



“EL USO DE MAPAS DE COMPROMISO ESCOLAR PARA UNA EDUCACIÓN PERSONALIZADA”

Alumno: Ing. Mariano Batistelli

Director: Dr. Julio César Durand

Buenos Aires, 2019

Índice general

INTRODUCCIÓN	6
EL <i>STUDENT ENGAGEMENT</i>	8
1. Motivación y <i>Student Engagement</i>	9
2. La Teoría de la Autodeterminación	10
2.1 La motivación intrínseca	11
2.2 La motivación extrínseca y sus diversos estadios	13
2.3 Motivación autónoma y motivación controlada.....	15
2.4 La necesidad de relacionamiento	17
3. Breve reseña histórica del <i>engagement</i>	18
4. Dimensiones del <i>Student Engagement</i>	21
4.1 Dimensión conductual del <i>engagement</i>	22
4.2 Dimensión cognitiva del <i>engagement</i>	24
4.3 Dimensión afectiva del <i>engagement</i>	26
5. Medición del <i>Student Engagement</i>	29
5.1 Instrumentos de medición del <i>engagement</i>	30
5.2 Un ejemplo de medición del SE	32
6. Compromiso, contexto y resultados académicos.....	35
7. Proyectos de mejora basados en el <i>Student Engagement</i>	37
7.1 <i>High- School Survey of Student Engagement (HSSSE)</i>	37
7.2 <i>Check & Connect</i>	40
PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN	43
1. Propósito.....	44
2. Análisis del Contexto	44
3. Objetivos Específicos	45
4. Actividades.....	46
5. Encuesta de Compromiso Académico	46

6. Informes.....	48
6.1 Mapa de Brechas	49
6.2 Mapa de Proporciones.....	55
6.3 Mapa de Dispersión	59
6.4 Tablero de Control	62
7. Reflexiones sobre los Mapas de Compromiso y posibles caminos a seguir	64
7.1 ¿Qué hacemos con tanta información?.....	64
7.2 El plan de mejora	65
7.3 En un contexto de educación personalizada	67
7.4 Incorporar los Mapas de Compromiso a la cultura institucional.....	68
7.5 Caminos futuros posibles.....	69
Referencias Bibliográficas	70
ANEXOS	74
Anexo I: Instrumentos e Informes de la HSSSE	75
Encuesta HSSSE.....	75
Encuesta MGSSE	79
Resumen Ejecutivo	83
Informe de Frecuencias	84
Informe de Comparaciones de promedios.....	85
Informe de niveles de <i>engagement</i>	86
Informe de gráficos de barra	88
Informe de respuestas abiertas.....	89
Anexo II: Instrumentos e informes de <i>Check & Connect</i>	90
Formulario de monitoreo	90
Guía para la comunicación con los padres	92
Guía para definir metas	95
Anexo III: Compromiso escolar y factores contextuales	96

Anexo IV: Student Engagement Instrument (versión traducida)	106
Anexo V: Entrevistas a expertos.....	111

INTRODUCCIÓN

¿Cómo lograr que nuestros alumnos vayan al colegio motivados, con ganas, porque ellos quieren ir realmente? ¿Cuáles son los factores determinantes en la motivación de los estudiantes? ¿Cómo lograr que el proyecto educativo institucional y el proyecto personal de cada alumno encuentren más puntos comunes?

Estas preguntas y otras similares son las que, de modos diferentes y según el rol que toca a cada uno en la institución, nos hacemos frecuentemente los tutores, profesores y autoridades de un colegio. Sin embargo, al pensar en la calidad académica, el foco se centra muchas veces en los contenidos, el nivel de inglés, los exámenes internacionales, la tecnología en el aula, y otros temas por el estilo que, aunque son importantes y evidentemente hacen su aporte, no terminan de cumplir lo que prometen. La calidad educativa queda entonces reducida sólo a algunas variables que podemos controlar, medir y mostrar, y se pierde de vista un aspecto fundamental para alcanzar un aprendizaje de calidad: la perspectiva del estudiante, su identificación con el proyecto institucional.

La desconexión de los alumnos en las aulas no significa, necesariamente, que las propuestas educativas de hoy sean de mala calidad o estén desconectadas de las necesidades de esta generación. Puede que en algunos casos sea así, pero muchas veces el problema es distinto. Hoy necesitamos un esfuerzo mayor para conectar nuestro proyecto con el de nuestros estudiantes, para ayudarlos a descubrir el valor de nuestra propuesta institucional. Nunca será demasiado el trabajo que realicemos en esta dirección, ya que se trata de un factor determinante para su motivación y su conexión con la vida escolar.

Cada día nos enfrentamos con el desafío de lograr que nuestros alumnos aprendan nuevos contenidos y habilidades, alcancen altos estándares de competencia, cumplan el reglamento, se relacionen con sus pares, con sus docentes, con sus tutores, etc. Se trata de un desafío complejo, porque en medio de los proyectos diseñados por la institución y el cumplimiento de los objetivos, nos encontramos con la decisión del alumno de asumir (o no) estos desafíos.

Por otro lado, la institución educativa se sitúa en un contexto en el que las diferencias generacionales son cada vez más marcadas: la brecha de las nuevas tecnologías, la distancia entre la vida de los alumnos dentro y fuera del colegio, algunos modelos pedagógicos

anacrónicos, etc. Este escenario nos debe llevar a pensar nuevas soluciones sostenibles en el tiempo, integradas a nuestro proyecto institucional.

El *Student Engagement* (SE) es un constructo que ha surgido en los últimos años con el objetivo de trabajar las disposiciones de fondo que mueven a la acción. Se trata de un elemento muy relacionado con la motivación de los estudiantes que busca identificar distintos aspectos de la conexión entre el estudiante y la vida escolar.

Cuando, con sentido de autonomía, el alumno se pone en acción y consigue resultados, si encuentra además un contexto favorable y de apoyo, la motivación se retroalimenta positivamente y crece, generando una conexión especial entre el estudiante y la vida escolar. Esta es la dinámica del SE, que guiará la propuesta de mejora que se plantea en este trabajo.

Nos apoyamos en los estudios, cada vez más numerosos, que sostienen que el SE es una herramienta eficaz para prevenir la desconexión y ofrecer información relevante sobre la identificación de los estudiantes con el proyecto educativo institucional. En este trabajo se propone integrar esta herramienta a la vida escolar, para evaluar la conexión de los estudiantes con el proyecto y trabajar de un modo más eficaz sobre la calidad educativa.

El proyecto está pensado para colegios de la Asociación de Promoción y Desarrollo Social (APDES), que impulsa un proyecto de educación personalizada en 21 centros educativos ubicados en distintas ciudades de Argentina (Buenos Aires, Pilar, La Plata, Córdoba, Rosario, Mendoza y Tucumán). De todos modos, pensamos que puede trasladarse fácilmente a otros centros educativos.

EL STUDENT ENGAGEMENT

Si tuviésemos que imaginar a un estudiante involucrado, comprometido, conectado, en sintonía con el ambiente escolar, ¿qué tipo de comportamientos pensamos que debería tener? ¿Qué aspectos podríamos remarcar en términos de aprendizaje y desarrollo de competencias? ¿Cuáles serían los procesos motivacionales necesarios para generar atención, esfuerzo, pensamiento estratégico, iniciativa? ¿Es posible predecir cómo se desarrollará su vida académica? Y si fuera necesario proveer algún tipo de asistencia para acompañar dicho proceso, ¿qué haríamos? El *Student Engagement* (SE), busca dar respuesta a estas preguntas y otras similares, de modo sistemático y ordenado.

Algunos autores remarcan que el *engagement* es un concepto que está “de moda”, no sólo en el ámbito académico, sino también en el mundo del trabajo y las organizaciones. De hecho, ha proliferado bastante el uso del término, con diferentes acepciones: vinculación, implicación, compromiso, pasión, entusiasmo, energía (Salanova & Schaufeli, 2009). Y en el ámbito de la investigación, al tratarse de un constructo relativamente nuevo, los especialistas abocados al tema tampoco logran un consenso sobre su definición.

Entendido como compromiso, el *engagement* supone siempre una relación, con alguien o con algo. En nuestro caso, se trata de una relación entre el estudiante y la vida académica: la comunidad educativa (pares, profesores, tutores, etc.), las estructuras (normativas, horarios, organización), el proceso de enseñanza-aprendizaje, el currículum y el contenido, las actividades curriculares, extracurriculares y recreativas, etc. Trabajar sobre el *engagement* implica analizar esas relaciones y buscar el modo de promoverlas y fortalecerlas (Yazzie-mintz & McCormick, 2012).

Es en este punto donde la motivación y el *engagement* entran en contacto. Generar las condiciones necesarias para promover esta conexión entre el estudiante y la vida académica requiere conocer los procesos motivacionales que alimentarán dicha conexión. Ambos conceptos están íntimamente relacionados y, por tanto, resulta sumamente importante contar con un marco teórico claro que defina la motivación si se pretende desarrollar una propuesta de promoción del *engagement* que resulte eficaz.

En este capítulo veremos la relación entre motivación y SE. Se explicará más detenidamente la Teoría de Autodeterminación, ya que será nuestro marco de comprensión de la motivación. Por otra parte, haremos un breve repaso de la historia del constructo, sus antecedentes y el estado actual de la investigación. Por último, presentamos algunas propuestas para su evaluación y proyectos de aplicación concretos basados en el SE.

Dada la diversidad de concepciones sobre este constructo, resulta difícil encontrar una traducción satisfactoria del término. Investigaciones realizadas en el ámbito de Latinoamérica utilizan los términos *compromiso del estudiante* y *compromiso escolar* (Lara et al., 2018). El primero pone el foco en el alumno y su experiencia interna del aprendizaje, el segundo, en cambio, considera también las variables del contexto como aspectos que influyen en la conexión del estudiante con la vida escolar.

En el marco teórico de este trabajo presentaremos el *Student Engagement*, ya que es el constructo de referencia para los estudios realizados en Latinoamérica. Luego, nos enfocaremos en el “Compromiso Escolar”, ya que nuestra propuesta de mejora considera el contexto como un factor clave de dicho compromiso.

1. Motivación y *Student Engagement*

El concepto de *Student Engagement* es muy cercano al de motivación y tiene relación directa con éste. De hecho, algunas publicaciones utilizan ambos términos como sinónimos, véase, por ejemplo, el informe *Engaging Schools* (National Research Council and Institute of Medicine, 2004).

En el recorrido de la acción humana, “la motivación pertenece, en primera instancia, al momento afectivo, en el cual se vivencia el valor de lo que ha sido conocido, la relación que tienen las dimensiones de lo real con la propia subjetividad” (Vázquez, 2009). Aquí entra en juego el propio sistema de valores y la satisfacción de las necesidades psicológicas de la persona. Por una parte, la necesidad da cuenta de la activación, es decir, dispara las energías necesarias para la acción. Ahora bien, dichas energías deberán tener una orientación, la cual viene dada por los procesos cognitivos y volitivos, que permiten la representación anticipada de la meta a alcanzar, en sintonía con el propio sistema de valores. En resumen, podríamos decir que “la motivación es el aspecto dinámico y direccional de la conducta” (Vázquez, 2009).

El *Student Engagement*, en cambio, se enfoca en la dimensión objetiva de la acción motivada. Es decir, en aquello que se manifiesta en la acción concreta, resultado de las actitudes, emociones y estrategias que puestas en juego al ejecutar una acción. Podríamos decir que el *engagement* se enfoca en la respuesta, en el resultado de un determinado curso de acción, mientras que la motivación se ocupa de su génesis.

Si bien se trata de conceptos diferentes, evidentemente, ambos están íntimamente relacionados. La motivación es el aspecto más subjetivo e interior, que sirve como antecedente

al comportamiento, exterior y objetivo, que puede ser analizado mediante las variables del *engagement*. Desde la perspectiva de la motivación, el *engagement* es el resultado de procesos motivacionales. Vista desde el *engagement*, la motivación es la causa en la que se debe trabajar para conseguir comportamientos que conduzcan a resultados óptimos (Reeve, 2012).

En resumen, podemos decir que la motivación nos habla de la dirección, la intensidad y la calidad de las energías que impulsan el comportamiento, mientras que el *engagement* es esa misma energía puesta en acción, el punto de conexión entre la persona y la actividad. Por esta razón, las propuestas de intervención basadas en el *Student Engagement* se plantean siempre desde un determinado marco teórico de motivación.

En este trabajo utilizamos el enfoque de la Teoría de la Autodeterminación para trabajar sobre las motivaciones que sostienen el *Student Engagement*. A continuación se presentan brevemente los aspectos principales de la teoría.

2. La Teoría de la Autodeterminación

La Teoría de la Autodeterminación o SDT (por sus siglas en inglés: Self-determination Theory) es una teoría de la motivación, desarrollada por Deci y Ryan (1985, 1991), enfocada en las condiciones socio-contextuales que facilitan o dificultan los procesos naturales de automotivación y desarrollo psicológico saludable. Esta teoría examina los factores que promueven la motivación intrínseca, la autorregulación y el bienestar personal.

Los elementos fundamentales de la teoría son (1) la descripción de los diversos tipos de motivación y su impacto en el desarrollo cognitivo y social, y (2) el postulado de tres necesidades psicológicas innatas: las necesidades de competencia (Harter, 1978; White, 1963), autonomía (deCharms, 1968; Deci, 1975) y relacionamiento —*relatedness*— (Baumeister y Leary, 1995; Reis, 1994), que los autores definen como esenciales para facilitar el crecimiento, la integración de la personalidad, el desarrollo social y el bienestar personal.

Como punto de partida, se asume que el ser humano es un organismo activo, con una tendencia natural al desarrollo, al aprendizaje, a la resolución de los desafíos que presenta el entorno, y a la integración de esos aprendizajes y experiencias de modo coherente con la propia identidad. Los autores utilizan el ejemplo de los niños, que poseen una curiosidad activa, que los lleva a explorar el mundo que los rodea, y una tendencia natural a asimilar las normas y reglas del ámbito social en el que se desarrollan. Dicha tendencia a la integración, si bien es una condición natural del ser humano, está fuertemente influenciada por el entorno de la persona.

La SDT postula que en dicho entorno se debe favorecer la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, si se quiere lograr un desarrollo psicológico saludable. Cuando, en un determinado ambiente, la persona se siente controlada, rechazada, criticada o impedida de cualquier otro modo a ejercer su autonomía, competencia o relacionamiento, es muy probable que su actitud se torne antisocial, defensiva e incluso agresiva con dicho ambiente.

“La SDT sitúa al ser humano, con sus tendencias a la actividad y a la integración, en relación dialéctica con el ambiente de contextos sociales que pueden apoyar o frustrar esas tendencias” (Deci & Ryan, 2017). Por tanto, el desarrollo de la investigación en torno a la teoría está muy centrado en el impacto de los factores que afectan, individualmente o en conjunto, a las tres necesidades psicológicas básicas.

El otro aspecto de especial relevancia en la teoría son los distintos tipos de motivación, que la SDT define no sólo en términos de motivación intrínseca y extrínseca por su relación con los resultados del obrar, sino en niveles de autonomía. Dicha clasificación permite identificar tipos de motivación extrínseca que resultan totalmente válidos, especialmente en actividades donde resulta muy difícil promover la motivación intrínseca.

La teoría presenta un modelo más rico en posibilidades y nos permite una mayor comprensión del fenómeno motivacional que atiende a la persona y a su entorno. Vemos a continuación los distintos tipos de motivación propuestos por la SDT.

2.1 La motivación intrínseca

El concepto de motivación intrínseca surgió del trabajo de algunos investigadores de la década de 1950 que, disconformes con las teorías conductistas de la época, buscaban dar una explicación más completa a la naturaleza psicológica del obrar humano. El objetivo era demostrar que no todos los comportamientos se llevan a cabo en respuesta a un estímulo exterior, sino que existe un tipo de motivación que, aunque no es completamente independiente de los estímulos exteriores, tiene un origen diverso y es capaz de mover a la acción, incluso en dirección opuesta a dichos impulsos en algunas ocasiones. A este tipo de motivación se la denominó intrínseca, dado que se alimenta de la satisfacción que genera la acción en sí misma, independientemente de los estímulos exteriores.

La motivación intrínseca se ha planteado en contraste con otro tipo de motivación: la extrínseca. En este segundo tipo de motivación la acción es completamente instrumental, el resultado que se busca está más allá de la acción en sí y la acción concreta no es más que un medio para conseguir una cosa distinta.

El tema de la motivación intrínseca es anterior al desarrollo de la SDT. Autores como White, de Charms y Nuttin, hablan de un tipo de motivación diverso al propio del modelo “estímulo-respuesta”. Este tipo de motivación está sostenido por la percepción de competencia y la percepción de causalidad¹ (ser causa principal de un resultado), dos elementos más “interiores” y más conectados con la realización de la acción en sí. De ahí el nombre de “intrínseca” y su diferenciación con la motivación extrínseca.

Para los autores de la SDT, la motivación intrínseca es manifestación de la proactividad y de la tendencia al crecimiento, presentes en la naturaleza humana. La capacidad del ser humano para conectar con actividades concretas, sin otro fin que el de la actividad en sí, manifiesta la curiosidad natural y la tendencia de la persona a entrar en diálogo con el mundo que la rodea. Y así como la motivación extrínseca está más relacionada con las necesidades materiales (exteriores), la motivación intrínseca tiene una especial conexión con las necesidades psicológicas.

Los estudios realizados en torno a la SDT dedican especial atención a la motivación intrínseca y demuestran que el ser humano, en situaciones psicológicas saludables, tiene una tendencia activa y natural al aprendizaje, a la creatividad y a la interacción con el entorno. Esto es, una capacidad innata de motivarse intrínsecamente con las cosas que lo rodean. Además, dicha interacción no requiere de especiales incentivos. Cuando alguien conecta de este modo en una actividad, sin esperar recompensa alguna, sino por la respuesta a un impulso interior que mueve a la acción (inquietud, curiosidad, necesidad), podemos decir que estamos ante una persona intrínsecamente motivada. Para la SDT, las actividades intrínsecamente motivadas se realizan por iniciativa del sujeto cuando éste se encuentra en un entorno que provee las condiciones necesarias para su realización.

¹ Nuttin denomina “Causality pleasure” a la satisfacción que se obtiene por saberse causa principal de un resultado.

2.2 La motivación extrínseca y sus diversos estadios

Cuando se estudian las características de la motivación intrínseca y su impacto positivo en la tarea educativa, podría pensarse que en toda actividad de enseñanza-aprendizaje se debe lograr que los estudiantes estén intrínsecamente motivados. Esto sería óptimo pero impracticable.

Evidentemente, la motivación intrínseca es muy importante, pero no es el único tipo de motivación. Basta pensar en las actividades que cualquier persona tiene que realizar cada día, cada semana, para descubrir que la vida nos pone frente a una serie de responsabilidades que muchas veces no resultan intrínsecamente motivantes. Esto mismo les sucede a los estudiantes y esta situación se agudiza más a medida que van avanzando en su recorrido escolar.

Muchas veces, la motivación intrínseca se ha planteado como el opuesto a la motivación extrínseca, lo cual no es del todo correcto. Si bien son conceptos diferentes, ya que tienen orígenes diversos, el verdadero opuesto de cualquier tipo de motivación es la falta de motivación. Con esto queremos remarcar que la motivación extrínseca no es una “falsa motivación”, frente a la motivación “verdadera”, la intrínseca. Los autores de la SDT han logrado proponer, en este sentido, una “reivindicación” de la motivación extrínseca.

La motivación extrínseca está relacionada con las actividades que se realizan buscando un objetivo distinto y separado de la actividad en sí. Aquí, la actividad tiene un valor instrumental en términos de motivación. Sin embargo, eso no quiere decir que dichas acciones se realizan sin sentido de autonomía. La SDT postula que una acción, aunque se realice por una motivación extrínseca, puede variar en grados de autonomía y no necesariamente está asociada a un comportamiento heterónomo. Esto es, podemos realizar acciones por motivaciones extrínsecas con un alto sentido de autonomía.

La teoría define, además, una serie de estadios para este tipo de motivación (Richard M. Ryan & Deci, 2000). La internalización es el proceso por el cual una persona va recorriendo los distintos estados de la motivación extrínseca. Esto implica la comprensión de un determinado valor o regulación. Comprender que ese comportamiento es importante, es verdadero, es bueno para mí, y aceptarlo, aunque no se haya incorporado aún al propio proyecto vital.

De algún modo, se trata de una manera de describir el proceso de incorporación de una virtud (hábito bueno). Es necesario un primer momento, en el que se descubre el valor de un determinado comportamiento, a partir de una buena explicación o de un ejemplo de vida. Luego, hace falta ejercitarse en el mismo. Finalmente, dicho comportamiento se incorpora y, con el tiempo, se integra al propio carácter.

En la Tabla 1 podemos observar los diversos tipos de motivación extrínseca con sus procesos asociados y el *locus* de causalidad percibido por el sujeto. Se incluyen también los estados de desmotivación (falta de motivación) y motivación intrínseca, como extremos entre los que caben los diversos tipos de motivación extrínseca, en función del grado de autodeterminación.

TIPO DE REGULACIÓN	Falta de motivación	Motivación Extrínseca				Motivación intrínseca
		Regulación externa	Introyección	Identificación	Integración	
PROCESOS ASOCIADOS	Baja percepción de competencia, irrelevancia, falta de intencionalidad.	Sistemas de premio-castigo. Cumplimiento, reactividad.	Foco en la aprobación (personal o ajena).	Valoración consciente de la actividad. Aprobación personal de objetivos.	Síntesis personal de los objetivos. Coherencia con el propio proyecto vital.	Interés, disfrute, satisfacción personal.
LOCUS DE CAUSALIDAD	Impersonal	Externo	Externo	Interno	Interno	Interno

Tabla 1: Estadios de la motivación, según la Self-Determination Theory.

Los estadios de la motivación extrínseca propuestos por la SDT son los siguientes:

- **Regulación Externa:** es la forma menos autónoma de motivación extrínseca. Los comportamientos asociados a este tipo de motivación se realizan para satisfacer demandas exteriores u obtener recompensas impuestas externamente. Son percibidos como controlados desde fuera y se realizan con muy poca autonomía.
- **Introyección:** es el segundo tipo de regulación en la escala propuesta. Los comportamientos asociados a este tipo también pueden clasificarse como controlados, aunque se trata de un control interno a la persona. En este tipo de comportamientos entra en juego la búsqueda de aprobación (personal o externa). El sujeto no se haya identificado con el comportamiento en cuestión, sino que busca “ser aprobado” por su modo de obrar. Si bien en este caso podemos decir que hay un mayor grado de autonomía en el obrar, el comportamiento no termina de asumirse como propio y el *locus* de causalidad sigue siendo exterior al sujeto.
- **Identificación:** Llegados a este punto, la persona se siente identificada con el valor en cuestión y la regulación para dicho comportamiento proviene del sujeto, por eso

podemos decir que el *locus* de causalidad es interno y tenemos un mayor grado de autodeterminación en el obrar.

- **Integración:** se trata de la forma de motivación extrínseca de mayor autonomía. Se produce cuando los valores y regulaciones con los que una persona se siente identificada han sido asimilados completamente. Además de la autonomía (lo hago porque quiero) y la percepción de competencia (sé cómo hacerlo), en la integración juega un papel fundamental el relacionamiento. La integración de unos valores y comportamientos compartidos por otros llevan a satisfacer la necesidad psicológica de relacionamiento, una de las tres necesidades básicas que propone la SDT. Este sentido de pertenencia es uno de los elementos que sostiene este tipo de motivación.

La SDT plantea que, a través de estas fases de la motivación, es posible promover un comportamiento altamente motivado, aunque en algunos casos no sea posible llegar a la motivación intrínseca. De hecho, no se puede aspirar a alcanzar la motivación intrínseca en toda actividad y para todas las personas. Como veremos más adelante, la clave está en el nivel de autodeterminación del comportamiento, el cual se encuentra ligado a las tres necesidades psicológicas básicas planteadas por la SDT.

Por último, cabe hacer algunas aclaraciones sobre los estadios de la motivación planteados en la Tabla 1. En primer lugar que, si bien se ha ubicado la motivación intrínseca como un estadio de motivación superior a la integración, eso no significa que luego de la integración tenga que llegar necesariamente la motivación intrínseca. En segundo lugar, que los distintos estadios planteados como un continuo entre la desmotivación y la motivación intrínseca no implican que cada comportamiento deba seguir, necesariamente, la secuencia propuesta. El objetivo del modelo es ayudarnos a tener una mejor comprensión del abanico de posibilidades de la motivación.

2.3 Motivación autónoma y motivación controlada

Este modelo plantea un nuevo panorama para el estudio del tema. Frente a la motivación extrínseca versus intrínseca, la SDT presenta la motivación en términos de motivación autónoma versus motivación controlada, donde motivación autónoma implica hacer las cosas con voluntariedad plena, aceptación y elección; mientras que en la motivación controlada las cosas son impuestas por alguna fuerza interpersonal o intrapsíquica (bajo presión o coacción).

El grado de autonomía (o autodeterminación) de la motivación está fuertemente influido por el contexto en que se desarrolla la acción. “En un ambiente promotor de autonomía, los docentes o formadores procuran generar empatía con la perspectiva de los alumnos, les dan oportunidades para elegir e intentar nuevas soluciones, explican racionalmente (con claridad lógica y dándoles sentido) las situaciones en las que la capacidad de elección resulta más acotada, evitan el uso de presiones como instrumentos de motivación y dan *feedback* positivo a sus estudiantes²” (Vansteenkiste, Lens, & Deci, 2006, p. 21).

Este tipo de entornos contrasta con aquellos en los que se busca tener control sobre el comportamiento. En dichos ambientes, por el contrario, lo importante es que los alumnos hagan “lo que tienen que hacer”, la autonomía del estudiante es sustituida por los motivos del profesor, los fines no se asumen como propios y el alumno percibe fuera de sí el “motor” de su obrar (*locus* de causalidad externo). Las herramientas de motivación propias de estos contextos son los modelos de premio-castigo y las estrategias dirigidas a generar culpa o avergonzar al alumno que no se “comporta como es debido”. El foco en este modelo está puesto en los resultados.

La SDT encuentra el fundamento de la motivación en la misma naturaleza del hombre. En primer lugar, porque tiene una proactividad natural que lo lleva a buscar el modo de relacionarse e interactuar con su entorno (actitud directamente relacionada con la motivación intrínseca). Por otra parte, la persona posee una tendencia natural a la organización e integración de la información que recibe del mundo exterior con las fuerzas que operan en su interior: valores, tendencias, emociones. Estos dos puntos nos dan el fundamento de la motivación autónoma y ofrecen un buen campo de estudio para profundizar en la búsqueda de una motivación de calidad, desde esta nueva perspectiva.

Los resultados de las investigaciones sugieren que estos procesos promueven un aprendizaje de alta calidad y comprensión conceptual, así como un mayor desarrollo personal (Deci et al., 1991). Podríamos decir entonces que, en el ámbito de la educación, mientras más autónoma y menos controlada sea la motivación, mucho más efectivo será el aprendizaje.

Por otra parte, en condiciones normales, el ser humano tiene una capacidad natural para la motivación: por la curiosidad que lo lleva a conectar con actividades interesantes que llaman su atención, o porque es capaz de incorporar comportamientos que, aunque no le resultan intrínsecamente interesantes, son valiosos para alcanzar sus objetivos personales. Este es, en

² Traducción del autor de este trabajo.

última instancia, el motor del *Student Engagement*. Por lo tanto, el desafío de las instituciones educativas consiste en generar ambientes que promuevan el desarrollo personal. Los ambientes que promueven la autonomía, el sentido de competencia y el relacionamiento son espacios óptimos para desarrollar una motivación de calidad que, necesariamente, redundará en una mejora de la calidad educativa.

2.4 La necesidad de relacionamiento

La SDT plantea la necesidad de relacionamiento como una de las tres necesidades psicológicas que fundamentan la teoría. La experiencia de sentirse conectado y valorado por otras personas son un elemento clave, tanto para el desarrollo y bienestar psicológico como para el sostenimiento de la motivación en el tiempo (Deci & Ryan, 2017).

La tendencia de los individuos a buscar la compañía de los de su especie ha sido tema de estudio desde la antigüedad. Aristóteles ya hablaba del hombre como ser social, fundamentando esta afirmación en la capacidad del lenguaje. En el ámbito de la psicología, la capacidad de relación ha sido analizada desde diversos enfoques. Para la visión conductista, por ejemplo, afecto, cercanía o relación eran sólo refuerzos secundarios que podían aplicarse de modo contingente para controlar el comportamiento (Watson, 1913). En este contexto, los experimentos de Harlow (1958) con primates y de Spitz (1965) con infantes, rompen con esta visión, ofreciendo resultados contundentes sobre la necesidad de afecto y cercanía en los primeros meses de vida para un desarrollo psicológico saludable. Estudios más recientes, como el de Baumeister y Leary (1995), presentan el sentido de pertenencia como una necesidad fundamental de la persona. Teniendo en cuenta este recorrido, la SDT propone el relacionamiento como una necesidad básica, cuya satisfacción es esencial para el desarrollo, la integridad y el bienestar psicológico de la persona (R M Ryan & Deci, 2017).

Junto a las necesidades de autodeterminación y de percepción de competencia, la necesidad de relacionamiento completa el cuadro de los elementos esenciales para la motivación en la SDT. Si la necesidad de autonomía está más conectada con la capacidad de obrar libremente (dimensión volitiva), y la percepción de competencia con el conocimiento y el saber hacer (dimensión cognitiva), la necesidad de relacionamiento tiene especial conexión con la dimensión social de la persona y con su mundo afectivo, que se desarrolla especialmente en la relación con los demás.

Como explicábamos antes, motivación y *engagement* son dos elementos íntimamente relacionados. En esta propuesta de mejora institucional proponemos la perspectiva de la SDT

como un enfoque para trabajar sobre la motivación y mejorar el compromiso de los estudiantes con su vida escolar. A continuación explicamos el *engagement*, sus dimensiones y el modo de evaluarlo. Veremos también cómo se relaciona con los aspectos motivacionales planteados según el enfoque de la SDT.

3. Breve reseña histórica del *engagement*

La investigación sobre *engagement* en el ámbito académico tiene una historia relativamente corta. Uno de los primeros estudios que encontramos sobre *Student Engagement* data del año 1985. Allí, los autores explican que en su revisión de la literatura sobre el constructo sólo han encontrado el término *engagement* en dos estudios, y que en ninguno de ellos hay una conceptualización o propuesta clara para la evaluación de este. En todo caso, se podrían considerar como antecedentes algunas investigaciones sobre temas relacionados: el *disengagement*, el abandono escolar o la alienación de los estudiantes (Mosher & MacGowan, 1985).

Por lo general, el interés en el constructo ha surgido de la preocupación por la desconexión y el abandono escolar. En este contexto, el *engagement* se ha presentado como una herramienta para prevenir la desconexión y detectar a tiempo las posibles situaciones que podrían terminar en deserción. Con el paso del tiempo, el constructo ha ido desarrollándose con una mirada más amplia y positiva, contemplando aquellos casos en los que no hay riesgo de deserción, pero sí una oportunidad de mejora del rendimiento académico o de la calidad de la motivación.

Uno de los hitos que dio gran difusión al constructo ha sido la National Survey of Student Engagement (NSSE), una encuesta desarrollada en Estados Unidos por George Kuh y John Hayek en el año 1.999. Desde entonces, la encuesta se administra cada año a cientos de estudiantes universitarios estadounidenses y de otros países. Actualmente, la Universidad de Indiana lleva adelante el proyecto de la NSSE y ha desarrollado también una encuesta similar para estudiantes de colegios secundarios, la High School Survey of Student Engagement (HSSSE).

Para demostrar la popularidad del *engagement* en la actualidad, se realizó una búsqueda en Internet y en una base de datos académica, en junio de 2018, con las palabras clave "*Student Engagement*" y "*School Engagement*", esta última, con la intención de filtrar los resultados más específicamente referidos al *engagement* en el ámbito escolar. La primera búsqueda, con la palabra clave "*Student Engagement*", obtuvo 5.290.000 resultados. Para el caso del *School*

Engagement, los resultados se redujeron a 321.000, ya que se trata de un concepto más específico y la búsqueda se configuró para encontrar la frase exacta. Limitando las búsquedas a publicaciones científicas —las anteriores incluyen todo tipo de resultados, muchos correspondientes al ámbito divulgativo— y utilizando la herramienta de búsqueda *Google académico*, la cantidad de artículos encontrados se reduce a un número cercano a la décima parte en ambas búsquedas. De cualquier modo, se trata de una buena cantidad de artículos publicados: 330.000 para *Student Engagement* y 32.200 para *School Engagement*. Por último, se realizaron dos búsquedas en la base de datos *PsycNET*, configurada para encontrar los términos indicados más arriba entre las palabras clave del artículo. En la primera búsqueda se incluyeron todos los resultados, obteniendo 197 referencias, entre libros y artículos, para el *Student Engagement* y 40 para el *School Engagement*. En la segunda búsqueda, se filtraron los resultados de los últimos 5 años (2013-2018). Lo interesante de este resultado es que más de la mitad de los trabajos científicos desarrollados sobre el tema y publicados en *PsycNET* corresponden a los últimos 5 años. Esto demuestra que el *engagement* es un constructo novedoso y aún en desarrollo, lo cual explica la falta de consenso de los investigadores a la hora de definirlo. Por otra parte, deja en evidencia la brecha existente entre la popularidad del *engagement* y la investigación académica de rigor sobre el tema.

Tabla 2: Resultado de búsqueda de publicaciones sobre Student Engagement

	GOOGLE	GOOGLE ACADÉMICO	PSYCNET (TODOS)	PSYCNET (DESDE 2013)
“STUDENT ENGAGEMENT”	5.290.000	330.000	197	115
“SCHOOL ENGAGEMENT”	321.000	32.200	40	21

En la literatura existente sobre el *engagement*, varios autores remarcan la inconsistencia en los conceptos y terminología utilizada para definir el constructo (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008). Con el objetivo de ilustrar esta diversidad de conceptualizaciones, se presentan en la siguiente Tabla algunos ejemplos de nombres y definiciones utilizados.

Tabla 3: Diversas conceptualizaciones del Engagement. Adaptado de Appleton, Christenson y Furlong, 2008.

Nombre	Autores	Definición del constructo
<i>Engagement</i>	Audas & Willms, 2001.	Nivel de participación en actividades académicas y extracurriculares, e identificación con los valores y metas escolares.
	Connell & Wellborn, 1991.	Cuando se logran satisfacer las necesidades psicológicas de autonomía, pertenencia y competencia dentro de empresas culturales, tales como la familia, el colegio y el trabajo, se produce el engagement y se manifiesta a través del comportamiento, los afectos y la cognición.
	Russell, Ainley & Frydenberg, 2005.	Energía en acción, la conexión entre la persona y la actividad. Compuesto por tres elementos: conductual, emocional y cognitivo.
	Skinner & Belmont, 1993.	Involucramiento conductual sostenido en actividades de aprendizaje, acompañado por un tono emocional positivo.
	Skinner, Wellborn y Connell, 1990.	Inicio de la acción, esfuerzo y persistencia con las tareas escolares, y estados emocionales positivos durante las actividades de aprendizaje.
<i>School Engagement</i>	Fredericks, Blumenfeld & Paris, 2004.	Subdivisión del engagement en emocional (reacciones positivas y negativas hacia los profesores, los compañeros y la institución), conductual (participación en la vida escolar) y cognitivo (dedicación).
	Furlong et al., 2003.	Tipos de Engagement: afectivo, conductual y cognitivo dentro de diversos contextos: grupos de pares, compañeros de clase, escolar (en sentido amplio).
	Jimerson, Campos y Greif, 2003.	Tipos de Engagement: afectivo (sentimientos sobre la escuela, los profesores y los compañeros), conductual (acciones observables) y cognitivo (percepciones e ideas asumidas).
<i>Student engagement</i>	Chapman, 2003.	Disposición para participar en actividades de la rutina escolar, con indicadores cognitivos, conductuales y afectivos precisos en tareas específicas de aprendizaje.
	Natriello, 1984.	Participación de los estudiantes en las actividades ofrecidas como parte del programa escolar.
	Yazzie-Mintz, 2007.	Cognitivo/intelectual/académico: esfuerzo, inversión y estrategias de aprendizaje de los alumnos. Social/conductual/participativo: actividades escolares sociales, extracurriculares y no académicas, interacciones con los compañeros. Emocional: sentimientos de conexión con la escuela, incluido su rendimiento clima escolar y relaciones con los demás.
<i>Student engagement con el colegio</i>	Mosher & MacGowan, 1985.	Actitud y comportamiento participativo en los programas del colegio (estado de ánimo y comportamiento).
	Klem & Connell, 2004.	Participación continua (componentes conductuales, emocionales y cognitivos); reacción al desafío (idealmente participar de manera optimista).
	Christenson & Anderson, 2002.	Engagement psicológico (por ejemplo, sentido de pertenencia), conductual (por ejemplo, participación), cognitivo (por ejemplo, aprendizaje autorregulado) y académico (por ejemplo, tiempo en la tarea).

En un artículo sobre el compromiso académico, Daura (2015) plantea tres modelos teóricos desde los que se puede abordar este constructo, y que generan una comprensión diversa del mismo en cada caso. El primero, desde una perspectiva *constructivista*, “atribuye un papel fundamental al estudiante y a las acciones que realiza para estructurar su conocimiento e involucrarse con su aprendizaje” (Daura, 2015). El segundo es el de la teoría *sociocognitiva*, que atiende a la actividad del estudiante, las acciones de la institución y la interacción entre las variables contextuales y personales. Por último, la perspectiva *sociocrítica* presenta el constructo desde una visión socio-democrática.

Más allá de las diferencias, podemos ver algunos elementos comunes. Por ejemplo, todos los autores coinciden en que se trata de un constructo multidimensional. Además, buena parte de las definiciones proponen tres dimensiones para el *engagement*, incluyendo componentes conductuales, cognitivos y afectivos. A continuación, intentaremos aclarar qué se entiende por cada una de estas dimensiones.

4. Dimensiones del *Student Engagement*

Como decíamos antes, las investigaciones sobre el SE lo definen como un constructo de naturaleza multidimensional, incluyendo tres aspectos principales: el conductual, el cognitivo y el afectivo (J. a Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004).

La dimensión *conductual* está enfocada en el rol activo del estudiante, dentro y fuera del aula, y en la conformidad de su comportamiento con las normas de convivencia institucionales. Se asocia a comportamientos observables en actividades escolares: la dedicación, entendida como esfuerzo y perseverancia, la participación y concentración en clase, y otras actitudes proactivas en relación con el aprendizaje. La dimensión *cognitiva* describe la inversión de energía del estudiante en su proceso de aprendizaje, en términos de puesta en práctica de estrategias y manejo de competencias cognitivas. Por último, la dimensión *afectiva* está relacionada con el interés por el aprendizaje, la identificación con la institución, el sentido de pertenencia, la relación con los demás, etc. Ésta describe la valoración que hace el estudiante sobre su experiencia de la vida escolar y las relaciones interpersonales.

Al estudiar las definiciones de cada dimensión, puede verse que el *engagement* es un elemento aglutinador de una serie de conceptos que han sido estudiados previamente. Por ejemplo, el concepto de “*time-on-task*” (Bloom, 1974) o algunos aspectos del *student involvement* (Astin, 1984) podrían ubicarse dentro de la dimensión conductual. Otra superposición de conceptos la encontramos entre la dimensión cognitiva del *engagement* y el

aprendizaje autorregulado, según la definición de Pintrich y De Groot (1990). En el caso de la dimensión afectiva, podemos identificar similitudes con conceptos como el *attachment* (Bowlby, 1969), el sentido de pertenencia (Baumeister & Leary, 1995) o la necesidad de relacionamiento (Connell & Wellborn, 1991).

Esta falta de claridad en la definición lleva, en algunos casos, a utilizar el mismo término para referirse a cosas diversas, y en otros, a que términos diferentes sean utilizados para hablar del mismo constructo (Reschly & Christenson, 2012). Con el objetivo de buscar elementos que ayuden a una definición más clara del *engagement*, se presentan a continuación los aspectos principales referidos por los especialistas para cada una de las dimensiones.

4.1 Dimensión conductual del *engagement*

Se trata del aspecto más “observable”. Los comportamientos asociados a esta dimensión pueden agruparse en tres tipos: (1) conductas positivas y seguimiento de reglas establecidas, (2) involucramiento en las actividades escolares y (3) participación en actividades extraescolares de la institución.

A modo de ejemplo, en la Tabla 4 se presenta un modelo de *engagement* conductual, propuesto por Finn (1993). Si bien se trata de una investigación realizada con el objetivo de alcanzar una mayor comprensión de la situación de “riesgo educativo”, el modelo puede extenderse perfectamente a la promoción del *engagement*. Finn define un modelo de cuatro niveles de participación que lleva progresivamente a un “compromiso habitual” en el comportamiento. Con este modelo, Finn presenta su propio concepto de “participación” (ver Tabla 4).

Además de la definición de comportamientos esperados, el modelo propone un recorrido en el desarrollo del *engagement*. A los comportamientos descritos, siguen los buenos resultados académicos, que a su vez generan identificación con el colegio, esto es, sentido de pertenencia y valoración del proyecto. Estas actitudes realimentan positivamente el *engagement* conductual, generando un círculo virtuoso, que deberá ser sostenido por la calidad de la enseñanza y la generación de oportunidades de participación.

Tabla 4: Modelo de participación (J. D. Finn, 1989)

Nivel 1: Responder	Incluye aspectos básicos de participación: asistir a clase, llegar preparado (con los elementos necesarios) y responder a instrucciones o preguntas iniciadas por el docente.
Nivel 2: Iniciativa en clase	Los estudiantes preguntan y son proactivos en el diálogo con el docente. Dedicán, con entusiasmo, tiempo extra al trabajo en el aula (antes, durante o después de la jornada escolar) o van más allá de lo que se requiere en el trabajo de clase y las tareas. Para algunos estudiantes, este entusiasmo se expande también a la participación en talleres relacionados con ciertas asignaturas, actividades comunitarias, ferias de ciencia, pasantías, etc.
Nivel 3: Actividades extracurriculares	A medida que los estudiantes van creciendo y avanzando en la trayectoria escolar, aumentan la autonomía y las oportunidades de participación en el entorno escolar, fuera del trabajo del aula. En este nivel de compromiso, los estudiantes participan en actividades sociales, extracurriculares y deportivas, además de tener altos niveles de participación en el trabajo académico. Esta dedicación de tiempo extra en el entorno escolar aumenta la probabilidad de que internalicen un sentimiento de pertenencia hacia el colegio.
Nivel 4: Toma de decisiones	La participación en algunos ámbitos del gobierno escolar puede implicar el establecimiento de metas académicas y la toma de decisiones, y un papel en la regulación del sistema disciplinario del colegio. Esta participación del alumno en roles de toma de decisiones puede contrarrestar las reacciones de estudiantes que se sienten alienados por un plan de estudios que es irrelevante para sus necesidades, y por un sistema disciplinario que, según su visión, podría ser injusto o ineficaz.

4.2 Dimensión cognitiva del *engagement*

Un concepto íntimamente relacionado con esta dimensión del SE es el de “aprendizaje autorregulado”. De hecho, algunos autores describen el aprendizaje autorregulado como la forma más alta de *engagement* cognitivo (Corno & Mandinach, 1983). En la autorregulación del aprendizaje intervienen diversos factores cognitivos que manejan la adquisición y transformación de la información recibida, en orden a la profundización del conocimiento en una materia específica.

Las estrategias cognitivas utilizadas en este proceso aumentan, profundizan y manipulan las redes de contenido específicas o las redes de memoria asociativa del individuo. Por tanto, el aprendizaje autorregulado es un esfuerzo para profundizar y manipular la red de conocimiento en un área particular, que no se limita necesariamente al contenido académico, y para monitorear y mejorar ese proceso de profundización (Corno & Mandinach, 1983).

Uno de los autores más reconocidos en el tema, define la autorregulación del aprendizaje como un proceso autodirigido mediante el cual los alumnos transforman sus habilidades mentales en habilidades académicas. “El aprendizaje se ve como una actividad que los estudiantes realizan por propia iniciativa, y no como una respuesta automática a la enseñanza. La autorregulación se refiere a los pensamientos, sentimientos y comportamientos autogenerados que están orientados a alcanzar metas. Dicha proactividad, resulta de ser conscientes de sus fortalezas y limitaciones, y porque están guiados por objetivos establecidos personalmente y estrategias adaptadas a la tarea, como podría ser el uso de la suma aritmética para verificar la precisión de las soluciones a los problemas de resta. Estos estudiantes monitorean su comportamiento en términos de sus objetivos y reflexionan sobre su efectividad creciente. Esto mejora su autosatisfacción y motivación para continuar mejorando sus métodos de aprendizaje” (Zimmerman, 2002).

Como se podrá notar, esta definición tiene bastantes elementos en común con el *engagement*, sólo que aquí, el foco está puesto en los aspectos cognitivos del proceso. A modo de ejemplo, presentamos un modelo de aprendizaje autorregulado, con el fin de identificar los aspectos involucrados en esta dimensión del SE.

Modelo de aprendizaje autorregulado de Zimmerman (2002):

El modelo explica el desarrollo de la autorregulación mediante una estructura compuesta de tres fases cíclicas: Previsión, Rendimiento y Autorreflexión.

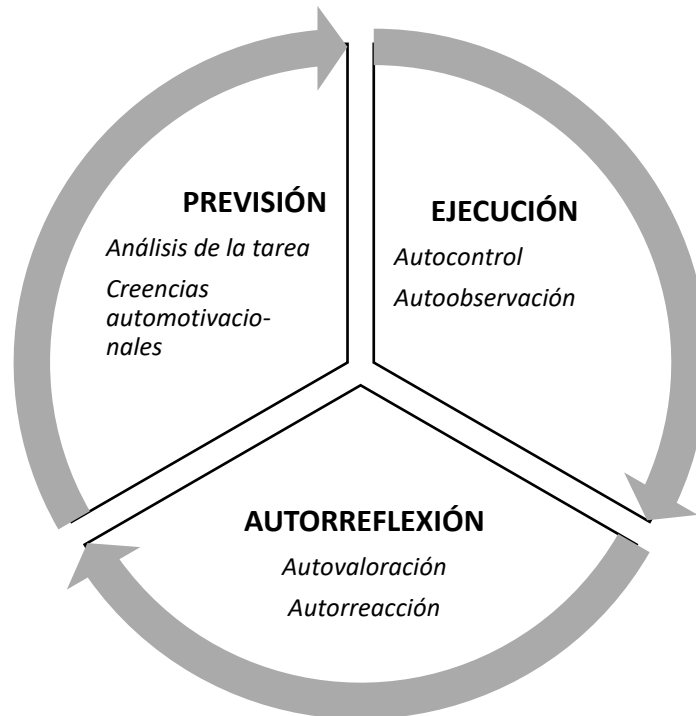


Ilustración 1: Fases del aprendizaje autorregulado (Zimmerman, 2002).

Fase de Previsión: son las acciones anteriores a la actividad de aprendizaje propiamente dicha. En esta fase se desarrollan dos procesos principales: el análisis de tareas y la automotivación. El análisis de tareas implica la definición de objetivos de aprendizaje y la planificación estratégica de la actividad. Las investigaciones sobre el tema demuestran que el establecer metas próximas y específicas aumenta las probabilidades de éxito académico. Por otra parte, la automotivación proviene de la visión del estudiante sobre el aprendizaje. Aquí entran en juego las creencias de autoeficacia, las expectativas de logro, el interés intrínseco y la orientación hacia metas de aprendizaje.

Fase de ejecución: esta fase corresponde a la realización de la actividad. En ella tenemos dos tipos principales de procesos: autocontrol y autoobservación. El autocontrol está referido al desarrollo de las estrategias seleccionadas durante la fase de previsión, se trata de poner los medios necesarios para llevar a cabo las estrategias previstas. La autoobservación implica el

registro de eventos personales en el desarrollo de la tarea, para descubrir la causa de esos eventos y tomar conciencia de las consecuencias de estos.

Fase de autorreflexión: es la fase posterior a la actividad de aprendizaje. Los subprocesos de esta fase son la autovaloración y la autorreacción. La autovaloración puede darse de dos modos: la autoevaluación, que resulta de la comparación de las propias acciones con estándares de rendimiento establecidos, rendimientos propios anteriores o rendimiento de otras personas. Otro modo de autovaloración es la atribución causal, referida a las creencias sobre las causas de los propios éxitos o fracasos. Si dichas creencias se atribuyen a elementos controlables, habrá una mayor motivación para emprender y desarrollar futuras acciones sobre el tema en cuestión. En cambio, la atribución de los resultados obtenidos a factores que están fuera del propio ámbito de incidencia resulta muy perjudicial para la motivación en acciones futuras.

La autorreacción se refiere a la respuesta frente a los resultados obtenidos, la cual puede adoptar la forma de adaptativa o defensiva. Las reacciones defensivas están orientadas a proteger la propia imagen, mediante la evasión de posibilidades de actuar y aprender, como ausentarse en un examen o abandonar un curso. Las reacciones adaptativas, son ajustes diseñados para aumentar la efectividad en el método de aprendizaje, como descartar o modificar una estrategia ineficaz.

Este modelo ofrece un panorama bastante completo de los elementos a observar a la hora de evaluar el *engagement* cognitivo. Otro enfoque posible para esta dimensión es el de inversión en el aprendizaje. Los autores que siguen dicha línea relacionan este aspecto con el deseo de ir más allá de los requerimientos y la búsqueda de desafíos académicos. También incluyen aspectos como la flexibilidad para la resolución de problemas, la preferencia por los trabajos más difíciles y la resiliencia (J. a Fredricks et al., 2004).

4.3 Dimensión afectiva del *engagement*

El *engagement* afectivo o emocional expresa hasta qué punto la actividad de la persona se caracteriza por una emoción positiva, como el interés y el disfrute, en lugar de una negativa, como la tristeza o la ira (Reeve, 2014, p. 11). Para evaluar esta dimensión es necesario, en primer lugar, tener una visión clara de las emociones a observar. Una posible clasificación es la de Pekrum y Linnenbrink-Garcia (2012), que ofrece un espectro de dos dimensiones: valencia y activación. La valencia define los estados positivos y negativos de las emociones (por ejemplo, alegría vs. tristeza). La activación, en cambio, indica los estados de actividad fisiológica que acompañan la emoción (por ejemplo, exaltación vs. relajación).



Ilustración 2: Clasificación de emociones según valencia y activación (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2012)

Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004), hablando de esta dimensión, aclaran que las definiciones tienden a ser generales y no diferenciadas por dominio o actividad. En esos casos, no queda clara la raíz de las reacciones emocionales. Por ejemplo, puede no estar claro si las emociones positivas de los estudiantes se dirigen hacia el contenido académico, a sus compañeros o al profesor. Por eso no es suficiente hablar de emociones sin más, sino que deben ponerse en contexto.

El concepto de “identificación”, definido junto con el de “participación”, en el modelo de *engagement* presentado por Finn (1989), es un camino posible para este esclarecimiento. Finn relaciona la “participación” con la dimensión conductual y la “identificación” con la dimensión afectiva del *engagement*. Los alumnos que se identifican con la escuela han internalizado el sentido de pertenencia: se sienten parte del ambiente escolar y éste significa una parte importante de su experiencia vital. En segundo lugar, estos individuos valoran personalmente los objetivos del proyecto institucional.

Según este modelo, la identificación es de algún modo el resultado de la participación. Ambos conceptos quedan conectados dentro de un círculo que se realimenta positivamente. En la Ilustración 3 se presenta dicho esquema.

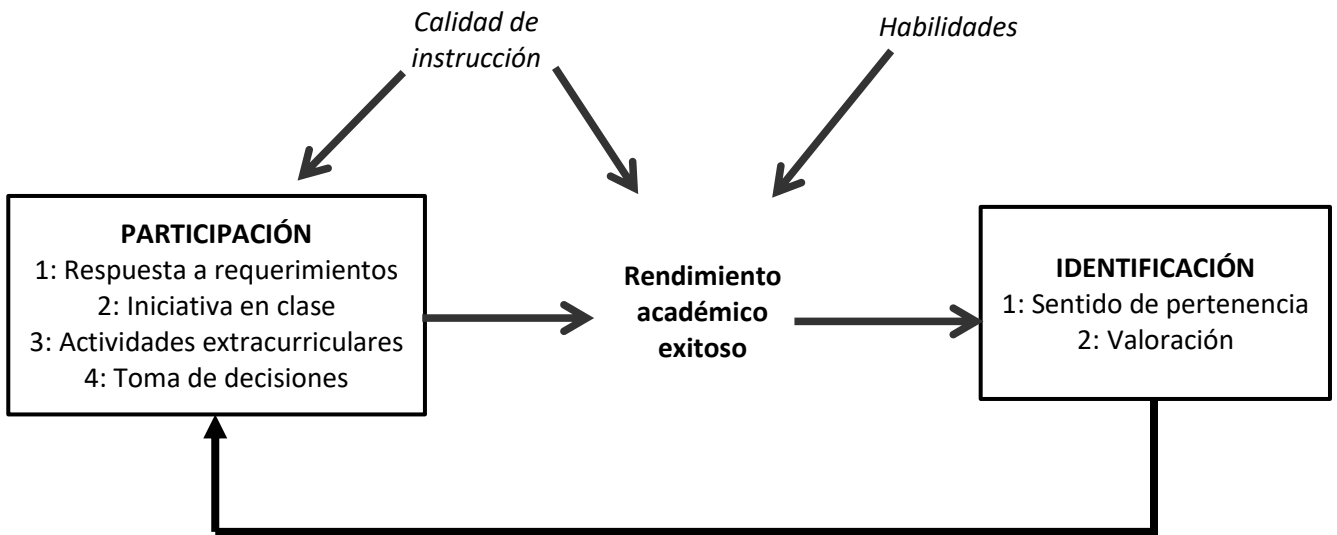


Ilustración 3: Modelo de Participación-Identificación (J. D. Finn, 1989)

La identificación y el sentido de pertenencia se asocian a la necesidad psicológica de relacionamiento, una de las necesidades psicológicas básicas definida por la teoría de la Autodeterminación. Un estudio del *engagement* realizado desde esta perspectiva presenta dos aspectos de la percepción de relacionamiento que pueden entenderse como *engagement* afectivo: la seguridad emocional y el deseo de cercanía. La primera está compuesta por una suma de descriptores de sentimientos (por ejemplo, alegre, triste, enojado, aburrido, ignorado, etc.) en relación con interlocutores sociales particulares: profesores, compañeros, padres, etc. El deseo de cercanía, por otra parte, se refiere al desarrollo de relaciones cercanas y profundas con otros interlocutores sociales y la satisfacción personal en dichas relaciones (Connell & Wellborn, 1991).

5. Medición del *Student Engagement*

Uno de los estudios más completos sobre la medición del *engagement* y los instrumentos disponibles es el de Fredricks et al. (2011). Allí se analizan 21 instrumentos, seleccionados en un riguroso proceso de búsqueda por su calidad y foco en el tema, que han sido utilizados con estudiantes de primaria y secundaria. Los autores explican que uno de los principales motivos de este informe es el gran desafío al que se enfrentan los educadores para medir el *engagement* y establecer la idoneidad de los instrumentos disponibles. En parte, porque el tiempo es limitado para revisar toda la literatura existente. Pero además, porque los instrumentos reflejan diferentes perspectivas disciplinarias y marcos teóricos, por lo que no resulta fácil compararlos y determinar cuál es el más adecuado para la propia institución (Jennifer Fredricks et al., 2011).

Un primer paso a la hora de analizar instrumentos disponibles para la medición del SE es discernir qué mide cada instrumento. Como se explica más arriba, las perspectivas son diversas en la definición del constructo y, por lo tanto, podemos encontrar instrumentos que miden sólo algún aspecto, otros que difieren en la clasificación de las variables de medición, y así, lo que para algunos puede incluirse en la dimensión cognitiva, otros lo asignan al aspecto conductual del *engagement*. Por otra parte, es importante considerar el marco teórico que está detrás de un instrumento, ya que implica una visión del *engagement* que luego condicionará la medición y las acciones de mejora propuestas a partir del análisis.

Además de las variables y dimensiones a medir, y el marco teórico que sustenta dicha medición, se debe determinar cómo se realizará la recolección de datos. Entre los instrumentos disponibles se pueden encontrar diversos métodos: encuestas, reportes de observaciones, entrevistas, etc. En buena medida, la selección del tipo de medición dependerá de las dimensiones del universo a evaluar y los recursos disponibles.

Por último, aunque no menos importante, se debe analizar la eficacia del instrumento. Actualmente existen muchos instrumentos disponibles de probada validez y confiabilidad. El desafío será hallar las variables, el marco teórico, el método de recolección de datos y la eficacia del instrumento acordes a nuestras necesidades, si no se quiere diseñar un instrumento a medida. Aquí se presentan algunos ejemplos que pretenden ilustrar cómo se puede medir el *engagement* en nivel escolar primario y secundario.

5.1 Instrumentos de medición del *engagement*

En el estudio sobre instrumentos ya citado (Jennifer Fredricks et al., 2011), los autores seleccionan tres elementos para definir las características de un instrumento: (1) Definición del constructo, (2) Propósito y antecedentes del instrumento, y (3) propiedades psicométricas del instrumento.

La clasificación en dimensiones conductual, cognitiva y afectiva permite abarcar la diversidad de instrumentos existentes. Aunque en muchos de ellos no se utilice esta denominación, al analizar la descripción de aquello que se mide, fácilmente pueden encontrarse las correspondencias con uno u otro aspecto. La siguiente tabla presenta algunos instrumentos que miden al menos dos de las tres dimensiones que hemos definido. Además, se indica el tipo de instrumento utilizado y algunas propiedades psicométricas, en los casos en que se encuentran disponibles.

Tabla 5: Instrumentos de medición, dimensiones evaluadas y propiedades psicométricas (Adaptación de Jennifer Fredricks et al., 2011)

Instrumento	Dimensiones	Recolección de datos	Consistencia interna (Alfa de Cronbach)
High School Survey of Student Engagement (HSSSE)	Conductual Cognitiva Afectiva	Encuesta estudiante (autoadministrado)	—
Motivation and Engagement Scale (MES)	Conductual Cognitiva Afectiva	Encuesta estudiante (autoadministrado)	0.70 - 0.87
School Engagement Measure (SEM)-MacArthur	Conductual Cognitiva Afectiva	Encuesta estudiante (autoadministrado)	0.55 - 0.86
Student School Engagement Survey (SSES)	Conductual Cognitiva Afectiva	Encuesta estudiante (autoadministrado)	0.49 - 0.92
Attitudes Towards Mathematics Survey (ATM)	Conductual Cognitiva	Encuesta estudiante (autoadministrado)	0.63 - 0.81
Education versus Disaffection with Learning (EvsD) – encuesta estudiante	Conductual Afectiva	Encuesta estudiante (autoadministrado)	0.61 - 0.85
Research Assessment Package for Schools (RAPs) – encuesta estudiante	Conductual Afectiva	Encuesta estudiante (autoadministrado)	0.68 - 0.77
School Success Profile (SSP)	Conductual Afectiva	Encuesta estudiante (autoadministrado)	0.66 - 0.82

Tabla 5 (cont.): Instrumentos de medición, dimensiones evaluadas y propiedades psicométricas (Adaptación de Jennifer Fredricks et al., 2011)

Instrumento	Dimensiones	Recolección de datos	Consistencia interna (Alfa de Cronbach)
Student Engagement Instrument (SEI)	Cognitiva Afectiva	Encuesta estudiante (autoadministrado)	0.72 - 0.92
Engagement versus Disaffection with Learning (EvsD) – encuesta profesor	Conductual Afectiva	Encuesta a docente	0.81 - 0.87
Research Assessment Package for Schools (RAPS) – encuesta profesor	Conductual Afectiva	Encuesta a docente	0.87
Reading Engagement Index (REI)	Conductual Cognitiva Afectiva	Encuesta a docente	—
Classroom AIMS	Conductual Afectiva	Observación	0.62 - 0.79

Los instrumentos aquí presentados han sido creados con objetivos diversos. En algunos casos, la finalidad es exclusivamente científica, destinada a un análisis más a fondo de la naturaleza del constructo. Otros casos están más orientados al diseño, puesta en marcha y evaluación de propuestas de mejora. Es el caso de los proyectos de prevención de la deserción escolar, que utilizan el *engagement* como herramienta de predicción. Por ejemplo, el *Student Engagement Instrument* fue desarrollado para ir más allá de los indicadores observables de *engagement* académico y conductual (tiempo en la tarea, asistencia, realización de tareas escolares), y medir aspectos cognitivos y psicológicos, con el fin de prevenir la deserción (Appleton, Christenson, Kim, & Reschly, 2006).

En algunos casos, el instrumento está diseñado para un espectro amplio y diverso. Es el caso de la HSSSE, una encuesta realizada en Estados Unidos por una asociación de escuelas (NAIS: The National Association of Independent Schools), en colaboración con la Universidad de Indiana, en gran cantidad de colegios, privados y públicos (ver <http://ceep.indiana.edu/nais/index.html>). La información recogida en esta encuesta es muy valiosa para la definición de políticas educativas, ya que abarca una importante diversidad de públicos, zonas y niveles socioeconómicos.

En cuanto a la confiabilidad de los instrumentos presentados, si bien no hay una medida exacta a partir de la cual se pueda decir que no hay fiabilidad en el instrumento, en general

puede definirse un valor de correlación de 0.75, a partir del cual la medición es aceptable, y desde 0.90, elevada (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014).

5.2 Un ejemplo de medición del SE

A partir de lo que hemos visto en este capítulo podríamos definir algunos pasos necesarios para el desarrollo de un instrumento de medición del engagement. Primero se debe hacer una conceptualización del constructo, y ésta debe insertarse en un marco teórico determinado. Luego se deberán diseñar las escalas, a partir de las variables con las que defina el *engagement* y los aspectos de éste que se quieran evaluar. El proceso continúa con la elección del método de recolección de datos, en función del ámbito de nuestra investigación, el tamaño de la muestra, etc. Como se ha visto en el apartado anterior, existe una buena cantidad de instrumentos de tipo encuesta para evaluar el engagement. Se trata de una herramienta muy práctica para recolectar grandes cantidades de datos. Presentamos a continuación un caso que puede servirnos de referencia para entender cómo se diseña y se aplica un instrumento de *engagement*.

El Student Engagement Instrument (SEI) es un instrumento (disponible en Appleton et al., 2006), diseñado para evaluar el *engagement* cognitivo y psicológico. Para desarrollarlo se utilizó una muestra de 1.931 estudiantes de 9º grado, procedentes de un distrito escolar étnicamente diverso, con mayoría de familias de bajos ingresos. En su versión original, el cuestionario estaba desarrollado en base a seis subescalas, tres para cada constructo, en las que se evaluaban diversos aspectos de estos, según se muestra en la siguiente tabla. La versión final del instrumento posee 35 ítems, según la distribución indicada. Las respuestas posibles siguen un formato de escala Likert de cuatro puntos.

Tabla 6: Variables y subescalas del SEI (Appleton et al., 2006)

Engagement psicológico	Relación profesor-alumno	9 ítems
	Apoyo familiar para el aprendizaje	4 ítems
	Soporte entre compañeros para el aprendizaje	6 ítems
Engagement cognitivo	Control y relevancia del trabajo escolar	9 ítems
	Aspiraciones y metas futuras	5 ítems
	Motivación extrínseca	2 ítems

El SEI se utiliza en Check & Connect (<http://checkandconnect.umn.edu/>), un proyecto desarrollado en Estados Unidos por la Universidad de Minnesota, cuyo principal objetivo es detectar situaciones de riesgo educativo y acompañar de modo personalizado a estudiantes que muestran señales de desconexión (*disengagement*) académica. El proyecto se lleva a cabo mediante el acompañamiento de un tutor que, además de otras intervenciones, utiliza el SEI para evaluar los niveles de *engagement* psicológico y cognitivo. El cuestionario está disponible en la web de Check & Connect y puede descargarse, luego de registrarse y aceptar el compromiso de no utilizarlo para usos comerciales. En Appleton et al. (2006) pueden encontrarse también los niveles de correspondencia de cada ítem con los factores de las subescalas. En la Tabla 7 se presentan los ítems y su factor correspondiente.

Tabla 7: Ítems del SEI y factor correspondiente (adaptación de Appleton et al., 2006)

	Ítem de la encuesta	Factor
1	En general, los adultos en mi escuela tratan a los estudiantes de manera justa.	Relación profesor-alumno
2	Los adultos en mi escuela escuchan a los estudiantes.	
3	En mi escuela, los maestros se preocupan por los estudiantes.	
4	Mis maestros están ahí para ayudarme cuando los necesito.	
5	Las reglas de la escuela son justas	
6	En general, mis profesores son abiertos y honestos conmigo.	
7	Me gusta hablar con los profesores aquí.	
8	Me siento seguro en la escuela.	
9	La mayoría de los profesores de mi escuela están interesados en mí como persona, no sólo como estudiante.	
10	Las evaluaciones son para mí un buen indicador de lo que he aprendido.	Control y relevancia del trabajo escolar
11	La mayoría de las cosas que es importante saber se aprenden en la escuela.	
12	Las calificaciones son para mí un buen indicador de lo que he aprendido.	
13	Lo que estoy aprendiendo en mis clases es importante para mi futuro.	
14	Después de terminar mi tarea escolar, la reviso para ver si está correcta.	
15	Cuando hago las tareas escolares, procuro entender lo que estoy haciendo.	
16	Aprender es divertido porque me ayuda a mejorar en algo.	
17	Cuando me va bien en la escuela es porque me esfuerzo en el trabajo.	
18	Siento que habitualmente tengo algo que decir sobre lo que me sucede en la escuela.	

Tabla 7 (cont.): Ítems del SEI y factor correspondiente (adaptación de Appleton et al., 2006)

	Ítem de la encuesta	Factor
19	Otros estudiantes en la escuela se preocupan por mí.	
20	Mis compañeros de colegio están ahí para ayudarme cuando los necesito.	Soporte entre compañeros para el aprendizaje
21	Mis compañeros me quieren como soy.	
22	Me gusta hablar con los estudiantes aquí.	
23	Mis compañeros respetan lo que tengo que decir.	
24	Tengo algunos amigos en la escuela.	
25	Planeo continuar mi educación después de la escuela secundaria.	Aspiraciones y metas futuras
26	Seguir estudiando después de la escuela secundaria es importante.	
27	La escuela es importante para alcanzar mis metas futuras.	
28	Mi educación creará muchas oportunidades futuras para mí.	
29	Tengo esperanza sobre mi futuro.	
30	Mi familia / tutor (es) están ahí para acompañarme cuando los necesito.	Apoyo familiar para el aprendizaje
31	Cuando tengo problemas en la escuela, mi familia / tutor (es) están dispuestos a ayudarme.	
32	Cuando sucede algo bueno en la escuela, mi familia / tutor se interesa por saberlo.	
33	Mi familia / tutor (es) me impulsan a seguir intentándolo cuando las cosas se ponen difíciles en la escuela.	
34	Estoy dispuesto a esforzarme, sólo si mi familia / tutor (es) me recompensa por ello. (Invertido)	Motivación extrínseca
35	Estoy dispuesto a esforzarme, sólo si mi profesor me recompensa por ello. (Invertido)	

En el cuestionario entregado a los alumnos, las preguntas se ordenan procurando intercalar los distintos factores de análisis para evitar sesgos. Para la evaluación de resultados, se suman los valores de cada respuesta (1 a 4 de la escala Likert) y se divide por la cantidad de respuestas dadas. Este resultado puede calcularse por cada factor o como valor total de “*Student Engagement*”. Sólo se consideran válidos los indicadores para los cuales se ha respondido a un mínimo del 75% de los ítems.

Además del SEI, el programa Check & Connect utiliza otros métodos para evaluar el engagement conductual e integrarlo con estos resultados. A partir de esta evaluación, se realizan intervenciones a través de tutores entrenados que, mediante el seguimiento personalizado y entrevistas con los alumnos y sus familias, diseñan propuestas de mejora personal, con metas a corto y mediano plazo. Al igual que en otras propuestas de intervención basadas en el SE, este programa considera aspectos como la motivación, la influencia del entorno y el impacto de las familias, entre otros.

6. Compromiso, contexto y resultados académicos

Como ya se ha dicho, la diversidad de perspectivas hace difícil una definición sintética del *Student Engagement*, que incluya todos los elementos propuestos. Podemos decir en cambio, que se trata de un constructo multidimensional, sobre el cual es posible especificar con alguna precisión el contenido cada dimensión. Ciertamente, también en esta clasificación podemos encontrar algunas dificultades, por ejemplo, a la hora de ubicar, en una u otra dimensión, los comportamientos y actitudes que manifiestan el *engagement*.

Otra aclaración necesaria a la hora de hablar de *engagement*, es la distinción entre indicadores y facilitadores. Los indicadores son las características que pertenecen al constructo propiamente dicho, por ejemplo, el esfuerzo y el entusiasmo de los alumnos en el trabajo escolar. Los facilitadores, en cambio, son los factores causales que están fuera del constructo, por ejemplo, el apoyo del docente, que contribuye al *engagement* afectivo (Lam, Wong, Yang, & Liu, 2012).

Una propuesta de mejora basada en el *engagement* debe atender especialmente a los elementos del contexto que lo promueven. En un modelo propuesto por Connel y Wellborn (1991), los elementos dispersos en torno al *engagement* se compaginan desde la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación. El modelo propone (1) que en todas las personas existen las necesidades psicológicas fundamentales de competencia, autonomía y relacionamiento; (2) que los procesos del *self* se desarrollan a partir de la interacción de las necesidades psicológicas fundamentales con el contexto social; (3) que los aspectos del contexto social más relevantes para la satisfacción de estas necesidades, y por lo tanto para el desarrollo de procesos de *self*, son la provisión de estructura, el apoyo a la autonomía y el involucramiento, y (4) que la variación inter e intraindividual en los procesos del *self* produce variaciones en los patrones de acción. Reeve (2014) completa este modelo, agregando algunas acciones correspondientes a los aspectos del contexto que promueven el *engagement*.

En la Ilustración 4 se presenta un esquema con todos estos elementos. Los factores del contexto que se asumen como catalizadores del SE son aquellos que brindan oportunidades para satisfacer las necesidades psicológicas fundamentales de autonomía, competencia y relacionamiento, según los principios de la SDT. Cuando las personas experimentan la satisfacción de sus necesidades psicológicas, reciben los nutrientes psicológicos necesarios para un *engagement* activo, que les ofrece experiencias de vitalidad y bienestar en su actividad (Reeve, 2014).

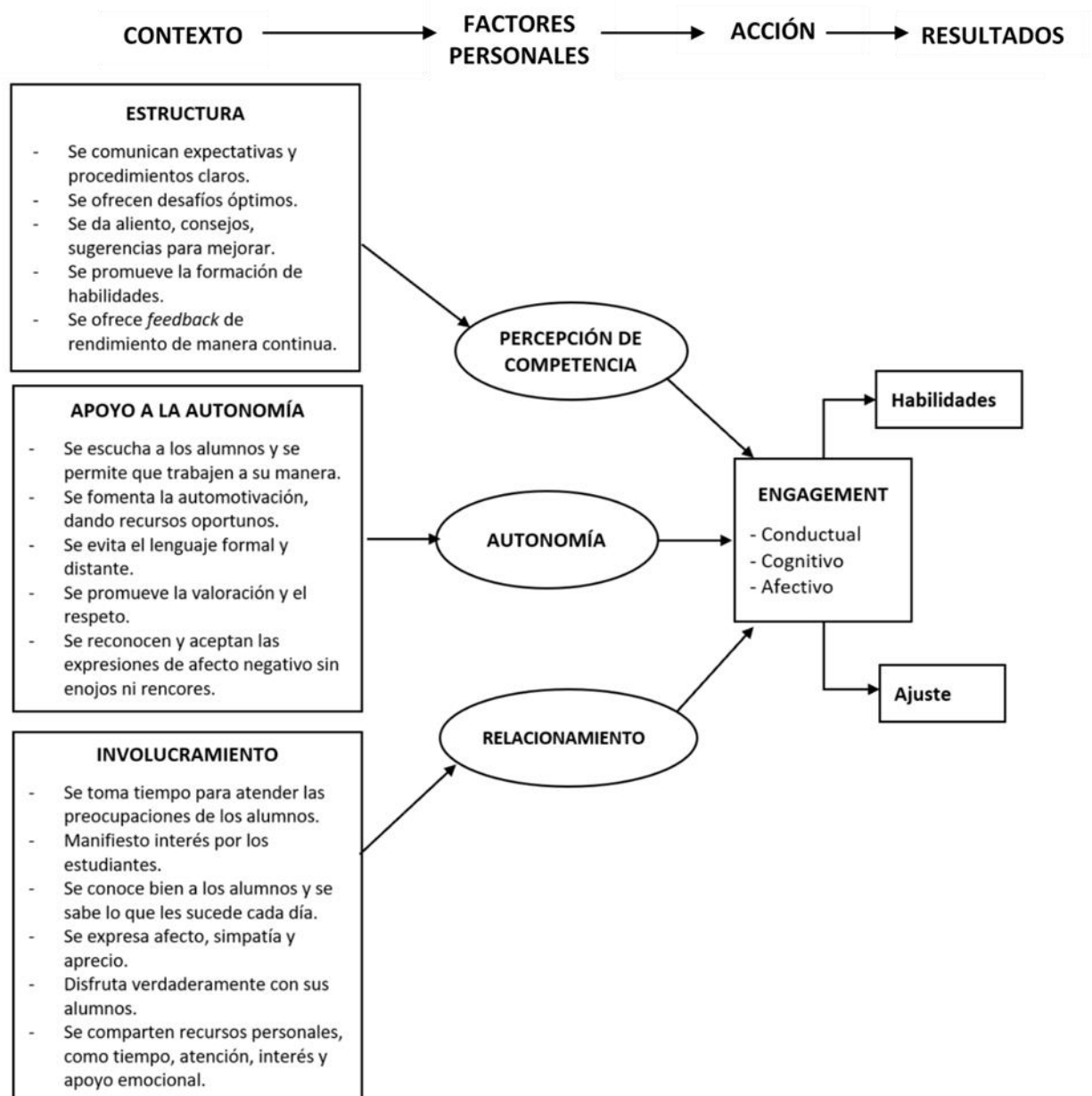


Ilustración 4: Modelo de Engagement. Adaptación de Connell & Wellborn (1991) y Reeve (2014)

7. Proyectos de mejora basados en el *Student Engagement*

Presentamos algunos casos en los que se ha utilizado la medición del *Student Engagement* como herramienta de mejora en colegios. Éstos se han seleccionado en función de la calidad y la extensión del proyecto (cantidad de unidades de análisis, calidad del instrumento utilizado, trayectoria, etc.).

En primer lugar, presentaremos la *High School Survey of Student Engagement (HSSSE)*, una encuesta para estudiantes de colegios secundarios, desarrollada a partir de la *National Survey of Student Engagement (NSSE)*, uno de los proyectos pioneros en la materia. Aunque la NSSE es anterior a la HSSSE, nos centraremos en esta última, ya que nuestro proyecto está dirigido a colegios, mientras que la NSSE está orientada a estudiantes universitarios.

Se presenta también el programa *Check & Connect*, diseñado para prevenir la deserción escolar y aumentar el *engagement* en estudiantes de nivel primario y secundario. El mismo lleva más de 25 años en marcha y se ha implementado en Estados Unidos y otros países, obteniendo resultados satisfactorios.

7.1 *High-School Survey of Student Engagement (HSSSE)*

En el año 1998 surge en Estados Unidos la Encuesta Nacional de *Student Engagement* (NSSE, por sus siglas en inglés). El objetivo de esta encuesta era plantear un debate sobre la calidad educativa que incluya la perspectiva de los estudiantes sobre actividades, experiencias y resultados obtenidos en el ámbito educativo institucional.

Desde entonces, la NSSE se realiza cada año en Estados Unidos y ha encuestado, a la fecha, unos 2.000.000 de estudiantes universitarios. Ofreciendo información destinada a fundamentar políticas de calidad educativa, no sólo en el ámbito institucional, sino también a nivel nacional.

Sobre la base de la NSSE, en el año 2003 surge la HSSSE (*High School Survey of Student Engagement*), una encuesta dirigida a estudiantes de últimos años de colegio secundario, diseñada para medir el *engagement* con categorías similares a las utilizadas con los estudiantes universitarios (Yazzie-mintz & McCormick, 2012). Actualmente, el proyecto es liderado por el Centro de Evaluación y Política Educativa (CEEP, por sus siglas en inglés) de la Universidad de

Indiana, en colaboración con la Asociación Nacional de Escuelas Independientes (NAIS, por sus siglas en inglés). Entre 2006 y 2013, más de 400.000 estudiantes completaron la encuesta.

En un informe del año 2016³, Martin y Torres explican que la HSSSE está pensada para ayudar a las escuelas a conocer la percepción de los estudiantes sobre su experiencia escolar y, a partir de esta información, tomar decisiones y definir políticas mejor fundamentadas. Entre los principales objetivos del proyecto, se destacan la ayuda a las escuelas secundarias para fortalecer el *engagement*, el trabajo con docentes para aprovechar los datos de la encuesta y mejorar las prácticas educativas, y el desarrollo de la investigación sobre *Student Engagement*.

A partir del año 2016, se agregó al proyecto la *Middle Grades Survey of Student Engagement* (MGSSE), dirigida a los alumnos entre el 5º y el 9º año de escolaridad.

En ambas encuestas, la medición del *engagement* se realiza siguiendo un modelo de tres dimensiones para el constructo: cognitiva, conductual y afectiva. Se trata de la conceptualización del *engagement* realizada por Fredricks et al., explicada en el capítulo 3.

En el Anexo I se incluyen las encuestas HSSSE y MGSSE, que están disponibles en la web del proyecto (<http://ceep.indiana.edu/nais/>). La CEEP ha comprobado la confiabilidad del instrumento a través de la evaluación de consistencia interna. Para eso se ha calculado el coeficiente alfa de Cronbach de cada una de las variables del SE que mide la encuesta. En todos los casos, el resultado ha sido mayor a 0,70; valor a partir del cual se puede considerar que el instrumento es confiable.

Para participar en la MGSSE o HSSSE, se debe pagar un costo fijo de participación y un variable, según el número de estudiantes que participan en la encuesta. Los informes de resultado que reciben las instituciones participantes son los siguientes:

- Resumen ejecutivo: descripción general de los encuestados, junto con algunos resultados clave.
- Frecuencias: respuestas de los estudiantes, desglosadas por edad, sexo, origen étnico y situación socio-económica.

³ Extraído de la web <https://www.nais.org/Articles/Documents/Member/2016%20HSSSE-report-full-FINAL.pdf>, el 6/08/2018.

- Comparaciones de medias: comparaciones de promedios con respuestas de otras escuelas participantes en el proyecto.
- Dimensiones del *engagement*: comparaciones de los valores medios de las tres dimensiones del SE (Cognitivo, Conductual y Afectivo).
- Gráficos de barra: gráficos que comparan las respuestas con otras escuelas participantes.
- Respuestas abiertas: lista de respuestas a las preguntas abiertas de la encuesta (no se incluyen los nombres correspondientes a las respuestas en este informe).

En el Anexo I se incluyen ejemplos de cada uno de estos informes. Además, están disponibles otros reportes, como informes longitudinales, para escuelas que han participado otras veces en la encuesta, o informes personalizados con comparaciones específicas, que se realizan a pedido.

La HSSSE no presenta una propuesta de intervención concreta, sino que ofrece información confiable sobre el SE y plantea diversos modos posibles para utilizar dicha información. Además, los valores comparados con las medias de otros colegios son muy valiosos, ya que hay una cantidad importante de instituciones en el proyecto. A continuación, se presentan algunos de los usos posibles para la información de la HSSSE:

- Evaluación y mejora institucional.
- Comunicación de información valiosa a los miembros de la comunidad.
- Toma de decisiones fundamentada en datos confiables.
- Identificar tendencias y prever cambios a futuro.
- Estimular el debate sobre la enseñanza y el aprendizaje.

7.2 Check & Connect

Check & Connect es un programa de la Universidad de Minnesota dirigido a colegios. Se trata de una propuesta de intervención basada en el Student engagement, que permite identificar alumnos en situación de riesgo educativo y trabajar con ellos de modo personalizado. Si bien el objetivo principal es la prevención de la deserción, el programa ayuda a la calidad educativa y la conexión de los estudiantes con la institución.

Para conseguir este objetivo, el programa tiene dos momentos: *Check* (chequear), que consiste en el relevamiento de información, principalmente a través del *Student Engagement Instrument* (SEI), encuesta diseñada para evaluar las dimensiones cognitiva y afectiva del Student Engagement. El segundo momento es el de *Connect* (conectar), que consiste en una mentoría personalizada, para los alumnos y sus familias, con el objetivo de resolver problemas concretos, desarrollar competencias, mejorar comportamientos, etc.

A diferencia de la HSSSE, que sólo ofrece información, el foco de *Check & Connect* está en la acción personalizada que realiza el tutor. La información sobre *engagement* es utilizada como un elemento importante, pero el proyecto está centrado en la intervención que surge de dicha información.

Entre los resultados obtenidos por el programa, se encuentran⁴:

- Disminución del ausentismo, tardanzas, sanciones y deserción escolar.
- Aumento de la asistencia a clase, continuidad y finalización escolar.
- Impacto en la alfabetización.

El proyecto posee cuatro componentes:

1. Tutor: cada estudiante tiene una persona asignada que, mediante una relación de confianza mutua, ayuda al estudiante en diversos aspectos relacionados con la vida académica.
2. *Check*: Monitoreo sistemático de las variables de rendimiento académico y del *Student Engagement*.
3. *Connect*: Intervenciones personalizadas, a partir de la información monitoreada, diseñadas para resolver las necesidades individuales de cada estudiante.

⁴ Información obtenida de la web: <http://checkandconnect.umn.edu/model/default.html>, el 7/08/18

4. Compromiso de padres: los tutores trabajan con las familias de los estudiantes durante al menos dos años, funcionando como enlace entre el hogar y la escuela.

Check & Connect lleva 25 años en marcha. Habitualmente, su implementación está dirigida a casos puntuales y se realiza por un lapso de tiempo acotado (2 años). El primer paso del programa consiste en detectar los casos de riesgo educativo. Para esto se realiza una primera evaluación del *Student Engagement*, que permite identificar estas situaciones.

Una vez detectados los alumnos en riesgo de deserción se asigna un mentor a cada caso y se organizan los recursos necesarios para la implementación: entrevistas con los padres, programación de mentorías con el alumno, coordinación con docentes, canales de información, planillas de relevamiento, etc.

Una vez organizados los recursos e informados los actores involucrados (estudiantes, profesores y padres), comienzan los procedimientos de monitoreo (*Check*). Además de la información que ofrece el SEI (*engagement* cognitivo y afectivo), el mentor hace un relevamiento periódico del rendimiento académico y el comportamiento del estudiante. Concretamente, los resultados académicos que se registran son la cantidad de evaluaciones desaprobadas, las tareas no entregadas, los resultados de las evaluaciones nacionales estandarizadas. Sobre el comportamiento, los puntos monitoreados son las tardanzas, ausencia de clases, sanciones, etc. En el Anexo II se incluye un formulario de monitoreo de ejemplo.

A partir de la información de monitoreo, el mentor realiza intervenciones periódicas con el estudiante, su familia y los profesores. En el caso de las familias, estas intervenciones pueden ser entrevistas programadas, encuentros informales o llamadas telefónicas. Las entrevistas con profesores son más frecuentes, ya que el mentor necesita ir recopilando datos sobre los estudiantes tutorados.

En el caso del estudiante, el contacto puede tener una frecuencia semanal o superior. Mediante encuentros programados o informales el mentor comparte la información monitoreada, ofrece *feedback* sobre su rendimiento general, ayuda al tutorado a ponerse metas y a seguirlas, comenta los resultados académicos y comportamientos observados, enseña estrategias y competencias para la resolución de problemas, etc. En el Anexo II se incluye una guía para establecer metas de modo eficaz.

El programa pone especial énfasis en la relación familia-escuela, como factor clave para la eficacia de la intervención, de hecho, el manual de implementación de *Check & Connect* indica

que esta relación “es el medio para cambiar el comportamiento de los estudiantes y mejorar los resultados de aprendizaje”⁵. Los mentores que llevan a cabo el programa deben capacitarse en aspectos específicos de la comunicación con los padres. En el Anexo II se incluye un modelo de guía para la relación con los padres. Algunos puntos clave de esta relación son los siguientes:

- Mantener una comunicación positiva y transparente con los padres.
- Poner los medios para lograr una comunicación bidireccional.
- Enfocar la comunicación en el *engagement* del alumno con la escuela y los avances en el aprendizaje
- Proveer a los padres la información necesaria para acompañar en el proceso, desde su posición.
- Contar con el tiempo para generar relaciones de confianza con las familias.

Otro elemento necesario para el desarrollo del programa es el apoyo y la supervisión de los mentores. Los pasos explicados en párrafos anteriores sólo podrán realizarse si existe el apoyo institucional, a nivel de *staff* y profesores. Es importante que haya acuerdos para organizar la recolección de información, coordinar las entrevistas con alumnos (en especial si se realizan en horarios de clase), citar a los padres, etc.

Por último, concluido el plazo previsto para la intervención, se realiza una evaluación de la implementación del programa.

⁵ Del manual *Implementing Check & Connect with Fidelity* (pág. 66).

PROPUESTA DE IMPLEMENTACIÓN

A partir del análisis realizado sobre el *Student Engagement* y la perspectiva de la Teoría de la Autodeterminación sobre la motivación, presentamos la siguiente propuesta de mejora institucional. Esta propuesta se ha desarrollado utilizando dos instrumentos desarrollados en la Universidad Autónoma de Chile y validados en cinco países de lengua española, cuatro de ellos de Latinoamérica.

Cabe aclarar que los autores de estos instrumentos han adoptado el término Compromiso Escolar. Luego de analizar las fuentes del estudio, hemos comprobado que utilizan este término como traducción de *Student Engagement* (ver Lara et al., 2018). Se refieren, por tanto, al mismo constructo que se utiliza en esta propuesta de mejora y que se ha desarrollado en el marco teórico.

El primer instrumento que utilizaremos es la Encuesta de Compromiso Escolar, un cuestionario creado por Lara et al. (2018), consistente en “29 ítems en una escala Likert de 5 puntos, diseñado para evaluar los tres tipos de compromiso escolar: compromiso emocional (10 ítems), compromiso cognitivo (12 ítems) y compromiso conductual (7 ítems). Hay evidencia a favor de la validez estructural y el modelo tiene buenos niveles de ajuste a los datos ($\chi^2 = 548.52$; $df = 374$; $RMSEA = .045$; $CFI = .939$; $TLI = .934$) y buenos niveles de confiabilidad medidos a través del coeficiente ordinal alfa para cada subescala (.83 para compromiso emocional, .86 para compromiso conductual y .87 para compromiso cognitivo), así como para la escala completa (.95)” (Lara et al., 2018).

El segundo instrumento es la Encuesta de factores contextuales, cuestionario registrado por la Universidad de la Frontera y la Universidad Autónoma de Chile (2016). Posee “18 ítems en una escala Likert de 5 puntos con el propósito de evaluar factores contextuales: Familia (3 ítems), profesores (8 ítems) y pares (7 ítems). Hay evidencia a favor de la validez estructural, con niveles aceptables de ajuste del modelo a los datos ($\chi^2 = 263.01$; $df = 132$; $RMSEA = .070$; $CFI = .922$; $TLI = .911$) y niveles aceptables de confiabilidad, con un alfa de Cronbach de .69 para el factor contextual familia, .83 para profesores y .83 para pares, mientras la confiabilidad de la escala total es de .88” (Miranda-Zapata, Lara, Navarro, Saracostti, & De-Toro, 2018).

1. Propósito

Utilizar el Compromiso Académico como herramienta para una mejor comprensión de los problemas de rendimiento en los alumnos y la promoción de su mejora continua.

Se trata de comprender cuáles son los factores que impactan directamente en el rendimiento académico. Los instrumentos propuestos nos ofrecen la perspectiva desde el alumno (compromiso académico) y el impacto del entorno (padres, profesores, compañeros). De este modo, podemos trabajar con algo más que las notas. De hecho, los problemas de rendimiento son multicausales y, ante la variedad de situaciones entre nuestros alumnos, no sería justo aplicar una misma receta a todos los que tienen un determinado promedio.

2. Análisis del Contexto

Apdes es una institución educativa con más de 40 años de historia, 21 centros educativos en todo el país y un proyecto de educación personalizada.

Un elemento fundamental para la aplicación de este modelo es la Orientación Educativa, área que se encarga de la atención personal de cada familia que se incorpora a la institución. Este acompañamiento se realiza a través de un tutor que, mediante entrevistas personales periódicas con el estudiante y con su familia, atiende de modo personalizado a cada alumno, promoviendo el aprendizaje de los diversos aspectos del proyecto educativo: académico, humano, social, espiritual.

Cada persona es distinta, los contextos sociales y familiares varían, las problemáticas son diversas. Por eso el tutor debe manejarse con mucha flexibilidad en medio de situaciones tan particulares. Esto hace que no resulte sencillo encontrar parámetros de evaluación de calidad de la tarea de orientación o del impacto que esta tiene sobre el desempeño de un estudiante. Indirectamente, se puede saber si esa tarea resulta positiva observando los resultados académicos al final de cada ciclo. Sin embargo, esos resultados dependen también de otros factores, en los que el tutor tiene poca influencia. Por otra parte, lo ideal sería poder adelantarse a estos resultados, para prevenir posibles fracasos escolares.

Actualmente, los departamentos de Orientación de los centros educativos de la institución no poseen indicadores unificados. En algunos casos, no se hace ningún tipo de evaluación. En otros, encontramos un seguimiento de la cantidad de entrevistas con los alumnos y con los padres. En ningún caso hay datos que relacionen y permitan analizar la evolución de los estudiantes a partir del trabajo de Orientación.

El Compromiso Escolar evalúa aspectos relacionados con las causas del rendimiento académico y de la identificación del alumno con el proyecto educativo. Como se ha dicho antes, se trata de un buen predictor de rendimiento, porque mira a los fundamentos sobre los cuales se apoya el desempeño del estudiante. Los tutores, aún sin manejar este concepto, trabajan habitualmente sobre aspectos relacionados con el compromiso, ya que su tarea no consiste en ayudar a sus tutorados en una materia específica, sino trabajar sobre motivaciones, actitudes, comportamientos y hábitos que los ayuden a desarrollarse integralmente.

El Compromiso Escolar es una herramienta que podría ayudar a manejar algunos indicadores de aspectos cognitivos, afectivos y conductuales relacionados con la vida escolar de los alumnos. Esto enriquecería la información disponible para evaluar el impacto de la labor de los tutores sobre los estudiantes.

Además, esta información puede ser de gran ayuda para profesores y directivos, ya que permitiría tener una mirada más integral y unificada sobre el desempeño, y descubrir puntos a trabajar, hábitos por adquirir, actitudes que cambiar. Por otra parte, los encargados del área de Orientación contarían con datos cuantitativos para valorar la tarea del departamento y para tomar acciones de mejora basadas en evidencias.

La información que ofrece esta herramienta nos abre todo un panorama de posibilidades. Por ejemplo, conocer el “perfil de compromiso” de un curso determinado nos daría información valiosa para una atención más personalizada a esos alumnos: identificar los aspectos a trabajar, elegir los docentes y encargados de curso más adecuados a ese perfil, fortalecer las dimensiones del compromiso que puntúen más bajo, detectar alumnos “en riesgo”, etc.

Uno de los objetivos principales del proyecto es la creación de mapas de compromiso, para identificar rápidamente el nivel de involucramiento de un grupo determinado.

3. Objetivos Específicos

A partir del propósito y el contexto, se definen los siguientes objetivos específicos:

- 1. Implementar las encuestas de compromiso escolar y factores contextuales, e incorporar el perfil de compromiso como herramienta para los equipos de orientación.**

2. **Desarrollar "mapas de compromiso" para ayudar a la toma de decisiones de los equipos directivos: profesores encargados de curso, directores de nivel, consejo de dirección, etc.**
3. **Generar una cultura de evaluación en la institución, que ayude a fundamentar las decisiones en datos válidos.**

4. Actividades

A partir de estos objetivos, se proponen las siguientes acciones:

- Encuestas de compromiso escolar y factores contextuales: implementar con alumnos de 1º a 5º año de secundaria, dos veces cada año, en marzo (inicio del ciclo lectivo) y septiembre (inicio del tercer trimestre).
- Generar informes de compromiso por curso y por tutor, para utilizar en la toma de decisiones de los distintos equipos.
- Analizar los informes de resultados, evaluar el último plan de acción y definir un nuevo plan.

5. Encuesta de Compromiso Académico

Se utilizarán dos instrumentos:

1. El Cuestionario de compromiso escolar, desarrollado originalmente en Chile y, a la fecha, utilizado en otros cuatro países: Uruguay, Perú, Colombia y España.
2. El Cuestionario de Factores Contextuales, registrado por la Universidad de la Frontera y la Universidad Autónoma de Chile.

Ambos cuestionarios han sido validados (Lara et al., 2018) para la evaluación del Compromiso Escolar y los factores del contexto que influyen en el mismo. En el Anexo III se presenta la versión impresa de ambos instrumentos.

Para la implementación, se utilizó una versión online desarrollada en Formularios de Google. En dicho anexo se puede encontrar también un enlace web a la versión online del cuestionario.

El cuestionario de Compromiso Escolar posee 29 ítems en escala Likert de 5 puntos, para medir los tres tipos de compromiso: compromiso afectivo (10 ítems), compromiso cognitivo (12 ítems) y compromiso conductual (7 ítems). El cuestionario de Factores Contextuales cuenta con 18 ítems en escala Likert de 5 puntos para evaluar la relación del estudiante con tres factores del contexto considerados fundamentales: familia (3 ítems), profesores (8 ítems) y pares (7 ítems).

Una vez administrada la encuesta, los datos se recogen de manera automática en un archivo de la aplicación “Google Sheets”. En el mismo se implementan las fórmulas de puntuación para los factores de la encuesta.

Siguiendo el orden de preguntas del instrumento presentado en el Anexo III, cada uno de los factores posee las siguientes preguntas asociadas:

Cuestionario	Factor	Ítems asociados
Compromiso Escolar	Compromiso Afectivo	1 – 5 – 7 – 8 – 12 – 15 – 19 – 22 – 27 – 29
	Compromiso Cognitivo	2 – 6 – 10 – 13 – 14 – 17 – 18 – 20 – 21 – 24 – 25 – 26
	Compromiso Conductual	3 – 4 – 9 – 11 – 16 – 23 – 28
Factores Contextuales	Familia	1 a 3
	Profesores	4 a 11
	Pares	12 a 18

Para calcular el resultado de cada uno de los factores, se suman las respuestas asociadas y se divide por el número de ítems correspondientes.

$$Puntuación\ Factor\ i = \frac{\sum k_i}{n}$$

k_i : Ítems asociados al factor

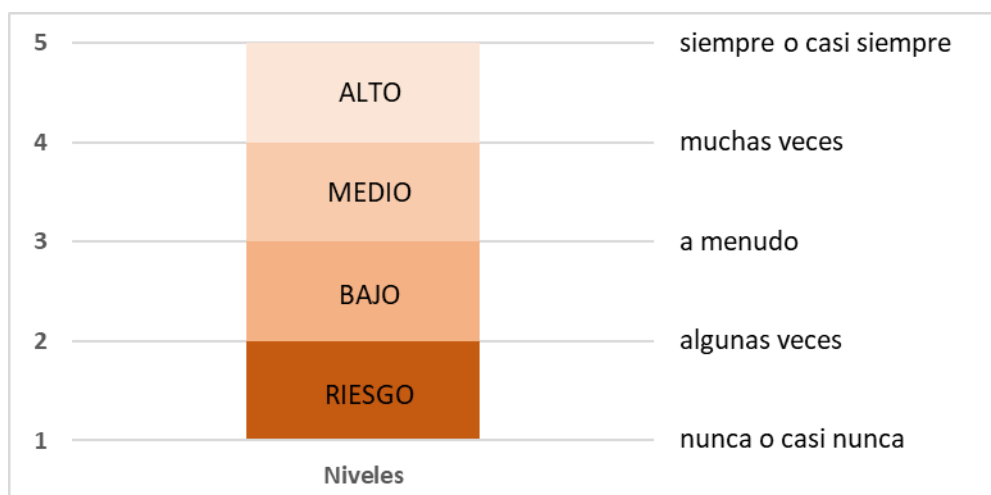
n : Cantidad de respuestas asociadas al factor

La puntuación de cada factor resulta un valor entre 1 y 5, de acuerdo con el promedio de respuestas posibles:

- siempre o casi siempre (5)
- muchas veces (4)
- a menudo (3)
- algunas veces (2)
- nunca o casi nunca (1)

6. Informes

Con el fin de organizar la información y facilitar el análisis, se han definido algunos rangos, tanto para los niveles de compromiso como para la percepción de apoyo del contexto. Los mismos nos permitirán categorizar los resultados.



- **Nivel de compromiso alto:** Valores entre 4 y 5. En este nivel las respuestas promedian entre “muchas veces” y “siempre o casi siempre”.
- **Nivel de compromiso intermedio:** Valores entre 3 y 4. En este nivel las respuestas promedian entre “a menudo” y “muchas veces”.
- **Nivel de compromiso bajo:** Valores entre 2 y 3. Este nivel indica que existen, al menos, algunas respuestas con valores menores a (3), lo que es señal de desconexión en alguno de los aspectos del Compromiso. Son considerados en “riesgo potencial”.
- **Nivel de riesgo:** Valores entre 1 y 2. Este es el nivel más bajo de la escala y señala posibles casos de fracaso escolar, debido a la desconexión del alumno en todas o en alguna de las dimensiones del compromiso o del contexto.

Los resultados se presentan como “mapas de compromiso” a partir de las categorías señaladas. De este modo, se puede observar rápidamente el nivel de compromiso de un determinado grupo.

La información que presentamos a continuación corresponde a una encuesta realizada con 129 alumnos de secundaria del Colegio Pucará, perteneciente al Polo Apdes Tucumán. Los resultados se han agrupado por curso.

Luego de recopilar la información, se realizó una presentación de los resultados a algunos integrantes del equipo directivo, para explicar los mapas y dialogar con ellos sobre la lectura de estos. Estuvieron presentes en la reunión: el director de secundaria, el director de estudios y el coordinador de orientación. Luego de presentar cada mapa, se incluye un resumen del diálogo con el equipo directivo del colegio.

6.1 Mapa de Brechas

Este tipo de gráfico representa los valores promedio, tanto de las variables de Compromiso como de los Factores Contextuales. En cada gráfico se agregaron los desvíos estándar correspondientes a cada factor⁶. Éste último dato nos indica qué tan cerca de la media se encuentran agrupados los valores de la población. Por ejemplo, un desvío estándar alto en Compromiso Cognitivo con una media de compromiso intermedio indicaría que hay alumnos con niveles bajos o de riesgo que están siendo compensados por otros con altos niveles de compromiso.

A continuación se presentan resultados obtenidos en la muestra realizada para 1º, 2º, 3º y 5º año. En primer lugar, se muestran los Factores de Compromiso, que ofrecen un promedio de resultados para cada curso en las tres variables de Compromiso Escolar: conductual, afectivo y cognitivo. Al finalizar, se incluye una breve conclusión, para mostrar cómo se haría la lectura de los mismos.

⁶ σ_{cn} : Desvío estándar Conductual; σ_{af} : Desvío estándar Afectivo; σ_{cg} : Desvío estándar Cognitivo.

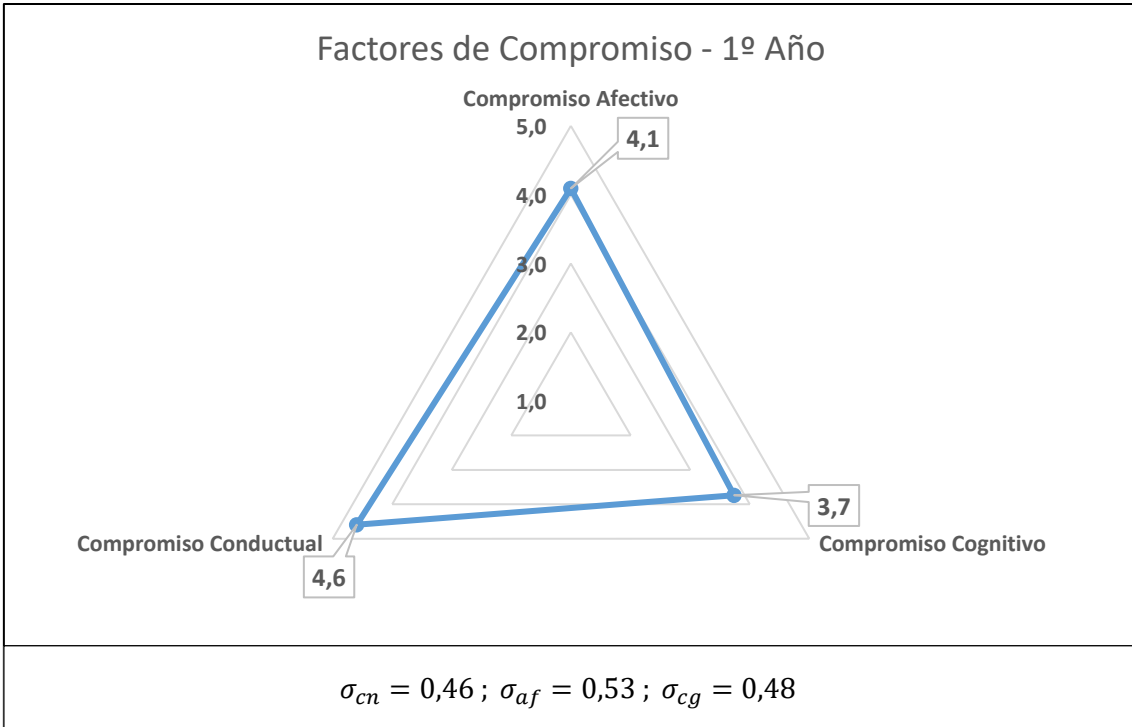


Ilustración 5: Mapa de Brechas (Compromiso) - 1º año

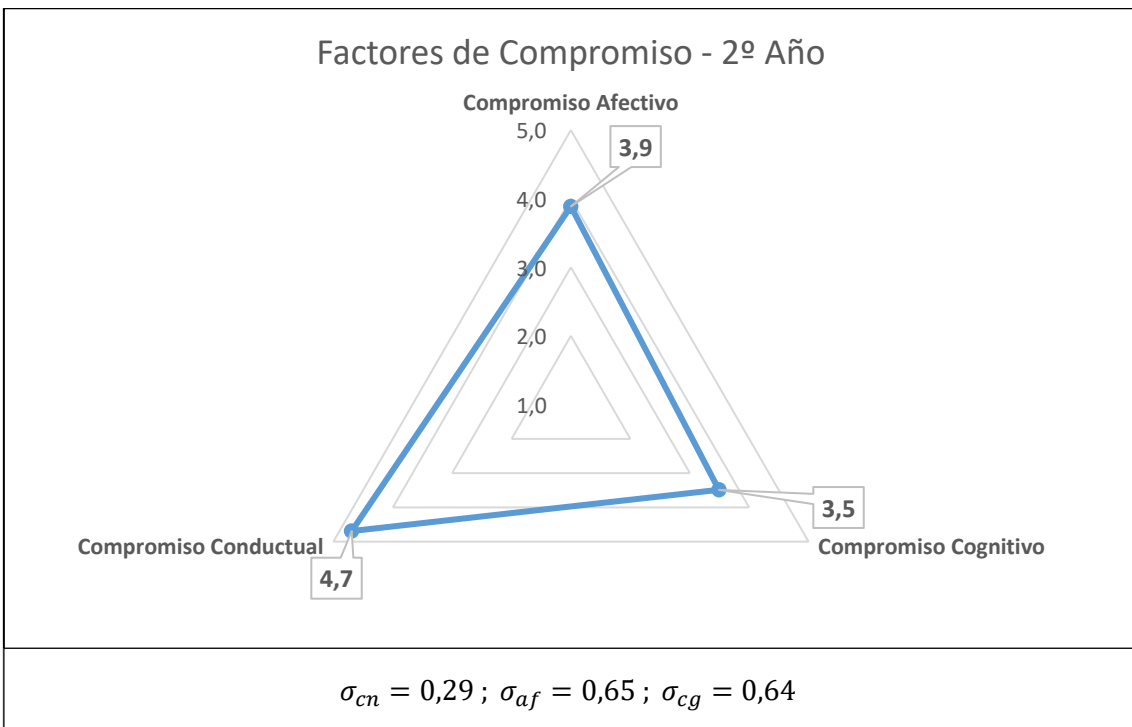


Ilustración 6: Mapa de Brechas (Compromiso) - 2º año

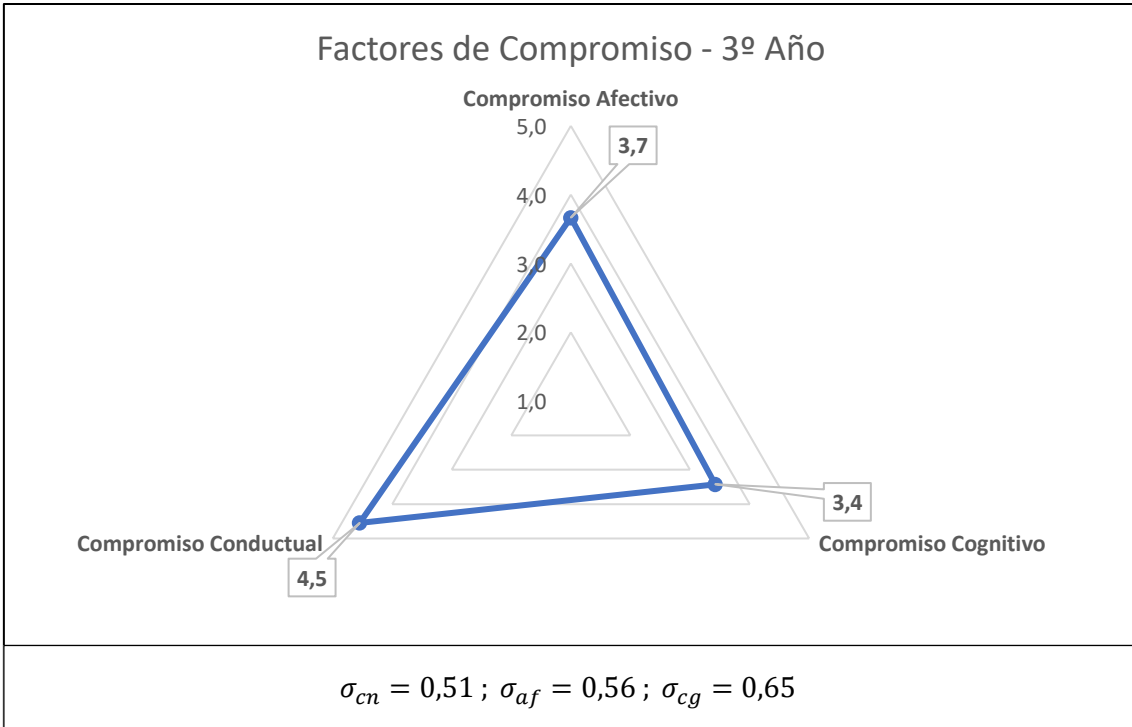


Ilustración 7: Mapa de Brechas (Compromiso) - 3º año

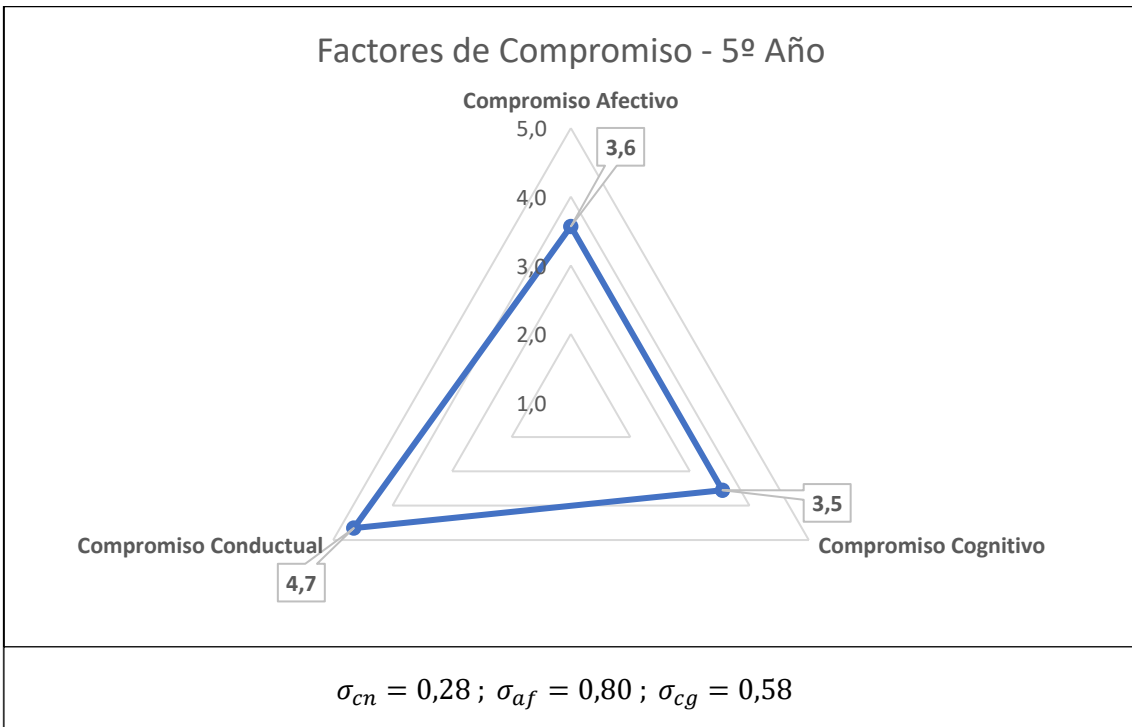


Ilustración 8: Mapa de Brechas (Compromiso) - 5º año

Los mapas de compromiso muestran un alto nivel de Compromiso Conductual para todos los cursos encuestados. En el caso del Compromiso Afectivo, los valores resultan más bajos a medida que los alumnos son mayores, con un nivel alto de promedio para 1er año y niveles intermedios para los cursos siguientes. El Compromiso Cognitivo es de nivel intermedio en todos los casos y puede considerarse un posible factor de mejora.

A continuación, se muestran los Factores Contextuales, que ofrecen un promedio de resultados para cada curso en las tres variables de contexto analizadas: apoyo de pares, apoyo de familia y apoyo de profesores. Al igual que en el caso anterior, se indica el desvío estándar para cada una de las variables⁷.

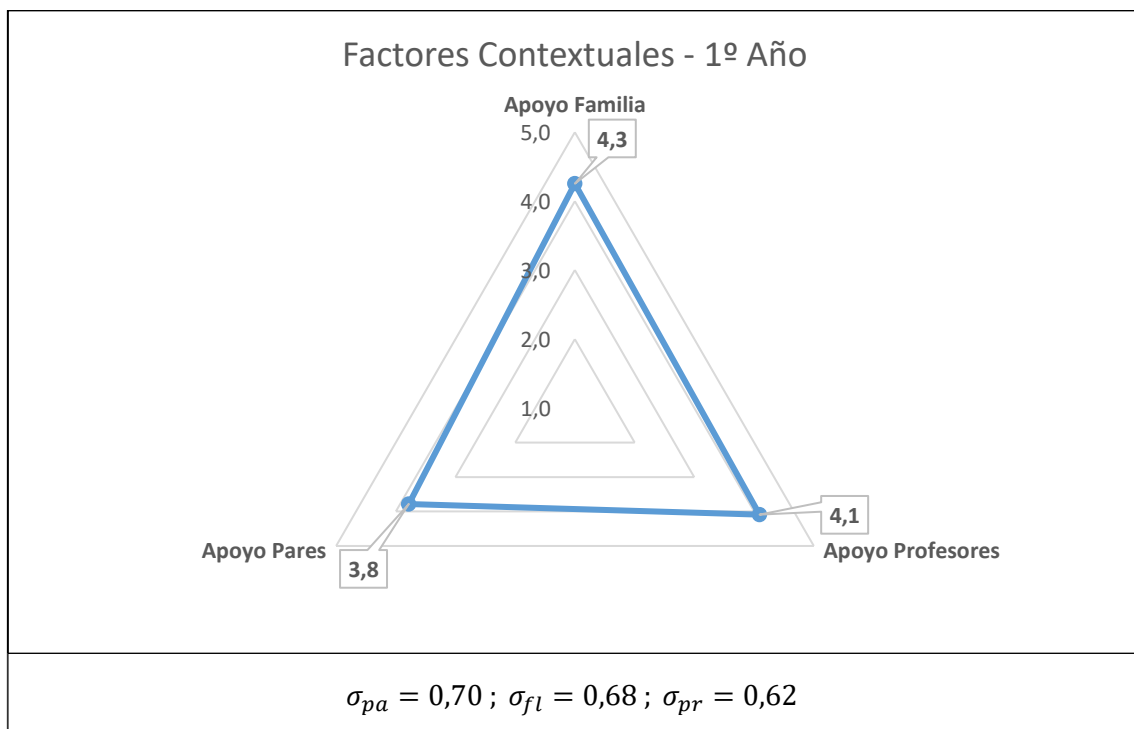
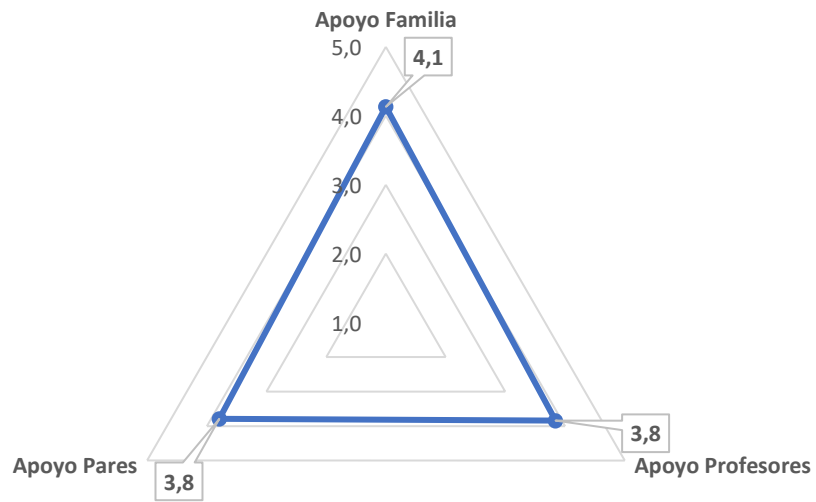


Ilustración 9: Mapa de Brechas (Contexto) - 1º año

⁷ σ_{pa} : Desvío estándar Pares; σ_{fl} : Desvío estándar Familia; σ_{pr} : Desvío estándar Profesores.

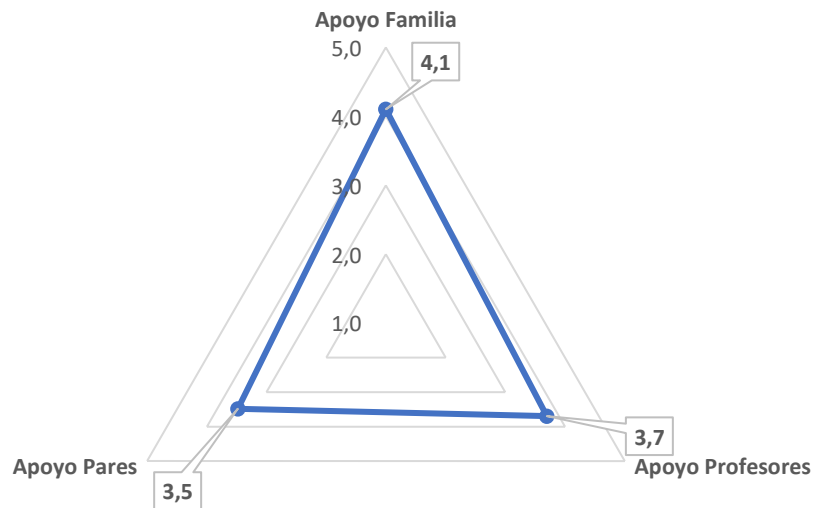
Factores Contextuales - 2º Año



$$\sigma_{pa} = 0,65 ; \sigma_{fl} = 0,76 ; \sigma_{pr} = 0,72$$

Ilustración 10: Mapa de Brechas (Contexto) - 2º año

Factores Contextuales - 3º Año



$$\sigma_{pa} = 0,91 ; \sigma_{fl} = 0,71 ; \sigma_{pr} = 0,75$$

Ilustración 11: Mapa de Brechas (Contexto) - 3º año

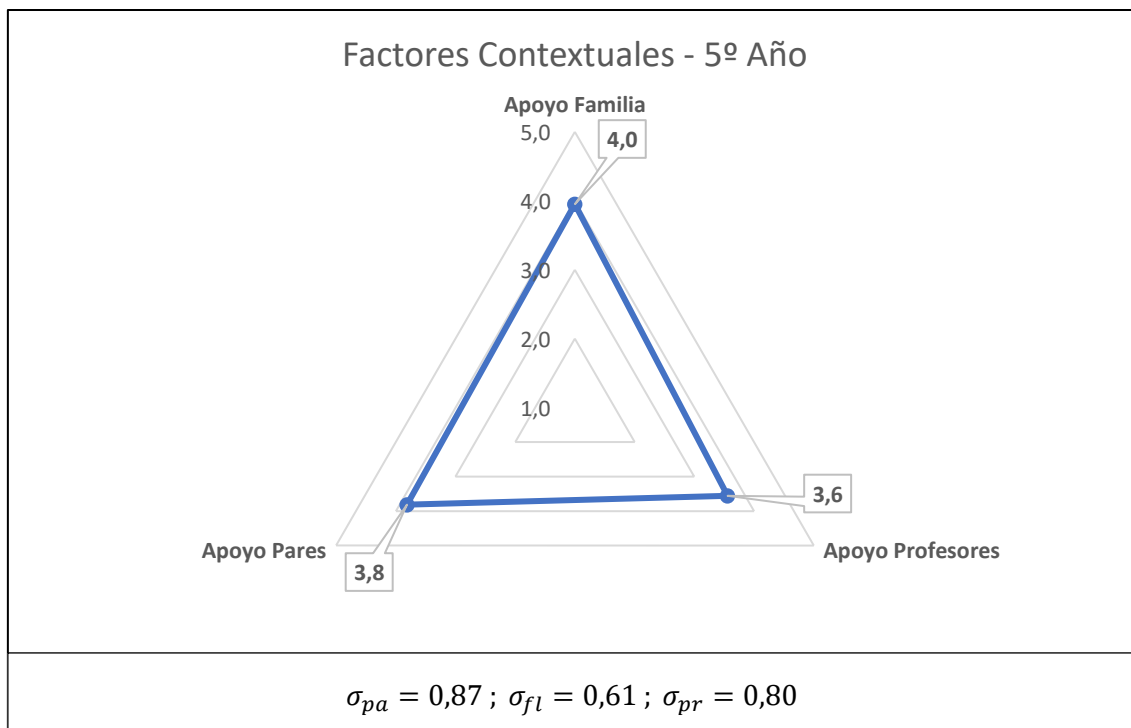


Ilustración 12: Mapa de Brechas (Contexto) - 5º año

En los Factores Contextuales pueden verse altos niveles de percepción de apoyo familiar. En el caso de los profesores, con excepción de primer año que tiene un valor alto, los valores son intermedios. Apoyo de pares es de nivel intermedio en todos los casos.

Puntos destacados del Mapa de Brechas:

- Hay una oportunidad de mejora en el Compromiso Cognitivo, que tiene un valor intermedio en todos los cursos. Por otra parte, la desviación estándar de este factor indica que, especialmente en algunos cursos, hay alumnos con bajos niveles de compromiso.
- El curso 3º año presenta el valor más bajo en apoyo de pares, con una desviación estándar alta. Esto es señal de que tenemos alumnos en este curso con una baja percepción de apoyo de sus pares.
- En 5º año tenemos el valor más bajo en percepción del apoyo de profesores, con una desviación estándar alta. Esto es señal de que hay alumnos que perciben muy poco apoyo por parte de los docentes.

Al dialogar con el equipo directivo se vio que costaba un poco la lectura de este tipo de gráfico. En una próxima versión se modificará por un gráfico de barras verticales, que resulta más accesible.

6.2 Mapa de Proporciones

Luego de ver el mapa de brechas, en el que se observan valores promedio para cada una de las variables, pasamos al Mapa de Proporciones, que muestra cómo están distribuidas las respuestas en un curso, para cada una de las variables del compromiso y del contexto. Se considera importante la secuencia de presentación de los datos, ya que se trata de ir profundizando de lo más general a lo particular.

Estos gráficos muestran el porcentaje de la población correspondiente a cada nivel de compromiso o de contexto, según las categorías definidas más arriba (alto, medio, bajo, riesgo). El Mapa de Proporciones nos permite identificar rápidamente como está distribuida la población de un curso para cada factor.

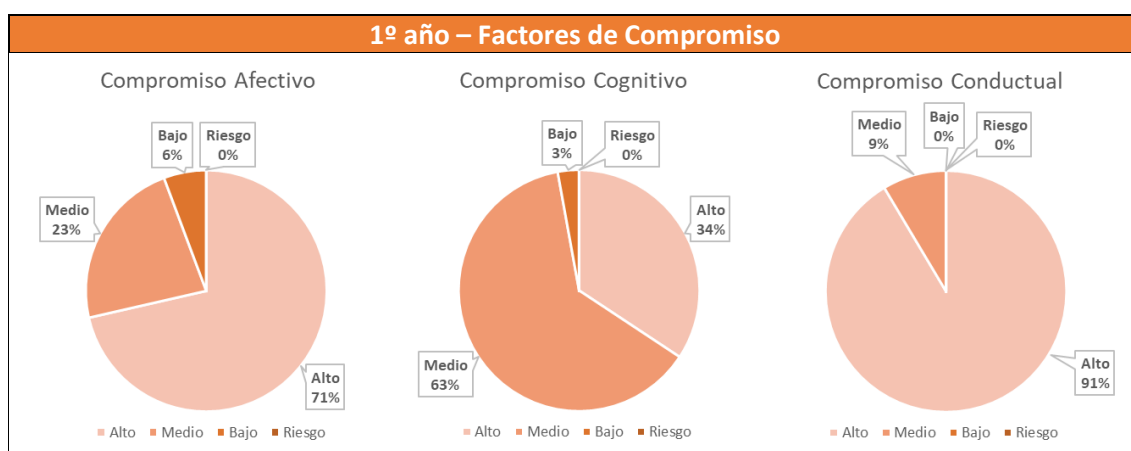


Ilustración 13: Mapa de Proporciones (Compromiso) - 1º año

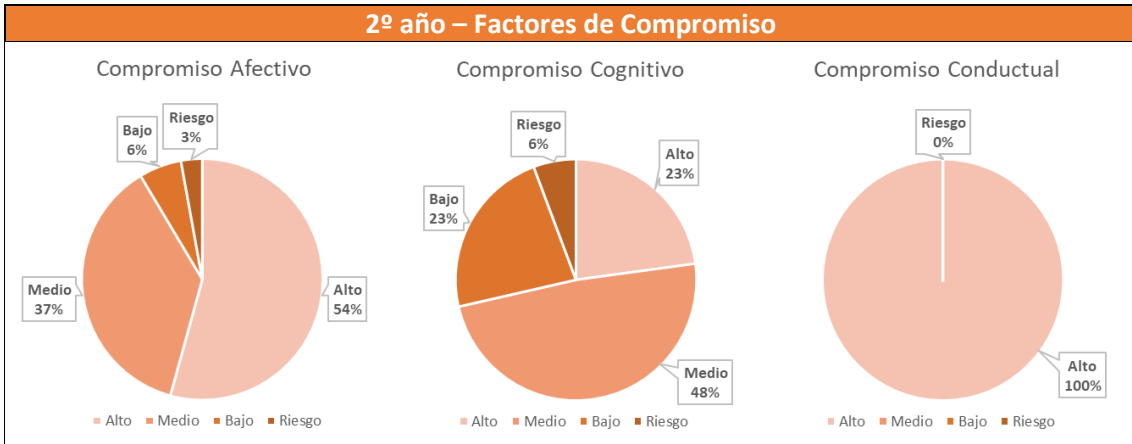


Ilustración 14: Mapa de Proporciones (Compromiso) - 2º año

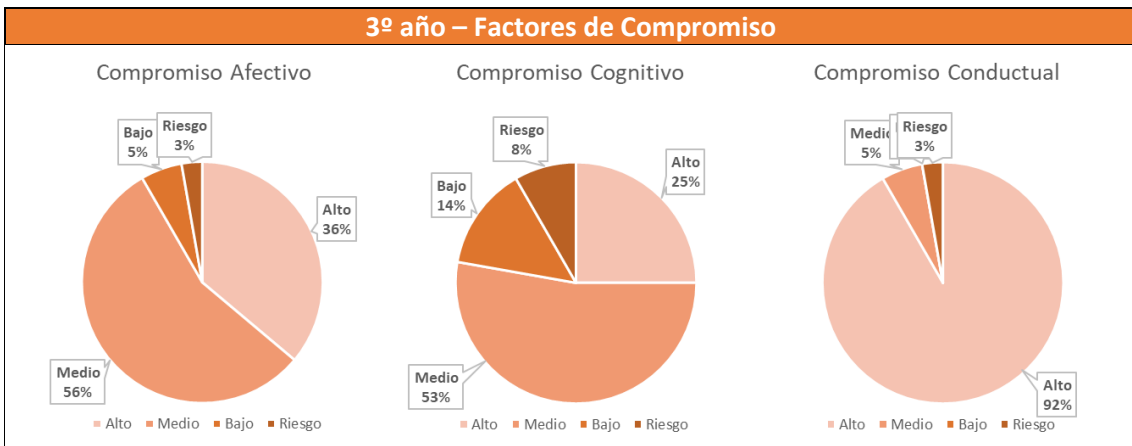


Ilustración 15: Mapa de Proporciones (Compromiso) - 3º año

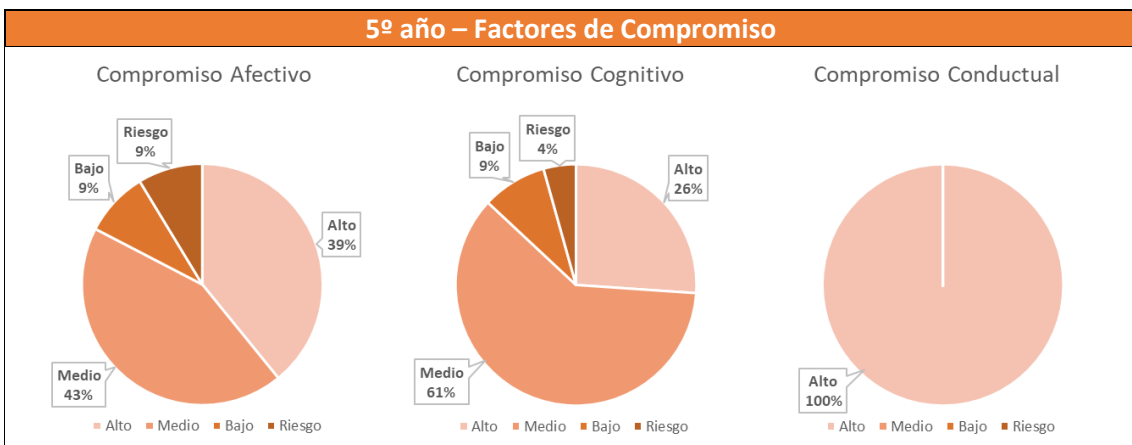


Ilustración 16: Mapa de Proporciones (Compromiso) - 5º año

Puntos destacados de los Mapas de Proporciones (Compromiso):

- Primer año tiene las mayores proporciones de población con altos niveles de compromiso. Esto es señal de identificación con el proyecto del colegio y resulta en actitudes positivas hacia la institución y en una mayor disposición a la motivación para el aprendizaje.
- Se ve aquí de modo más gráfico que el compromiso cognitivo es un factor para trabajar en todos los cursos.
- En 5º año tenemos un 18% de los alumnos en nivel de riesgo o bajo nivel de Compromiso Afectivo. Se trata de una población significativa, que tiene poca identificación con el colegio, lo cual impacta directamente en los resultados académicos.
- En general, el compromiso conductual da valores muy elevados en todos los casos. Puede que responda a la realidad, aunque es un poco llamativo el resultado. Puede haber relación con la preocupación por que los profesores y directivos vean los resultados de las encuestas.

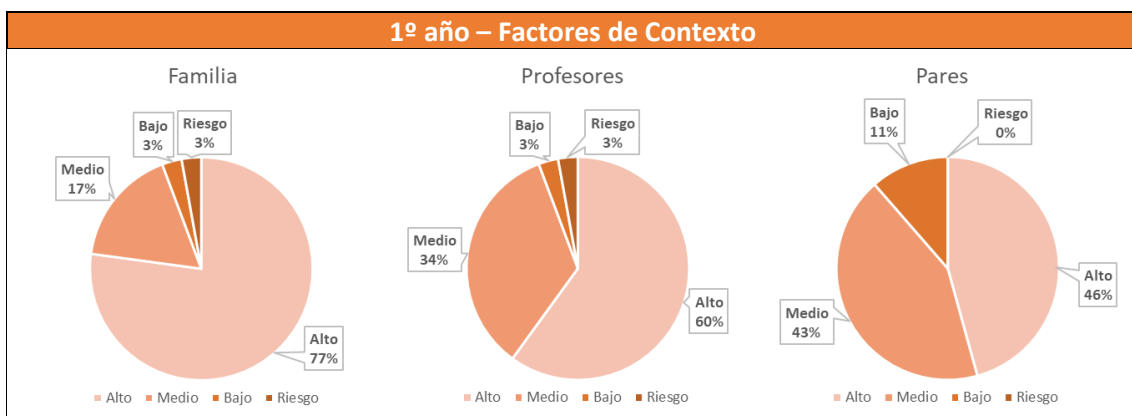


Ilustración 17: Mapa de Proporciones (Contexto) - 1º año

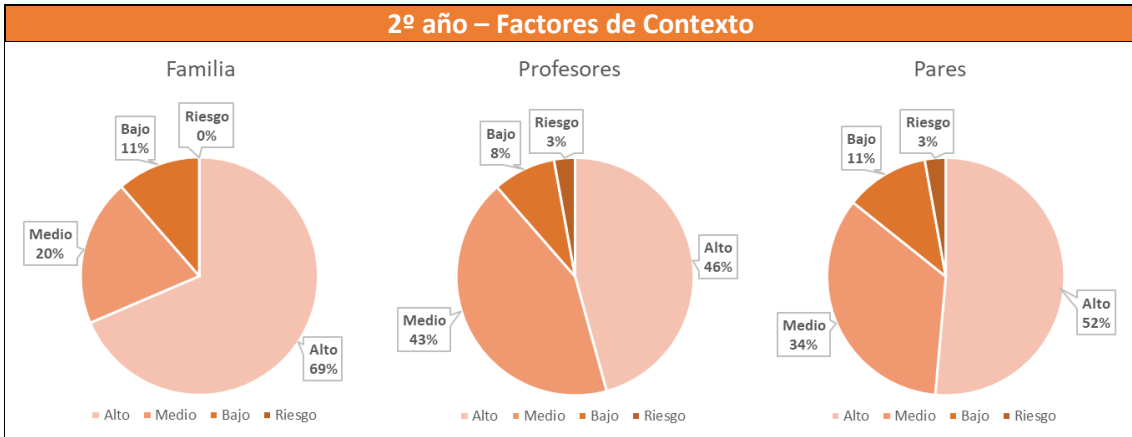


Ilustración 18: Mapa de Proporciones (Contexto) - 2º año

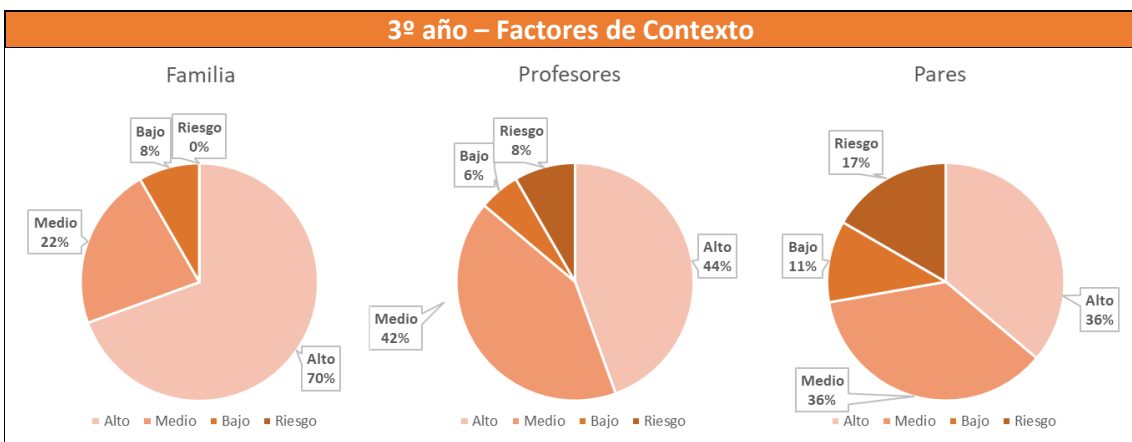


Ilustración 19: Mapa de Proporciones (Contexto) - 3º año

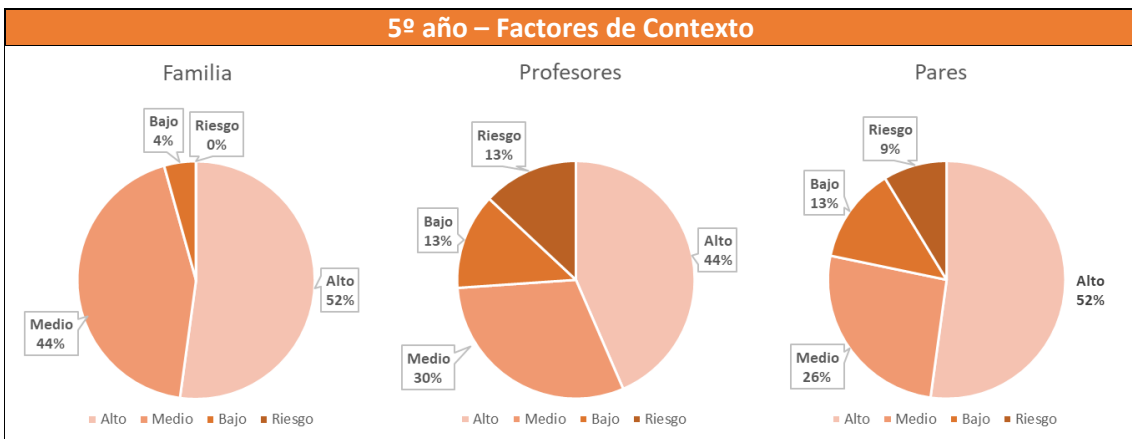


Ilustración 20: Mapa de Proporciones (Contexto) - 5º año

Puntos destacados de los Mapas de Proporciones (Contexto):

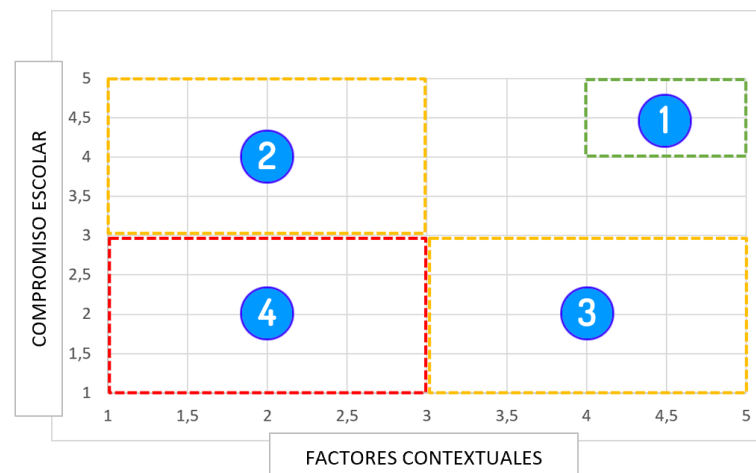
- En todos los cursos es mayoritaria la percepción alta de apoyo de las familias.

- En el caso de los profesores, 5º año tiene un porcentaje importante (26%) que percibe poco apoyo por parte de éstos.
- En el caso de apoyo de pares, los cursos más llamativos son 3º y 5º año, donde encontramos un 28% y un 22% respectivamente, que tienen una percepción más bien baja del apoyo de sus compañeros.

En diálogo con el equipo directivo del colegio, no se vieron dificultades para la lectura de estos mapas. Incluso, fueron muy ponderados, ya que los directivos destacaron que los resultados son consistentes con la visión que tienen de cada uno de los cursos encuestados.

6.3 Mapa de Dispersión

Este gráfico representa el último nivel de especificación de los mapas. Presenta la población de cada grupo curso distribuida en un gráfico de doble entrada: Factores Contextuales y Compromiso Escolar. Cada alumno es un punto en el gráfico, en función de sus niveles de compromiso y factores contextuales. Para facilitar el análisis, hemos resaltado 4 zonas del gráfico:



- Zona 1: alumnos con altos niveles de compromiso y alta percepción de apoyo del contexto. Pueden considerarse como alumnos “comprometidos”.
- Zona 2: alumnos con baja o muy baja percepción de apoyo del contexto.
- Zona 3: alumnos con bajo o muy bajo compromiso escolar.
- Zona 4: alumnos en riesgo: bajo compromiso y baja percepción de apoyo del contexto. Pueden considerarse como alumnos “en riesgo educativo”.

Presentamos a continuación los Mapas de Dispersión para cada uno de los cursos.

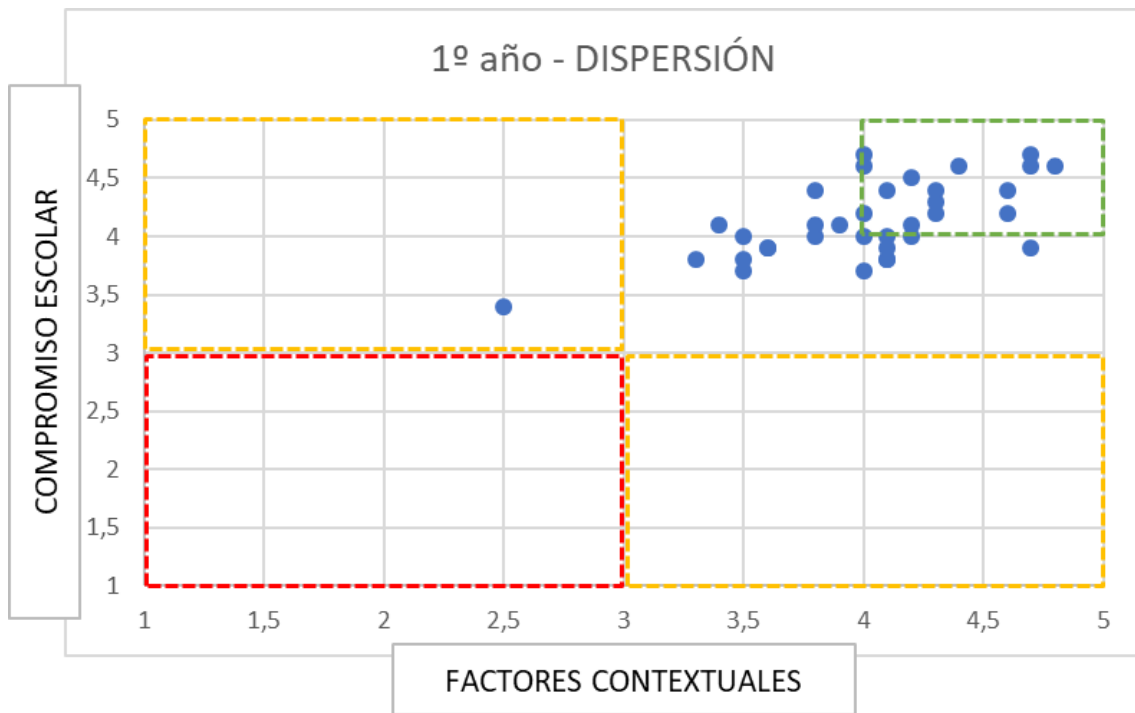


Ilustración 21: Mapa de Dispersión - 1º año

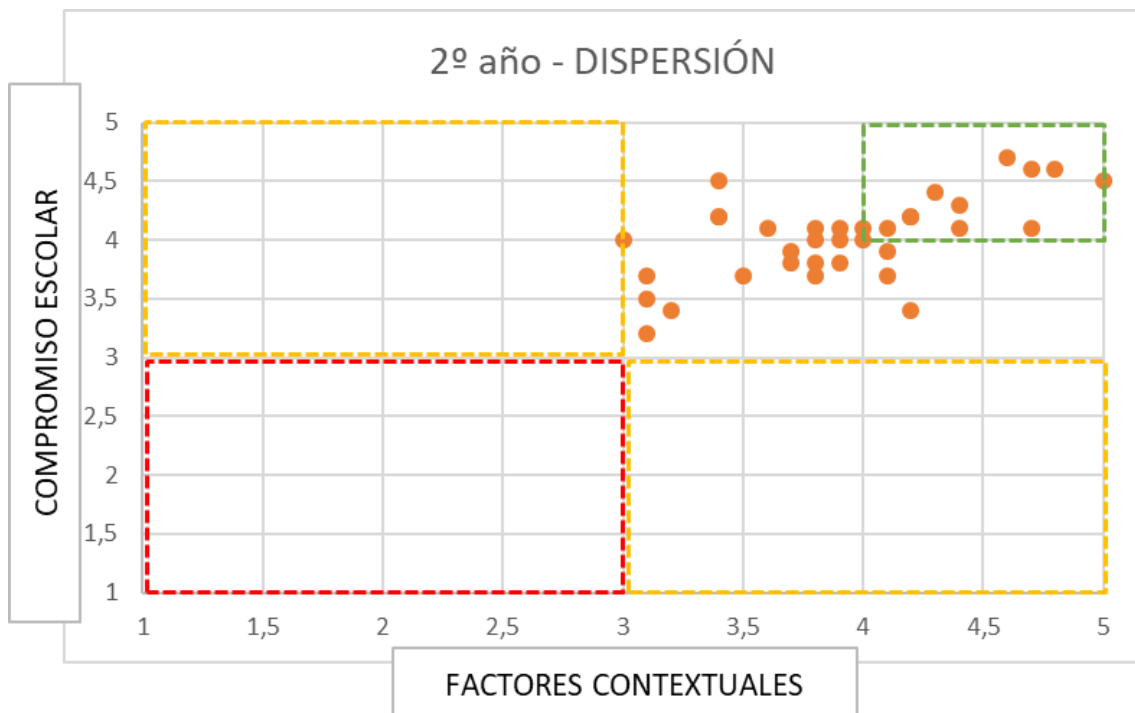


Ilustración 22: Mapa de Dispersión - 2º año

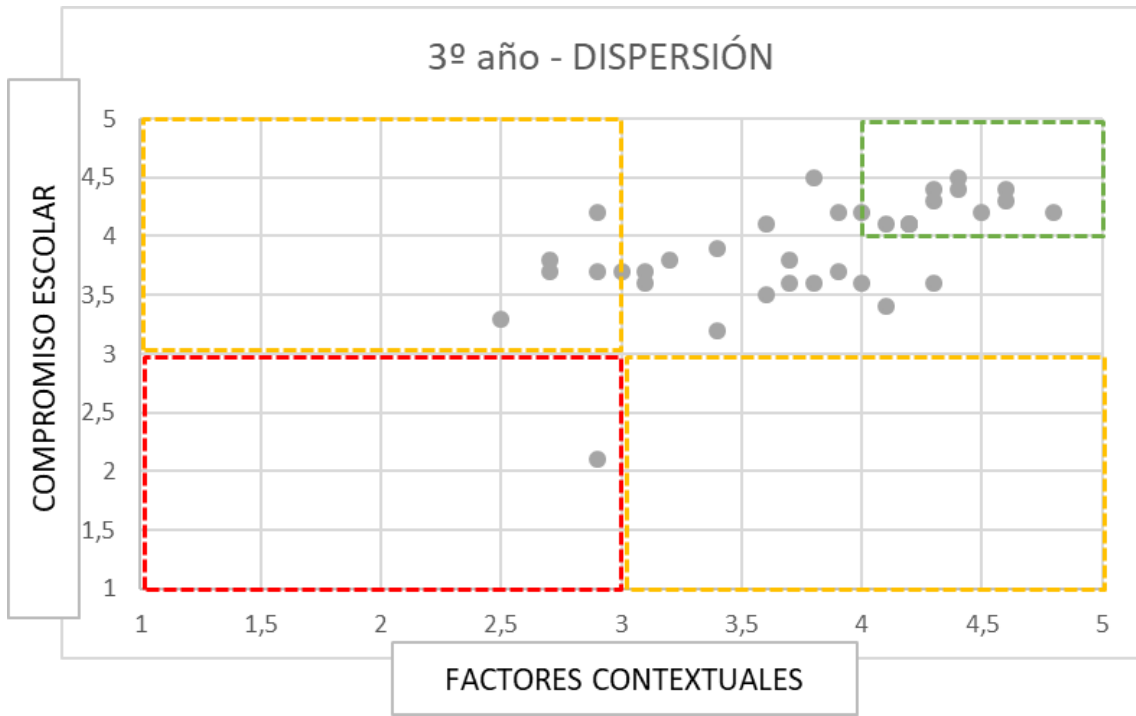


Ilustración 23: Mapa de Dispersión - 3º año

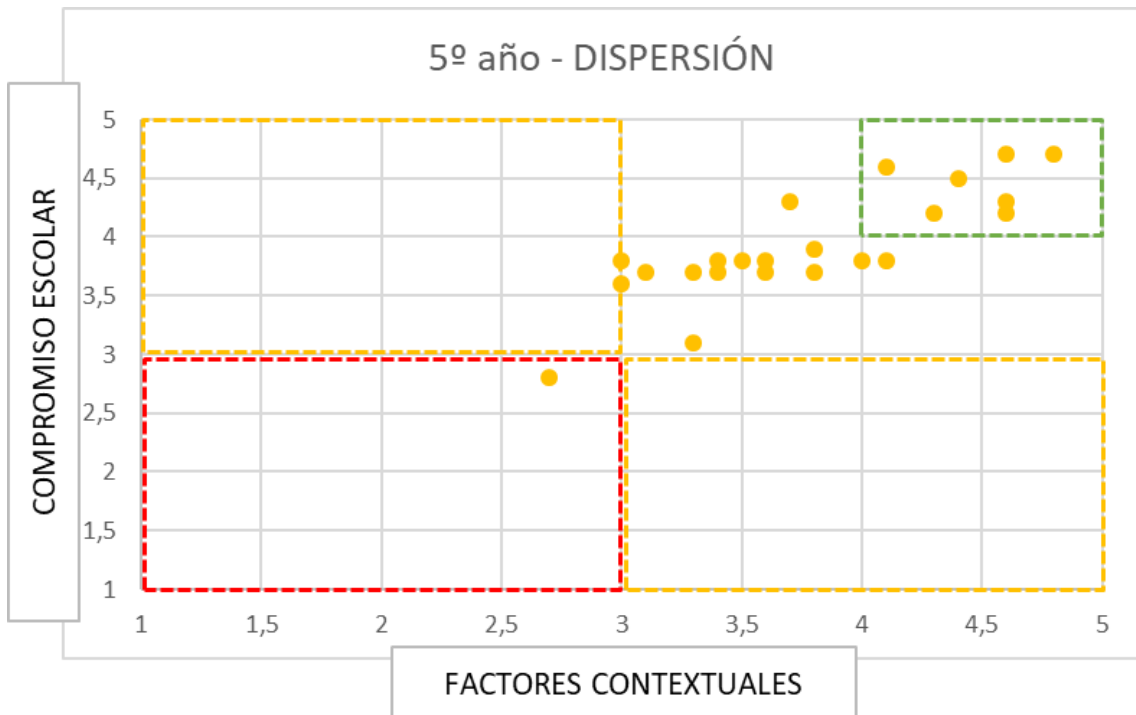


Ilustración 24: Mapa de Dispersión - 5º año

Aspectos destacados de los Mapas de Dispersión:

- Para 2º año, toda la población está ubicada en niveles intermedio y alto.
- 1º año es el curso con más alumnos en zona 1 (altos niveles de compromiso).
- En 3º año se nota especialmente que hay más población con baja percepción de apoyo del contexto.

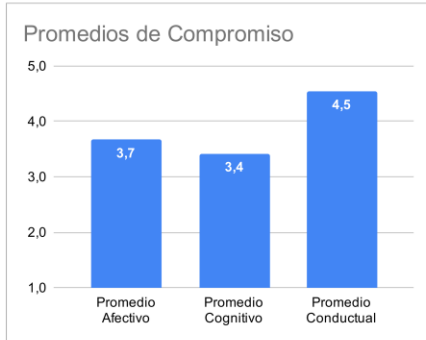
Luego de hacer el recorrido por todos los gráficos, notamos que este resulta de fácil lectura y comprensión, luego de haber analizado los otros, más generales.

6.4 Tablero de Control

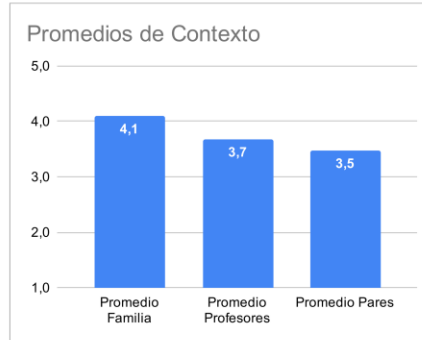
Finalmente, luego de hacer algunas pruebas y ajustes, en conversación con el equipo directivo del colegio Pucará, se llegó al tablero de control por curso que se muestra en la siguiente ilustración. Allí se pueden ver los siguientes ajustes:

- Los mapas de brechas se transformaron en gráficos de barras, ya que hacían más intuitiva la lectura. Se mantuvo la indicación del desvío estándar para cada variable.
- En los mapas de proporciones se modificaron los colores de los cuatro niveles por verde, amarillo, anaranjado y rojo. Son colores estándar y ayudan a visualizar rápidamente y sin confusión la existencia de estudiantes en riesgo en alguna de las variables.
- El mapa de dispersión se mantuvo con el mismo formato, pero se quitaron los recuadros que resaltan cada zona. En su lugar, se incluyó una tabla con las cantidades y porcentajes en cada una de las zonas.
- Uno de los puntos más destacados de estos ajustes, que no es posible visualizar en el papel, es el desarrollo de esta última versión del tablero sobre la plataforma *Google Sheets*. Se trata de una plantilla en la que el usuario sólo debe agregar los datos de la encuesta, pegándolos en una de las solapas del archivo. Luego, el sistema se encarga de armar el tablero para cada curso de forma automática. Se puede acceder a una vista del tablero en el siguiente enlace: https://docs.google.com/spreadsheets/d/16_5UWTTUTRLDRwzdkkpdjIUofhzeH8sBHrtoxfjg0io/edit?usp=sharing

MAPA DE BRECHAS

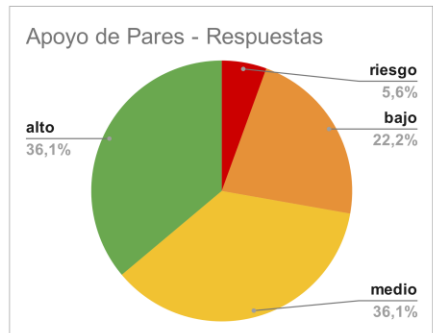
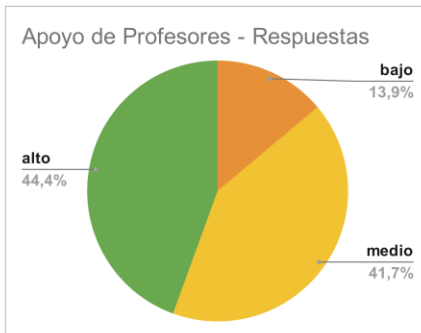
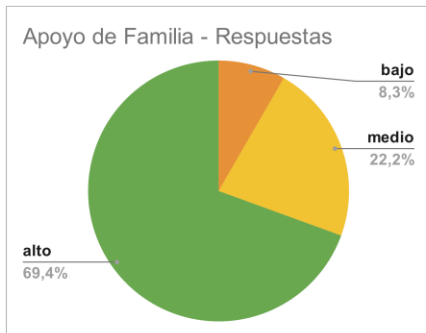
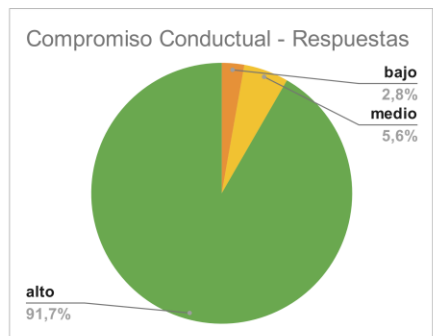
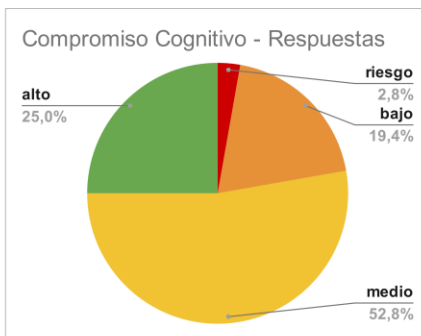
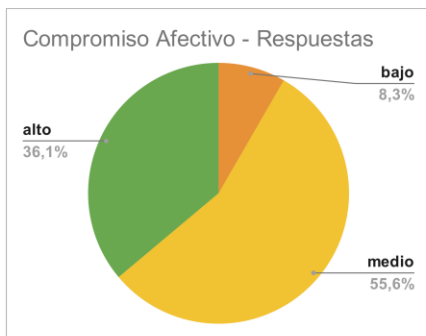


Desv. afectivo 0,57
Desv. cognit. 0,65
Desv. cond. 0,51

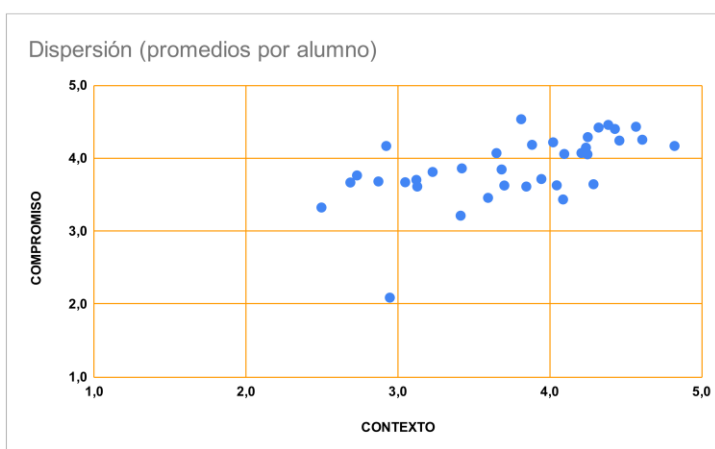


Desv. familia 0,72
Desv. prof. 0,75
Desv. pares 0,92

MAPA DE PROPORCIONES



MAPA DE DISPERSIÓN



TOTAL ALUMNOS	34
Comprometidos	13 38%
Bajo contexto	5 15%
Bajo Compromiso	0 0%
En riesgo	1 3%

Ilustración 25: Tablero de control 3º año - Colegio Pucará

7. Reflexiones sobre los Mapas de Compromiso y posibles caminos a seguir

Los Mapas de Compromiso ofrecen una mirada desde la perspectiva del estudiante. Tener parámetros para evaluar la experiencia del alumno, presentar la información de manera accesible y contar con herramientas para trabajar sobre los temas que surgen de la evaluación son los ejes de este proyecto.

Cuando hablamos de evaluar, el principal objetivo no son los datos en sí. Éstos son necesarios, pero lo esencial es la oportunidad de mejora que surge de esos datos. Los procesos de enseñanza-aprendizaje, el acompañamiento personalizado de cada estudiante, la identificación de los alumnos con el proyecto. Estas son algunas de las muchas variables en juego en el proceso educativo. Poder medir estas variables y ver su evolución en el tiempo resulta una gran ayuda para tener una visión más completa de lo que sucede en la institución.

Además, trabajar sólo con las evaluaciones académicas y unas pocas variables más, en general conductuales (asistencias, sanciones, etc.), genera una visión muy reductiva del alumno. Tener algunas variables más que den luz sobre el desempeño académico, o sobre la conducta de un alumno es sumamente valioso para ayudar de modo personalizado al desempeño académico de cada estudiante.

La implementación piloto realizada y el diálogo con los directivos a partir de los resultados obtenidos han ayudado a descubrir en esta herramienta un instrumento valioso para la toma de decisiones.

7.1 ¿Qué hacemos con tanta información?

Vivimos actualmente inmersos en una cultura de la información. La digitalización ha hecho cada vez es más fácil recoger, almacenar y acceder a grandes volúmenes de información. El desafío que nos toca ahora está más bien en analizar todos esos datos, en obtener resultados relevantes y consistentes para la toma de decisiones.

En este sentido, las herramientas de análisis de información, también en el ámbito escolar, se han vuelto cada vez más complejas y precisas. A la vez, instrumentos de gran alcance técnico son cada vez más accesibles al usuario común. Todo esto lleva a pensar que los directivos de nuestro tiempo deberían ser expertos en el manejo de información. Sin embargo, en muchas instituciones educativas se puede ver que esto no resulta tan sencillo. Muchas veces porque no se poseen los conocimientos técnicos necesarios, pero sobre todo, porque más allá de la factibilidad técnica, lo más importante es saber qué información recoger y cómo analizarla.

La facilidad para obtener información no resuelve el problema del análisis o de las decisiones. En primer lugar debemos tener claro qué información vamos a pedir. Luego, qué vamos a hacer con esa información, cómo la vamos a presentar, qué factores vamos a relacionar. Por último, qué decisiones vamos a tomar a partir de esos datos y cómo vamos a dar continuidad a ese trabajo, qué plan de mediano plazo vamos a concebir, cuándo vamos a volver a evaluar, etc.

Los Mapas de Compromiso procuran dar respuesta a cada uno de estos puntos. En primer lugar, mediante el compromiso escolar y los factores contextuales, que pueden considerarse aspectos esenciales de la experiencia del estudiante. Los factores contextuales nos hablan de la percepción del alumno sobre el ambiente en que se encuentra inmerso y su interacción con dicho ambiente. El compromiso, de su actitud hacia el proyecto y hacia la institución.

Además, se ha procurado que los mapas resulten de fácil lectura. Por supuesto, contando con una mínima base de conocimientos sobre la materia, según lo que se ha presentado en el marco teórico. El objetivo es que cualquier persona que entienda los aspectos esenciales del compromiso escolar sea capaz de entender los Mapas y pueda sacar sus propias conclusiones.

En el piloto se ha podido comprobar que el informe del curso resulta de fácil lectura para los directivos, una vez que se les ha hecho una introducción sobre las variables de las encuestas.

7.2 El plan de mejora

La parte más importante de todo este proceso es la concepción e implementación de un plan de mejora, a partir de los resultados de las encuestas. Esta es la parte que se sale “fuera del sistema”. Los mapas nos dan un perfil, datos, información valiosa, pero lo que cada institución decide hacer con esa información no cabe en un sistema.

Aquí es donde toca “humanizar” los datos, contextualizarlos. Cada institución, contando con el conocimiento de la realidad particular y la experiencia del equipo directivo, deberá tomar sus propias decisiones. La discusión teórica sobre *Student Engagement* y la SDT planteadas en este trabajo pueden dar luces sobre el modo de organizar este plan.

Decíamos al inicio de este trabajo que la motivación es el “antecedente” del *engagement*. Por lo tanto, un punto importante en el plan de mejora será trabajar sobre la motivación. Un posible recorrido para plantear el asunto desde la perspectiva de la SDT podría ser el siguiente:

Primero se ha de comprender que no siempre resulta posible que nuestros alumnos alcancen una motivación intrínseca, para todas y cada una de las actividades que deben realizar el contexto escolar. Lo que sí es posible es tener una motivación autónoma, más allá de que muchas veces la motivación para una determinada tarea sea sólo extrínseca.

Si una tarea, un comportamiento o una serie de reglas se entienden en el contexto de un proyecto que es relevante para el alumno, que tiene relación con sus metas a futuro y que se siente como propio, es posible que dichos comportamientos se integren en el proyecto personal y se perciban de modo positivo, aunque resulten costosos y no se realicen por la satisfacción que genera la acción en sí misma. En cambio, si hay un exceso de control, si el único factor de motivación está basado en premios y castigos, si la exigencia académica no tiene conexión con los intereses personales de los alumnos, es muy difícil que logren satisfacer su necesidad de autonomía, y esto termina socavando su motivación.

Algo similar podría decirse de la percepción de competencia. El alumno necesita sentirse competente. Por lo tanto habrá que ver si el trabajo escolar que se le plantea es relevante y lo suficientemente desafiante como para motivarlo. A la vez, deberá ser lo suficientemente alcanzable para que no lo desanime. Habrá que ver también cuáles son sus estrategias para gestionar el trabajo escolar. Los docentes tienen el gran desafío de ser mediadores entre los estudiantes y los contenidos escolares.

Un buen punto de partida para ese estudio podría ser el modelo de Connel y Wellborn, que destaca algunos aspectos del contexto como principales promotores de compromiso. Este modelo, presentado en la Ilustración 4, puede ayudar a identificar puntos de mejora institucional. Se indican a continuación las recomendaciones del modelo.

Factores clave para la promoción del compromiso:

1. Estructura: fortalecer la percepción de competencia.

- Comunicar expectativas y procedimientos claros.
- Ofrecer desafíos óptimos.
- Animar, aconsejar, dar sugerencias concretas para mejorar.
- Ofrecer *feedback* continuo sobre el desempeño.

2. Apoyar la autonomía.

- Escuchar a los alumnos. Permitir que trabajen a su manera
- Dar recursos para fomentar la automotivación
- Evitar el lenguaje formal y distante

- Promover la valoración y el respeto
- Reconocer y aceptar las expresiones de afecto negativo, sin enojos ni rencores

3. Involucramiento: promover el relacionamiento.

- Tomarse tiempo para atender a las preocupaciones de los alumnos.
- Manifestar interés por los estudiantes.
- Conocer a los alumnos y enterarse de su situación concreta.
- Expresar afecto, simpatía y aprecio.
- Compartir recursos personales (tiempo, interés, atención).

Estas recomendaciones generales ofrecen posibles caminos de acción. A la hora de definir el plan concreto, conviene acotar los objetivos a un par de puntos, teniendo en cuenta la realidad institucional.

7.3 En un contexto de educación personalizada

La mirada institucional desde la perspectiva del estudiante es uno de los puntos más valiosos de la herramienta. Naturalmente, se trata sólo de una parte de la realidad institucional, pero una muy importante. Trabajar desde esas percepciones es fundamental para que exista una empatía y una mayor comprensión de la experiencia del alumno, que va mucho más allá de las notas académicas.

En educación personalizada, es muy importante contar con la perspectiva del alumno, especialmente en la labor de orientación educativa. Por eso, el trabajo de los tutores puede enriquecerse mucho con esta herramienta. La información obtenida en los mapas podría agruparse por tutorados correspondientes a un mismo tutor. De este modo, el tutor tendría un mapa de sus alumnos asesorados y podría identificar temas para trabajar. Por otra parte, contarían con una herramienta para hacer un seguimiento del impacto de su tarea de orientación.

Los Mapas sirven también como evaluación de la acción tutorial. Al hacer visibles aspectos como la motivación, la identificación con el proyecto o las estrategias cognitivas que maneja un estudiante, ponen en evidencia la tarea del tutor, que trabaja habitualmente estos asuntos con cada alumno. De este modo, los Mapas dan cuenta del impacto de la tutoría y pueden ayudar a los coordinadores de equipos de orientación a hacer una evaluación y seguimiento de sus tutores.

Por otra parte, ayudan a los docentes a valorar más y comprender mejor la tarea del tutor. En una de las entrevistas realizadas en el marco de este trabajo, una de las especialistas en la materia explicaba cómo a veces se piensa en la tutoría simplemente como un espacio para transmitir estrategias de estudio que ayuden a mejorar el rendimiento. Y en realidad, el compromiso y la motivación nos hablan de que hay que llegar más lejos: qué es lo que el estudiante valora, cuáles son sus intereses, qué lo moviliza. Estos son los temas de fondo sobre los que se trabaja en la tutoría y que tienen un verdadero impacto en la práctica. Y los mapas nos ofrecen un método para evaluar estas variables.

Además, la posibilidad de tener información consistente sobre estos aspectos permite adelantarse a posibles fracasos escolares, trabajar sobre alumnos en riesgo y generar propuestas superadoras para aquellos más comprometidos. De este modo, se puede ofrecer una verdadera propuesta de educación personalizada, que ayuda a adelantarse con aquellos que se están quedando atrás, como también a pedir más a quienes tienen mayor nivel de compromiso. Evitamos así el emparejamiento “hacia abajo”, propio de un modelo de educación uniforme y “en serie”.

7.4 Incorporar los Mapas de Compromiso a la cultura institucional

Para que este trabajo tenga verdadero impacto y genere una mejora institucional de mediano plazo es necesario incorporar estas variables a la cultura de la institución. El perfil de compromiso de un curso debería ser un informe que cualquier docente, tutor o directivo sea capaz de leer y aprovechar.

Para eso sería necesario:

1. Realizar la encuesta periódicamente y trabajar sobre los resultados obtenidos. La encuesta podría implementarse dos veces por año, en marzo y septiembre, de modo que se vea la evolución anual y que la segunda encuesta deje un margen de tiempo para trabajar los temas que puedan surgir, antes de que termine el año lectivo.
2. Comunicar los planes de mejora propuestos y su impacto. Cada vez que se vuelve a tomar la encuesta es importante mostrar los resultados y contrastar con el último plan de mejora propuesto. Analizar el impacto de las medidas que se han tomado y hacer ajustes a ese plan. La parte más rica del trabajo con los mapas se consigue cuando podemos ver la evolución de un grupo y el impacto que tienen las acciones que se van implementando.

3. Capacitar a los docentes y directivos en Compromiso Escolar y temas asociados. Como ya se ha dicho, el compromiso tiene un gran potencial como herramienta para la mejora del rendimiento académico. Que todos los involucrados en el proceso educativo del alumno conozcan más sobre el tema, ayudará a potenciar el compromiso y, en última instancia, a mejorar el rendimiento académico de todos los alumnos.

Por último, el uso de esta herramienta puede instalar una cultura de evaluación en la institución educativa, que ayude a una toma de decisiones más objetiva, fundamentada en evidencias. Hay equipos directivos con mucha experiencia y una gran capacidad de percepción para tomar buenas decisiones a partir de lo que observan e intuyen. Pero en otros casos esto no se da y resulta necesario contar con datos que sirvan de punto de apoyo, especialmente si se quieren adoptar políticas de largo plazo, que sobrevivan a los cambios en estos equipos.

7.5 Caminos futuros posibles

A modo de cierre de este trabajo se plantean algunos caminos posibles para un futuro desarrollo del proyecto.

Como ya se ha dicho, vemos esta herramienta como un recurso muy útil para una institución educativa. Especialmente, para enriquecer la visión de la institución con la perspectiva de los estudiantes y para ayudar a la toma de decisiones basada en evidencias.

Un punto en el que se ve una oportunidad de trabajo y profundización son las orientaciones para el diseño de planes de mejora. Como se ha planteado en la discusión teórica y brevemente en estas reflexiones finales, vemos que hay una gran compatibilidad entre el Compromiso Escolar y la Teoría de la Autodeterminación, pero es una relación que aún está poco estudiada y a la que se podría sacar mayor provecho.

Por otra parte, la relación entre Compromiso y Educación Personalizada tampoco está demasiado explotada, y es otro campo en el que se ven puntos de contacto sobre los que se podría trabajar.

El compromiso escolar sigue siendo un constructo en estudio, y en el contexto latinoamericano, apenas un campo emergente. Este trabajo podría ser un punto de partida para un estudio aplicado del tema, con una orientación muy práctica. La implementación de los mapas, el seguimiento de su evolución y el estudio de la relación entre éstos y el rendimiento académico son los temas clave que marcan el futuro de este proyecto.

Referencias Bibliográficas

- Appleton, J. J., Christenson, S. L. [Ed], & Furlong, M. J. (2008). STUDENT ENGAGEMENT WITH SCHOOL: CRITICAL CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL ISSUES OF THE CONSTRUCT. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369–386. <https://doi.org/10.1002/pits>
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement : Validation of the Student Engagement Instrument, 44, 427–445. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.04.002>
- Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, 25(July), 297–308.
- Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The Need to Belong : Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation, 117(3), 497–529.
- Bloom, B. S. (1974). Time and learning. *American Psychologist*, 29(9), 682–688. <https://doi.org/10.1037/h0037632>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment. Attachment* (Vol. 1). <https://doi.org/10.1177/000306518403200125>
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. *Self Processes and Development. The Minnesota Symposia on Child Psychology, Vol. 23*. Retrieved from <http://www.jamesgwellborn.com/pdf/ConnellWellbornChapter.pdf>
- Corno, L., & Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist*, (October 2013), 37–41. Retrieved from <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00461528309529266>
- Daura, F. (2015). El estudio del compromiso académico: panorama general sobre su abordaje. *Diálogos Pedagógicos*, 13(25), 54–75.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York, NY: The Guilford Press.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117–142.

<https://doi.org/10.3102/00346543059002117>

Finn, Jeremy D. (1993). School engagement and students at risk. *Washington DC National Centre for Education Statistics*.

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, McColsky, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments. *Issues and Answers Report, 098*, 26–27. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>

Harlow, H. F. (1958). The nature of love. *American Psychologist, 13*(12), 673–685.
<https://doi.org/10.1037/h0047884>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación. México: Editorial Mc Graw Hil*.

Lam, S. F., Wong, B. P. H., Yang, H.-F., & Liu, Y. (2012). Understanding Student Engagement with a Contextual Model. In *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 403–419). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_19

Lara, L., Saracostti, M., Navarro, J., De Toro, X., Miranda-Zapata, E., Trigger, J., & Fuster, J. (2018). Compromiso escolar: Desarrollo y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Psicología, 35*(March), 52–62.

Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J. J., Saracostti, M., & De-Toro, X. (2018). Modeling the Effect of School Engagement on Attendance to Classes and School Performance. *Revista de Psicodidactica, 23*(2), 102–109. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.003>

Mosher, R., & MacGowan, B. (1985). Assessing Student Engagement in Secondary Schools: Alternative Conceptions, Strategies of Assessing, and Instruments, 1–44. Retrieved from <http://ezproxy.deakin.edu.au/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED272812&site=ehost-live&scope=site>

National Research Council and Institute of Medicine. (2004). *Engaging Schools: Fostering High*

School Students' Motivation to Learn. *tcrecord.org*. <https://doi.org/10.5860/CHOICE.42-1079>

Pekrun, R., & Linnenbrink-Garcia, L. (2012). Academic emotions and student engagement. In *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 259–282).

https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_12

Pintrich, P. R., & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *82*(1), 33–40.

<https://doi.org/http://dx.doi.org.ezproxy.lib.polyu.edu.hk/10.1037/0022-0663.82.1.33>

Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149–172).

https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_7

Reeve, J. (2014). *Understanding motivation and emotion*. John Wiley & Sons.

Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. In *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3–19). <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic Psychological Needs in Motivation Development and Wellness*. New York: Guilford Publishing.

Ryan, Richard M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 54–67.

<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>

Salanova, M., & Schaufeli, W. B. (2009). El engagement en el trabajo: Cuando el trabajo se convierte en pasión. *Anales de Psicología*, *25*(2), 271–294.

<https://doi.org/10.12957/epp.2010.8937>

Spitz, R. A. (1965). *The first year of life: A psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations*. *The first year of life: A psychoanalytic study of normal and deviant development of object relations*. Oxford, England: International Universities Press, I.

Vansteenkiste, M., Lens, W., & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in

Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation.
Educational Psychologist, 41(1), 19–31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4

Vázquez, S. M. (2009). Motivación y Voluntad. *Revista de Psicología*, 27, 185–203.

Watson, J. B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20(2), 158–177. <https://doi.org/10.1037/h0074428>

Yazzie-mintz, E., & McCormick, K. (2012). Finding the Humanity in the Data: Understanding, Measuring, and Strengthening Student Engagement. In *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 743–761). <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7>

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–67. <https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102>

ANEXOS

Anexo I: Instrumentos e Informes de la HSSSE


Encuesta HSSSE⁸

Encuesta autoadministrada utilizada en el proyecto HSSSE con estudiantes de últimos años de colegio (grados 9 a 12), que evalúa las dimensiones cognitiva, conductual y afectiva del SE. La misma está disponible, como descarga de muestra, en la página de la HSSSE.

High School Survey of Student Engagement


Thank you for your participation in this survey! **Engagement** is a term often used to mean **“involvement”** or **“participation.”** Your responses, along with responses from other students, will help your school better understand your needs as a student in order to create a school environment that is engaging, challenging, and productive for you. Please answer thoughtfully and honestly - we appreciate the time and energy you put into this survey.

This survey is administered by the Center for Evaluation and Education Policy, 1900 East Tenth Street, Bloomington, Indiana, 47406.




Marking Instructions

- Use black or blue pen or a number 2 pencil.
- Make dark marks that fill the oval completely.
- Do not use pens with ink that soaks through the paper.
- Make no stray marks.
- Fill in only one response per question, except where indicated.



WRONG MARKS



RIGHT MARK

1. What is your current grade? 9th 10th 11th 12th

2. Select the highest level of education you expect to complete

<input type="radio"/> Will not finish high school	<input type="radio"/> Community college degree (Associate's), technical school, or vocational/trade certificate
<input type="radio"/> GED	<input type="radio"/> Four-year college degree (Bachelor's)
<input type="radio"/> High school diploma	<input type="radio"/> Master's, Doctorate, or other advanced degree



3. What is your sex? Male Female

4. To what extent do you agree or disagree with the following statements related to your high school?

	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
a. Overall, I feel good about being in this high school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. I care about this school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. I feel safe in this school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. My opinions are respected in this school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. There is at least one adult in this school who knows me well	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. I feel supported by the following people at this school:				
i. teachers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ii. administrators (principal, head of school, assistant/vice principal, dean)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
iii. counselors	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
iv. other adults (secretaries, librarians/media specialists, coaches etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v. other students	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Teachers engage me in classroom discussions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. I can be creative in classroom assignments and projects	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. I am comfortable being myself at this school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. I am an important part of my high school community	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. This school's rules are fair	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. This school's rules are applied and enforced consistently	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. If I could choose a high school right now, I would choose this school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. How much do each of the following classroom activities and assignments interest or engage you?

	Not at all	Very little	Some	Very much
a. Teacher lectures	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Discussions and debates	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Individual readings	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Writing projects	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Research projects	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Group projects	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Giving presentations and speeches	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Art, drama activities, and role plays	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Projects and lessons involving technology	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>



 EM-265283-6-654321 ED06

© Copyright 2012 Indiana University

⁸ Disponible en http://ceep.indiana.edu/nais/pdf/HSSSE_Sample.pdf

Encuesta HSSSE (cont.)

6. How much does your high school emphasize each of the following?				
	Not at all	Very little	Some	Very much
a. Memorizing facts and figures for classes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Understanding information and ideas for classes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Analyzing ideas in depth for classes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Studying and completing school work at home	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Spending time preparing for state and district standardized tests	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Participating in school events and activities (athletics, plays, performances, academic competitions)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Using computers or other technology for class work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Furthering education or training beyond high school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Building positive relationships with students of different backgrounds (religious, ethnic/racial, political, and economic)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. How much has your experience at this school contributed to your development in the following areas?				
	Not at all	Very little	Some	Very much
a. Acquiring skills for a job after completing high school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Writing effectively	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Speaking effectively	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Thinking critically (reasoning, asking "Why?")	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Developing creative ideas and solutions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Reading and understanding challenging materials	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Using technology to gather and communicate information	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Working well with others to complete a task	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Learning independently	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Applying school-based knowledge to everyday life	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Learning what life is like for other people in your community outside of school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Developing career goals	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. Understanding why what you learn in school will be important for life after high school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n. Understanding yourself	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o. Treating people with respect	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p. Developing personal beliefs and values	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. In a typical 7-day week during the school year, about how many hours do you do the following outside of school? (Number of hours per week)				
	1 or less	Hours per Week		
		2-3	4-7	8 or more
a. Completing homework for class	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Studying for tests or quizzes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Using technology for school assignments	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Reading for your own personal interest (books, magazines, newspapers, online articles, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Participating in school-sponsored activities (clubs, athletics, student government, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Participating in non-school sponsored activities or hobbies (clubs, athletics, community theater, church-related activities, or other personal interests)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Working for pay	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Doing volunteer work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Exercising for personal fitness	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Watching television, playing video games	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Using technology for personal interest (including talking on the phone, texting, and social media)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Spending time with friends in person	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. Participating in family commitments (chores, caring for siblings or relatives, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. During this school year, about how often have you done each of the following?				
	Never	Rarely	Sometimes	Often
a. Asked or answered questions in class	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Talked to a teacher about your class work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Made a class presentation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Prepared a draft of a paper or assignment before turning it in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Completed a creative writing assignment (reflections, journaling, short stories, poetry)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Completed a formal writing assignment (research paper, speech, lab report, position paper)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Received feedback from teachers on assignments or other class work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Attended class with all assignments completed	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Worked on a paper or project that required you to do research outside of assigned text	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Worked on a paper or project that required you to interact with people outside of school (for interviews, observations, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Worked with other students on projects/assignments	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Discussed questions in class that have no clear answers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. Connected ideas or concepts from one class (or subject area) to another in classroom assignments or discussions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n. Discussed grades with teachers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Encuesta HSSSE (cont.)

CONTINUED

9. During this school year, about how often have you done each of the following?	Never	Rarely	Sometimes	Often
o. Discussed ideas from readings or classes with teachers outside of class	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p. Discussed ideas from readings or classes with others outside of class (friends, family members, coworkers, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q. Talked to an adult in the school about career goals	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
r. Talked to an adult in the school about how to apply to college	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. During this school year, how often have you been picked on or bullied by another student?	Never	Rarely	Sometimes	Often
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11. During this school year, how often have you witnessed an act of bullying?	Never	Rarely	Sometimes	Often
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. How often have you skipped school, faked an illness to stay home, or deliberately come to school late because of disinterest in school?	Never	Rarely	Sometimes	Often
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. Have you ever been bored in class?

Never (Go to question 14)
 Rarely
 Sometimes
 Often

If you have been bored in class, why? Fill in all that apply.

<input type="radio"/> Work wasn't challenging enough	<input type="radio"/> Material wasn't relevant to me
<input type="radio"/> Work was too difficult	<input type="radio"/> No interaction with teacher
<input type="radio"/> Material wasn't interesting	<input type="radio"/> No interaction with classmates
<input type="radio"/> Teaching methods not interesting	

14. Have you ever considered transferring from *this* school?

Never (Go to question 15)
 Rarely
 Sometimes
 Often

If you thought about transferring schools, what type of school would you prefer? Fill in all that apply.

<input type="radio"/> a charter school	<input type="radio"/> a private independent school
<input type="radio"/> a magnet school	<input type="radio"/> a public high school
<input type="radio"/> a religious school	<input type="radio"/> an online high school
<input type="radio"/> home school	

Why have you considered transferring to another school?

15. Have you ever considered dropping out of *this* high school?

Never (Go to question 16)
 Rarely
 Sometimes
 Often

If you have thought about dropping out of *this* high school, why? Fill in all that apply.

<input type="radio"/> The work was too hard	<input type="radio"/> No adults in the school cared about me
<input type="radio"/> The work was too easy	<input type="radio"/> I felt I was too far behind in credits to graduate
<input type="radio"/> I didn't like the school	<input type="radio"/> I failed required standardized tests for graduation
<input type="radio"/> I didn't like the teachers	<input type="radio"/> Adults in school encouraged me to drop out
<input type="radio"/> I didn't see the value in the work I was being asked to do	<input type="radio"/> Personal or family medical issues
<input type="radio"/> I was picked on or bullied	<input type="radio"/> Other family issues
<input type="radio"/> I needed to work for money	
<input type="radio"/> Other: specify reason _____	

	Yes	No
16. Have you ever repeated a class or course for credit in high school?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Do you believe you might have to repeat a class or course taken this year?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18. How much do you agree or disagree with the following statements?	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
a. I have the skills and ability to complete my work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. I put forth a great deal of effort when doing my school work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. I am motivated by my desire to learn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. I am motivated by my desire to get good grades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. I am motivated by teachers who encourage me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. I am motivated by my desire to succeed in the world outside of school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. I take pride in the quality of my school work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. I have worked harder than I expected to in school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. I like discussions in which there are no clear answers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. I enjoy being creative in school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. I enjoy working on tasks that require a lot of thinking and mental effort	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. My school work makes me curious to learn other things	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. In general, I am excited about my classes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n. I see how the work I am doing now will help me after high school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o. I feel good about who I am as a student	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Encuesta HSSSE (cont.)

	None	Some	Most	All
19. About how many of your classes challenge you to your full academic potential?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. In about how many classes do you give your maximum effort?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. In about how many classes do you put forth very little effort?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Which of the following have you done or are currently doing during high school? <i>Fill in all that apply.</i>				
<input type="checkbox"/> Participated in a work-study program or internship <input type="checkbox"/> Participated in job shadowing <input type="checkbox"/> Taken one or more courses online <input type="checkbox"/> Participated in a performing or fine arts program in school				
25. To what extent do you agree or disagree with the following statements?				
	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
a. I go to school because I enjoy being in school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. I go to school because of what I learn in classes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. I go to school because of my teacher(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. I go to school because of my friends	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. I go to school because of my parent(s)/guardian(s)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. I go to school because it's the law	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. I go to school to participate in athletics	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. I go to school to participate in band, orchestra, and/or choir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. I go to school because I want to graduate and go to college	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. I go to school because I want to learn skills to get a good job	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. I go to school because there's nothing else to do	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. I go to school to stay out of trouble	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. I go to school to get out of the house	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. How old are you today?	<input type="radio"/> 13 or younger <input type="radio"/> 15 <input type="radio"/> 17 <input type="radio"/> 19 or older <input type="radio"/> 14 <input type="radio"/> 16 <input type="radio"/> 18			
25. What language(s) is spoken in your home? <i>Fill in all that apply.</i>				
<input type="checkbox"/> English <input type="checkbox"/> Spanish <input type="checkbox"/> Other language(s) - specify: _____				
26. What is your racial or ethnic background? <i>Fill in all that apply.</i>				
<input type="checkbox"/> American Indian/Alaska Native <input type="checkbox"/> Hispanic, Latino, or Spanish origin <input type="checkbox"/> Asian or Asian American <input type="checkbox"/> White <input type="checkbox"/> Native Hawaiian or Other Pacific Islander <input type="checkbox"/> Other <input type="checkbox"/> Black or African American <input type="checkbox"/> I prefer not to respond				
27. Are you eligible for free or reduced-price lunch at your high school?				
<input type="radio"/> No <input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> Don't know <input type="radio"/> Prefer not to answer				
28. What is the highest level of schooling that <u>either</u> of your parents or guardians completed?				
<input type="radio"/> Did not finish high school <input type="radio"/> Four-year college degree (Bachelor's) <input type="radio"/> GED <input type="radio"/> Master's, Doctorate, or other advanced degree <input type="radio"/> High school diploma <input type="radio"/> Don't know/Not applicable <input type="radio"/> Community college or trade school degree				
29. Which <u>one</u> of the following categories <u>best</u> describes most of your high school grades?				
<input type="radio"/> Mostly As <input type="radio"/> Mostly Bs and Cs <input type="radio"/> Mostly Ds and below <input type="radio"/> Mostly As and Bs <input type="radio"/> Mostly Cs and Ds <input type="radio"/> Grades not used/Don't know				
30. Which <u>one</u> of the following categories best describes most of the classes that you take?				
<input type="radio"/> Career/Vocational/Trade <input type="radio"/> Honors <input type="radio"/> Special Education <input type="radio"/> ELL/ESL/Bilingual <input type="radio"/> Dual Credit/Advanced Placement/ <input type="radio"/> Don't know <input type="radio"/> General/Regular <input type="radio"/> International Baccalaureate				
31. Would you like to say more about any of your answers to these survey questions or provide any other comments about your experience at this school? Please do so in the space provided here.				


Encuesta MGSSE⁹

Encuesta autoadministrada utilizada con estudiantes de años de 5º a 9º año de escolaridad. Posee preguntas paralelas con la HSSSE, adaptadas a las edades de los encuestados. Evalúa las dimensiones cognitiva, conductual y afectiva del SE. La encuesta está disponible, como descarga de muestra, en la página de la HSSSE.

Middle Grades Survey of Student Engagement


Thank you for your participation in this survey! **Engagement is a term often used to mean “involvement” or “participation.”** Your responses, along with responses from other students, will help your school better understand your needs as a student in order to create a school environment that is engaging, challenging, and productive for you. Please answer thoughtfully and honestly - we appreciate the time and energy you put into this survey.

This survey is administered by the Center for Evaluation and Education Policy, 1900 East Tenth Street, Bloomington, Indiana, 47406.




Marking Instructions

- Use black or blue pen or a number 2 pencil.
- Make dark marks that fill the oval completely.
- Do not use pens with ink that soaks through the paper.
- Make no stray marks.
- Fill in only one response per question, except where indicated.



WRONG MARKS



RIGHT MARK

1. What is your current grade? 5th 6th 7th 8th 9th Other – specify: _____

2. Select the highest level of education you expect to complete

<input type="radio"/> Will not finish high school	<input type="radio"/> Community college degree (Associate's), technical school, or vocational/trade certificate
<input type="radio"/> GED	<input type="radio"/> Four-year college degree (Bachelor's)
<input type="radio"/> High school diploma	<input type="radio"/> Master's, Doctorate, or other advanced degree

3. What is your sex? Male Female

4. To what extent do you agree or disagree with the following statements related to your school?

	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
a. Overall, I feel good about being in this school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. I care about this school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. I feel safe in this school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. My opinions are respected in this school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. There is at least one adult in this school who knows me well.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. I feel supported by the following people at this school:				
i. Teachers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
ii. Administrators (principal, head of school, assistant/vice principal, dean)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
iii. School or career counselors (Note: skip question if not applicable)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
iv. Other adults (secretaries, librarians/media specialists, coaches, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
v. Other students	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Teachers try to engage me in classroom discussions.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. I can be creative in classroom assignments and projects.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. I am comfortable being myself at this school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. I am an important part of my school community.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. This school's rules are fair.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. This school's rules are applied and enforced consistently.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. If I could choose a school right now, I would choose this school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. How much do each of the following classroom activities and assignments interest or engage you?

	Not at all	Very little	Some	Very much
a. Teacher lectures	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Discussions and debates	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Individual readings	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Writing projects	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Research projects	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Group projects	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Giving presentations and speeches	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Art, drama activities, and role plays	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Projects and lessons involving technology	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SCANTRON EM-297881-1-654321 E06

© Copyright 2016 Indiana University

⁹ Disponible en http://ceep.indiana.edu/nais/pdf/MGSSE_Sample.pdf

Encuesta MGSSE (cont.)

6. How much does your school emphasize each of the following?	Not at all	Very little	Some	Very much
a. Memorizing facts and figures for classes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Understanding information and ideas for classes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Analyzing ideas in depth for classes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Studying and completing school work at home	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Spending time preparing for tests	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Participating in school events and activities (athletics, plays, performances, academic competitions)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Using computers or other technology for class work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Furthering education or training beyond high school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Building positive relationships with students of different backgrounds (religious, ethnic/racial, political, and economic)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. How much has your experience at this school contributed to your development in the following areas?	Not at all	Very little	Some	Very much
a. Writing effectively	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Speaking effectively	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Thinking critically (reasoning, asking "Why?")	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Developing creative ideas and solutions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Reading and understanding challenging materials	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Using technology to gather and communicate information	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Working well with others to complete a task	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Learning independently	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Applying school-based knowledge to everyday life	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Learning what life is like for other people in your community outside of school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Developing career goals	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Understanding why what you learn in school will be important for your life	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. Understanding yourself	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n. Treating people with respect	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o. Developing personal beliefs and values	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. In a typical 7-day week during the school year, about how many hours do you do the following outside of school? (number of hours per week)	1 or less	Hours per Week		8 or more
		2-3	4-7	
a. Completing homework for class	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Studying for tests or quizzes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Using technology for school assignments	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Reading for your own personal interest (books, magazines, newspapers, online articles, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Participating in school-sponsored activities (clubs, athletics, student government, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Practicing in non-school sponsored activities or hobbies (clubs, athletics, community theater, church-related activities, or other personal interests)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Working for pay	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Doing volunteer work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Exercising for personal fitness	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Watching television, playing video games	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Using technology for personal interest (including talking on the phone, texting, and social media)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Spending time with friends in person	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. Participating in family commitments (chores, caring for siblings or relatives, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. During this school year, how often have you done each of the following?	Never	Rarely	Sometimes	Often
a. Asked or answered questions in class	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. Talked to a teacher about your class work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. Made a class presentation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. Prepared a draft of a paper or assignment before turning it in	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. Completed a creative writing assignment (reflections, journaling, short stories, poetry)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. Completed a formal writing assignment (research paper, speech, lab report, position paper)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. Received feedback from teachers on assignments or other class work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. Attended class with all assignments completed	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. Worked on a paper or project that required you to do research outside of assigned text	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. Worked on a paper or project that required you to interact with people outside of school (for interviews, observations, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. Worked with other students on projects/assignments	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. Discussed questions in class that have no clear answers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. Connected ideas or concepts from one class (or subject area) to another in classroom assignments or discussions	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n. Discussed grades with teachers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Encuesta MGSSE (cont.)

CONTINUED


	Never	Rarely	Sometimes	Often
9. During this school year, how often have you done each of the following?				
o. Discussed ideas from readings or classes with teachers outside of class	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
p. Discussed ideas from readings or classes with others outside of class (friends, family members, coworkers, etc.)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
q. Talked to an adult in the school about high school classes or plans	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Never	Rarely	Sometimes	Often
10. During this school year, how often have you been picked on or bullied by another student?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. During this school year, how often have you witnessed an act of bullying?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. How often have you skipped school, faked an illness to stay home, or deliberately come to school late because of disinterest in school?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Have you ever been bored in class?				
<input type="radio"/> Never (Go to question 14)				
<input type="radio"/> Rarely				
<input type="radio"/> Sometimes				
<input type="radio"/> Often				
If you have been bored in class, why? Fill in all that apply.				
<input type="radio"/> Work wasn't challenging enough				
<input type="radio"/> Work was too difficult				
<input type="radio"/> Material wasn't interesting				
<input type="radio"/> Teaching methods not interesting				
<input type="radio"/> Material wasn't relevant to me				
<input type="radio"/> No interaction with teacher				
<input type="radio"/> No interaction with classmates				
14. Have you ever considered transferring from this school?				
<input type="radio"/> Never (Go to question 15)				
<input type="radio"/> Rarely				
<input type="radio"/> Sometimes				
<input type="radio"/> Often				
If you thought about transferring schools, what type of school would you prefer? Fill in all that apply.				
<input type="radio"/> a charter school				
<input type="radio"/> a magnet school				
<input type="radio"/> a religious school				
<input type="radio"/> home school				
<input type="radio"/> a private independent school				
<input type="radio"/> a public school				
<input type="radio"/> an online school				
Why have you considered transferring to another school?				

15. Have you ever considered dropping out of this school?				
<input type="radio"/> Never (Go to question 16)				
<input type="radio"/> Rarely				
<input type="radio"/> Sometimes				
<input type="radio"/> Often				
If you have thought about dropping out of this school, why? Fill in all that apply.				
<input type="radio"/> The work was too hard				
<input type="radio"/> The work was too easy				
<input type="radio"/> I didn't like the school				
<input type="radio"/> I didn't like the teachers				
<input type="radio"/> I didn't see the value in the work I was being asked to do				
<input type="radio"/> I was picked on or bullied				
<input type="radio"/> Other: specify reason				
<input type="radio"/> I needed to work for money				
<input type="radio"/> No adults in the school cared about me				
<input type="radio"/> I failed one or more classes				
<input type="radio"/> Adults in school encouraged me to drop out				
<input type="radio"/> Personal or family medical issues				
<input type="radio"/> Other family issues				
	Yes	No		
16. Have you ever repeated a class or course for credit in school?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
17. Do you believe you might have to repeat a class or course taken this year?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>		
18. How much do you agree or disagree with the following statements?	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
a. I have the skills and ability to complete my work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. I put forth a great deal of effort when doing my school work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. I am motivated by my desire to learn	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. I am motivated by my desire to get good grades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. I am motivated by teachers who encourage me	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. I am motivated by my desire to succeed in the world outside of school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. I take pride in the quality of my school work	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. I have worked harder than I expected to in school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. I like discussions in which there are no clear answers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. I enjoy being creative in school	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. I enjoy working on tasks that require a lot of thinking and mental effort	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. My school work makes me curious to learn other things	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. In general, I am excited about my classes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
n. I see how the work I am doing now will help me in high school and in life generally	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
o. I feel good about who I am as a student	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Encuesta MGSSE (cont.)

	None	Some	Most	All
19. About how many of your classes challenge you to your full academic potential?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. In about how many classes do you give your maximum effort?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. In about how many classes do you put forth very little effort?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Which of the following have you done or are currently doing this school year? <i>Fill in all that apply.</i>				
<input type="checkbox"/> Taken one or more courses online <input type="checkbox"/> Participated in a performing or fine arts program in school <input type="checkbox"/> Participated in school government or a leadership program/opportunity in school				
23. To what extent do you agree or disagree with the following statements?	Strongly disagree	Disagree	Agree	Strongly agree
a. I go to school because I enjoy being in school.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b. I go to school because of what I learn in classes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c. I go to school because of my teacher(s).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d. I go to school because of my friends.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e. I go to school because of my parent(s)/guardian(s).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f. I go to school because it's the law.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g. I go to school to participate in athletics.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h. I go to school to participate in band, orchestra, and/or choir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i. I go to school because I want to prepare myself for high school and college.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
j. I go to school because I want to learn skills to get a good job.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
k. I go to school because there's nothing else to do.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
l. I go to school to stay out of trouble.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
m. I go to school to get out of the house.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. How old are you today?	<input type="radio"/> 10 or younger <input type="radio"/> 11 <input type="radio"/> 12 <input type="radio"/> 13 <input type="radio"/> 14 <input type="radio"/> 15 or older			
25. What language(s) is spoken in your home? <i>Fill in all that apply.</i>				
<input type="checkbox"/> English <input type="checkbox"/> Spanish <input type="checkbox"/> Other language(s) – specify: _____				
26. What is your racial or ethnic background? <i>Fill in all that apply.</i>				
<input type="checkbox"/> American Indian/Alaska Native <input type="checkbox"/> Hispanic, Latino, or Spanish origin <input type="checkbox"/> Asian or Asian American <input type="checkbox"/> White <input type="checkbox"/> Native Hawaiian or Other Pacific Islander <input type="checkbox"/> Other <input type="checkbox"/> Black or African American <input type="checkbox"/> I prefer not to answer				
27. Do you receive financial aid for your school?				
<input type="radio"/> No <input type="radio"/> Yes <input type="radio"/> Don't know <input type="radio"/> Prefer not to answer				
28. What is the highest level of schooling that either of your parents or guardians completed?				
<input type="radio"/> Did not finish high school <input type="radio"/> Four-year college degree (Bachelor's) <input type="radio"/> GED <input type="radio"/> Master's, Doctorate, or other advanced degree <input type="radio"/> High school diploma <input type="radio"/> Don't know/Not applicable <input type="radio"/> Community college or trade school degree				
29. Which <i>one</i> of the following categories best describes most of your grades this school year?				
<input type="radio"/> Mostly As <input type="radio"/> Mostly Bs and Cs <input type="radio"/> Mostly Ds and below <input type="radio"/> Mostly As and Bs <input type="radio"/> Mostly Cs and Ds <input type="radio"/> Grades not used/Don't know				
30. Would you like to say more about any of your answers to these survey questions or provide any other comments about your experience at this school? Please do so in the space provided here.				

Se trata de un informe de resultados de la evaluación del SE, en el que se compara la escuela a la que se dirige el informe con otros dos grupos: escuelas públicas encuestadas en 2013 y escuelas asociadas al proyecto que han realizado la encuesta ese año. El resumen posee información general, datos comparados entre los grupos y hallazgos clave. Presentamos una muestra de la primera página, disponible en la web del proyecto.



HSSSE
High School Survey of Student Engagement

Section I. Executive Summary

Contents

Overview of Respondents pg. 1

- Profile of Spring 2015 pg. 1
- Selected Findings pg. 2
- Dimensions of Engagement Scores pg. 4
- Key Findings pg. 5
- References pg. 6

Overview of Respondents

Profile of HSSSE Spring 2015

In the spring of 2015, 12,555 students from 58 NAIS-member schools completed the HSSSE, with students from all regions of the US and two international schools. Participating schools ranged in size from 18 to 2,107 students. Respondent data provided for comparisons with your school is made up of two groups, minus the student respondents at your school: all NAIS-member schools (both residential and non-residential private and independent schools) that participated in spring 2015, and all HSSSE public schools that participated in spring 2013.

Respondent Characteristics

HSSSE respondents self-reported their race/ethnicity and were able to choose more than one option from American Indian/Alaska Native, Asian or Asian American, Native Hawaiian or Pacific Islander, Black or African American, Hispanic, Latino, or Spanish origin, White, Other, or I prefer not respond. Table 1 shows the responses chosen by your students, students in HSSSE public schools, and students in NAIS schools.

Table 1. HSSSE Spring 2015 Respondents by Race/Ethnicity			
	Your School	NAIS	HSSSE Public Spring 2013
American Indian/Alaska Native	0.3%	0.3%	1.1%
Asian or Asian American	3.5%	9.7%	3.4%
Native Hawaiian or other Pacific Islander	0.6%	0.1%	0.3%
Black or African American	3.9%	5.6%	4.3%
Hispanic, Latino, or Spanish origin	5.8%	4.4%	6.0%
White	51.9%	56.0%	64.7%
Other	5.5%	2.0%	1.7%
Prefer not to respond	15.8%	9.9%	8.2%
Multiracial	12.6%	11.8%	10.5%

Figure 1. Respondents by Sex

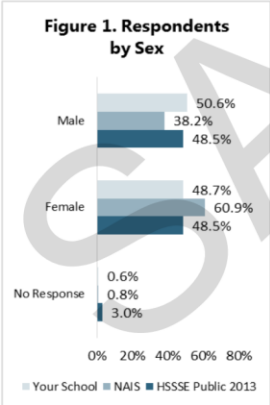
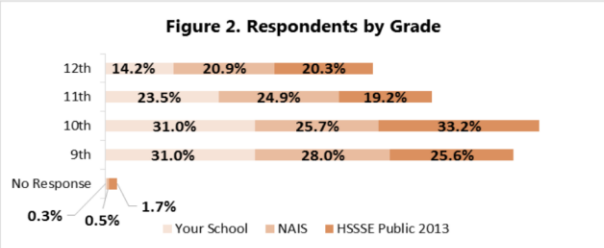


Figure 2. Respondents by Grade



¹⁰ Disponible en http://ceep.indiana.edu/nais/summary/Executive_Summary.pdf

Informe de Frecuencias¹¹

Este informe ofrece un desglose de las respuestas por año, género, origen étnico y situación financiera. Presentamos a modo de ejemplo algunos cuadros comparativos, disponibles en la web del proyecto.

Sample High School
Overall Frequencies

Q1. What is your current grade?	SHS		NAIS		HSSSE Public	
	N	%	N	%	N	%
(No Response)	15	1	67	1	206	2
9th	718	27	2810	26	3029	26
10th	708	27	2728	25	3938	33
11th	715	27	2704	25	2275	19
12th	474	18	2554	24	2400	20
Total*	2630	100	10863	100	11848	100

Q2. Select the highest level of education you expect to complete	SHS		NAIS		HSSSE Public	
	N	%	N	%	N	%
(No Response)	15	1	114	1	263	2
Will not finish high school	8	0	25	0	117	1
GED	4	0	15	0	64	1
High school diploma	23	1	169	2	1112	9
Community college or trade school	31	1	115	1	1108	9
Four-year college degree	893	34	3884	36	5359	45
Master's, Doctorate, other advanced	1656	63	6541	60	3825	32
Total*	2630	100	10863	100	11848	100

Q3. What is your sex?	SHS		NAIS		HSSSE Public	
	N	%	N	%	N	%
(No Response)	17	1	126	1	361	3
Female	1540	59	6116	56	5741	48
Male	1073	41	4621	43	5746	48
Total*	2630	100	10863	100	11848	100

*Due to rounding, totals may add to more or less than 100%

¹¹ Disponible en <http://ceep.indiana.edu/nais/summary/Frequencies.pdf>

Informe de Comparaciones de promedios¹²

El informe proporciona comparaciones de valores promedio con las respuestas de otras escuelas participantes de la HSSSE. Presentamos a modo de ejemplo algunos cuadros comparativos, disponibles en la web del proyecto.

1

Sample High School Means Comparisons								
		<i>SHS</i>		<i>NAIS</i>		<i>HSSSE Public</i>		
<i>Q4a. Overall, I feel good about being in this high school (1=Strongly Disagree, 2=Disagree, 3=Agree, 4=Strongly Agree)</i>	<i>Grade</i>	Mean	Mean	Prob	Effect	Mean	Prob	Effect
	<i>9th</i>	3.39	3.44		-0.06	3.04	***	0.50
	<i>10th</i>	3.41	3.36		0.07	3.01	***	0.57
	<i>11th</i>	3.35	3.33		0.02	2.94	***	0.55
	<i>12th</i>	3.43	3.38		0.07	3.01	***	0.57
	Total	3.39	3.38		0.02	3.00	***	0.54
<i>Q4b. I care about this school (1=Strongly Disagree, 2=Disagree, 3=Agree, 4=Strongly Agree)</i>	<i>Grade</i>	Mean	Mean	Prob	Effect	Mean	Prob	Effect
	<i>9th</i>	3.34	3.38		-0.07	2.84	***	0.71
	<i>10th</i>	3.35	3.29	*	0.09	2.81	***	0.76
	<i>11th</i>	3.30	3.24		0.08	2.75	***	0.73
	<i>12th</i>	3.39	3.27	**	0.17	2.78	***	0.81
	Total	3.34	3.29	**	0.07	2.80	***	0.75
<i>Q4c. I feel safe in this school (1=Strongly Disagree, 2=Disagree, 3=Agree, 4=Strongly Agree)</i>	<i>Grade</i>	Mean	Mean	Prob	Effect	Mean	Prob	Effect
	<i>9th</i>	3.52	3.53		-0.02	2.94	***	0.86
	<i>10th</i>	3.59	3.49	***	0.18	2.97	***	0.99
	<i>11th</i>	3.54	3.51		0.04	2.95	***	0.88
	<i>12th</i>	3.65	3.56	**	0.15	3.05	***	0.93
	Total	3.57	3.52	***	0.08	2.97	***	0.91

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

¹² Disponible en http://ceep.indiana.edu/nais/summary/Means_Comparisons.pdf

Informe de niveles de *engagement*¹³

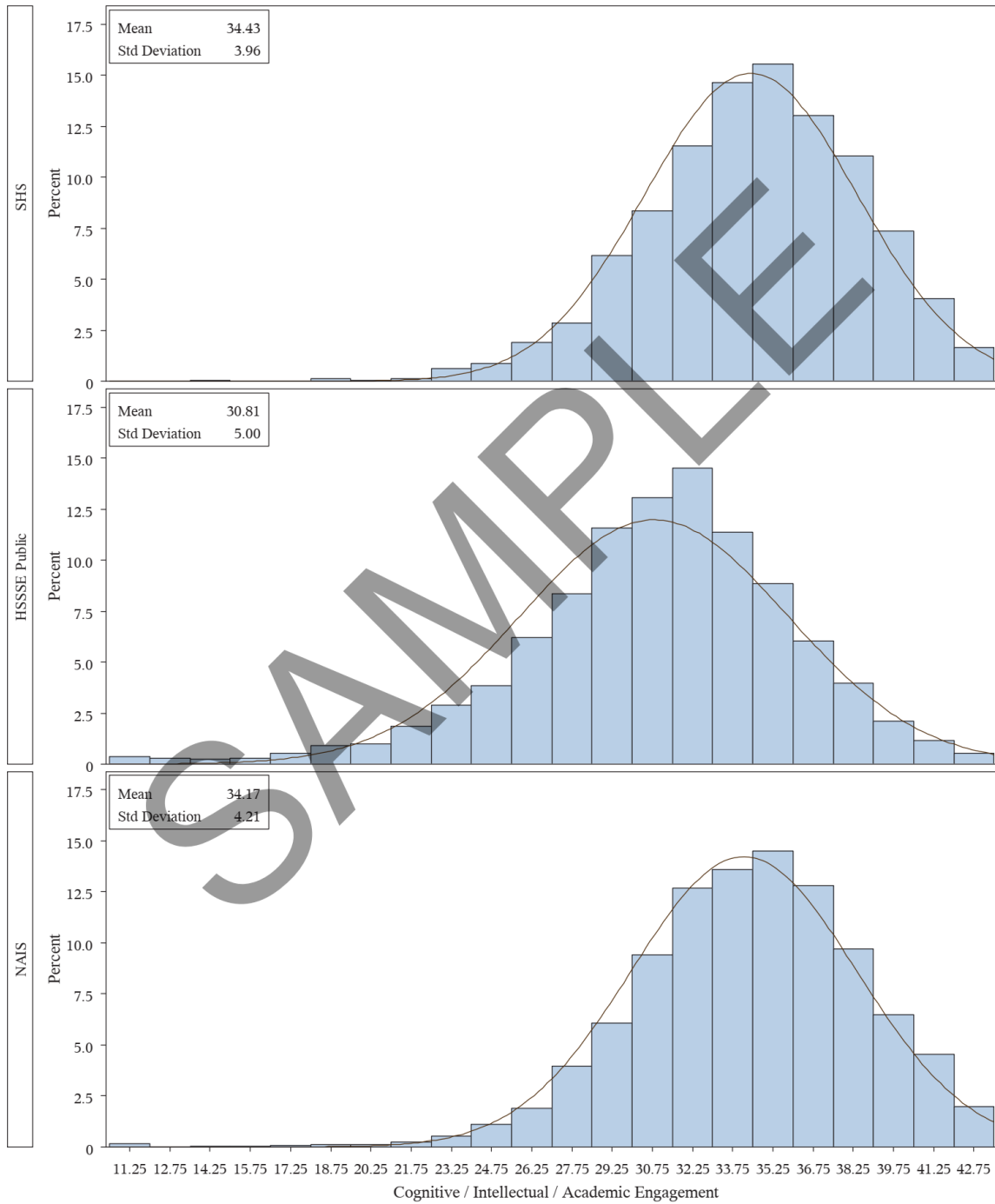
Informe comparado de los valores de las tres dimensiones clave del SE, medidos en la encuesta: cognitivo, conductual y afectivo. Presentamos a modo de ejemplo algunos cuadros comparativos y gráficos de distribución, disponibles en la web del proyecto.

Sample High School Means Comparisons of Engagement Dimensions								
		SHS		NAIS		HSSSE Public		
	Grade	Mean	Mean	Prob	Effect	Mean	Prob	Effect
Cognitive / Intellectual / Academic Engagement								
	9th	34.1	34.1		0.02	30.5	***	0.79
	10th	34.6	33.8	***	0.19	30.7	***	0.88
	11th	34.2	34.3		-.03	30.7	***	0.75
	12th	35.0	34.5	*	0.13	31.4	***	0.79
	Total	34.4	34.2	**	0.06	30.8	***	0.80
Cognitive growth through personal skill development								
	9th	11.5	11.5		-.04	9.99	***	0.81
	10th	11.5	11.3	*	0.10	10.1	***	0.79
	11th	11.4	11.3		0.01	9.89	***	0.80
	12th	11.6	11.5		0.09	10.2	***	0.77
	Total	11.5	11.4		0.03	10.0	***	0.79
Level of effort in academic pursuits								
	9th	12.1	12.0		0.04	10.9	***	0.70
	10th	12.2	11.9	***	0.20	10.9	***	0.81
	11th	12.0	11.9		0.02	10.9	***	0.63
	12th	12.1	11.9	*	0.12	11.1	***	0.59
	Total	12.1	12.0	***	0.09	10.9	***	0.69
Attitude toward learning								
	9th	6.30	6.23		0.07	5.62	***	0.62
	10th	6.36	6.15	***	0.21	5.66	***	0.68
	11th	6.24	6.25		-.01	5.65	***	0.55
	12th	6.43	6.30	*	0.13	5.77	***	0.61
	Total	6.32	6.23	***	0.09	5.67	***	0.61

*p<.05, **p<.01, ***p<.001

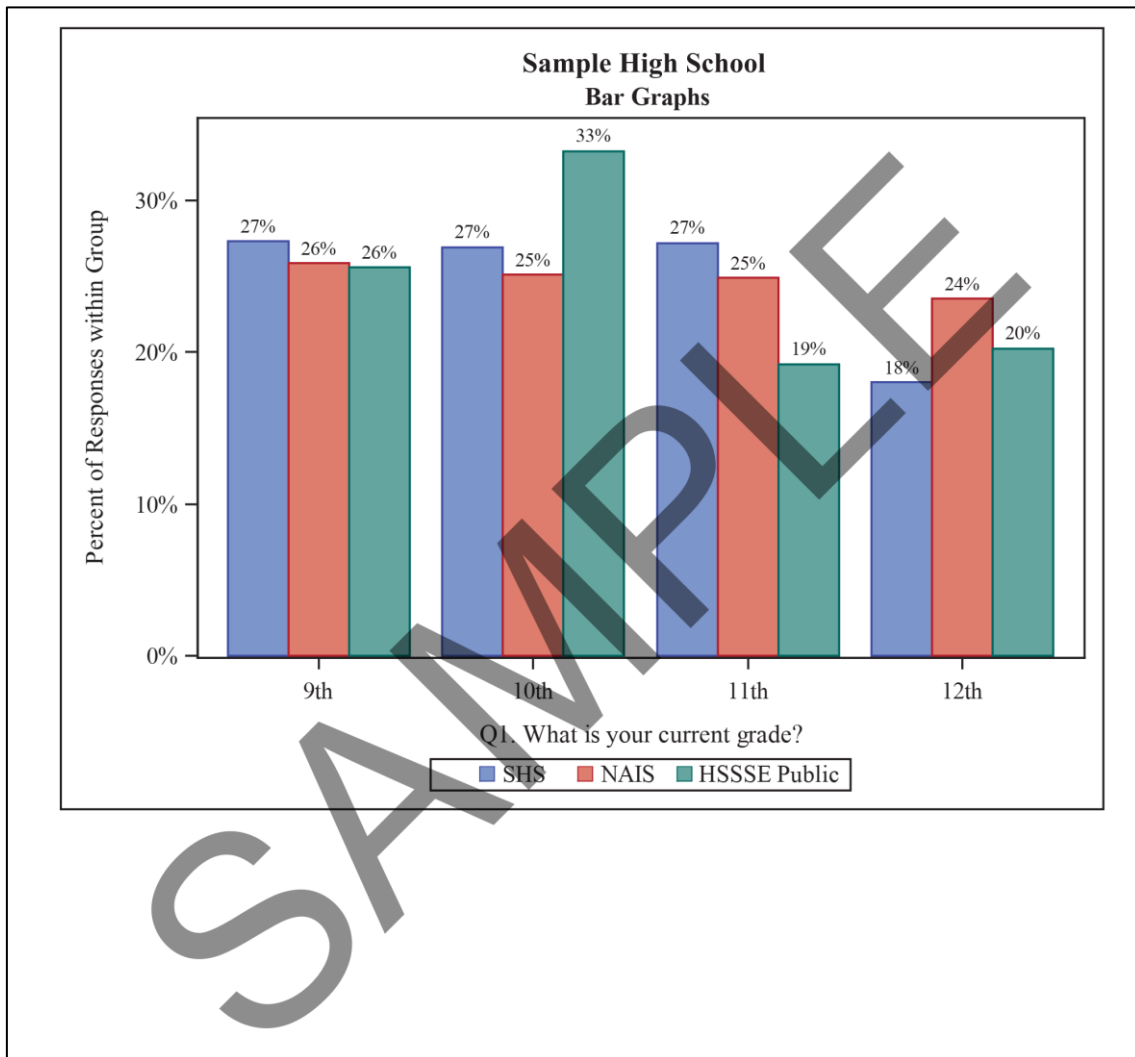
¹³ Disponible en http://ceep.indiana.edu/nais/summary/Dimensions_of_Engagement.pdf

Sample High School Histogram Comparisons



Informe de gráficos de barra¹⁴

Informe de gráficos comparados de las escuelas participantes. Presentamos un ejemplo, disponible en la web del proyecto.



¹⁴ Disponible en <http://ceep.indiana.edu/nais/summary/Graphs.pdf>

Listado de respuestas a preguntas abiertas.

Sample High School
Q14: Why have you considered transferring to another school?


Obs	Q14_transfer
1	People
2	The favoritism in sports (BAKSETBALL)
3	People
4	Lack of freedom, uniforms
5	Just because
6	Sometimes I don't like how small *** is
7	Bullying
8	Friends
9	Sports
10	Cause it's always lookin icy here
11	I didn't enjoy behavior of other students
12	I have been bullied since I arrived here freshman year. I also miss my old friends.
13	I didn't like the pressure to be perfect, I made a varsity sport but I felt that it had become my life.
14	Rumors
15	sometimes the pressure is too much
16	Just didnt really like it
17	Old friends were at another school.
18	I was not comfortable, didn't have friends freshman year
19	Freshman year, I was not comfortable with the school and the students. That opinion has greatly changed since then, however.
20	Friends,sports
21	The other school offered skill trade programs that *** doesn't offer.
22	Because of people being jerks
23	Because it doesnt cost \$12,000 to go to that school.
24	Felt like I didn't fit in
25	The school didnt help me when I was being continuously harasses by the same people.
26	The people I called my "friends" during freshman year made it hard to enjoy school
27	Too challenging
28	Too many surveys
29	Economic Reasons
30	Hard to connect with classmates coming from all different schools
31	My school does not emphasize the catholic faith enough as I would want it to.
32	I feel that the teachers/administration are hypocritical and that the overall learning experience is nowhere near worth the money or time when compared to a decent public school.
33	I don't have good friends at ***
34	Friend relate issues
35	I missed my old friends and didn't like many of the people here.
36	My friends all went to another school.
37	I feel like I don't fit in.

¹⁵ Disponible en <http://ceep.indiana.edu/nais/summary/Responses to Open-Ended Questions.pdf>

Anexo II: Instrumentos e informes de *Check & Connect*

Formulario de monitoreo¹⁶

Formulario utilizado por los mentores de *Check & Connect* para recolectar información sobre sus estudiantes asignados. Disponible en la web del proyecto.



Check & Connect High School Monitoring Form

Student _____ ID _____ Grade _____
 School _____ Mentor _____ Month _____

CHECK																								
Academic data	M	TU	W	TH	F	M	TU	W	TH	F	M	TU	W	TH	F	M	TU	W	TH	F	High risk			
Number of Ds or Fs																								
Number of missing assignments																								
Cumulative grades	1st quarter grades ___Ds ___Fs					2nd quarter grades ___Ds ___Fs					3rd quarter grades ___Ds ___Fs					4th quarter grades ___Ds ___Fs								
Credit accrual	___Credits earned out of ___total possible																				___GPA			
Met state academic standards	Math: <input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No					Reading: <input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No					Writing: <input type="checkbox"/> Yes <input type="checkbox"/> No													
Behavior data	M	TU	W	TH	F	M	TU	W	TH	F	M	TU	W	TH	F	M	TU	W	TH	F	High risk			
Tardy																								
Skipping classes																								
Unexcused/unverified absence																								
Excused absence																								
Behavior referral/infraction																								
Detention																								
Suspension (in school/out-of-school)																								

CONNECT																								
Communication	M	TU	W	TH	F	M	TU	W	TH	F	M	TU	W	TH	F	M	TU	W	TH	F				
Student communication	Formal																							
	Informal																							
Family communication	Attempt/not reached																							
	Left message																							
	Note home																							
	Phone conversation																							
	Meeting																							
Home visit																								
Communication with school staff																								
Communication with outside agency																								
Basic Intervention	M	TU	W	TH	F	M	TU	W	TH	F	M	TU	W	TH	F	M	TU	W	TH	F				
Share "check" data																								
Provide regular feedback																								
Discuss staying in school																								
Problem solve about risk																								

© 2018 Regents of the University of Minnesota. All rights reserved.
 checkandconnect.umn.edu

¹⁶ Disponible en http://checkandconnect.umn.edu/docs/Form_MonitoringSheet_HighSchool.pdf

Formulario de monitoreo (cont.)

Intensive intervention	M	TU	W	TH	F	M	TU	W	TH	F	M	TU	W	TH	F	M	TU	W	TH	F
Facilitate goal setting																				
Discuss academic progress and supports																				
Discuss behavior and supports																				
Discuss how current choices impact likelihood of graduating from high school																				
Intensive problem solving																				
Intensive problem solving with parent																				
Intensive problem solving with school personnel																				
Facilitate participation in community service																				
Facilitate participation in school and community sponsored activities																				
Facilitate tutoring																				
Facilitate participation in small-group instruction for passing exit exam																				
Teach problem solving skills																				
Teach organization and study skills																				
Arrange an alternative to suspension																				
Other:																				

Monthly summary of case notes

Date: Goal: <input type="checkbox"/> Attendance <input type="checkbox"/> Engagement <input type="checkbox"/> Investment in future	Notes:
Date: Goal: <input type="checkbox"/> Attendance <input type="checkbox"/> Engagement <input type="checkbox"/> Investment in future	Notes:
Date: Goal: <input type="checkbox"/> Attendance <input type="checkbox"/> Engagement <input type="checkbox"/> Investment in future	Notes:
Date: Goal: <input type="checkbox"/> Attendance <input type="checkbox"/> Engagement <input type="checkbox"/> Investment in future	Notes:
Date: Goal: <input type="checkbox"/> Attendance <input type="checkbox"/> Engagement <input type="checkbox"/> Investment in future	Notes:

Guía de consejos y ejemplos para la interacción con padres. Disponible en la web del proyecto.



Guidelines for Engaging with Parents

The following guidelines were excerpted from the manual, *Check & Connect: Implementing with Fidelity*, published by the Institute on Community Integration. For more info and to order the manual, visit checkandconnect.umn.edu/manual.

Specific guidelines for Check & Connect mentors to strengthen the family-school relationship illustrate that the family-school interaction process (e.g., understanding each other’s perspectives, co-constructing the main concern, problem solving) is the means to changing student behavior and improving learning outcomes. A positive, solution-oriented, problem solving approach is used in home-school communication, whether between the parents and mentor or among parents, the mentor, and school personnel. Guidelines for mentors include:

- Maintain a positive, honest orientation to communication with parents
- Develop a two-way communication system
- Focus all communication on the student’s engagement at school and progress in learning
- Ensure that parents have the information they need to support their children’s education
- Recognize that trusting relationships develop over time.

Examples for each guideline appear in Table 19.

Table 19.
Guidelines and examples of what mentors do in interaction with parents

Maintain a positive, honest orientation to communication.	<ul style="list-style-type: none"> • Mentors keep the parent informed of the student’s academic progress and progress toward goals. The “check” data on the Monitoring Form is often shared with the parent. • Mentors explain the student’s level of progress (including information about relative standing among peers if needed) and answer the parent’s questions. <ul style="list-style-type: none"> ○ For example, they may inform the parent that Jose is 9 credits behind what he needs in order to graduate on time and provide suggestions for credit recovery for Jose. • Mentors communicate the value of implementing a plan to keep the student engaged at school and with learning. • Mentors affirm the parent’s contributions to the child’s success.
Develop a two-way communication system.	<ul style="list-style-type: none"> • Mentors establish the most effective way to communicate with each family. • Mentors go beyond setting up a system for when and how to communicate with parents. <ul style="list-style-type: none"> ○ Mentors strive to understand the parent’s perspective while also sharing the school’s perspective. ○ Mentors encourage dialogue. They ask the parent for his/her observations and input. They solicit the parent’s ideas for addressing school concerns. ○ Mentors create opportunities for dialogue as they are working with the child – e.g., a quick phone call to say, “I think Jose is on the right track right now. What do you think?”

¹⁷ Disponible en http://checkandconnect.umn.edu/docs/C&C_ParentEngagementExcerpt.pdf

Guía para la comunicación con los padres (cont.)

<p>Focus all communication on the student’s engagement at school and progress in learning.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mentors maintain a focus on what the student needs in order to have the best school experience each year. Mentors engage with parents to improve the student’s educational performance – never to judge or fix the family. • Mentors use realistic (describe the student’s actual level of performance) but optimistic (describe what is possible with intervention support) messages. <ul style="list-style-type: none"> ○ For example, the mentor may say: “Brianna is currently on track to receive 3 Ds, 2 Cs, and 1 B this semester. Ds mean barely passing and barely learning the course content; therefore, these grades will not help her future plans. Her performance in those 3 classes could improve if we implemented an intervention. Would you talk with us about the best strategy? I was thinking we might want to discuss encouraging homework completion, providing tutorial assistance, or setting other academic goals.”
<p>Ensure that parents have the information they need to support their children’s learning.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mentors explain school policies and practices. • Mentors encourage parents to ask questions. • Mentors seek access to resources for parents. • Mentors provide ideas for home support for learning from which parents can choose. • Mentors highlight the importance of both in- and out-of-school learning time for students’ educational progress.
<p>Recognize that trusting relationships develop over time.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mentors work to earn the trust of the parent/family – they know that trust building is a process and that it takes time to get to know and be receptive to each other’s ideas. • Mentors follow through on parental requests and mutually-determined action plans for the student. They know that their behaviors and timely actions will build parental confidence that they genuinely care about the student.

In Check & Connect, mentors also consider how they are interacting with families. We have been guided by family-centered practices, which include:

- Adopting a family orientation
- Thinking the best about families
- Walking in the parents’ shoes (i.e., perspective taking)
- Responding to parents’ concerns
- Treating parents as equals
- Being a resource (McWilliam, Tocci, & Harbin, 1998)

Examples for each guideline appear in Table 20.


Guía para la comunicación con los padres (cont.)

Table 20.
Guidelines and examples for how mentors interact with parents

<p>Family orientation: Open the door</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mentors consider how interventions affect the whole family, not just the student. • Mentors establish enough trust with parents to be able to ask them about their concerns.
<p>Positiveness: Think the best of families</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mentors think the best about parents without passing judgment on them. • Similar to “unconditional positive regard,” mentors believe in parents’ abilities, hold a nonjudgmental mindset, and maintain an optimistic view of the student’s ability to change. • Mentors are willing to work with parents and enthusiastic about it.
<p>Sensitivity: Walk in the parents’ shoes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mentors recognize, understand, and value parents’ concerns, desires, and priorities. • Mentors have a perspective-taking attitude. They think about the parent’s position in order to anticipate how the parent might feel instead of prejudging or thinking for the parent.
<p>Responsiveness: Do whatever needs to be done</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mentors pay attention and take action when parents express a concern (e.g., a need for information or support) or complaint. • The mentor’s responsiveness incorporates a personalized and flexible approach to intervention support.
<p>Friendliness: Treat parents as equals</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mentors develop a reciprocal relationship with parents, building trust, taking time to talk to them about their concerns, listening to them, encouraging them, offering practical help, and conveying caring for both parents and the student.
<p>Child and community skills: Be a resource</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mentors are knowledgeable about how to help children become engaged with school and learning (child-level skills). • Mentors are knowledgeable about issues related to socio-economic status of the community, cultural climate of the community, and community resources for referrals (community-level skills). • Mentors are willing to collaborate with community professionals (community-level skills). • Mentors are not experts with all necessary knowledge; rather, they problem solve and collaborate with others.

Christenson, S., Stout, K., & Pohl, A. (2012). *Check & Connect: Implementing Check & Connect with Fidelity* (pp. 66-67). Minneapolis, MN: University of Minnesota, Institute on Community Integration. <http://checkandconnect.umn.edu/manual>.


Guía para los mentores con los pasos para definir metas de manera eficaz. Disponible en la web del proyecto.


checkandconnect.umn.edu

Setting Goals the SMART Way

SMART Goals are:

- Specific
- Measurable
- Achievable
- Relevant
- Timely



S - Specific goals lay out the specific things you plan to accomplish.

1. What do you want to accomplish?
2. Why do you want to do it?
3. What are you going to do to accomplish this goal?
4. How are you going to do it?

M - Measurable goals have concrete criteria for measuring progress.

5. How will you know when you have achieved this goal?

A - Achievable goals are goals that you can actually reach. This means that by using your strengths, putting forth effort, and asking for support when you need it, you can reach these goals.

6. Is this goal realistic?
7. Do you have the tools you need to achieve it?

R - Relevant goals are goals that matter to you now and are important to your life somehow.

8. Why is this goal important in your life?

T - Timely goals set a target date for you to reach your goals. The target can be days, weeks, months or years.

9. When can you achieve this goal?

Reference:
Adapted from Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives. *Management Review*, 7(11), 35-36.

Check & Connect is a comprehensive student engagement intervention developed at the Institute on Community Integration, University of Minnesota, and implemented by schools nationwide. For more information, visit checkandconnect.umn.edu.

Institute on Community Integration
UNIVERSITY OF MINNESOTA

¹⁸ Disponible en http://checkandconnect.umn.edu/docs/Info_SmartGoalSetting.pdf

Anexo III: Compromiso escolar y factores contextuales

Encuesta de Compromiso Escolar y Factores Contextuales

Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J. J., Saracosti, M., & De-Toro, X. (2018). Modeling the Effect of School Engagement on Attendance to Classes and School Performance. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 102–109. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.003>

*Obligatorio

1. Colegio

2. Curso

Marca solo un óvalo.

- 1º año
- 2º año
- 3º año
- 4º año
- 5º año

Cuestionario de Compromiso Escolar

(Lara et al., 2018)

3. 1. Siento que soy parte del colegio. *

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

4. 2. Antes de una prueba, planifico cómo estudiar la materia. *

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

5. 3. Me escapo de clases o me quedo en otro lugar (me rateo). *

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

6. 4. Salgo sin pedir permiso del aula. *

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

7. 5. Puedo ser yo mismo(a) en este colegio. *

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

8. 6. Utilizo distintos recursos (como internet o libros) para buscar información complementaria a la que da el profesor/a. *

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

9. 7. La mayoría de las cosas que aprendo en el colegio son útiles. *

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

10. 8. La mayoría de los profesores se preocupan de que la materia que aprendamos sea útil. *

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

11. 9. Llego tarde a clases. *

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

12. 10. Cuando estoy haciendo alguna actividad, me preocupo de entender todo lo posible. *

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

13. 11. Mis padres han sido citados por mi mala conducta. *

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

14. 12. Siento orgullo de estar en este colegio. *

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

15. 13. Después de una prueba pienso si las respuestas fueron las correctas. *

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

16. **14. Sé qué estrategias y hábitos de estudio tengo que cambiar para mejorar y obtener mejores notas. ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

17. **15. Para mí es muy importante lo que hacemos en el colegio. ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

18. **16. Me porto bien en clases. ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

19. **17. Cuando comienzo una tarea, pienso en las cosas que ya sé sobre el tema porque eso me ayuda a comprender mejor. ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

20. **18. Cuando estudio, anoto palabras nuevas, dudas o ideas importantes. ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

21. **19. Me tratan con respeto en este colegio. ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

22. **20. Para mí es importante lograr entender bien las tareas y la materia. ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

23. **21. Sé cómo utilizar diferentes técnicas y estrategias para realizar bien mis tareas (como por ejemplo, planificar el trabajo, resaltar ideas principales, discutir en grupos, etc.). ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

24. **22. Lo que aprendo en clases es importante para conseguir mis metas futuras. ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

25. **23. Peleo con mis compañeros en la clase. ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

26. **24. Después de terminar mis tareas reviso si están bien. ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

27. **25. Cuando finalizo una tarea, pienso si he conseguido el objetivo que me había propuesto. ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

28. **26. Pongo atención a los comentarios que los profesores hacen sobre mis trabajos. ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

29. **27. Siento que soy importante para el colegio. ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

30. **28. Me mandan a la oficina del director o del profesor encargado de curso (PEC) por mi mala conducta. ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

31. **29. Me siento bien en este colegio. ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

Questionario de Factores Contextuales

32. **1. Hablo con mi familia sobre lo que hago en el colegio. ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

33. **2. Mis padres me animan a trabajar bien en el colegio. ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

34. **3. Cuando tengo un problema, recibo ayuda de mi familia. ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

35. **4. Mis profesores(as) quieren que aprenda mucho. ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

36. **5. Cuando tengo un problema, recibo ayuda de algún(a) profesor(a).** *

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

37. **6. Los profesores me animan a realizar nuevamente una tarea si me equivoco.** *

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

38. **7. Los profesores se interesan por mí y me ayudan si tengo dificultades para hacer las tareas.** *

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

39. **8. Me llevo bien con mis profesores.** *

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

40. **9. Los profesores se preocupan de mí no sólo como estudiante sino también como persona.** *

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

41. **10. En mi colegio, los profesores y otros adultos tratan a todos los estudiantes con respeto.** *

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

42. **11. En este colegio, se valora la participación y la opinión de todos(as). ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

43. **12. Mis compañeros(as) me apoyan y se preocupan por mí. ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

44. **13. Puedo confiar en mis compañeros(as). ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

45. **14. Mis compañeros(as) del colegio son importantes para mí. ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

46. **15. Me llevo bien con mis compañeros(as) de clase. ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

47. **16. Siento que soy importante para mis compañeros(as) del colegio. ***

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

48. 17. En mi colegio, al menos un(a) compañero(a) me apoya con las tareas difíciles. *

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

49. 18. Cuando no entiendo algo, mis compañeros me explican. *

Marca solo un óvalo.

- nunca o casi nunca
- algunas veces
- a menudo
- muchas veces
- siempre o casi siempre

Con la tecnología de
 Google Forms

Versión web disponible en: <https://forms.gle/z5pCoLd8AA39B8re9>

Anexo IV: Student Engagement Instrument (versión traducida)

Student Engagement Instrument

Adaptación de Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. y Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement : Validation of the Student Engagement Instrument.

1. Mis padres se preocupan por mis cosas del colegio y puedo acudir a ellos cuando necesito ayuda

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

2. Después de completar una tarea, la reviso para ver si está correcta

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

3. Mis profesores y tutores están disponibles para ayudarme cuando los necesito

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

4. Mis compañeros me aceptan y me quieren como soy

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

5. Los adultos en mi colegio escuchan a los estudiantes

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

6. Otros estudiantes en el colegio se preocupan por mí

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

7. Mis compañeros están ahí para ayudarme cuando los necesito

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

8. La educación es un generador de oportunidades para mi futuro

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

9. La mayoría de las cosas que es importante saber se aprenden en el colegio.

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

10. Las reglas en este colegio son justas

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

11. Es importante seguir estudiando después del secundario

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

12. Cuando sucede algo bueno en el colegio, mi familia se interesa por saberlo

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

13. En general, los profesores y tutores de mi colegio se interesan por mí como persona, no solo como estudiante

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

14. Mis compañeros respetan lo que tengo que decir

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

15. Cuando hago una tarea o un trabajo, me aseguro de entender lo que estoy haciendo

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

16. En general, mis profesores son abiertos y honestos conmigo

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

17. Planeo continuar mi educación al finalizar el colegio

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

18. Estoy dispuesto a esforzarme, sólo si mis profesores me recompensan por el esfuerzo

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

19. El colegio es importante para alcanzar mis metas futuras

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

20. Cuando tengo problemas en el colegio, mis padres están siempre dispuestos a ayudarme

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

21. En general, los adultos en mi colegio tratan a los estudiantes de manera justa

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

22. Disfruto hablando con los profesores y tutores de este colegio

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

23. Disfruto hablando con los otros estudiantes

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

24. Tengo amigos en el colegio

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

25. Cuando me va bien en las materias es porque me esfuerzo en el estudio

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

26. Las evaluaciones son para mí un buen indicador de lo que he aprendido

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

27. Me siento seguro en este colegio

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

28. Habitualmente tengo cosas para contar sobre lo que me sucede en el colegio

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

29. Mis padres me impulsan a seguir esforzándome cuando hay cosas que me cuestan en el colegio

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

30. Tengo muchas esperanzas sobre mi futuro

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

31. En mi colegio, los profesores y los tutores se preocupan por los estudiantes

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

32. **Estoy dispuesto a esforzarme, sólo si mis padres me recompensan por ese esfuerzo**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

33. **Disfruto aprender cosas, porque eso me ayuda a mejorar en algo**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

34. **Lo que estoy aprendiendo en el colegio es importante para mi futuro**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

35. **Las calificaciones son para mí un buen indicador de lo que he aprendido**

Marca solo un óvalo.

	1	2	3	4	
Totalmente en desacuerdo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Totalmente de acuerdo

Con la tecnología de


La versión online de la encuesta puede verse en la siguiente dirección web:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScHgrLOpeAYMWPMtNzdVpNIBsgxwz4Om3XqMGYsqZuZ7pbOiQ/viewform?usp=sf_link

Anexo V: Entrevistas a expertos

Fecha: 05/10/2018

Hora: 12:00

Lugar: entrevista vía Skype

Entrevistador: Mariano Batistelli

Entrevistado: Dra. Florencia Daura

Introducción:

El objetivo de estas entrevistas es obtener una visión del engagement y sus posibles aplicaciones desde la mirada de un experto. Fundamentalmente, se indagará en la definición del engagement, sus dimensiones, el modo de evaluarlo, la relación entre éste y la motivación, la influencia del contexto, casos de aplicación, etc.

Preguntas:

1. Desde hace unos años, el término *engagement* aparece con cierta frecuencia, relacionado con la educación (deserción, motivación, etc.), sin embargo, cuesta encontrar una definición clara para el mismo. ¿Cómo definiría usted el *Student engagement* o Compromiso Académico?

La psicología de la educación, área que se dedica al estudio del compromiso académico, aborda el tema desde distintos enfoques teóricos: la teoría fenomenológica, la teoría del procesamiento de la información, la teoría conductual. La más abarcativa e integral, es la teoría socio-cognitiva. Este enfoque se ha desarrollado a partir de la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura, que propone que el aprendizaje es influido de los estímulos que se reciben del entorno y el modelo que proponen referentes. De hecho, Bandura se centró mucho en el efecto del modelaje en el aprendizaje. Dentro de su teoría propone el concepto de “autoeficacia”: percepción de la propia capacidad para obtener resultados buenos, tras proponernos una meta de aprendizaje.

A partir de la profundización de ese concepto, comenzaron a surgir otras teorías. Por ejemplo el efecto Pigmalión: muy trabajado en la psicología positiva. Tomado del mito griego: las conductas que desarrollamos están fuertemente influenciadas por los preconceptos que recibimos del medio. El chico rotulado por su maestro: “este es un revoltoso y siempre le va

mal”, aunque no sea así, el refuerzo constante del tema genera un modelaje que termina haciendo que se cumpla lo que propone.

Luego de Bandura, surgieron otros teóricos que plantearon sus teorías sobre el Aprendizaje Autorregulado (AAR): Zimmerman propuso un modelo triádico: comportamiento, cognición y contexto. Pintrich, además de lo de Zimermann, incluyó la motivación, como una variable que antes no se consideraba. Hasta ese momento, el AAR se estudiaba sólo desde lo cognitivo, como un modelo de estrategias que debían utilizarse, sin ningún tipo de consideración sobre lo afectivo y lo motivacional. Zimmerman propone que es la capacidad del sujeto para seleccionar metas académicas y regular cuatro áreas:

- 1- Afectivo-motivacional
- 2- Cognitiva
- 3- Comportamental
- 4- Contextual

El AAR está conformado por dos variables importantes: la motivación y la cognición. A partir de su estudio se empezó a incluir este nuevo aspecto en el AAR. Se empezaba a ver que había chicos con buen manejo de estrategias: capacidad de incorporar nuevos conocimientos, o para desarrollar un pensamiento crítico diferenciando sus ideas de las del autor, desarrollar la metacognición para identificar los procesos seguidos para aplicar buenas estrategias, etc. Aunque tuviera muy buen dominio de esos aspectos, si el chico vive una situación que afectivamente lo moviliza, inmediatamente disminuye el uso de las estrategias.

Pintrich identificó 6 aspectos en lo afectivo-motivacional:

1. Metas intrínsecas: interés y placer por aprehender un conocimiento nuevo.
2. Metas extrínsecas: interés para obtener un reconocimiento o algún tipo de premio, o evitar algún tipo de castigo.
3. Valoración de la tarea: no se puede aprender algo que no se valora, donde no se descubre el fin. En una materia o un espacio de tutoría, es muy importante aclarar de entrada cuáles son los objetivos, para qué está ahí, etc. Cuáles son las expectativas que el profesor tiene y se pregunta cuáles son las del alumno.
4. Control de la tarea: percepción sobre la propia capacidad para realizar lo que hace falta para conseguir lo que se busca. Sé que voy a ser capaz de poner estos medios y lograr el éxito.

5. Autoeficacia: ídem Bandura.
6. Ansiedad: afectos y regulación frente a situaciones de stress. Capacidad de dominio de los afectos ante una situación crítica.

2. Leyendo a los especialistas sobre compromiso académico uno se encuentra con frecuencia que se lo relaciona con la motivación, y en mi caso lo he encontrado muy asociado a la Teoría de la Autodeterminación, que plantea una visión particular sobre la motivación humana. ¿Se ha encontrado en su estudio del tema con esta teoría? Si es así, ¿qué relación tiene con el compromiso académico?

Tienen puntos en común. La motivación intrínseca y extrínseca, por ejemplo. Aunque me parece que la Teoría de la Autodeterminación tienen una concepción de la autorregulación desde la teoría volitiva. La diferencia con la perspectiva socio-cognitiva es que en ésta se marca mucho el impacto de la voluntad, dejando un poco de lado la perspectiva afectiva. “Una persona se pone una meta, y si tiene la fuerza suficiente, lo consigue”. La perspectiva surge de una concepción de la persona que es un poco desintegrada. El hombre es un ser integral, que en el momento de tomar una decisión se ve influido por la afectividad y la cognición. Por eso, pienso que esta visión tiene sus limitaciones.

3. Entre los autores que hablan sobre *engagement*, a veces cuesta encontrar un consenso para definir el constructo. ¿Cómo ha sido el desarrollo de este nuevo concepto y por qué despierta tanto interés?

El estudio del compromiso académico empezó a desarrollarse en paralelo al del AAR. Comienza con un abordaje más orientado al abandono y la deserción. Luego giró al estudio de la retención (lo que hace que los chicos continúen estudiando). Recién a fines de los 90 comienza como estudio académico. El punto de partida es un trabajo de Astin, de 1984, sobre la teoría de la participación: “en la medida que el alumno participa en sus aprendizajes y en la institución, obtiene mejores resultados”. A partir de ahí surge el estudio del *engagement*. Se ha desarrollado especialmente países de habla inglesa: EEUU, Reino Unido, Australia.

La definición más utilizada actualmente es la de Kuh, que incluye básicamente dos aspectos:

- (1) las acciones que realiza el alumno dentro de la institución para conseguir metas y sentirse parte;
- (2) las acciones de la institución para que estudie y se sienta parte.

Se trata de la interrelación entre las variables personales y las variables del contexto. Aquí se nota una fuerte influencia de la teoría socio-cognitiva.

Hay otras teorías que han abordado el engagement: la teoría cognitiva; la socio-crítica, que se enfoca en los factores sociales y contextuales, con paradigmas socio-marxistas; la psicología positiva (Schaufeli), que partió del síndrome de burnout y elaboró una escala de engagement.

Desde el enfoque socio-cognitivo (Fredricks, Blumenfeld y Paris) se habla de compromiso y autorregulación. Parten de la autorregulación como capacidad para seleccionar metas académicas y regular las variables cognitivas, motivacionales, conductuales y contextuales: a más regulación, más compromiso.

Existen distintos perfiles de autorregulación. Aquí influye no sólo la cantidad de motivación, sino la calidad de la motivación. Nuttin tiene una teoría muy completa sobre la motivación humana. Define la motivación como un constructo afectivo-cognitivo. Constructo que parte de una serie de necesidades básicas que tiene la persona, pero que luego se apoya en algo más profundo: el sentido por el que vive. Todas las acciones, se encaran desde esa finalidad. Es el centro hacia el cual esa persona se dirige, y dirige todo su accionar. Esos fines son muy diversos. Por eso la motivación es “personalizante”. Se personaliza en la medida que la persona dirige todas sus acciones y las regula en función de esos fines. Entonces, la calidad de esos fines, determinan la calidad de la motivación.

En última instancia, estos factores tienen una influencia clave: hablan de lo que la persona reconoce a nivel cognitivo y valora a nivel existencial. Y a partir de ahí, dirige todos sus afectos y comportamientos a ese fin existencial.

Se trata de un concepto que despierta gran interés porque puede ayudar mucho en la orientación educativa, por ejemplo, a través del asesoramiento académico.

En la tutoría a veces se cae en algunos errores: se cree que el tutor está para transmitir unas estrategias con las cuales el alumno pueda mejorar su rendimiento. “Voy a una entrevista y le digo que se exija, que se ponga metas, se haga una agenda, me muestre cómo estudia, etc.”. Pero el compromiso académico y la motivación nos dicen que hay que ir más allá. Hay que abordar otros temas: qué le gusta, por qué está ahí, qué cosas valora, qué le interesa, etc. Estos temas de fondo tienen un impacto importante en la práctica: por la necesidad de valorar la tarea.

4. Muchas veces se presenta al compromiso como un “predictor de resultados académicos”, pero en la práctica hay poca explicación sobre cómo cambiar esos indicadores. ¿Cuál es su experiencia en este punto? ¿Se ha encontrado propuestas de acción más concretas?

No hay mucho desarrollo sobre el tema. Pienso que los teóricos han desarrollado modelos e instrumentos de medición. Hay alguna que otra orientación pedagógica sobre cómo mejorar. Creo que a partir de lo existente hay que elaborar las estrategias. Se pueden pensar para la clase o la tutoría. Primero hay que hacer una medición. Luego pensar estrategias en función de los aspectos a favorecer.

5. Desde tu experiencia, ¿qué propondrías para promover el compromiso académico?

Primero hay que partir de una concepción personalizada de la educación. Más allá de los logros, hay que fortalecer el vínculo. Que el alumno sienta que hay real interés, que les ofrecemos de nuestro tiempo para crecer como personas. Proponer actividades estimulantes, acompañar, que les dé gusto volver a encontrarse con el tutor. Transmitir compasión, que vean que queremos lo mejor de cada uno. Si ven que se toma como un formalismo, y que se sigue una receta de actividades, etc. Por lo general, no quieren volver.

Luego, hay que desarrollar la valoración de la tarea: preguntar, que haya diálogo. ¿Para qué piensa que estamos reunidos? ¿Qué expectativas tiene? Hay que promover la curiosidad. Aquí entra mucho la creatividad. A ver qué hago a partir de una respuesta. Quizá una que me deja perplejo.

También es importante transmitir las expectativas de uno como tutor, dar un panorama de lo que se irá haciendo en cada encuentro, y con qué objetivo. Para que crezca el interés y la motivación intrínseca, hay que proponer actividades atractivas, innovadoras... pero siempre a partir del propio interés del alumno. Eso te exige, como tutor, conocerlo más en profundidad.

Luego, estrategias dirigidas a cada variable de la autorregulación o el compromiso. Pueden implementarse estrategias de “enseñanza para la comprensión”: hay muchas actividades, sobre todo, desarrolladas para la cognición, aunque se pueden adaptar a otros fines: motivacionales, afectivos, etc.

No hay que olvidar que el tutor es como un *personal trainer* académico. Las habilidades de la motivación, la autorregulación y el compromiso son hábitos, conceptos que se han operacionalizado con distintos nombres, pero refieren a virtudes. Entonces, para desarrollarlos, necesitamos que alguien nos “moldee” (esto es de Bandura): que alguien nos dé el ejemplo, que

nos estimule. Ese trabajo requiere mucho tiempo del tutor. A veces a los te dicen: “vos planteás un modelo muy costoso, ¿no tenés algo más barato?”. Siempre se puede adaptar, pero hace falta un modelo completo. Los que vienen de otras disciplinas no logran comprenderlo así, porque la educación es un arte, exige tiempo, esfuerzo... y dinero. Y los resultados son de largo plazo.

Los autores dan lineamientos, dan ideas, pero no te pueden bajar línea con tanto detalle, porque cada situación es distinta. Es un trabajo artesanal. Pensar actividades, modelar dando un ejemplo, promover las competencias que querés desarrollar a través de cosas que le gusten (un libro, una película, etc.). Hay actividades que promueven el pensamiento reflexivo: la resolución de problemas, el método del caso...

Se pueden proponer actividades, un taller por ejemplo, en base a un contenido sobre el compromiso. A partir de eso, hacerlos pensar a ellos, a partir de lo que ya hacen. Entonces, los ayudas a ver que muchas de las cosas que ya están haciendo las pueden hacer mejor, orientándolas hacia un fin. Puede pasar que en muchos casos ni siquiera tienen conocimientos psicopedagógicos, y que no saben cómo encarar ciertas situaciones. Dar una estructura para organizar el espacio, sobre todo pensando en aquellos que no saben cómo organizar eso, porque no tienen el conocimiento de base. Es bueno que haya una guía para arrancar.

