

Compromiso con la clase: *antecedentes socioemocionales y cognitivos*

A Commitment to the Class: Socio-Emotional and Cognitive Backgrounds

Artículo de investigación | Research Article

Fecha de recepción: 22 de febrero de 2023

Fecha de aceptación: 03 de julio de 2024

Fecha de disponibilidad en línea: octubre de 2024

doi: 10.11144/Javeriana.m17.ccas

OLGA ELENA CUADROS-JIMÉNEZ ✉
ocuadros@ucsh.cl

UNIVERSIDAD CATÓLICA SILVA HENRÍQUEZ, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9220-9060>

FRANCISCO LEAL-SOTO
fleal@academicos.uta.cl

UNIVERSIDAD DE TARAPACÁ, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9032-8223>

Para citar este artículo | To cite this article

Cuadros-Jiménez, O.E. & Leal-Soto, F. (2024). Compromiso con la clase: antecedentes socioemocionales y cognitivos. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 17, 1-24. doi: 10.11144/Javeriana.m17.ccas



Resumen

Este estudio descriptivo, transversal y no experimental, investigó la relación entre apoyo y recursos sociales, experiencia escolar subjetiva, autoeficacia académica y compromiso con la clase, utilizando un enfoque integrativo cognitivo y socioemocional. Participaron 1486 estudiantes chilenos de 7° a 12° grado (53.6 % mujeres), con una edad promedio de 14.9 años, de dos establecimientos privados con aportes estatales. Los estudiantes respondieron encuestas de autorreporte tipo Likert. El modelamiento de ecuaciones estructurales demostró que la experiencia escolar subjetiva es el principal factor que contribuye al compromiso con la clase, seguida de la autoeficacia académica y del apoyo y los recursos sociales. Los resultados destacan la importancia de la experiencia e interacción interpersonal en el compromiso con la clase, ofreciendo una perspectiva integrada del compromiso como proceso social y emocionalmente contextualizado. El artículo propone una visión formativa y pedagógica que promueva prácticas de aula y experiencias socioemocionales para fortalecer el compromiso con la clase y el aprendizaje. Las principales limitaciones del estudio son la cobertura territorial de la muestra, lo que implica una menor diversidad cultural. Futuros estudios deberían analizar la calidad de las relaciones interpersonales en la escuela como una variable de funcionamiento cognitivo y socioemocional relacionada con el compromiso con la clase.

Palabras clave

Proceso de aprendizaje; aprendizaje socioemocional; actitud del estudiante; participación estudiantil

Abstract

This study, which is descriptive, transversal but not experimental, investigated the relationship between support and social resources, a subjective experience of the school, academic self-efficacy and commitment to the class, using an integrative cognitive and socio-emotional focus. 1486 Chilean students from the 7th to 12th grades, with an average age of 14.9 years, participated; 53.6 % were females. They study at two private schools which receive support from the State. The students responded to surveys of the Likert self-assessment kind. The modeling of structural equations showed that the subjective experience of school is the main factor which influences a commitment to the class, followed by academic self-efficacy, and support and social resources. The results highlight the importance of experience and interpersonal interaction in a commitment to the class, providing an integrated view of commitment as a social process in an emotional context. The article proposes a formative and pedagogical vision which promotes classroom practices and socio-emotional experiences, in order to strengthen the commitment to the class and to learning. The main limitation of the study is the territorial coverage of the sampling, which implies a lesser cultural diversity. Future studies should analyze the quality of the interpersonal relationships in the school as a variable of the cognitive and socio-emotional functioning related to a commitment to the class.

Keywords

Learning processes; social and emotional learning; student attitudes; student participation

Descripción del artículo | Article description

Este artículo de investigación se desarrolla en el contexto de la línea de investigación “Motivación y compromiso con la clase/escuela”, de la cual el segundo autor es investigador principal, en el Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile.

Introducción

El compromiso estudiantil es un constructo multifactorial, que ha ganado atención por su influencia en el desarrollo de climas de aula positivos y la mejora del aprendizaje (Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016; Olivier *et al.*, 2019). El estudio del compromiso de los estudiantes ha mostrado la relevancia que tienen diversos factores cognitivos para su desarrollo, en particular las creencias sobre el propio potencial de eficacia y la capacidad de aprendizaje (Stephanou, 2011). Tales creencias se condensan en el concepto de *autoeficacia*, usado frecuentemente en contextos educativos para explicar el compromiso y el desempeño estudiantil sobre una base de predominio psicológico (Marsh *et al.*, 2019; Olivier *et al.*, 2019). De esta forma, se ha acumulado evidencia acerca del valor del compromiso en las actividades escolares, pero también se ha instalado la idea de que, para promoverlo, hay que favorecer la movilización de recursos psicológicos internos de aprendizaje que pueden interactuar eficazmente con el ambiente escolar (Datu *et al.*, 2016). Este énfasis en factores cognitivos individuales para explicar las fuentes del compromiso de los estudiantes ha hecho que se privilegie un paradigma educativo centrado en la comprensión individual y cognitivista del proceso de aprendizaje integral (Gil-Velázquez, 2020), que no permite destacar con suficiencia otros factores de carácter social y emocional, relacionados igualmente con el compromiso estudiantil (Kilday & Ryan, 2019).

Como respuesta a este vacío en el estudio de factores más allá del ámbito exclusivamente cognitivo, incorporando también la influencia del carácter socioemocional y cultural, surge el enfoque integrativo contextual de desarrollo del compromiso con la clase propuesto por Wang *et al.* (2019), a partir del cual se busca demostrar que este se produce mediante procesos relacionales, socioemocionales, experienciales y cognitivos, que implican transacciones dentro de los espacios escolares, principalmente el aula. Este modelo integrador ofrece una perspectiva global de las múltiples vías —psicológicas, cognitivas, sociales, afectivas y culturales— que subyacen al desarrollo del compromiso estudiantil con la clase. De acuerdo con sus autores, este enfoque también mejora la comprensión de los mecanismos

psicosociales a través de los cuales los entornos de aprendizaje influyen en el compromiso con la clase.

A partir de esta declaración integradora se releva el enfoque socioemocional aplicado al ámbito educativo, a fin de identificar habilidades y competencias que permiten desarrollar y abordar con éxito las relaciones interpersonales para resolver problemas de forma colaborativa y atender las necesidades y demandas mutuas en ambientes de aprendizaje (Weissberg *et al.*, 2015). A pesar de la evidencia sobre el rol de factores socioemocionales en relación con el compromiso estudiantil, su reconocimiento como promotores de compromiso con la clase, en particular, sigue siendo escaso, por lo que es necesario ampliar el campo de investigación (Salmela-Aro *et al.*, 2022). En consecuencia, surge la necesidad de formular modelos comprensivos que reúnan aspectos cognitivos y socioemocionales en ámbitos integrales y necesarios dentro de los espacios de aprendizaje (Hod & Katz, 2020).

Conceptualización del compromiso con la clase

El compromiso con la clase (*Classroom Engagement*; CcC en adelante) ha sido considerado un *metaconstructo multidimensional* (Kahu & Nelson, 2018), el cual contempla aspectos conductuales, emocionales y cognitivos que interactúan entre sí para contribuir en la experiencia de aprendizaje del estudiante (Fall & Roberts, 2012; Fredricks *et al.*, 2004) y que serían moldeables a través de la influencia directa del ambiente de aprendizaje de la clase (Fredricks *et al.*, 2016). El CcC hace referencia al grado de atención, curiosidad, interés, optimismo y persistencia con que los estudiantes se involucran en actividades orientadas al logro del aprendizaje (Rodríguez *et al.*, 2015), y es considerado como indicador clave de resultados educativos individuales, como desarrollo de competencias, habilidades y rendimiento académico, así como de permanencia escolar (Baroody *et al.*, 2016; Côté-Lussier & Fitzpatrick, 2016; Siddiq *et al.*, 2020). En otros estudios, al CcC se le asocia de manera directa con adaptación escolar y motivación (Wang & Degol, 2014), participación escolar en actividades académicas, sociales y extracurriculares (Fredricks *et al.*, 2004; Manzuoli *et al.*, 2019), y bienestar estudiantil (Upadyaya & Salmela-Aro, 2013), aspectos considerados piedras angulares del proceso educativo (Leal-Soto & Cuadros, 2021). Por esta razón, el CcC puede ser considerado un constructo relevante para comprender conceptos pedagógicos, sociales y contextuales claves en el proceso de aprendizaje integral, que pueden ser objeto de intervención y modificación a través de prácticas concretas dentro de la sala de clase (Fall & Roberts, 2012).

Aunque al hablar del tema suele incluirse tanto la escuela como la clase, Wang *et al.* (2014) destacan que el compromiso escolar y el CcC no describen lo mismo, pues responden a niveles diferentes y abordan vivencias y

necesidades de implicación distintos. Estos autores advierten que las medidas desarrolladas para evaluar ambos constructos suelen ignorar estas diferencias, y proponen, en consecuencia, un modelo diferenciador que ha llevado a un instrumento diseñado específicamente para evaluarlo, el *Classroom Engagement Inventory* (CEI). Este modelo contiene las tres dimensiones que comúnmente se atribuyen al compromiso: cognitiva, afectiva y conductual, aunque en esta última categoría se distinguen dos formas: una forma conductual del compromiso que refleja la disposición a cumplir con las responsabilidades escolares asignadas, denominada *compromiso por cumplimiento*, y una modalidad de la dimensión conductual conformada por acciones proactivas del estudiante respecto de su proceso de aprendizaje, denominada *participación activa*. Además, se incorpora una quinta dimensión asociada a la ausencia de compromiso, denominada *desconexión*. De este modo, tanto el modelo como el instrumento quedan conformados por cinco dimensiones, cada uno de ellas considerada en el nivel específico de la sala de clase.

La dimensión cognitiva del CcC supone los mecanismos con los que se procesa información y se ponen en acción estrategias metacognitivas, como autorregular y automonitorear acciones y pensamientos (Schmidt *et al.*, 2016). La dimensión afectiva involucra sentimientos y actitudes generados por las relaciones con los pares y profesores, dando cuenta del sentido de afiliación, la valoración de la actividad escolar, el disfrute del proceso de aprendizaje, y la identificación, conexión y sentido de pertenencia con el grupo (Ulmanen *et al.*, 2016). La dimensión de compromiso por cumplimiento destaca acciones de los estudiantes orientadas a cumplir con las responsabilidades que hacen parte del proceso de aprendizaje, tales como asistir o terminar oportunamente las actividades propuestas (Ben-Eliyahu *et al.*, 2018). La participación activa incluye acciones estudiantiles destacadas por su carácter proactivo para participar del desarrollo de la clase y contribuir constructivamente al proceso de aprendizaje, tales como: formular preguntas o comentarios para aclarar dudas, solicitar apoyo, o colaborar con los compañeros (Wang *et al.*, 2014). La última dimensión que se considera en el modelo es la desconexión (*disengagement*), que tiene que ver con la falta o disminución de flujo de conciencia para prestar atención a las actividades en el aquí y ahora, lo que da cuenta de la ausencia o falta de compromiso (Wang y Degol, 2014), relacionados con un bajo nivel motivacional, poca claridad en el establecimiento de metas de logro y temor al fracaso (De Castella *et al.*, 2013).

Factores promotores de CcC

De acuerdo con Demir (2016), hay distintas fuentes aportantes al CcC, desde las interacciones entre distintos contextos ecológicos cercanos al estudiante (familia, grupo de pares, profesores, comunidad escolar, entre otros),

cuya influencia se percibe cuando promueven ambientes propicios para el despliegue de recursos psicológicos, socioemocionales y contextuales facilitadores del aprendizaje estudiantil (Lawson & Lawson, 2013). Aunque los factores promotores de CcC han sido considerados principalmente cognitivos (Wang *et al.*, 2019), otros aspectos socioemocionales y del contexto en el que se desarrollan las trayectorias escolares de los estudiantes ejercen también influencia en el compromiso (Salmela-Aro & Upadyaya, 2020).

La autoeficacia académica (en adelante, AEA) destaca dentro de los recursos psicológico-cognitivos vinculados directamente con el CcC (Linnenbrink & Pintrich, 2003), toda vez que, para consolidar este, es necesario que el estudiante tenga expectativas positivas respecto de sus propias capacidades para organizar y ejecutar el curso de distintas acciones y tareas con éxito, planificando el curso de acción en una situación o actividad de aprendizaje específica de manera que logre ser concretada (Beatson *et al.*, 2018; Linnenbrink & Pintrich, 2003). La AEA hace posible que la actividad académica se perciba como algo que se puede enfrentar favorablemente usando recursos personales, sin que disminuyan la motivación, el entusiasmo y la concentración, y manteniendo la persistencia en la tarea (Salanova *et al.*, 2010).

De acuerdo con la teoría del aprendizaje social de Bandura, parte de la información social y relacional que recoge el estudiante durante el proceso formativo se transforma en: a) creencias sobre sus capacidades, orientadas a la ejecución de acciones efectivas para facilitar el proceso de aprendizaje, y b) creencias sobre las condiciones cognitivas y personales con que se cuenta para afrontarlas. De esta manera, los mensajes sociales que recibe de las personas significativas en su entorno son condensadas en el sentido de AEA, lo que implica un elemento interpersonal relevante en su formación y desarrollo (Bandura *et al.*, 1999).

Cuando se considera que los aspectos interpersonales tienen relación con el aprendizaje, se hace posible describir la relevancia de factores como el apoyo y los recursos sociales (en adelante, ARS), evidenciados a través de conductas, actitudes o verbalizaciones de otras personas que facilitan la acción y el desempeño escolar. A través de estos, la persona se siente cuidada, valorada y respetada, además de que cumple con la satisfacción de necesidades específicas a través de la interacción y la vinculación social (Hyseni & Hoxha, 2018). El análisis del ARS apunta a establecer el efecto que tiene la provisión externa instrumental, material o instruccional para llevar a cabo las actividades, y cómo ello tributa al CcC, al proporcionar recursos que faciliten el logro de objetivos y la ampliación del repertorio de aprendizaje.

Elementos del entorno, como requerimientos, determinantes, recursos, objetivos y condiciones, aportan también al desarrollo de un sentido de involucramiento con el proceso académico de aprendizaje y el compromiso

(Masika & Jones, 2016; Oriol-Granado *et al.*, 2017). La clase como tal y su dinámica condensan elementos subjetivos y sociales que permiten al estudiante valorar como positiva o negativa la experiencia de participación en el espacio, tanto como en el desarrollo de las actividades concretas y específicas; pero también refleja la experiencia previa, principalmente la adaptación de los estudiantes a las prácticas escolares. En una perspectiva que incluye la dimensión sociohistórica en el desarrollo subjetivo del aprendizaje (Vygotsky, 1978), se destaca que para el estudiante la experiencia previa de interacción con otros y consigo mismo en la escuela, aporta un carácter histórico y subjetivo a la participación en el proceso escolar (Sierra-Nieto, 2013). Por ello, la experiencia escolar subjetiva (en adelante, EES) condensa construcciones mentales que, si bien pueden hacer alusión a situaciones externas vivenciadas por los estudiantes, tienen evidentemente un componente subjetivo que responde a la percepción y emocionalidad de quien las experimenta, produciendo en quien es protagonista de los acontecimientos un efecto disposicional para involucrarse con el aprendizaje y la clase (Larrosa, 2006). Así, la EES siempre es una experiencia individual, incluso si se origina a partir de una situación compartida por varios individuos, suficientemente significativa como para impactar al estudiante, quien la recordará y la valorará como positiva o negativa según su huella emocional (Leal-Soto *et al.*, 2022). La EES representa, entonces, un punto de convergencia entre lo subjetivo, que abarca la acción, la afectividad y la reflexión, y lo objetivo, relacionado con las situaciones escolares que el estudiante enfrenta a lo largo del tiempo y que configuran su trayectoria educativa (Terigi, 2014; Goagoses *et al.*, 2020).

Uno de los aspectos relevantes al considerar la experiencia escolar en relación con el compromiso del estudiante es que, aunque la experiencia escolar surge de un acontecimiento externo, es el propio estudiante, como responsable de su subjetividad, quien vive el acontecimiento y le atribuye el poder de influir o transformar su realidad educativa (Larrosa, 2006). La experiencia escolar, como acontecimiento, aunque surge en un contexto de interacción social, mantiene una carga subjetiva que permite que sea evaluada o reevaluada como buena o mala por el estudiante, en función de la valoración que haga de su participación y responsabilidad en las acciones compartidas con otros durante las actividades escolares (Leal-Soto *et al.*, 2022). Pese a que la experiencia escolar responde a un acontecimiento suscitado externamente, es el propio estudiante, en tanto responsable de su propia subjetividad, quien vivencia el acontecimiento, otorgándole el poder de afectación o transformación de su realidad educativa (Larrosa, 2006). La experiencia escolar, en tanto acontecimiento, es suscitada por una circunstancia compartida por varios sujetos, lo que ofrece la posibilidad de que esta experiencia

subjetiva pueda ser significada o resignificada como buena o mala por un estudiante, con base en la valoración que haga de la misma al sopesar su participación y responsabilidad en función de las acciones que comparte con los demás en las actividades escolares (Leal-Soto *et al.*, 2022).

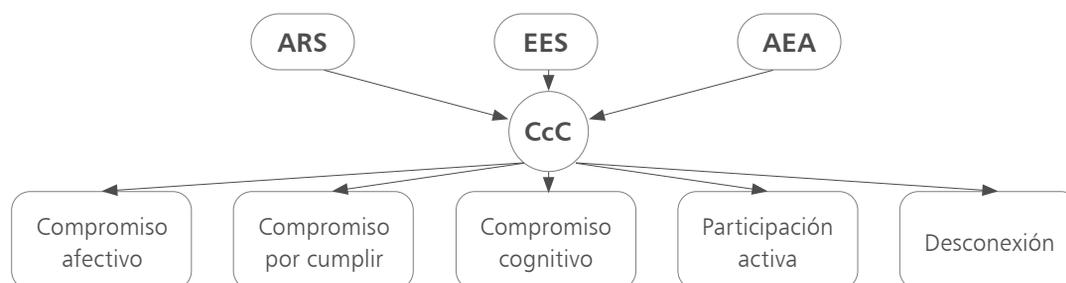
El abordaje de estas variables es pertinente, dada la comprensión del compromiso como aspecto clave en el éxito educativo estudiantil. Por tanto, su promoción desde niveles tempranos es necesaria, si se considera que la escuela es un contexto de desarrollo complejo y privilegiado, dada la influencia que ejerce en los procesos de desarrollo identitario y socioemocional (Wang & Hofkens, 2020). Por lo tanto, los estudios y comprensiones de los factores que aporten positivamente al desarrollo del CcC durante la educación básica y secundaria son bien recibidos en el campo educativo, dado el contexto de participación en experiencias diversas de aprendizaje e interacciones sociales de las y los estudiantes en estos niveles educativos. A lo anterior se suma el hecho de que, a medida que las y los estudiantes vivencian estas experiencias e interacciones, simultáneamente exploran sus intereses y desarrollan sus competencias, como lo señalan Salmela-Aro & Upadyaya (2020). De acuerdo con estas autoras, las características de estos contextos escolares de la educación básica y secundaria proporcionan las oportunidades y los recursos necesarios para que los adolescentes se comprometan con el aprendizaje académico y el desarrollo social.

El presente estudio

Con base en los antecedentes presentados, este estudio buscó determinar la relación entre ARS, EES y AEA, por una parte, y frente al CcC, por la otra. La hipótesis principal es que el ARS y la EES, tanto como la AEA —variable ya reconocida como altamente aportante al CcC—, tienen efectos significativos en el CcC, tal como se observa en el modelo hipotético de la figura 1.

Figura 1

Modelo estructural integrado hipotetizado de la relación entre ARS, EES, AEA y CcC (se considera al CcC como constructo latente)



Fuente: elaboración propia.

Metodología

Participantes

En el estudio participaron 1486 estudiantes (53.6 % mujeres) de dos escuelas privadas con subvención estatal del norte de Chile, con edades entre 11 y 19 años ($M=14.9$; $DS=1.72$), de los grados 7° a 12°. La selección fue hecha en forma no probabilística, por disponibilidad de los establecimientos y voluntariedad de los estudiantes, con el consentimiento de sus padres.

Instrumentos

-*Percepción de apoyo y recursos sociales*: este instrumento informa la percepción del estudiante acerca de la disponibilidad de personas en su entorno que brinden apoyo afectivo e instrumental para el desarrollo de sus actividades escolares. La escala fue adaptada al contexto educativo desde una subescala del *Network of Relationships Inventory* (Furman & Buhrmester, 2009) para este trabajo, y consta de seis ítems (e.g., “Nunca falta quien me apoya con un buen consejo, algún dato o alguna indicación para hacer las cosas cuando no lo tengo claro”) en una escala Likert entre 1 (totalmente en desacuerdo) y 4 (totalmente de acuerdo). Los reportes de uso de la escala indican alta consistencia interna, así como estabilidad y convergencia moderadas en las mediciones transnacionales. Su adaptación para población escolar chilena se validó con una muestra de 1254 estudiantes de secundaria (53.6 % mujeres), de entre 11 y 19 años ($M=14.9$ años; $DS= 1.72$), en establecimientos educacionales públicos y privados con financiamiento estatal, mostrando buena adecuación de la estructura factorial ($\chi^2=16.937$; $gl= 5$; $p=0.005$; $CFI=0.99$; $TLI=0.98$; $RMSEA=0.04$; $SRMR= 0.02$) y de índices de confiabilidad (alfa de Cronbach= .66; omega McDonald=.66). Aunque los coeficientes de confiabilidad no alcanzan el nivel óptimo, son aceptables considerando la indicación de valores superiores a 0.65 (Katz, 2011). En esta escala, mayor puntuación refleja mayor percepción y confianza en la disponibilidad de recursos y apoyos sociales.

-*Experiencia escolar subjetiva*: este instrumento de autorreporte fue desarrollado por el equipo a cargo del estudio bajo la perspectiva de un modelo de percepción subjetiva de situaciones escolares vinculadas a interacción social (Leal-Soto *et al.*, 2022) y se divide en dos subescalas, una de buenas experiencias (BE, cinco ítems; e.g., “Me han destacado por cosas buenas que he hecho”) y otra de malas experiencias (ME, seis ítems; e.g., “He tenido profesores que me han hecho sentir mal”). Todos los ítems se puntúan en una escala de frecuencia que va de 1 (nunca) hasta 4 (muchas veces). La puntuación por subescala (BE y ME) requiere promediar los ítems

en cada una de ellas. El análisis factorial confirmatorio para su validación se realizó con una muestra de 274 estudiantes escolares chilenos de un establecimiento privado con financiamiento estatal (57.1 % mujeres; $M_{\text{edad}}=14.9$ años; $DS=1.78$). Los índices y coeficientes obtenidos indicaron un buen ajuste (ME: $\chi^2=17.341$; $gl=8$; $p=0.027$; CFI=0.96; TLI=0.93; RMSEA=0.06; SRMR=0.04 / BE: $\chi^2=5.192$; $gl=4$; $p=0.268$; CFI=0.99; TLI=0.98; RMSEA=0.03; SRMR=0.02). La puntuación general implica invertir los valores de los ítems correspondientes a la subescala (ME) y promediarlos con los de (BE), de forma que una mayor puntuación global obtenida refleja una experiencia escolar más positiva. Las confiabilidades informadas son, para BE: $\alpha=.71$; omega McDonald=.72; para ME: $\alpha=.72$; omega McDonald=.72; y para la escala combinada: $\alpha=.70$; omega McDonald=.71.

-*Autoeficacia académica*: esta escala, parte de *Patterns of Adaptive Learning Scales* (Midgley et al., 2000), mide la percepción y las expectativas que reflejan el grado de seguridad del estudiante sobre su capacidad para ejecutar acciones efectivas que conduzcan al aprendizaje y el logro de metas. La escala consta de cinco ítems (e.g., "Estoy seguro de que puedo entender cómo hacer las tareas más difíciles") con respuesta tipo Likert de cinco puntos (1 = no es del todo cierto, 5 = muy cierto). Los ítems fueron traducidos al español por los autores y sometidos a juicio de expertos. La versión resultante se administró a un grupo de 575 estudiantes (51.8 % mujeres) de 11 a 19 años ($M=15.1$; $DS=1.77$), de 7° a 12° grado. El análisis factorial confirmatorio realizado para su validación mostró adecuados índices de bondad de ajuste ($\chi^2=0.02$; $gl=1$; $p=0.87$; CFI=0.99; TLI=0.99; RMSEA=0.00; SRMR=0.001) y se obtuvieron buenos indicadores de confiabilidad (alfa de Cronbach= 0.94; omega McDonald=0.94).

-*Classroom Engagement Inventory*: diseñado y validado originalmente por Wang et al. (2014) para medir el CcC en estudiantes estadounidenses (de 4° a 12° grado), consta de 24 ítems distribuidos en cinco dimensiones: compromiso cognitivo (e.g., "Si cometo un error, trato de descubrir qué hice mal"), compromiso afectivo (e.g., "Me siento interesado"), compromiso por cumplimiento (e.g., "Termino las tareas asignadas"), participación activa (e.g., "Participo activamente en las discusiones de clase") y desconexión (e.g., "Pienso en cualquier cosa, menos en la clase"); se responde en formato Likert de cinco puntos entre 1= nunca, y 5 = cada día de clases. El instrumento fue traducido para poblaciones hispanoparlantes con la aprobación y aporte de uno de sus autores (David Bergin) y validado en un grupo de 446 estudiantes de secundaria (de 7° a 12° grado, de 12 a 19 años, 51.2 % mujeres; Leal-Soto et al., 2023). El modelo de cinco factores covariados correspondiente con la versión original del instrumento presentó un aceptable

ajuste ($\chi^2=553.965$; $gl=242$; $p<.05$; $CFI=0.93$; $TLI=0.92$; $RMSEA=0.05$; $SRMR=0.05$) y las confiabilidades (alfa de Cronbach y omega McDonald) de las subescalas variaron entre .64 y .90, obteniendo un coeficiente máximo de 0.92 para la escala completa.

Análisis

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo con alcance explicativo y diseño no-experimental-transeccional, utilizando un diseño basado en modelos SEM de ecuaciones estructurales (Mai *et al.*, 2018), utilizando la librería Lavaan en R. La elección de este diseño responde a la necesidad de establecer un método que permitiera validar con criterio confirmatorio las relaciones entre las múltiples variables-constructo propuestas teóricamente (Álvarez & Dicovski, 2022). Se analizó la homogeneidad de varianzas con el test de Levene para el conjunto de variables, y salvo CcC ($p=.002$), el resto presentó homocedasticidad ($p>.05$). Aunque no se violan los supuestos para realizar análisis paramétricos, la introducción de CcC como variable dependiente en el modelo condicionó la introducción del estimador robusto WLSMV (*Weighted Least Squares Mean and Variance Adjusted*), para corregir los términos de error que pudieran introducirse en el modelo producto de sus correlaciones (Beauducel & Yorck-Herzberg, 2009). La bondad de ajuste de cada modelo se estableció con los índices χ^2 , RMSEA, SRMR, intervalo de confianza superior/inferior 90 %, CFI y TLI. Para efectos de identificación de los modelos (ajustados a la cantidad de unidades de información disponible y de parámetros a estimar), se estableció CcC como variable latente en el primer modelo y se incorporaron sus dimensiones como variables observadas en el segundo modelo.

Resultados

Estadísticos descriptivos

Los análisis descriptivos mostraron puntuaciones medias de moderadas a altas en todas las variables, considerando la escala de calificación de cada uno de los instrumentos usados para la medición (tabla 1). Estos resultados sugieren que las y los participantes perciben niveles significativos de ARS, experiencia escolar positiva, AEA y CcC en sus diferentes dimensiones.

Tabla 1
Estadísticos descriptivos

VARIABLES	Media	Desviación estándar
Apoyo y recursos sociales (ARS)	4.22	.95
Experiencia escolar (EES)	4.34	.73
Autoeficacia académica (AEA)	4.74	.96
CcC-Compromiso afectivo	4.55	1.01
CcC-Compromiso por cumplimiento	4.91	.83
CcC-Participación activa	3.95	.94
CcC-Compromiso cognitivo	4.47	.86
CcC-Desconexión	3.94	1.14

Fuente: elaboración propia.

Modelo de medición de CcC

Se analizó el modelo de medición correspondiente a la adecuación factorial del constructo latente CcC, que mostró aceptables índices de ajuste ($\chi^2=9375.43$; $p<.05$; $df=276$; $RMSEA=.04$; $SRMR=.04$; $90\% \text{ IC} = .04 - .05$; $CFI=.92$; $TLI=.91$), manteniendo los 24 ítems de la escala original y su distribución en los 5 factores reportados, y correlacionando los errores de los ítems 1, 5, 11, 13, 14, 15 y 16 dentro de cada factor, como se aprecia en la figura 2. Los resultados indican cargas altas en los cinco factores que tributan al constructo CcC. Así mismo, se observa un balance que tiende a distribuir moderadamente las cargas factoriales de cada uno de estos factores dentro del modelo confirmatorio (compromiso afectivo, compromiso por cumplimiento, compromiso cognitivo, participación activa y desconexión), lo que justifica el ajuste aceptable del modelo analizado.

El análisis de correlaciones entre las variables introducidas en el modelo analizado mostró asociaciones en niveles muy bajo, bajo y moderado, lo que permitió asumir que no hay problemas de colinealidad (tabla 2).

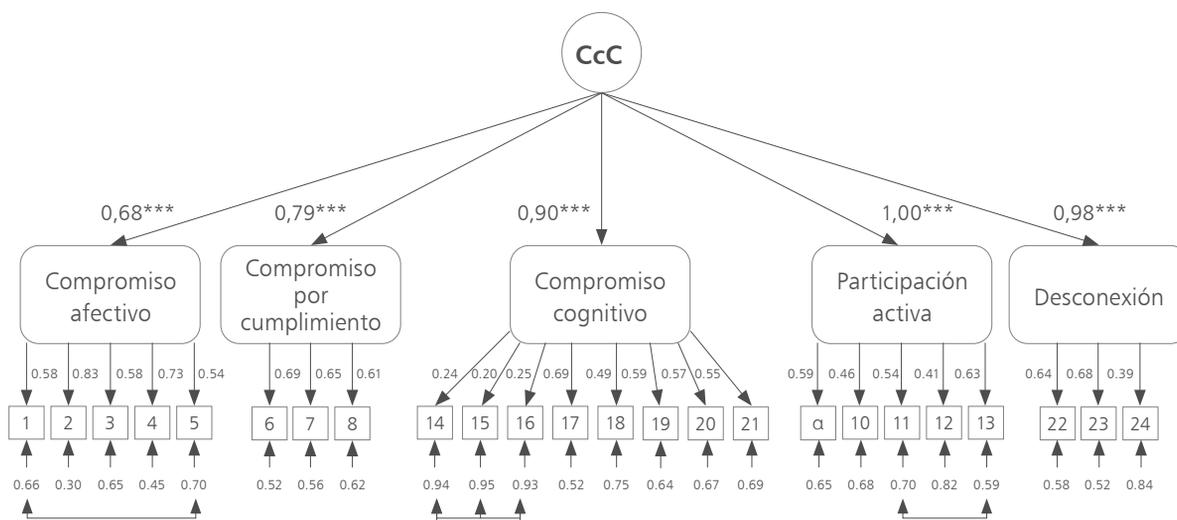
Tabla 2
Correlaciones entre variables

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. CcC-Compromiso afectivo	1							
2. CcC-Compromiso por cumplimiento	.42**	1						
3. CcC-Participación activa	.55**	.43**	1					
4. CcC-Desconexión	.51**	.53**	.57**	1				
5. CcC-Compromiso cognitivo	.46**	.58**	.59**	.67**	1			
6. Apoyo y recursos sociales (ARS)	.26**	.24**	.22**	.18**	.23**	1		
7. Experiencia escolar subjetiva (EES)	.26**	.46**	.44**	.42**	.44**	.34**	1	
8. Autoeficacia académica (AEA)	.44**	.42**	.42**	.43**	.44**	.23**	.50**	1

Nota: * $p<.05$; ** $p<.01$; *** $p<.001$.

Fuente: elaboración propia.

Figura 2
Modelo de medición de CcC como variable latente (coeficientes estandarizados)

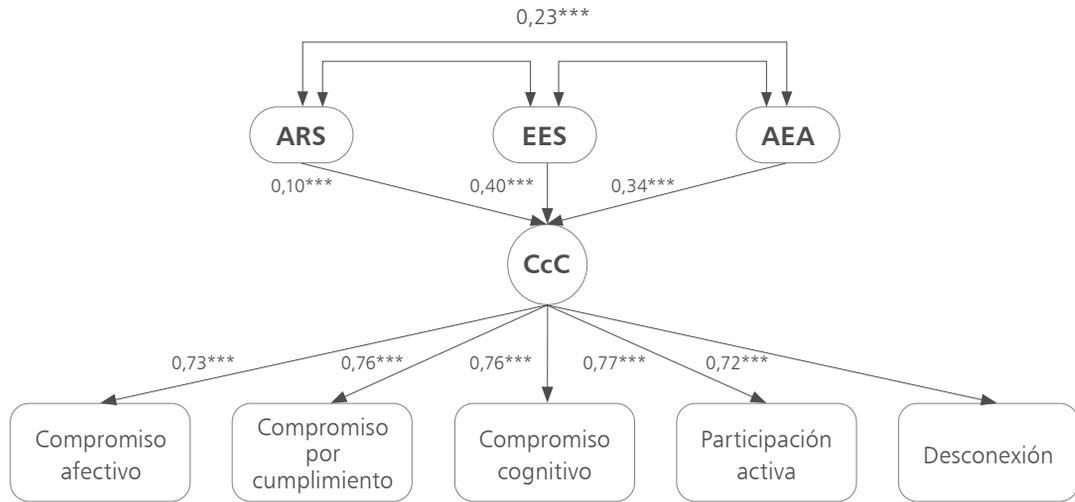


Fuente: elaboración propia.

Modelo estructural de la relación entre variables

Los resultados del primer modelo estructural hipotetizado integran las variables ARS, EES, AEA, y se introdujo CcC como variable latente, estructurada a partir de sus cinco factores (compromiso afectivo, compromiso por cumplimiento, compromiso cognitivo, participación activa y desconexión). El modelo mostró un adecuado ajuste ($\chi^2=23.495$; $p>.05$; $df=13$; $RMSEA=.02$; $SRMR=.01$; $90\% IC= .006 - .042$; $CFI=.98$; $TLI=.96$), evidenciando efectos directos estadísticamente significativos de las primeras variables en CcC. Si bien ARS muestra un efecto significativo en CcC, su coeficiente refleja un valor bajo, lo que da cuenta de un efecto discreto. Los coeficientes resultantes en cada sendero analizado permiten establecer que EES y AEA son variables relevantes en la relación con CcC. Las correlaciones entre ARS, EES y AEA varían entre bajas a moderadas, siendo el mayor nivel de asociación entre EES y AEA (figura 3). Este modelo revela que ARS, EES y AEA tienen efectos directos significativos en el CcC expresado por los participantes. Aunque el efecto de ARS en CcC es bajo en relación con la asociación existente entre EES y AEA con CcC, las correlaciones estadísticamente significativas entre las tres variables indican la relevancia de su presencia tributaria al compromiso. Sin embargo, es evidente la fuerza de la asociación de EES y AEA con CcC. Estos resultados sugieren que tanto la percepción del entorno escolar como la confianza en las habilidades académicas pueden influir en el compromiso de los estudiantes con las actividades que se desarrollan dentro de la clase.

Figura 3
 Modelo estructural integrativo de ARS, EES, AEA y CcC como variable latente

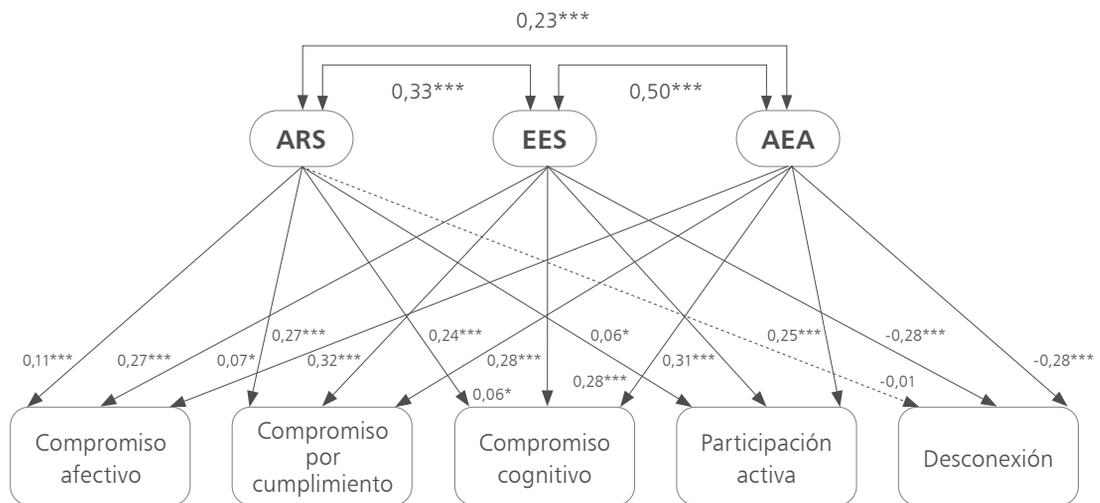


Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Fuente: elaboración propia.

Modelo estructural especificando coeficientes de regresión sobre las cinco dimensiones de CcC

Figura 4
 Modelo estructural integrativo con especificación de coeficientes de regresión sobre las dimensiones de compromiso



Nota: * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Fuente: elaboración propia.

El segundo modelo estructural profundiza en la relación directa entre las variables estudiadas y las diferentes dimensiones del CcC. Este modelo mostró un buen nivel de ajuste ($\chi^2=1.193$; $p>.05$; $df=1$; $RMSEA=.01$; $SRMR=.003$; $90\% \text{ IC} = .000 - .078$; $CFI=1.0$; $TLI=.99$), lo que permitió identificar efectos directos de ARS, estadísticamente significativos, en todas las dimensiones de CcC, excepto en desconexión. Las correlaciones entre ARS, EES y AEA son bajas a moderadas, siendo la de mayor nivel de asociación la que se da entre EES y AEA (figura 4). Los hallazgos sugieren, a partir de la consideración de los coeficientes obtenidos, que mayor ARS puede promover predominantemente el compromiso afectivo con la clase, pero no influye en la participación activa, ni en la desconexión de los estudiantes. Por su parte, EES y AEA promueven de manera directa y significativa todas las dimensiones de CcC, incluyendo la dimensión de desconexión, en la cual contribuyen a mitigar su impacto.

Discusión

El propósito general del estudio fue determinar la relación entre ARS, EES (variables socioemocionales) y AEA (variable cognitiva), y sus efectos sobre CcC, así como sobre cada una de sus dimensiones. Las correlaciones entre las variables y los coeficientes obtenidos en los modelos estructurales permiten observar que, tanto EES como AEA, se asocian de manera directa, positiva y moderada con CcC y sus dimensiones. De otro lado, la asociación de ARS con CcC y sus dimensiones (salvo con desconexión), si bien es directa y positiva, presenta un nivel bajo. Esta relación se muestra explícitamente en los modelos SEM presentados (figuras 3 y 4). En el caso particular de ARS, si bien contribuye a cuatro de las cinco dimensiones de CcC, la baja magnitud de los efectos asociados reportados en el modelo estructural general (figura 3) muestra que no logra movilizar recursos socioemocionales influyentes en la percepción de los estudiantes acerca de su capacidad de involucramiento con la clase, en particular con aquellas dimensiones cognitivas y conductuales del CcC.

Este resultado diferencial nos permite discutir con mayor profundidad la incidencia que tiene la distinción entre la instrumentalidad y la afectividad de la experiencia social de aprendizaje. Si bien se considera el ARS dentro del espectro de variables de carácter socioemocional, que interroga por algún nivel afectivo de la provisión de recursos sociales, el sentido clásico de este constructo se orienta hacia la instrumentalización del apoyo (Legault *et al.*, 2006), de forma que está contextualizada en el marco de facilitación del logro de tareas y actividades escolares. Esta idea es interesante, toda vez que el CcC alude a una noción vinculada a acciones en distintas dimensiones,

encaminadas a mantener el nivel de compenetración del estudiante con las actividades de aprendizaje que suceden en la clase; por tanto, esta visión instrumental del ARS es coherente con la naturaleza del constructo CcC. Sin embargo, dado que los resultados obtenidos destacan principalmente los aspectos socioemocionales, afectivos y subjetivos de la experiencia escolar previa, con coeficientes mayores incluso que los obtenidos para AEA —variable considerada como cognitiva—, es válido cuestionar el rol de valor académico que conlleva la provisión de recursos sociales y apoyo social en el contexto escolar, cuando se enfoca en una meta académica concreta y no en la provisión de elementos de apoyo afectivo que proporcionen seguridad, confianza y bienestar para lograrlo. De acuerdo con Azpiazu *et al.* (2016), el apoyo social conlleva distintas dimensiones claramente diferenciables entre sí, de tipo emocional, instrumental e informacional. Cada tipo de apoyo moviliza distintos tipos de efectos, que los autores llaman directos o amortiguadores, resaltando la necesidad de diferenciar estos efectos cuando responden a un tipo de apoyo emocional, en situaciones de estudio de fenómenos que conllevan elementos significativos de experiencia de naturaleza afectiva y motivacional, como podría ser el caso.

Los resultados obtenidos para la experiencia escolar encuentran eco en otros estudios, que destacan el valor de las experiencias escolares para el desarrollo de CcC (Bowden *et al.*, 2019). Estos resultados indican que la experiencia escolar, entendida como una variable socioemocional que recoge histórica, longitudinal y subjetivamente un conjunto de situaciones y circunstancias vividas por los estudiantes durante sus años escolares previos, con valencias afectivas positivas o negativas, tiene un efecto considerable, directo y positivo sobre el CcC y sus dimensiones. Si bien esta relación no es desconocida en la literatura, es un resultado novedoso, en tanto la comprensión de los factores que aportan al CcC desde esta perspectiva socioemocional es menos frecuente en el espacio educativo, en donde los sistemas pedagógicos y de evaluación tienden a privilegiar aspectos objetivos, individuales y cognitivos de la experiencia estudiantil por sobre aquellos de interacción afectiva e interpersonal. En este caso, el estudio abordó una perspectiva de la experiencia escolar particular, desarrollada por Leal-Soto *et al.* (2022), en la que es precisamente el carácter interaccional de las situaciones escolares percibidas por el estudiante de forma subjetiva, que le vinculan socialmente a otros, lo que aporta una medida de la experiencia que incorpora lo subjetivo y objetivo de la vivencia de situaciones cotidianas en el contexto escolar. Bajo esta consideración, parece coherente el resultado que indica que es precisamente la experiencia escolar la variable que hace la mayor contribución al CcC dentro del modelo analizado, superando en magnitud al coeficiente obtenido para la relación de AEA sobre CcC, que ha

sido, de hecho, considerada en la literatura como una de las variables cognitivas de mayor influencia sobre el CcC (Wang *et al.*, 2019). Este resultado permite considerar cómo la interacción entre lo emocional de la valoración subjetiva de la experiencia, y lo objetivo de las circunstancias experimentadas con otros en el contexto educativo, está indicando un carácter socioemocional necesario de ser relevado en los procesos de planificación de las actividades de aprendizaje dentro de la clase, con las cuales se espera un compromiso estudiantil.

Respecto de la relación entre AEA y CcC (y sus dimensiones), los efectos observados son coherentes con los resultados esperados. Los efectos significativos coinciden con las descripciones de la literatura, indicando que la AEA actúa como regulador psicológico, favoreciendo las distintas instancias del CcC (Olivier *et al.*, 2019). Cuando los estudiantes se perciben a sí mismos como eficaces para afrontar tareas y actividades relacionadas con el aprendizaje, tienden a estar más comprometidos con ellas, mostrando más interés en aprender, y se involucran emocionalmente más con el desarrollo de las actividades, en especial con aquellas vinculadas a componentes afectivos, cognitivos y atencionales (Schunk & Pajares, 2009).

De acuerdo con Oriol-Granado *et al.* (2017), basándose en los aportes de Fredrickson (2000), este resultado de las relaciones del CcC con las variables en estudio permite situar en un lugar destacado al componente socioemocional, de forma coherente con un creciente conjunto de evidencia empírica que considera la importancia de enmarcar los procesos de vinculación académica del estudiante con su proceso de aprendizaje en un contexto de interacciones socioemocionales positivas, que nutran y potencien sus capacidades, motivación e involucramiento con el aprendizaje dentro de la sala de clase (Martínez-Martí & Ruch, 2017; Zander *et al.*, 2018). Estos autores describen el beneficio que otorga el elemento emocional positivo en el contexto de adaptación y ajuste académico de los estudiantes. Las conclusiones de Oriol-Granado *et al.* (2017) permiten destacar el aporte de las emociones positivas en el desarrollo de estrategias de autorregulación, cuando son suscitadas a partir de situaciones escolares que vive el estudiante cotidianamente. El esfuerzo y la atención que el proceso de autorregulación reviste se ven compensados por la sensación de disfrute del proceso de aprendizaje, un aspecto que queda reflejado en la variable de EES. De esta forma, el CcC se nutre y fortalece a partir de las interacciones que se dan entre pares, con profesores y otras personas significativas, relevando el aspecto ecológico que tienen las experiencias vividas en la escuela como nicho de desarrollo personal y social (Demir, 2016; Lawson & Lawson, 2013).

Una idea fuerza derivada de los resultados es que, tras los modelos pedagógicos y psicológicos con que se aborde el CcC, debe subyacer una

propuesta de proceso y desarrollo consistente con los indicadores de desarrollo socioemocional estudiantil, en la que destaquen indicadores tanto de lo que el estudiante valora del pasado escolar, como de lo que sucede aquí y ahora, pedagógicamente hablando (Terigi, 2014). El hallazgo de un efecto preponderante de la experiencia escolar previa del estudiante constituye un aporte novedoso al campo de estudio del CcC, pues destaca, por un lado, la relevancia de una variable socioemocional que no había tenido protagonismo en el estudio de este constructo, el cual ha tenido una tradición de investigación de corte principalmente cognitivo. Por otro lado, se destaca el valor del proceso de formación de relaciones interpersonales positivas y vivencias diversas con un sentido subjetivo claramente afectivo y normativo positivo.

Conclusiones y limitaciones

Estos hallazgos aportan a la reflexión sobre las prácticas docentes y de profesionales vinculados al campo educativo, al destacar la importancia de una historia y un entorno que provean condiciones, recursos y oportunidades de vinculación con el aprendizaje y con lo que sucede en el aula de clase para que el estudiante se comprometa con su desarrollo efectivo, habida cuenta de que reconoce su potencial y este le proporciona, por tanto, experiencias escolares favorecedoras que promuevan su involucramiento. El llamado a la promoción e incentivo formativo no va dirigido única y exclusivamente al estudiante o al profesor, sino también a la escuela como institución, alertando sobre la necesidad de ofrecer espacios de participación e interacción positiva que potencien en los estudiantes experiencias agradables y enriquecedoras a nivel emocional, personal e interpersonal.

Futuras investigaciones en esta línea podrían aportar a la comprensión compleja de este fenómeno de compromiso estudiantil, profundizando en las vivencias subjetivas y objetivas escolares, diferenciando aspectos académicos, relacionales y ambientales que además sean estudiados atendiendo a la diversidad de vivencias estudiantiles. Esto podría implicar la apertura del espectro analítico, con incorporación de perspectiva de género e interculturalidad, atendiendo a las diferentes condiciones sociodemográficas e identitarias de las y los estudiantes que actualmente configuran las escuelas, en particular en Chile.

Como limitaciones de este estudio se considera que, aunque se examinó el conjunto de variables en una muestra de tamaño considerable, el hecho de que sea una muestra regional hace pensar en la necesidad de reflejar mayor diversidad cultural, de modo que se espera poder replicar estos resultados en futuros estudios con muestras cultural y territorialmente diversas. Otro aspecto para incorporar en futuras investigaciones es la integración

de otras variables para ampliar el espectro y alcance del modelo, siguiendo la idea de un modelo de funcionamiento cognitivo y socioemocional en el que se pudieran incluir otros factores relevantes que aporten a la comprensión subjetiva de las trayectorias escolares relacionadas con el CcC, como puede ser la medición de la calidad de las relaciones interpersonales en la escuela.

Consideraciones éticas

Todos los procedimientos realizados se ajustaron a las normas éticas aprobadas por el comité de investigación institucional de la universidad patrocinadora, así como a la Declaración de Helsinki de 1964 y sus enmiendas posteriores y/o normas éticas comparables. Se obtuvo el consentimiento informado de los padres y el de los alumnos.

Agradecimientos y aclaraciones

Los datos y análisis que se reportan fueron recogidos y realizados durante el primer periodo del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, periodo en el cual la primera autora era investigadora emergente de la línea de investigación, adscrita a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. La preparación del artículo fue realizada en la etapa actual del Centro (2022-2026), habiendo migrado la primera autora a la Universidad Católica Silva Henríquez. Los autores recibieron apoyo del programa SCIA-ANID CIE160009 para el desarrollo de este estudio y su publicación, y agradecen a la Universidad de Tarapacá y a la Católica Silva Henríquez, por la concesión de horas de la jornada de trabajo para la preparación de este manuscrito.

Los autores declaran no tener conflictos de interés en relación con esta investigación, su autoría y/o publicación como artículo científico.

Sobre los autores

Olga Elena Cuadros-Jiménez es psicóloga, magíster en educación, Universidad de Antioquia, Colombia. Doctora en psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile. Académica de la Escuela de Investigación y Postgrado, investigadora del Centro de Investigación para la Transformación Socioeducativa (CITSE), Facultad de Educación, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile. Trayectoria en interacciones socioemocionales, aprendizaje, convivencia y bienestar educativos.

Francisco Leal-Soto es profesor asociado en el Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Tarapacá, Chile. Investigador principal del Centro de

Investigación para la Educación Inclusiva. Psicólogo, Universidad de Chile, Chile. Magíster en educación, Universidad de Tarapacá, Chile. Doctor en psicología, Universidad Autónoma de Madrid, España.

Referencias

- Álvarez, D. M., & Dicovski, L. M. (2022). Modelos de ecuaciones estructurales (SEM) y su aplicación en la educación. *Ciencia y Tecnología El Higo*, 12(1), 28–41. <https://doi.org/10.5377/elhigo.v12i1.14524>
- Azpiazu, L., Esnaola, I., & Sarasa, M. (2016). Apoyo social y bienestar subjetivo en la adolescencia. En J. L. Castejón Costa (coord.), *Psicología y educación: presente y futuro* (pp. 230-243). ACIPE. <http://hdl.handle.net/10045/63898>
- Bandura, A., Freeman, W. H., & Lightsey, R. (1999). Self-Efficacy: The Exercise of Control. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 13(2), 158–166. <https://doi.org/10.1891/0889-8391.13.2.158>
- Baroody, A. E., Rimm-Kaufman, S. E., Larsen, R. A., & Curby, T. W. (2016). A multi-method approach for describing the contributions of student engagement on fifth grade students' social competence and achievement in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 48, 54–60. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.02.012>
- Beatson, N. J., Berg, D. A. G., & Smith, J. K. (2018). The impact of mastery feedback on undergraduate students' self-efficacy beliefs. *Studies in Educational Evaluation*, 59, 58–66. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.03.002>
- Beauducel, A., & Yorck-Herzberg, P. (2009). Structural Equation Modeling on the Performance of Maximum Likelihood Versus Means and Variance Adjusted Weighted Least Squares Estimation in CFA. *Structural Equation Modeling*, 13(2), 186–203. https://doi.org/10.1207/s15328007sem1302_2
- Ben-Eliyahu, A., Moore, D., Dorph, R., & Schunn, C. D. (2018). Investigating the multidimensionality of engagement: Affective, behavioral, and cognitive engagement across science activities and contexts. *Contemporary Educational Psychology*, 53, 87–105. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.01.002>
- Bowden, J. L.-H., Tickle, L., & Naumann, K. (2019). The four pillars of tertiary student engagement and success: a holistic measurement approach. *Studies in Higher Education*, 46(6), 1–18. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1672647>
- Côté-Lussier, C., & Fitzpatrick, C. (2016). Feelings of safety at school, socio-emotional functioning, and classroom engagement. *Journal of Adolescent Health*, 58(5), 543-550. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.01.003>
- Datu, J.A.D., Valdez, J.P.M. & King, R.B. (2016). Perseverance Counts but Consistency Does Not! Validating the Short Grit Scale in a Collectivist Setting. *Current Psychology*, 35, 121–130. <https://doi.org/10.1007/s12144-015-9374-2>
- De Castella, K., Byrne, D., & Covington, M. (2013). Unmotivated or motivated to fail? A cross-cultural study of achievement motivation, fear of failure, and student disengagement. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 861–880. <https://doi.org/10.1037/a0032464>

- Default, L., Pelletier, L., & Green-Demers, I. (2006). Why Do High School Students Lack Motivation in the Classroom? Toward an Understanding of Academic Amotivation and the Role of Social Support. *Journal of Educational Psychology, 98*, 567-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.567>
- Demir, K. (2016). Teacher characteristics and sense of teacher efficacy: A meta-analysis study. *The Anthropologist, 24*(1), 208–215. <https://doi.org/10.1080/09720073.2016.11892007>
- Fall, A. M., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence, 35*(4), 787-798. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Fredricks, J. A, Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59–109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Fredricks, Jennifer A., Filsecker, M., & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction, 43*, 1-4. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.02.002>
- Fredrickson, B. L. (2000). Extracting meaning from past affective experiences: The importance of peaks, ends, and specific emotions. *Cognition & Emotion, 14*(4), 577-606. <https://doi.org/10.1080/026999300402808>
- Furman, W., & Buhrmester, D. (2009). Methods and measures: The network of relationships inventory: Behavioral systems version. *International Journal of Behavioral Development, 33*(5), 470-478. <https://doi.org/10.1177/0165025409342634>
- Gil-Velázquez, C. L. (2020). Los paradigmas en la educación. El aprendizaje cognitivo. *Uno Sapiens Boletín Científico de la Escuela Preparatoria 1, 2*(4), 19-22. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa1/article/view/5123>
- Goagoses, N., Itenge, H., Winschiers-Theophilus, H., & Koglin, U. (2020). The influence of social achievement goals on academic engagement: a cross-sectional survey in a Namibian primary school. *South African Journal of Psychology, 51*(3), 1–13. <https://doi.org/10.1177/0081246320957291>
- Hyseni, Z., & Hoxha, L. (2018). Self-esteem, study skills, self-concept, social support, psychological distress, and coping mechanism effects on test anxiety and academic performance. *Health Psychology Open, 5*(2). <https://doi.org/10.1177/2055102918799963>
- Hod, Y., & Katz, S. (2020). Fostering highly engaged knowledge building communities in socioemotional and sociocognitive hybrid learning spaces. *British Journal of Educational Technology, 51*(4), 1117-1135. <https://doi.org/10.1111/bjet.12910>
- Kahu, E. R., & Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development, 37*(1), 58–71. <https://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Katz, M. H. (2011). *Multivariable analysis: a practical guide for clinicians and public health researchers*. Cambridge University Press.

- Kilday, J. E., & Ryan, A. M. (2019). Personal and collective perceptions of social support: Implications for classroom engagement in early adolescence. *Contemporary Educational Psychology, 58*, 163–174. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.03.006>
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma. Revista de Psicología i Ciències de l'Educació, 19*, 87-112. <http://hdl.handle.net/2445/96984>
- Lawson, M. A., & Lawson, H. A. (2013). New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. *Review of Educational Research, 83*(3), 432-479. <https://doi.org/10.3102/0034654313480891>
- Leal-Soto, F., & Cuadros, O. (2021). Revisión del concepto de calidad educativa y modelos de bienestar desde una perspectiva psicológica. *Pensamiento Psicológico, 19*(1), 1-36. <https://www.redalyc.org/journal/801/80165629003/80165629003.pdf>
- Leal-Soto, F., Cuadros Jiménez, O., Ferrer-Urbina, R., & Dávila, J. (2023). Adaptación y validación del inventario de compromiso con la clase en estudiantes secundarios y universitarios de Argentina, Bolivia y Chile. *Liminales. Escritos sobre Psicología y Sociedad, 12*(24), 149-168. <https://doi.org/10.54255/lim.vol12.num24.780>
- Leal-Soto, F., Cuadros, O., Ortiz-Iñiguez, N. y Zenteno-Osorio, S. (2022). Validación de un instrumento para evaluar experiencias escolares positivas y negativas desde una perspectiva del bienestar. *Revista de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica, 63*(2), 147-162. <https://www.aidep.org/sites/default/files/2022-04/RIDEP63-Art11.pdf>
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), 567–582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.3.567>
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly, 19*(2), 119–137. <https://doi.org/10.1080/10573560308223>
- Mai, Y., Zhang, Z., & Wen, Z. (2018). Comparing Exploratory Structural Equation Modeling and Existing Approaches for Multiple Regression with Latent Variables. *Structural Equation Modeling, 25*(5), 737–749. <https://doi.org/10.1080/10705511.2018.1444993>
- Manzuoli, C. H., Pineda-Báez, C., & Vargas Sánchez, A. D. (2019). School Engagement for Avoiding Dropout in Middle School Education. *International Education Studies, 12*(5), 35–48. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n5p35>
- Marsh, H. W., Pekrun, R., Parker, P. D., Murayama, K., Guo, J., Dicke, T., & Arens, A. K. (2019). The murky distinction between self-concept and self-efficacy: beware of lurking jingle-jangle fallacies. *Journal of Educational Psychology, 111*(2), 331-353. <https://doi.org/10.1037/edu0000281>
- Martínez-Martí, M. L., & Ruch, W. (2017). Character strengths predict resilience over and above positive affect, self-efficacy, optimism, social support, self-esteem, and life satisfaction. *Journal of Positive Psychology, 12*(2), 110–119. <https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1163403>
- Masika, R., & Jones, J. (2016). Building student belonging and engagement: Insights into higher education students' experiences of participating and learning together. *Teaching in Higher Education, 21*(2), 138-150. <https://doi.org/10.1080/13562517.2015.1122585>

- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., ... Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. University of Michigan. http://www.umich.edu/~pals/PALS_2000_V12Word97.pdf
- Nadeem, W., Juntunen, M., Shirazi, F., & Hajli, N. (2020). Consumers' value co-creation in sharing economy: The role of social support, consumers' ethical perceptions and relationship quality. *Technological Forecasting and Social Change*, *151*, 1–13. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2019.119786>
- Olivier, E., Archambault, I., De Clercq, M., & Galand, B. (2019). Student Self-Efficacy, Classroom Engagement, and Academic Achievement: Comparing Three Theoretical Frameworks. *Journal of Youth and Adolescence*, *48*(2), 326–340. <https://doi.org/10.1007/s10964-018-0952-0>
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., & Molina-López, V. M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica*, *22*(1), 45-53. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30043-6](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30043-6)
- Rodríguez, C. A. V., Lavalle, M. M., & Elias, R. P. (2015). Modeling Student Engagement by Means of Nonverbal Behavior and Decision Trees. En *Proceedings - 2015 International Conference on Mechatronics, Electronics, and Automotive Engineering, ICMEAE 2015* (pp. 81–85). Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc. <https://doi.org/10.1109/ICMEAE.2015.56>
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, *23*(1), 53-70. <https://doi.org/10.1080/10615800802609965>
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2020). School engagement and school burnout profiles during high school. The role of socio-emotional skills. *European Journal of Developmental Psychology*, *17*(6), 943-964. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1785860>
- Salmela-Aro, K., Tang, X., & Upadyaya, K. (2022). Study demands-resources model of student engagement and burnout. En *Handbook of research on student engagement* (pp. 77-93). Springer, Cham.
- Schmidt, M., Benzing, V., & Kamer, M. (2016). Classroom-based physical activity breaks and children's attention: Cognitive engagement works! *Frontiers in Psychology*, *7*(1474), 1–13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01474>
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-Efficacy Theory. En *Handbook of motivation at school* (pp. 9-68). Routledge.
- Siddiq, F., Gochyyev, P., & Valls, O. (2020). The role of engagement and academic behavioral skills on young students' academic performance: A validation across four countries. *Studies in Educational Evaluation*, *66*, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100880>
- Sierra-Nieto, J. E. (2013). *La secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar*. Servicio de Publicaciones Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6739>

- Stephanou, G. (2011). Students' classroom emotions: Socio-cognitive antecedents and school performance. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9*(1), 5–47.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Á. Marchesi, R. Blanco & L. Hernández (Eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71–90). Organización de Estados Iberoamericanos.
- Ulmanen, S., Soini, T., Pietarinen, J., & Pyhältö, K. (2016). The anatomy of adolescents' emotional engagement in schoolwork. *Social Psychology of Education, 19*(3), 587–606. <https://doi.org/10.1007/s11218-016-9343-0>
- Upadaya, K., & Salmela-Aro, K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts: A review of empirical research. *European Psychologist, 18*(2). <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000143>
- Vygotsky, L. S. (1978). Socio-cultural theory. *Mind in Society, 6*, 52-58.
- Wang, Z., Bergin, C., & Bergin, D. A. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The classroom engagement inventory. *School Psychology Quarterly, 29*(4), 517–535. <https://doi.org/10.1037/spq0000050>
- Wang, M. T., & Degol, J. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child Development Perspectives, 8*(3), 137–143. <https://doi.org/10.1111/cdep.12073>
- Wang, M. Te, Degol, J. L., & Henry, D. A. (2019). An integrative development-in-sociocultural-context model for children's engagement in learning. *American Psychologist, 74*(9), 1086–1102. <https://doi.org/10.1037/amp0000522>
- Wang, M. T., & Hofkens, T. L. (2020). Beyond classroom academics: A school-wide and multi-contextual perspective on student engagement in school. *Adolescent Research Review, 5*, 419-433. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00115-z>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. En J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (pp. 3–19). The Guilford Press.
- Zander, L., Brouwer, J., Jansen, E., Crayen, C., & Hannover, B. (2018). Academic self-efficacy, growth mindsets, and university students' integration in academic and social support networks. *Learning and Individual Differences, 62*, 98–107. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.01.012>