata de la primera adaptación y validación de esta escala a otra lengua, en concreto el castellano. En cuarto lugar, se cuenta con dos muestras de elevado tamaño; en dos localizaciones geográficas y culturales diferentes, y escasamente estudiadas, pues no son países del primer mundo. Este elevado tamaño muestral permite el estudio mediante modelos estructurales multimuestra, lo que es nuevamente una fortaleza añadida al estudio. En cuanto a las debilidades, las muestras sirven para la validación de la escala, pero no serían plenamente adecuadas para elaborar normas, pues el muestreo fue de conveniencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- 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, 369-386.
- 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. y Vandebosche-Makombo, J. (2014). Validation de l'Échelle des dimensions de l'engagement scolaire (ÉDES) chez les élèves du primaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 46 (2), 275-288.
- 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.
- Baker, J. E.; Dilly, L. J.; Aupperlee, J. L. y Patil, S. A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18, 206-221.
- Brigman, G.; Wells, C.; Webb, L.; Villares, E.; Carey, J. C. y Harrington, K. (2015). Psychometric properties and confirmatory factor analysis of the Student Engagement in School Success Skills. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 48 (1) 3-14.
- 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.
- 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 (2), 61-73.
- Christenson, S. L.; Reschly, A. L. y Wylie, C. (2012). Preface. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.
- 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.
- Connell, J. P. (1990). Context, self and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span. En D. Cicchetti y M. Beeghly (Eds.). *The self in transition: Infancy to childhood* (pp. 61-97). Chicago: University of Chicago Press.
- Connell, J. P. y Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: a motivational analysis of self-system processes. En M. R. Gunnar y L. A. Sroufe (Eds.). *Self processes in development: Minnesota Symposium on Child Psychology* (vol. 23, pp. 43-77). Chicago, Ill: University of Chicago Press.
- Elmore, G. M. y Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47 (6), 525-537.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59 (2), 117-142.
- Finney, S. J. y DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in SEM. En G. R. Hancock y R. O. Mueller (Eds.). *Structural equation modelling: A second course* (pp. 269-314). Greenwich, CO: Information Age Publishing.

- 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, 59-109.
- 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 (6), 1019-1041.
- González, M. T. y Porto, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación, Extraordinario*, 210-235.
- Graham, J. M. (2006). Congeneric and essentially tau-equivalent estimates of score reliability: What they are and how to use them. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 930-944.
- Hu, L. y Bentler, P. M. (1999). Cut-off criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.
- Jang, H.; Kim, E. U. y Reeve, J. (2012). Longitudinal test of Self-Determination Theory's motivation mediation model in a naturally occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104 (4), 1175-1188.
- 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.
- Jimerson, S. R.; Campos, E. y Greif, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Kaplan, A. y Maehr, M. L. (2007). The contribution and prospects of goal orientation theory. *Educational Psychology Review*, 19, 141-184.
- Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modelling*. New York: Guilford.
- 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.
- Lam, S. F.; Jimerson, S.; Kikas, E.; Cefai, C.; Veiga, F. H.; Nelson, B. y Zollneritsch, J. (2012). Do girls and boys perceive themselves as equally engaged in school? The results of an international study from 12 countries. *Journal of School Psychology*, 50, 77-94.
- 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 (2), 213-232.
- Lee, J. S. (2014). The relationship between student engagement and academic performance: Is it a myth or reality? *The Journal of Educational Research*, 107 (3), 177-185.
- Li, Y. y Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth Adolescence*, 42 (1), 20-32.
- Martin, A. J. (2008). Enhancing student motivation and engagement: The effects of a multidimensional intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 239-269.
- 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 (2), 103-114.
- Meece, J. L.; Anderman, E. M. y Anderman, L. H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, 487-503.

- Meece, J. L.; Blumenfeld, P. C. y Hoyle, R. H. (1988). Students' goal orientation and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 80, 514-523.
- Navarro, E.; Expósito, E.; López, E. y Thoilliez, B. (2014). EPIBI: Escala de Percepción de Indicadores de Bienestar Infantil. Validación del instrumento utilizando modelos politémicos de Rasch. *Revista de Educación*, 364, 39-65.
- 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.
- Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- O'Toole, N. y Due, C. (2015). School engagement for academically at-risk students: a participatory research project. *Australian Education & Research*, 42, 1-17.
- Patrick, H.; Kaplan, A. y Ryan, A. M. (2011). Positive classroom motivational environments: Convergence between mastery goal structure and classroom social climate. *Journal of Educational Psychology*, 103 (2), 367-382.
- Pena, M. y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida en el profesorado de Primaria y su relación con los niveles de burnout e ilusión por el trabajo (*engagement*). *Revista de Educación*, 359, 604-627.
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich y M. Zeidner (Eds.). *Handbook of self-regulation: Theory, research and application* (pp. 451-502). San Diego, CA: Academic Press.
- Randolph, J. J.; Kangas, M. y Rvokamo, H. (2009). The preliminary development of the Children's Overall Satisfaction with Schooling Scale (COSSS). *Child Indicators Research*, 2 (1), 79-63.
- Raykov, T. (2004). Behavioral scale reliability and measurement invariance evaluation using latent variable modeling. *Behavioral Therapy*, 35, 299-331.
- 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.; Bolt, E. y Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 537-548.
- 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.; 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. y Tseng, C. (2011). Personal agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 257-267.
- Roeser, R. W.; Eccles, J. S. y Sameroff, A. J. (1998). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Development and Psychopathology*, 10, 321-352.
- Ros, I.; Goikoetxea, J.; Gairín, J. y Lekue, P. (2012). Student engagement in the school: Interpersonal and inter-center differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17 (2), 291-307.
- 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.
- Skinner, E. A.; Kinderman, 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.



- 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.
- 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.
- Tanaka, J. S. (1993). Multifaceted conceptions of fit in structural equation models. En K. A. Bollen y J. S. Long (Eds.). *Testing structural equation models* (pp. 10-39). Newbury Park, CA: Sage.
- Tucker, C. M.; Zayco, R. A.; Herman, K. C.; Reinke, W. M.; Trujillo, M.; Carraway, K. y Ivery, P. D. (2002). Teacher and child variables as predictors of academic engagement among low-income African American children. *Psychology in the Schools*, 39, 477-488.
- 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 (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.
- Voelkl, K. E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105, 294-318.
- 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, 12-23.
- Wang, M. T. y Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85 (2), 722-737.
- Wang, M. T. y Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47 (3), 633-662.
- Wang, M. T. y Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, 49 (7), 1266-1276.
- Williams, G. C. y Deci, E. L. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (4), 767-779.
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist*, 25 (1), 3-17.
- Zullic, K. J.; Huebner, E. S. y Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48 (2), 133-145.

