

Marta OPORTO ALONSO

**COMPROMISO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
Y BACHILLERATO: ESTUDIO SOBRE LA INFLUENCIA DE FACTORES
PSICOLÓGICOS**

Tesis Doctoral

Dirigida por la Dra. Caterina CALDERÓN GARRIDO

Universitat Abat Oliba CEU

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Programa de doctorado en Humanidades y Ciencias Sociales

Departamento de Psicología

El padre, el educador, ha de decirle: *Tú estás hecho para el mar, y el mar está hecho para ti*. Muchas veces no lo podrás llevar hasta allí, pero siempre podrás gritarle: *Hijo mío, ¡es el mar!* Y él, algún día, cuando tenga la fuerza y el valor necesarios, se pondrá en pie e irá hacia allí. (...) No se trata simplemente de que él crea lo que dice su padre; el chico *debe ver* el mar en los ojos de su padre. (...) Ser padre es la cosa más fácil del mundo: sólo es necesario estar, de verdad, frente al mar.

Franco Nembrini

Resumen

El compromiso académico o *engagement* de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato pueden explicar parte del éxito de los programas educativos actuales. Este estudio persigue dos objetivos generales, uno) profundizar en el conocimiento sobre el concepto de *engagement* en estudiantes en base al modelo original de Salanova y cols., (2010) y dos) identificar las variables psicosociales facilitadoras y obstaculizadoras implicadas en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico entre estudiantes (hombres y mujeres). El presente estudio es de tipo observacional y prospectivo. Se incluyeron como variables facilitadoras la motivación de logro, motivación escolar, autoestima, autoeficacia, apoyo social y estrategias de afrontamiento. Las variables obstaculizadoras que se contemplan son estrés percibido y psicopatología. La muestra estuvo compuesta por 603 estudiantes de 1º y 4º de la ESO y Bachillerato un 55,9% (n=337) eran varones y un 44,1% (n=266) eran mujeres, de una edad media de 15,2 años (DT=1,6, rango entre 12 y 19 años), procedentes de cuatro colegios concertados-privados de Barcelona. Los datos fueron analizados mediante pruebas de *t* de Student, correlaciones de Pearson y regresión lineal. Respecto al compromiso académico, no se hallaron diferencias significativas entre alumnos y alumnas ($t = -0,543$; $p = 0,587$), tampoco en motivación académica ni en las dimensiones de psicopatología de depresión/ansiedad y conducta agresiva (todos con $p > 0,05$). Las mujeres obtuvieron puntuaciones significativas más altas que los hombres para la nota media ($t = -6,603$; $p < 0,001$), motivación de logro (aproximación a la maestría ($t = -2,380$; $p < 0,018$)), autoestima ($t = -2,902$; $p = 0,004$), apoyo social ($t = -4,065$; $p < 0,001$), búsqueda de apoyo emocional ante eventos estresantes ($t = -3,679$; $p = 0,000$). En las variables obstaculizadoras las mujeres obtienen puntuaciones más elevadas en estrés ($t = -4,913$; $p < 0,001$) y problemas sociales ($t = -2,146$; $p < 0,032$). Los hombres obtuvieron puntuaciones significativas más elevadas en la escala de motivación de logro de aproximación al rendimiento ($t = 2,494$; $p = 0,013$), autoeficacia ($t = 2,538$; $p = 0,011$), humor ($t = 2,978$; $p = 0,003$) y uso de sustancias ante eventos estresantes ($t = 2,670$; $p = 0,008$) e inatención dentro de la escala de psicopatología ($t = 2,861$; $p = 0,004$). Para la muestra global, las variables implicadas en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico fueron motivación intrínseca, amotivación, aproximación a la maestría, estrés, motivación extrínseca y problemas sociales ($R^2 = 0,634$; $F = 98,793$; $p = 0,000$). En la muestra de hombres, las variables relevantes fueron motivación intrínseca, aproximación a la maestría, estrés, motivación extrínseca y religión ($R^2 = 0,664$; $F = 76,584$; $p = 0,000$).

Por último en la muestra de mujeres el compromiso queda predicho por motivación intrínseca, amotivación, depresión/ansiedad y planificación ($R^2= 0,584$; $F= 54,352$; $p= 0,000$). En resumen, en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico o *engagement*, las variables como la motivación de logro (aproximación a la maestría), la motivación académica (motivación intrínseca, extrínseca y amotivación), y algunas estrategias de afrontamiento (religión y planificación) actuarían como variables facilitadoras, y el estrés y la psicopatología (depresión/ansiedad y problemas sociales) como obstaculizadoras.

Palabras clave: compromiso académico, *engagement*, rendimiento académico, motivación académica, motivación de logro, autoestima, autoeficacia, apoyo social, estrategias de afrontamiento, estrés percibido y psicopatología.

Resum

El compromís acadèmic o *engagement* d'estudiants d'Educació Secundària Obligatòria (ESO) i Batxillerat poden explicar part de l'èxit dels programes educatius actuals. Aquest estudi persegueix dos objectius generals, u) aprofundir en el coneixement sobre el concepte d'*engagement* en estudiants en base al model original de Salanova i cols., (2010) i dos) identificar les variables psicosocials facilitadores i obstaculitzadores implicades en el desenvolupament i manteniment del compromís acadèmic entre estudiants (homes i dones). El present estudi és de tipus observacional i prospectiu. Es van incloure com variables facilitadores la motivació de l'assoliment, motivació escolar, autoestima, autosuficiència, suport social i estratègies d'enfrontament. Les variables que obstaculitzen que es contemplen són estrès percebut i psicopatologia. La mostra va estar composta per 603 estudiants de 1er i 4rt de l'ESO i Batxillerat un 55,9% ($n=337$) eren homes i un 44,1% ($n=266$) eren dones, d'una edat mitjana de 15,2 anys ($DT= 1,6$, rang entre 12 i 19 anys), procedents de quatre escoles concertades-privades de Barcelona. Les dades van ser analitzades mitjançant proves de *t* de Student, correlacions de Pearson i regressió lineal. Respecte al compromís acadèmic, no es van trobar diferències significatives entre nois i noies ($t= -0,543$; $p= 0,587$), tampoc en la motivació acadèmica ni en les dimensions de psicopatologia de depressió/ansietat i conducta agressiva (tots amb $p > 0,05$). Les dones van obtenir puntuacions significatives més altes que els homes per la nota mitjana ($t= -6,603$; $p < 0,001$), motivació d'assoliment (aproximació al mestratge ($t= -2,380$; $p < 0,018$)), autoestima ($t= -2,902$; $p= 0,004$),

suport social ($t = -4,065$; $p < 0,001$), cerca de suport emocional davant esdeveniments estressants ($t = -3,679$; $p = 0,000$). A les variables obstaculitzadores les dones obtenen puntuacions més elevades en estrès ($t = -4,913$; $p < 0,001$) i problemes socials ($t = -2,146$; $p < 0,032$). Els homes van obtenir puntuacions significatives més elevades a l'escala de motivació d'assoliment d'aproximació al rendiment ($t = 2,494$; $p = 0,013$), autoeficàcia ($t = 2,538$; $p = 0,011$), humor ($t = 2,978$; $p = 0,003$) i ús de substàncies davant esdeveniments estressants ($t = 2,538$; $p = 0,008$) i inatenció dins de l'escala de psicopatologia ($t = 2,861$; $p = 0,004$). Per la mostra global, les variables implicades en el desenvolupament i manteniment del compromís acadèmic van ser motivació intrínseca, amotivació, aproximació al mestratge, estrès, motivació extrínseca i problemes socials ($R^2 = 0,634$; $F = 98,793$; $p = 0,000$). A la mostra d'homes, les variables rellevants van ser motivació intrínseca, aproximació al mestratge, estrès, motivació extrínseca i religió ($R^2 = 0,664$; $F = 76,584$; $p = 0,000$). Per últim a la mostra de dones el compromís queda predit per motivació intrínseca, amotivació, depressió/ansietat i planificació ($R^2 = 0,584$; $F = 54,352$; $p = 0,000$). En resum, en el desenvolupament i manteniment del compromís acadèmic o *engagement*, les variables com la motivació de l'assoliment (aproximació al mestratge), la motivació acadèmica (motivació intrínseca, extrínseca i amotivació), i algunes estratègies d'afrontament (religió i planificació) actuarien com variables facilitadores, i l'estrès i la psicopatologia (depressió/ansietat i problemes socials) com obstaculitzadores.

Paraules clau: compromís acadèmic, *engagement*, rendiment acadèmic, motivació acadèmica, motivació de l'assoliment, autoestima, autoeficàcia, suport social, estratègies d'enfrontament, estrès percebut i psicopatologia.

Abstract

The academic engagement of compulsory secondary education (ESO) and college students can explain part of the success of the current educational programs. This analysis aims at two general objectives, one) to deepen the knowledge on the concept of student engagement relying on Salanova et. als. (2010) original model and two) identify the facilitating and hindering psycho-social variables involved in the development and maintenance of academic engagement among students (males and females). This is an observational and prospective kind of study. As facilitating variables academic achievement motivation, academic motivation, self-esteem, self-

efficacy, social support and coping strategies were included. The hindering variables that have been taken into account are perceived stress and psychopathology. The sample counted 603 students attending year 1 and year 4 of ESO and college, 55,9% (n=337) were males and 44,1% (n=266) were females, of an average age of 15,2 (SD=1,6, range between 12 and 19), attending four private colleges in Barcelona. The data was analyzed through a *t* proof of students, Pearson's correlations and a linear regression. With regard to academic engagement there were no significant differences between male and female students ($t= 0,543$; $p=0,587$), the same applies to academic motivation and to the psychopathology scale of depression/anxiety and aggressive behavior (all with $p > 0,05$). Females obtained a significantly higher score than males with regard to the average result ($t= -6,603$; $p < 0,001$), academic achievement motivation (approach to mastery ($t= -2,380$; $p < 0,018$)), self-esteem ($t= -2,902$; $p= 0,004$), social support ($t= -4,065$; $p < 0,001$), search of emotional support before stressful events ($t= -3,679$; $p= 0,000$). Among the hindering variables females obtained a greater score as far as stress ($t= -4,913$; $p < 0,001$) and social issues ($t= -2,146$; $p < 0,032$) are concerned. Males collected a significantly higher score in the scale of academic achievement motivation and performance approach ($t= 2, 494$; $p=0,013$), self-efficacy ($t= 2,538$; $p=0,011$), mood ($t=2,978$; $p=0,003$), drugs consumption before stressful events ($t= 2,670$; $p=0,008$) and inattention in the psychopathology ranking ($t= 2,861$; $p= 0,004$). As regards the global case history, the variables involved in the development and maintenance of academic engagement were intrinsic motivation, lack of motivation, mastery approach, stress, extrinsic motivation and social issues ($R^2= 0,634$; $F= 98,793$; $p= 0,000$). In the male sample, the relevant variables were intrinsic motivation, approach to mastery, stress, extrinsic motivation and religion ($R^2= 0,664$; $F= 76,584$; $p= 0,000$). Finally, in the female sample, the engagement was predicted by intrinsic motivation, lack of motivation, depression/anxiety and planning ($R^2= 0,584$; $F= 54,352$; $p= 0,000$). Summing up, in the development and maintenance of academic engagement, variables such as achievement motivation (mastery approach), academic motivation (intrinsic and extrinsic motivation and lack of motivation), and some coping strategies (religion and planning) operate as facilitating variables, while stress and psychopathology (depression/anxiety and social issues) as hindering ones.

Key words: academic engagement, global academic performance, academic motivation, achievement motivation, self-esteem, self-efficacy, social support, coping strategies, perceived stress, psychopathology.

Sumario

Introducción.....	19
I. MARCO TEÓRICO.....	21
1. Compromiso académico.....	21
1.1 <i>Concepto de compromiso académico: de la empresa al contexto escolar.....</i>	21
1.2 <i>Compromiso académico: definiciones teóricas.....</i>	23
1.3 <i>Modelos explicativos del compromiso académico.....</i>	29
1.3.1 <i>El Modelo de Predicción del Desempeño Académico (Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó, 2010).....</i>	29
<i>Un modelo nacido en el ámbito laboral relacionado con el Modelo de Demandas y Recursos para el trabajo.....</i>	30
<i>El carácter mediacional del compromiso académico y su relación con otras variables en el Modelo de Predicción del Rendimiento Académico.....</i>	34
<i>Elementos relevantes para nuestra investigación del Modelo de Predicción del Éxito Académico.....</i>	37
1.3.2 <i>El modelo de Newmann y los Modelos de Contexto Escolar (Newmann y cols., 1992).....</i>	39
1.3.3 <i>El Modelo de Participación-Identificación de Finn (1989).....</i>	40
1.3.4 <i>El Modelo de Autosistema de Procesamiento.....</i>	45
1.3.5 <i>El Modelo de Prevención Check and Connect (Christenson y Reschly, 2010).....</i>	51
1.3.6 <i>Nuevos modelos.....</i>	53
1.4 <i>Consideraciones finales.....</i>	54
2. Compromiso académico en las etapas escolares.....	57
2.1 <i>Consideraciones iniciales.....</i>	57
2.2 <i>Engagement académico en Educación Infantil y Primaria.....</i>	58
2.2.1 <i>Educación Infantil.....</i>	59
<i>Compromiso conductual.....</i>	60
<i>Compromiso cognitivo.....</i>	61
<i>Compromiso emocional.....</i>	61
2.2.2 <i>Educación Primaria.....</i>	61
<i>Compromiso conductual.....</i>	62
<i>Compromiso cognitivo.....</i>	63
<i>Compromiso emocional.....</i>	63

2.3 <i>Engagement académico en Educación Secundaria y Bachillerato</i>	64
2.3.1 <i>El alumno adolescente</i>	64
2.3.2 <i>Adolescencia y compromiso académico</i>	75
<i>Compromiso conductual</i>	75
<i>Compromiso cognitivo</i>	75
<i>Compromiso emocional</i>	76
3. Compromiso académico e investigación	77
3.1 <i>Consideraciones iniciales</i>	78
3.2 <i>Facilitadores, indicadores e informadores de compromiso académico</i>	82
3.3 <i>Compromiso académico: tipo de variable</i>	84
3.4 <i>Compromiso académico y rendimiento</i>	85
4. Facilitadores del compromiso académico	86
4.1 <i>Motivación académica y motivación de logro</i>	86
4.1.1 <i>Motivación académica: su relación con el compromiso académico y el enfoque de la Teoría de la Autodeterminación</i>	86
<i>La Teoría de la Autodeterminación</i>	89
4.1.2 <i>Motivación de logro en el contexto escolar: su relación con el compromiso académico</i>	90
<i>La motivación de logro y el compromiso académico en la investigación</i>	94
4.2 <i>Autoestima</i>	96
4.2.1 <i>Autoconcepto y autoestima en el contexto escolar</i>	96
4.2.2 <i>Investigaciones que relacionan autoestima y compromiso académico</i>	98
4.3 <i>Autoeficacia</i>	103
4.3.1 <i>Autoeficacia en el contexto escolar</i>	103
4.3.2 <i>Investigaciones que relacionan autoeficacia y compromiso académico</i>	106
<i>Variables escolares: métodos didácticos empleados por el centro</i> .	109
<i>Variables escolares: transiciones escolares</i>	110
<i>Variables escolares: rendimiento</i>	110
<i>Variables escolares: conductas de riesgo en la adolescencia</i>	111
<i>Variables escolares: profesores, familia y compañeros como agentes educativos</i>	113
<i>Variables sociales</i>	114
<i>Autoeficacia y dimensiones teóricas del compromiso académico</i> ...	116
4.3.3 <i>Autoeficacia y compromiso académico: consideraciones finales</i> ...	118

4.4 Apoyo social.....	121
4.4.1 Apoyo social percibido y contexto escolar.....	121
4.4.2 Investigaciones que relacionan apoyo social y compromiso: el papel de los profesores.....	122
4.4.3 Investigaciones que relacionan apoyo social y compromiso: el papel de los padres.....	125
4.4.4 Investigaciones que relacionan apoyo social y compromiso: el papel de los compañeros de clase.....	127
4.5 Estrategias de Afrontamiento.....	130
4.5.1 Las Estrategias de Afrontamiento en el contexto escolar.....	131
Concepto e historia.....	131
Clasificación de las estrategias de afrontamiento.....	133
Evaluación de las estrategias de afrontamiento.....	135
4.5.2 Investigaciones que relacionan Estrategias de Afrontamiento y contexto escolar.....	136
4.5.3 Investigaciones que relacionan Estrategias de Afrontamiento y rendimiento académico.....	141
4.5.4 Estrategias de Afrontamiento y compromiso académico.....	148
5. Obstaculizadores del compromiso académico.....	149
5.1 Estrés percibido.....	149
5.1.1 Estrés y contexto escolar.....	150
5.1.2 Investigaciones que relacionan estrés percibido y compromiso académico.....	151
5.2 Psicopatología.....	156
5.2.1 Psicopatología y contexto escolar.....	156
5.2.2 Investigaciones que relacionan la psicopatología con el compromiso académico.....	159
Depresión/ansiedad.....	160
Conducta agresiva.....	162
Problemas de atención.....	163
Problemas sociales.....	164
II. INVESTIGACIÓN.....	167
1. Objetivos e hipótesis de trabajo	167
1.1 Objetivos generales y específicos del estudio.....	168
1.2 Hipótesis de trabajo.....	169
2. Material y métodos.....	171
2.1 Diseño del estudio.....	171

2.2 Participantes.....	171
2.3 Centros de colaboración.....	171
2.4 Procedimiento.....	172
2.5 Cuestionarios.....	174
2.6 Análisis estadístico.....	180
3. Resultados.....	181
3.1 Descripción de las características generales de la muestra y comparación con otros estudios con jóvenes con características similares a nuestra muestra.....	181
3.1.1 Descripción de las características de la muestra.....	182
3.1.2 Descripción de los resultados de cada variable en nuestra muestra y comparación con estudios de jóvenes con características similares a la nuestra.....	183
Compromiso académico.....	183
Nota media del curso anterior.....	184
Variables facilitadoras: motivación de logro.....	186
Variables facilitadoras: motivación académica.....	188
Variables facilitadoras: autoestima, autoeficacia y apoyo social..	190
Variables facilitadoras: estrategias de afrontamiento.....	192
Variables obstaculizadoras: estrés percibido.....	194
Variables obstaculizadoras: psicopatología.....	194
3.2 Análisis de las diferencias entre hombres y mujeres en las variables.....	196
Variables facilitadoras: motivación de logro y motivación académica.....	197
Autoestima, autoeficacia y apoyo social.....	200
Estrategias de afrontamiento.....	202
Variables obstaculizadoras: estrés percibido psicopatología.....	204
3.3 Identificación de las variables psicosociales implicadas en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico en el global de la muestra.....	205
3.3.1 Correlación entre compromiso académico y el resto de variables en estudio.....	206
3.3.2 Estudio de regresión entre el compromiso académico y el resto de variables.....	212
3.4 Identificación de las variables implicadas en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico en hombres y mujeres.....	214
3.4.1 Correlación entre el compromiso académico con el resto de variables en estudio en hombres.....	214

3.4.2 Estudio de regresion entre el compromiso académico con el resto de variables en estudio, en la muestra de hombres.....	215
3.4.3 Correlación entre el compromiso académico con el resto de variables en estudio en mujeres.....	216
3.4.4 Estudio de regresion entre el compromiso académico con el resto de variables en estudio, en la muestra de mujeres.....	218
4. Discusión.....	220
4.1 Descripción de las características generales de la muestra y comparación con otros estudios con jóvenes con características similares a nuestra muestra.....	222
4.2 Análisis de las diferencias entre chicos y chicas en las variables.....	238
Variables facilitadoras: motivación de logro y motivación académica.....	241
Variables obstaculizadoras: estrés percibido psicopatología.....	247
4.3 Identificación de las variables implicadas en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico en el global de la muestra y en la muestra de hombres y de mujeres.....	249
Variables predictoras del compromiso académico en la muestra global.....	250
Variables predictoras del compromiso académico en la muestra de hombres.....	252
Variables predictoras del compromiso académico en la muestra de mujeres.....	252
Conclusiones.....	253
Limitaciones y futuras propuestas de investigación.....	256
Bibliografía básica.....	258
Bibliografía complementaria.....	264
Apéndices.....	295

ÍNDICE DE FIGURAS		Pág.
Figura 1	Estilos de comportamiento ante el compromiso conductual y emocional (Skinner, Furrer, Marchand y Kinderman, 2008)	25
Figura 2	Modelo explicativo del compromiso académico (Martin, 2007 citado por Christenson y cols., 2012)	26
Figura 3	Modelo de predicción del desempeño académico (Salanova y cols., 2010)	32
Figura 4	Modelo de investigación: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico (Salanova, 2003)	36
Figura 5	Modelo teórico de nuestra investigación (adaptado de Salanova y cols., 2010)	39
Figura 6	Factores que influyen en el compromiso académico ante las tareas escolares (Newmann y cols., 1992)	40
Figura 7	Modelo de Participación e Identificación (Finn, 1989)	42
Figura 8	Modelo dinámico de organización del desarrollo motivacional sobre el compromiso académico y la desvinculación (Skinner y Pitzer, 2012)	49
Figura 9	Relación entre las dimensiones de desarrollo de Arto, 1993 y los tres componentes del compromiso académico. Fuente: elaboración propia.	72
Figura 10	Figura X. Modelo 2x2 de motivación de logro (Elliot y McGregor, 2001)	93
Figura 11	Interacciones recíprocas en la Teoría Socio-Cognitiva de Bandura (adaptado de: Schunk y Mullen, 2012).	105
Figura 12	Puntuaciones en compromiso académico (UWES) en nuestra muestra y el estudio de Schaufeli y Bakker (2003)	184
Figura 13	Nota promedio de los alumnos en los diferentes cursos académicos	185
Figura 14	Nota media en nuestra muestra y nota media obtenida del informe de CSESE (2014)	186
Figura 15	Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Elliot y McGregor, 2001 en motivación de logro	188
Figura 16	Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Núñez y cols. (2005) en motivación académica.	189

Figura 17	Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Vázquez y Pérez (2016) en autoestima.	190
Figura 18	Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Cheng y cols. (2001) en autoeficacia.	191
Figura 19	Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Verger y cols. (2009) en apoyo social	191
Figura 20	Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Lara y cols. (2013) en las estrategias de afrontamiento	193
Figura 21	Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Serrano y Andreu (2016) en el estrés percibido (PSS-10)	194
Figura 22	Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Sandoval y cols. (2006) en psicopatología	196
Figura 23	Compromiso académico de hombres y mujeres	197
Figura 24	Nota media de hombres y mujeres	197
Figura 25	Motivación de logro de hombres y mujeres.	199
Figura 26	Motivación académica de hombres y mujeres.	200
Figura 27	Autoestima de hombres y mujeres.	200
Figura 28	Autoeficacia de hombres y mujeres.	201
Figura 29	Apoyo social de hombres y mujeres.	201
Figura 30	Estrategias de afrontamiento de hombres y mujeres	203
Figura 31	Estrés percibido de hombres y mujeres.	204
Figura 32	Puntuación del YSR de hombres y mujeres.	205
Figura 33	Correlaciones significativas entre compromiso y nota media con el resto de variables en estudio para la muestra total	211

ÍNDICE DE TABLAS		Pág.
Tabla 1	Principales definiciones de Engagement: recorrido cronológico	28
Tabla 2	Conceptualización motivacional del compromiso y la desvinculación en la clase (adaptado de Skinner y Pitzer, 2012).	46
Tabla 3	Variables de estatus que predicen el abandono y la finalización de los estudios en la escuela secundaria (Christenson y cols., 2012)	80

Tabla 4	VARIABLES MODIFICABLES EN EL CONTEXTO ESCOLAR QUE PREDICEN EL ABANDONO Y LA FINALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA (Christenson y cols., 2012)	80
Tabla 5	VARIABLES EXTERNAS AL MEDIO ESCOLAR QUE SE RELACIONAN CON EL COMPROMISO ACADÉMICO (Christenson y cols., 2012)	81
Tabla 6	PRIMERAS CLASIFICACIONES TEÓRICAS DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO (adaptado de Salotti, 2006 y Carr, 2007)	133
Tabla 7	CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS EN LAS ESCALAS MÁS EMPLEADAS EN LA EVALUACIÓN DE EEAA (adaptado de Carr, 2007)	137
Tabla 8	CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO INCLUIDAS EN INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PARA NIÑOS (adaptada de: Skinner y Wellborn, 1997)	138
Tabla 9	CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO INCLUIDAS EN INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PARA NIÑOS (adaptado de: Skinner y Wellborn, 1997)	139
Tabla 10	ESTRESORES PROPIOS DEL CONTEXTO ACADÉMICO (Macías, 2006)	155
Tabla 11	DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA (n= 603)	183
Tabla 12	PUNTUACIONES COMPARATIVAS ENTRE NUESTRO ESTUDIO Y EL ESTUDIO DE ELLIOT Y MCGREGOR, 2001 EN MOTIVACIÓN DE LOGRO	187
Tabla 13	PUNTUACIONES COMPARATIVAS ENTRE NUESTRO ESTUDIO Y EL ESTUDIO DE NÚÑEZ Y COLS., (2005) EN MOTIVACIÓN ACADÉMICA	189
Tabla 14	COMPARATIVA ENTRE NUESTRO ESTUDIO Y EL ESTUDIO DE LARA Y COLS. (2013) EN LAS ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO	192
Tabla 15	COMPARATIVA ENTRE NUESTRO ESTUDIO Y OTRO ESTUDIO: ESTRÉS Y PSICOPATOLOGÍA	195
Tabla 16	PUNTUACIONES EN MOTIVACIÓN DE LOGRO EN HOMBRES Y MUJERES	198
Tabla 17	PUNTUACIONES EN MOTIVACIÓN ACADÉMICA EN HOMBRES Y MUJERES	199
Tabla 18	PUNTUACIONES EN ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO Y COMPARACIÓN ENTRE HOMBRES Y MUJERES.	202
Tabla 19	PUNTUACIONES EN PSICOPATOLOGÍA EN HOMBRES Y MUJERES	204
Tabla 20	CORRELACIÓN ENTRE COMPROMISO Y LA NOTA MEDIA CON EL RESTO DE VARIABLES EN ESTUDIO PARA LA MUESTRA TOTAL (n = 603)	208
Tabla 21	RESULTADOS DE LA REGRESIÓN JERÁRQUICA ENTRE EL COMPROMISO ACADÉMICO Y EL RESTO DE VARIABLES DEL ESTUDIO, EN LA MUESTRA TOTAL	212

Tabla 22	Correlación entre compromiso académico y variables en estudio para la muestra de hombres (n = 337)	215
Tabla 23	Resultados de la regresión jerárquica entre el compromiso académico y el resto de variables del estudio en la muestra de hombres	216
Tabla 24	Correlación entre compromiso académico y variables en estudio para la muestra de mujeres (n= 266)	218
Tabla 25	Resultados de la regresión jerárquica entre el compromiso académico y el resto de variables del estudio, en la muestra de mujeres	219

A lo largo de todo el trabajo se emplearán los términos “compromiso”, “compromiso académico” y su traducción al inglés “engagement” de forma equivalente. También se hará con los términos “nota media” y “rendimiento académico”.

Introducción

Psicólogos escolares y profesores comparten una tarea apasionante y común: formar a personas que sepan vivir en plenitud. A menudo las inquietudes de ambos profesionales son comunes y es en esa afinidad donde se enmarca el presente trabajo de investigación. Educar pasa por contemplar al alumno en su globalidad y por considerar su dimensión psicológica y sus capacidades. Aludir a su dimensión psicológica supone reflexionar sobre toda una serie de variables internas que le ayudan a madurar y le capacitan para comprometerse con los retos diarios de su realidad escolar. El *engagement* o compromiso académico se propone como un proceso fundamental para su desarrollo y la realización de su tarea como estudiante. El estudio de factores psicológicos que lo promueven puede ayudar a la labor de profesores y psicólogos escolares para incrementar los niveles de compromiso de sus alumnos. Esta investigación se articula en este contexto.

Nuestro estudio persigue dos objetivos generales. El primero busca profundizar en el conocimiento del *engagement* o compromiso académico en estudiantes de ESO y Bachillerato. El segundo objetivo de nuestra investigación será realizar un análisis de las variables implicadas en el desarrollo y mantenimiento del *engagement*. Para ello se considerarán variables que facilitan y/o obstaculizan el compromiso y éxito académico en función de un modelo teórico concreto. Se han considerado como variables facilitadoras la motivación de logro, motivación escolar, autoestima, autoeficacia, apoyo social y estrategias de afrontamiento. Las variables obstaculizadoras que se han contemplado han sido el estrés percibido y la psicopatología. En función de los dos objetivos globales se han articulado cuatro objetivos específicos que pasarán por: describir las características de nuestra muestra en cada variable, comparar nuestros resultados con los de otros estudios, determinar si existen diferencias significativas entre alumnos y alumnas, y por último estudiar qué variables están implicadas en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico en nuestros estudiantes.

El estudio contempla dos partes bien diferenciadas. Se inicia con un marco teórico en el que se realiza un acercamiento a los modelos y definiciones de *engagement*, seguido de una explicación en profundidad de cómo se manifiesta el compromiso académico en cada una de las etapas educativas, deteniéndonos más exhaustivamente en la educación secundaria. Finalizando el marco teórico se realizará un acercamiento ilustrativo a cada una de las variables facilitadoras y

obstaculizadoras, mencionando investigaciones que las relacionan con el *engagement*. La segunda parte de nuestro estudio contempla el trabajo de campo realizado en una muestra de estudiantes de educación secundaria y bachillerato. Se describe la metodología empleada, el protocolo de evaluación generado, los resultados y la discusión de los mismos a la luz del marco teórico. El trabajo termina con las conclusiones con las que se pretende obtener un panorama explicativo que favorecerá la profundización en el concepto de compromiso académico, así como en el conocimiento de qué procesos pueden influir en su promoción y mantenimiento en los alumnos.

Este trabajo no hubiera sido posible sin la ayuda y el aliento de muchas personas: a todos ellos mi más profundo agradecimiento. En primer lugar a la Dra. Caterina Calderón, mi tutora. Gracias por la dedicación, las horas de revisión y tutoría, los consejos y la disponibilidad infinita que siempre me ha mostrado.

Gracias a todas las personas que directa o indirectamente han participado en la elaboración del trabajo. A Ángela y Nuria por las horas dedicadas a la base de datos y al análisis de los mismos. A Isabel, que tan amablemente ha servido de contacto inicial con los colegios. A los directores, jefes de estudios y tutores de los colegios, que tanto han ayudado y facilitado la coordinación de la recogida de datos. Quisiera agradecer también la participación, el interés y el tiempo de Natibel, María, Lucas, Víctor y Álvaro en nuestras visitas a los colegios. Gracias también a Laura y a Martín por el interés y ayuda en este proyecto desde la Universitat Abat Oliba. Gracias a Rocío, por sus horas de revisión y sus sabios consejos en estos años de trabajo en la tesis. Gracias a María y a Fede. Por último gracias a todos los alumnos que han participado en esta investigación y a todos aquellos que durante mis años de profesora y psicóloga escolar han estado en mis clases, estimulando mis ganas de formarme y ofrecerles lo mejor de mí.

Quisiera dedicar este trabajo a todos aquellos que en alguna ocasión han tenido una palabra de ánimo e interés por mi tesis. A tantos y tantos que han rezado para que este trabajo llegase a buen puerto. En especial a mis padres, ejemplo de dedicación, constancia, fe y confianza en que el trabajo intenso siempre da sus frutos. Por último gracias a mi marido e hijos, a quienes tantas horas ha robado esta tesis. Gracias por haber servido de estímulo para finalizarlo, por las palabras de ánimo, por las sonrisas y las miradas que me han levantado en los momentos de dudas. Este trabajo es para ellos. A Carlo, Matteo y Teresa.

I. MARCO TEÓRICO

1. Compromiso académico

En este apartado se ofrecerá un breve recorrido de los orígenes del concepto de compromiso académico, sus principales definiciones y algunos de los modelos explicativos. El primero de los modelos que se expondrán será el que servirá de marco teórico para nuestra investigación.

1.1 Concepto de compromiso académico: de la empresa al contexto escolar

Investigar acerca de los factores que influyen en el rendimiento escolar es uno de los paradigmas permanentes dentro del campo educativo. Obtener un panorama de cuáles son los elementos que influyen y promueven el éxito académico es a su vez un objetivo ambicioso y relevante que corre el peligro de quedar lleno de contenidos teóricos difícilmente aplicables en la práctica. El *engagement* o vinculación psicológica es el factor que nos proponemos estudiar y precisamente nace dentro de un contexto práctico muy específico: la empresa y más concretamente el estudio del llamado *burnout* o síndrome de estar “quemado” en el trabajo (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró y Grau, 2000). Es por ello por lo que el *burnout* aparecerá relacionado en algunas ocasiones junto con el compromiso en muchas de las investigaciones que se mencionarán. Dicho síndrome se caracteriza por agotamiento, cinismo y ausencia de eficacia profesional (Cooper, Seibert, May, Fitzgerald y Fincham, 2017; Maslach, 1993).

El concepto de *engagement* se propone como el opuesto al *burnout* (Schaufeli y Bakker, 2004), quedando definido por los teóricos como energía-vitalidad, implicación-compromiso y eficacia a la hora de enfrentarse a una tarea laboral (García, 2002). Más allá de la propia definición, realizando una comparación entre los binomios profesional-cliente y profesor-alumno, se observa cómo las diferencias entre el mundo de la empresa y el educativo son notables en cuanto a compromiso se refiere (Newmann, Wehlage y Lamborn, 1992). Mientras el cliente reconoce tener una necesidad y acude al profesional en busca de ayuda y recursos, en el caso de los alumnos no siempre se reconoce la necesidad de un conocimiento que posee el profesor. Otro punto interesante es el hecho de que, a excepción de algunos ámbitos como el de la salud mental, la posición del cliente es más bien pasiva, al contrario que la del alumno a quien se le exige esfuerzo e implicación en las tareas

académicas. Finalmente la relación profesional-cliente y profesor-alumno se da uno a uno, con la particularidad de que en esta última también se da entre el docente y el grupo, hecho que hace que se establezcan dinámicas totalmente distintas.

En palabras de Casuso (2011): “en términos generales podemos decir que las connotaciones diarias del *engagement* se refieren a la vinculación, la implicación, el compromiso, la pasión, el entusiasmo, el esfuerzo y la energía en relación a lo que se hace” (Casuso, 2011, pág. 55). Operativamente el *engagement* se encuadraría dentro de los factores motivacionales que ponen el acento en tres dimensiones relacionadas entre sí: el vigor (elevado grado de vitalidad y esfuerzo en las tareas que se emprenden), la dedicación (entusiasmo, inspiración y elaboración de metas y retos en el trabajo) y la absorción (sensación de que el tiempo pasa rápido, concentración y conformidad con aquello que se hace) (Manzano, 2004; Salanova y cols., 2000). Desde este punto de vista el *engagement* estaría compuesto de un elemento conductual que sería el vigor, otro emocional que haría referencia a la dedicación y un último que sería la absorción, propiamente cognitivo. Como señalan Salanova y Llorens (2008): “por todo ello, el *engagement* es un constructo claramente motivacional ya que posee componentes de activación, energía, esfuerzo y persistencia y está dirigido a la consecución de objetivos” (Salanova y Llorens, 2008, pág. 23). Es en este sentido en el que se ha propuesto incluso como indicador de bienestar psicológico en trabajadores (Salanova y cols., 2000; Salanova, Martínez y Llorens, 2004).

Resulta curioso que, a pesar de existir esta definición operacional, la traducción al castellano haga que se caiga en reduccionismos que no abarquen la totalidad del término. Parece que la traducción más acertada sea la de vinculación psicológica con el trabajo o los estudios (Salanova y Llorens, 2008). Y es en este punto donde el término adquiere su aplicabilidad en el contexto educativo. Fruto de la necesidad de acercar el concepto desde la empresa a la educación nacen las primeras investigaciones sobre *engagement* en estudiantes, ya que éstos realizan una actividad psicológica similar a la de un trabajador en la empresa: llevan a cabo tareas dirigidas a unos objetivos de trabajo (Abouserie, 1994; Finn, 1989). En este mismo sentido el estudiante debe poner en práctica unos conocimientos teóricos y adquirir un compromiso con el objetivo de trabajo para plasmarlo en un desempeño constante día a día (Lisbona, Morales y Palací, 2009). El compromiso de alguna forma “sobre pasa” los muros de la clase, siendo también experimentado por los alumnos, por ejemplo mientras están realizando actividades académicas fuera del horario escolar (Shernoff y Hoogstra, 2001).

En definitiva, a nivel educativo y desde la perspectiva de los educadores el estudio del compromiso académico ayuda a (Finn y Zimmer, 2012):

- Detectar conductas de compromiso en fases iniciales del aprendizaje, pues son esenciales para aprender. De este modo compromiso y rendimiento académico se relacionan repetidamente en la investigación científica.
- Hallar la naturaleza de las conductas de compromiso y cómo pueden verse de forma paralela en los primeros y los últimos años de escolaridad. Como consecuencia, el abandono escolar podría ser detectado en los primeros años de estudio y así prevenirse en un futuro.
- Constatar que el mismo compromiso académico es ya en sí un importante resultado educativo. Por ejemplo, en aquellos estudiantes en los que se observa que persisten ante la resolución de un problema de clase también se observa que pueden completar estudios postsecundarios.
- Responsabilizar a las comunidades educativas de que son agentes importantes a la hora de promover el compromiso académico, lo que permite la posibilidad de mejorar la capacidad de logro de estudiantes que experimentan dificultades a lo largo de su vida académica.

1.2 Compromiso académico: definiciones teóricas.

Como se ha visto anteriormente el *engagement* o compromiso académico hunde sus orígenes en el contexto empresarial pero rápidamente se inicia su aplicación en el contexto escolar (Shernoff y Hoogstra, 2001). Al mismo tiempo surgen las primeras definiciones al hilo de esta nueva vertiente del concepto. A continuación se analizarán algunas de esas definiciones tomando una perspectiva cronológica, que abarque desde los inicios hasta la actualidad, desde los acercamientos teóricos fundacionales hasta las definiciones contemporáneas mucho más operativas.

Conviene destacar el fenómeno ocurrido a muchos conceptos tantas veces en psicología: el empleo del término *engagement* para referirse a cosas distintas o que diferentes términos se usen para hacer mención al mismo constructo (Christenton y cols., 2012). Lo que sí que parece estar revestido de una sólida consistencia a nivel de investigación es el hecho de que el compromiso académico es un fuerte predictor

del aprendizaje académico, de las calificaciones de estudiantes, de su permanencia dentro del sistema escolar y de sus posibilidades de graduación (Skinner y Pitzer, 2012).

La primera definición de compromiso académico viene de la mano de Finn (1989) quien entiende que para hablar de *engagement* se debe hacer mención a dos indicadores: *participación* (comprendida como respuesta a la solicitud de trabajo, iniciativa en clase, participación en actividades extracurriculares y toma de decisiones con respecto al ámbito académico) e *identificación* (entendida como el sentido de pertenencia y la valoración de una escuela). Ambos se medirían en un continuo compuesto de una única dimensión llamada “compromiso académico”. De esta concepción del *engagement* surgirá el “Modelo de participación-identificación” que se analizará en páginas sucesivas cuando se aborden los modelos teóricos. Más tarde, en 1992 Newmann y cols. definen el compromiso académico como: “la inversión psicológica y el esfuerzo dirigido hacia el aprendizaje de los estudiantes comprendiendo y dominando los conocimientos, habilidades o herramientas de trabajo que se intentan promover” (Newmann y cols., 1992, pág. 12).

Los acercamientos teóricos anteriores que contemplan dos dimensiones van dando paso a definiciones mucho más operativas como la que proponen Appleton, Christenson, Kim y Reschly (2006) en la que incluyen cuatro indicadores de compromiso académico:

- Compromiso académico: definido como el tiempo empleado en la realización de tareas, número de tareas para casa completadas y acumulación de créditos aprobados.
- Compromiso conductual: entendido como asistencia, participación o preparación para la clase o la escuela.
- Compromiso cognitivo: tomando en consideración el valor y relevancia de lo que se aprende, la capacidad de autorregulación y el establecimiento de metas.
- Compromiso afectivo: entendido como el sentimiento de pertenencia e identificación con la escuela.

Tratar de elaborar una definición que no sólo tome el polo positivo del compromiso académico sino también el negativo, lleva a considerar el término “desvinculación” o

falta de afecto hacia el contexto escolar. Contemplando el compromiso y la desvinculación con dos dimensiones (la conductual y la emocional) se ha definido el *engagement* como un concepto dividido en cuatro grandes estilos de comportamiento ante todo lo que tiene que ver con lo académico (Skinner, Furrer, Marchand y Kinderman, 2008a; Skinner, Kinderman y Furrer, 2008b), ver Figura 1.

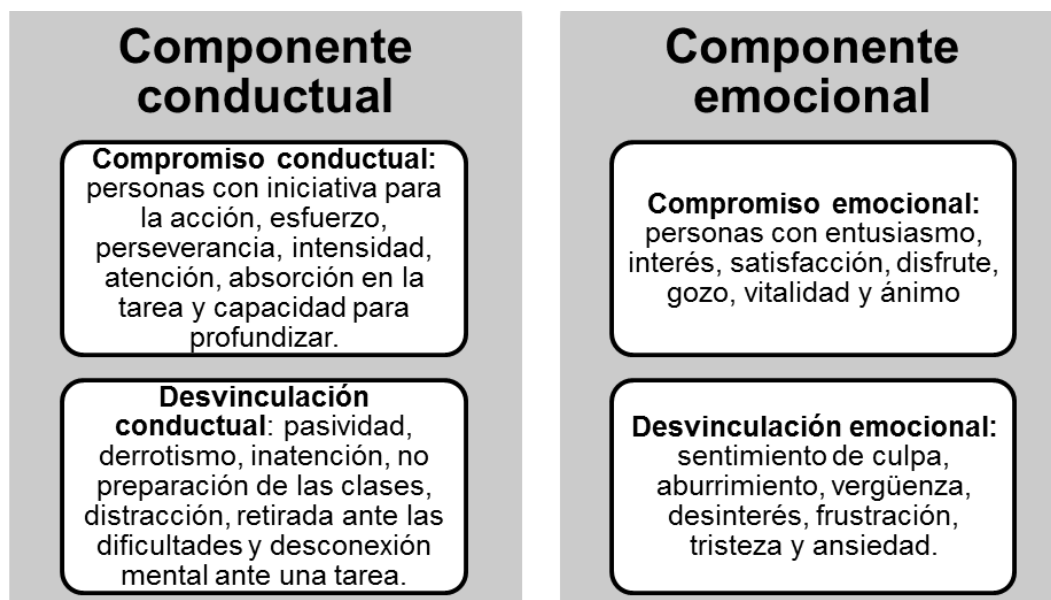


Figura 1. Estilos de comportamiento ante el compromiso conductual y emocional (Skinner, Furrer, Marchand y Kinderman, 2008a)

En la misma línea multidimensional del anterior aparece el acercamiento que realiza Martin (Martin, 2007 citado por Christenson y cols., 2012). Toma al igual que Skinner y cols. (2008a) la dimensión conductual pero cambia la emocional por la cognitiva, aportando como novedad el concepto de adaptación y su opuesto, la desadaptación. Combinando las cuatro dimensiones define cuatro factores o estilos de comportamiento de los cuales los dos primeros promoverían el compromiso académico y los dos últimos no. Ver Figura 2. Ellos son:

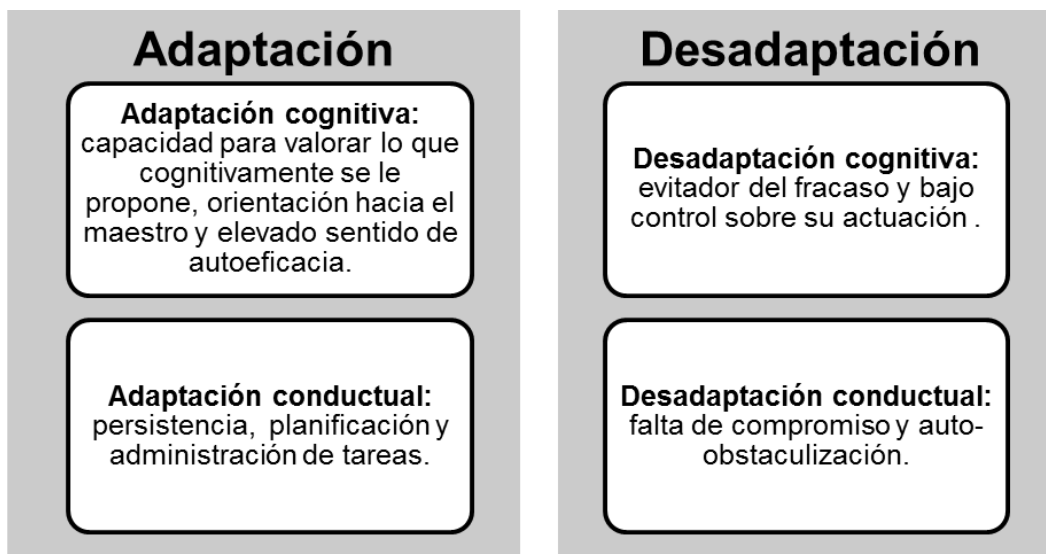


Figura 2. Modelo explicativo del compromiso académico (Martin, 2007 citado por Christenson y cols., 2012)

De vuelta a las definiciones que contemplan las distintas vertientes del término compromiso, en los años 2004 y 2005 se halla una nueva propuesta (Blumenfeld y cols., 2005; Fredericks, Blumenfeld y Paris, 2004) que considera tres tipos o dimensiones de compromiso académico. Lo novedoso de dicha propuesta es que hace hincapié de forma explícita en la influencia de variables contextuales que rodean al colegio, donde también se encuentran inmersos los padres o los profesores:

- *Engagement* conductual: se observaría al tomar parte en las actividades académicas, sociales o extracurriculares. La idea nuclear es la de la participación, incluyendo actividades académicas, sociales y extracurriculares. A nivel conductual se puede observar la actuación del alumno en tres direcciones. La primera denominada como “conducta positiva” haría referencia a la ausencia de conductas disruptivas como por ejemplo las ausencias del colegio. La segunda haría referencia al aprendizaje y a las tareas académicas que incluyen conductas como esfuerzo, perseverancia, concentración, atención o realización de preguntas. La tercera enlaza con la participación en actividades escolares como un deporte o la colaboración en el consejo escolar.
- *Engagement* cognitivo: se refiere a la inversión personal, autorregulación y la lucha por el autodomínio en situaciones complicadas. Toma en consideración la inversión, la seriedad y la voluntad de ejercer el esfuerzo necesario para

comprender ideas complejas así como habilidades complicadas de la enseñanza.

- *Engagement* emocional: toma en cuenta la influencia que tiene a nivel de afecto la interacción con los compañeros del aula, los profesores o las tareas que se demandan en la escuela. Hace referencia a las reacciones positivas y negativas hacia ellos, como por ejemplo el interés, aburrimiento, felicidad, tristeza o ansiedad. Es la base para crear vínculos con una institución e influye directamente con el rendimiento académico.

Tanto el *engagement* cognitivo como el emocional son difícilmente medibles ya que suponen una extensión de los valores de la persona a la actividad escolar que realiza y que considera relevante para su futuro.

Realizado este primer acercamiento a las definiciones de compromiso académico se observa cómo el devenir del término se inicia tomando en consideración una vertiente más conductual (por ejemplo la *participación* dentro del “Modelo de participación e identificación” de Finn en 1989) y otra que implica una valoración más personal llamada en dicho modelo *identificación*. Estas dos variables quedan mucho más operativizadas en los modelos posteriores que empiezan a considerar el compromiso vertebrado por una faceta ya no solo conductual sino también cognitiva y afectiva (donde se incluiría también el componente de *identificación*). No tardan en aparecer modelos que toman en cuenta la variable contraria al compromiso que sería la desvinculación, o incluso que hablan de la adaptación o desadaptación al contexto escolar; sin duda variables necesarias para explicar también las situaciones en las que un alumno no logra comprometerse con sus estudios, ver Tabla 1.

Tabla 1. Principales definiciones de *Engagement*: recorrido cronológico. Fuente: elaboración propia.

Autor/es (Año)	Definición de <i>engagement</i>
Finn (1989)	<ul style="list-style-type: none"> - Participación: comprendida como respuesta a la solicitud de trabajo, iniciativa en clase, participación en actividades extracurriculares y toma de decisiones con respecto al ámbito académico. - Identificación: entendida como el sentido de pertenencia y la valoración de una escuela.
Newmann (1992)	<p>Inversión psicológica y esfuerzo dirigido hacia el aprendizaje por parte de los estudiantes comprendiendo y dominando los conocimientos, habilidades o herramientas de trabajo que se intentan promover.</p>
Salanova y cols., 2000	<ul style="list-style-type: none"> - Vigor: elevado grado de vitalidad y esfuerzo en las tareas que se emprenden. - Dedicación: entusiasmo, inspiración y elaboración de metas y retos en el trabajo. - Absorción: sensación de que el tiempo pasa rápido, concentración y conformidad con aquello que se hace.
Fredricks, Blumenferd y Paris (2004)	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Engagement</i> conductual: tomar parte en las actividades académicas, sociales o extracurriculares. - <i>Engagement</i> cognitivo: inversión personal, autorregulación y lucha por el autodomio en situaciones complejas. - <i>Engagement</i> emocional: influencia que tiene a nivel de afecto la interacción con los compañeros del aula, los profesores o las tareas que se demandan en la escuela.
Appleton, Christenson, Kim y Reschly (2006)	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso académico: tiempo empleado en la realización de tareas, número de tareas para casa completadas y acumulación de créditos aprobados. - Compromiso conductual: asistencia, participación, preparación para la clase o la escuela. - Compromiso cognitivo: valor y relevancia de lo que se aprende, capacidad de autorregulación y establecimiento de metas. - Compromiso afectivo: sentimiento de pertenencia e identificación con la escuela.
Martin (2007)	<ul style="list-style-type: none"> - Adaptación cognitiva: capacidad para valorar lo que cognitivamente se propone, orientación hacia el maestro y elevado sentido de autoeficacia. - Desadaptación cognitiva: evitador del fracaso y control incierto sobre su actuación. - Adaptación conductual: persistencia, planificación y administración de tareas. - Desadaptación conductual: falta de compromiso y auto-obstaculización.
Skinner, Furrer, Marchand y Kinderman (2008a)	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso conductual: iniciativa para la acción, esfuerzo, perseverancia, intensidad, atención, absorción en la tarea y capacidad para profundizar. - Compromiso emocional: entusiasmo, interés, satisfacción, disfrute, gozo, vitalidad y ánimo. - Desvinculación conductual: pasividad, derrotismo, inatención, no preparación de las clases, distracción, retirada ante las dificultades y desconexión mental ante una tarea. - Desvinculación emocional: sentimiento de culpa, aburrimiento, vergüenza, desinterés, frustración, tristeza y ansiedad.

El acercamiento que nos proponemos hacer al concepto tendrá en consideración sólo el polo del compromiso y se tomarán sus vertientes conductual, cognitiva y

afectiva como aquellas más predominantes en la literatura sobre el término, sin obviar por supuesto como se ha tenido en cuenta en este punto la evolución y orígenes del mismo. Cabe destacar también que muchas de las definiciones ya mencionadas se basan en modelos explicativos que se recuperarán seguidamente.

1.3 Modelos explicativos del compromiso académico

A continuación se presentarán con detalle algunos de los modelos explicativos del compromiso académico. El primero de los modelos será el que guiará la investigación, para dar paso después a otros modelos que cabe mencionar por ser los primeros que se postularon o porque ponen el acento en aspectos que circundan el contexto escolar. La naturaleza de los mismos es muy diversa pero pueden englobarse en tres categorías bien diferenciadas: aquellos que enfatizan más aspectos externos a la persona, como por ejemplo el contexto escolar; aquellos que ponen en relevancia procesos internos del estudiante, como su capacidad de procesamiento de la información, su identificación con la escuela o su nivel de autodeterminación, y los últimos, que adoptan una perspectiva de tipo preventivo contra el abandono escolar. El recorrido por todos ellos permitirá profundizar en la riqueza del compromiso académico, así como en la variedad de matices que lo componen. De todos se rescatarán aspectos que quedan incluidos en el modelo que guiará nuestra investigación.

1.3.1 El Modelo de Predicción del Desempeño Académico (Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó, 2010)

El modelo explicativo que se tendrá en consideración en la presente investigación será el propuesto por Salanova y cols., (2010). Se trata de una idea que busca no sólo resaltar el malfuncionamiento o las sombras de la persona, sino sus fortalezas y su funcionamiento óptimo, en la línea de lo defendido desde la Psicología Positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Es por ello por lo que se tiene en consideración no sólo el *burnout*, sino también el *engagement* o compromiso académico como un indicador de bienestar dentro de una institución como la escuela o la universidad (Salanova, Llorens, Cifre, Martínez y Schaufeli, 2003). Hay otro elemento esencial que guía la línea de investigación de estos autores: tratar de esclarecer la naturaleza del compromiso académico y toda una serie de variables relacionadas con el rendimiento en una organización laboral o académica. Ello revertirá en la

generación de organizaciones laborales y escolares saludables, así como en trabajadores y estudiantes comprometidos.

Un modelo nacido en el ámbito laboral relacionado con el Modelo de Demandas y Recursos para el trabajo (Bakker y Demerouti, 2007; Schaufeli y Bakker, 2004)

Cabe destacar que el “Modelo de predicción del desempeño académico” nace dentro del mundo del trabajo y bebe de la propuesta teórica de base llamada “Modelo de demandas y recursos para el trabajo” (Bakker y Demerouti, 2007; Schaufeli y Bakker, 2004), en él el *burnout* o “síndrome de estar quemado” y su opuesto -el compromiso- toman un papel clave al ser consecuencia de la activación de demandas y recursos dentro de una organización. Pese a ser originalmente concebido dentro del mundo laboral, Salanova y su grupo rápidamente propusieron su aplicación en el mundo escolar (Salanova y cols., 2003).

La asunción principal del “Modelo de demandas y recursos” para el trabajo postula que cualquier organización tiene factores de riesgo asociados con el estrés del trabajo y que estos factores son clasificados en dos categorías: demandas y recursos (Bakker y Demerouti, 2007; 2013). Esta premisa hace posible que el modelo pueda ser aplicado en cualquier ámbito organizacional: bien una empresa o una escuela donde también los estudiantes perciben demandas ante las cuales ponen en juego recursos. Una demanda sería toda condición física, psicológica, social y organizacional sostenida en el tiempo que: requiera de sustento físico y/o psicológico (porque conlleva un coste emocional y cognitivo), suponga un esfuerzo y ponga en juego habilidades personales que están asociadas con ciertos costes psicológicos o fisiológicos (ej. la presión en el trabajo, un ambiente físico desfavorable o la existencia de demandas emocionales elevadas). Cabe la posibilidad de que una demanda no sea inicialmente negativa pero, a lo largo del tiempo sin los recursos suficientes para hacerla frente se pueda tornar en un estresor importante (Bakker y Demerouti, 2007; 2013). En el ámbito escolar son ejemplos de demandas el número de exámenes a realizar o de trabajos a completar en casa. Por otra parte un recurso vendría a ser cualquier aspecto físico, psicológico, social o de organización del trabajo que facilita: la consecución de los objetivos de trabajo, la reducción de las demandas de trabajo asociadas a los costes psicológicos y la estimulación del crecimiento personal, el aprendizaje y el desarrollo (Bakker y Demerouti, 2007; 2013). Como se explicará más adelante, algunos

recursos personales como unas elevadas expectativas de autoeficacia o la percepción de apoyo social pueden ser facilitadores para lograr el éxito académico.

Aparte de la definición de demandas y recursos, el modelo postula que existen dos procesos psicológicos que actúan por debajo de éstos en toda organización (Salanova y cols., 2010). El primero de ellos es el deterioro de la salud debido a la cronificación de las demandas en el trabajo (ej. demandas emocionales que dejan a los empleados exhaustos). Ante esto los trabajadores y estudiantes elaboran estrategias de protección individual, pero sostenidos en el tiempo la activación del sistema simpático y las reacciones hormonales desencadenadas ante una situación de estrés mantenido pueden acarrear costes importantes para la persona. En segundo lugar, se inicia un proceso de naturaleza motivacional, pues la activación de los recursos que posee la persona puede llevarle a realizar un buen trabajo y a conseguir unos buenos resultados. Se trataría de la conocida como motivación intrínseca, que lleva a los empleados a ver cada ocasión de trabajo como una oportunidad de crecimiento, de aprendizaje y de desarrollo, actuando también los recursos como un medio de motivación extrínseca porque son medios para conseguir el éxito o un objetivo (Bakker y Demerouti, 2007; 2013). Ello entronca también con la *Teoría de las Necesidades Básicas* (Deci y Ryan, 2002) que se recuperará más adelante, según la cual la persona actúa movida por la satisfacción de las necesidades de autonomía, relación y competencia.

Tomando como perspectiva el “Modelo de demandas y recursos” para el trabajo y aplicándolo ya en el contexto escolar, un alumno activaría el proceso con la percepción de que la actividad que ha de desempeñar requiere un esfuerzo para cubrir unas demandas determinadas. A priori cabría esperar que, en caso de que la movilización de dicho esfuerzo le reporte resultados negativos aparezca el *burnout*. Pero, si el estudiante posee recursos suficientes para cubrir estas demandas los resultados de su trabajo serán positivos y como consecuencia de ello adquirirá compromiso hacia dicha actividad. Lo que cabría esperar entonces es que, en este sentido, el *burnout* y el compromiso desempeñen un rol de mediación entre las demandas, y los recursos que posee la persona y los resultados positivos o negativos de sus actuaciones, es decir su desempeño futuro. Pero no es esto lo que ocurre exactamente.

Como muestra la Figura 3 la perspectiva adoptada por Salanova y cols. (2010) habla en lugar de demandas y recursos de facilitadores y obstáculos para desarrollar una

acción. La razón de dicho cambio es que los términos empleados recogen con mayor especificidad lo propio de una situación concreta. De este modo un obstáculo sería: “las características de la situación que tienen la capacidad de impedir el desarrollo de un trabajo” (Salanova y cols., 2010, pág. 55). Un facilitador por el contrario serían aquellas características de una situación que favorecen el desempeño de un trabajo o el desarrollo de una habilidad óptima para el estudio. Existiría también una doble categorización de los facilitadores y obstáculos, pudiendo ser ambos situacionales o personales. Por ejemplo, la capacidad de ser flexible y de regular las expectativas de éxito sería un facilitador personal, al tiempo que una baja capacidad de planificación supondría un obstáculo personal. Ambos, siendo de carácter personal o situacional influyen en el bienestar y en el desempeño de los estudiantes. Según la perspectiva de Salanova y cols. (2010) los facilitadores y los obstáculos influyen directamente en el desempeño de los estudiantes y a nivel indirecto, en el nivel de compromiso o de *burnout* de los mismos.

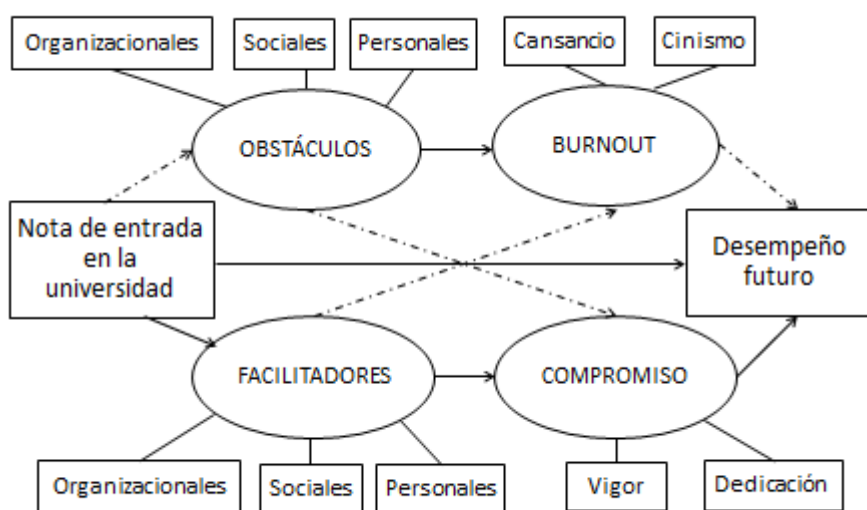


Figura 3. Modelo de predicción del desempeño académico (Salanova y cols., 2010)

Estos investigadores proponen un modelo sometido a análisis empírico mediante el método de ecuaciones estructurales en el que se halla que la naturaleza del *burnout* y el compromiso es de tipo mediacional entre la percepción inicial de los alumnos de los obstáculos y recursos y el rendimiento académico futuro. Sus resultados confirmaron que el compromiso y no el *burnout* era mediador entre el impacto de los obstáculos en el rendimiento y los facilitadores percibidos por el estudiante en su rendimiento. Por otra parte, tanto los obstáculos como los facilitadores han

demostrado que afectan al rendimiento académico futuro (Salanova y cols., 2010). Como puede observarse en la Figura 3 aparecen en negrita flechas que indican relaciones positivas y en raya discontinua aquellas significativas pero negativas.

También se halló una relación positiva entre los obstáculos y los facilitadores. Esto parece ser algo desconcertante pues, se supone que los facilitadores deberían mitigar el efecto de los obstáculos, sin embargo, parece que lo que ocurre es que los estudiantes que ven una gran cantidad de obstáculos activan de forma más intensa los facilitadores como estrategia de afrontamiento y de compensación (Eriksen, Olff, Murison y Ursin, 1999). Realizando un análisis más pormenorizado del tipo de obstáculos y facilitadores se obtiene una información interesante, pues por ejemplo, los obstáculos y facilitadores personales no correlacionan positivamente, a diferencia de los organizacionales y sociales que sí que lo hacen. Esto podría suponer que es mucho más fácil emplear e identificar facilitadores del desempeño a nivel social y organizacional que en uno mismo.

La nota de acceso a la universidad predijo fuertemente el rendimiento académico futuro en la línea de que, “el éxito llama al éxito” (Salanova y cols., 2010). El modelo de los autores pone en especial relevancia la importancia de la percepción de los obstáculos y los facilitadores por parte de los estudiantes y su influencia en su bienestar académico, así como en la predicción del éxito académico futuro. Como era de esperar, los obstáculos se asociaron positivamente al *burnout* y los facilitadores negativamente. Curiosamente no fueron asociados efectos significativos entre el *burnout* y el desempeño académico futuro.

Se trata de un modelo teórico que confirma cómo los factores personales y ambientales incrementan el grado de compromiso en el trabajo, aumentando específicamente las conductas positivas como el desempeño o la identificación con valores organizacionales. También demuestra cómo la percepción de los obstáculos y los facilitadores afectan al rendimiento académico de los estudiantes incrementando sus niveles de *engagement* a lo largo de un semestre. Retomando el ya mencionado “Modelo de demandas y recursos para el trabajo” (Bakker y Demerouti, 2007; Schaufeli y Bakker, 2004) el modelo que proponen Salanova y cols., (2010) confirma la principal asunción del primero: que el compromiso media entre las demandas y el desempeño académico. No se confirma el rol mediacional del *burnout* por lo que para nuestro estudio no se tomará en consideración esta relación. De esta manera los llamados “estados psicológicos críticos” (por ejemplo,

la relevancia del trabajo, responsabilidad y el conocimiento de los resultados) median entre las características del trabajo (estos son facilitadores organizacionales, recursos como la variedad, la identidad con la tarea, su significado, la autonomía y la retroalimentación del trabajo) y los resultados (por ejemplo el desempeño en el trabajo). El mencionado papel del “estado psicológico crítico” lo realizaría el compromiso académico, siendo un proceso inicialmente cognitivo y no motivacional como se toma en consideración en el “Modelo de demandas y recursos” para el trabajo.

El modelo de Salanova y cols., (2010) también guarda relación con la *Teoría de la Ampliación y la Construcción de las emociones (Broaden and Build Theory)* que apuesta porque las emociones positivas se construyen y se amplían (Fredrickson, 2001), es decir, que la experiencia de emociones positivas incrementa el repertorio de pensamientos y acciones y robustece los recursos personales. A pesar de ser una teoría de la emoción nos lleva a pensar que el compromiso en los estudios puede incluir el entusiasmo, la pasión, la inspiración y el talento, teniendo un efecto en el modo en el que se piensa y actúa e incrementando las posibilidades de que se presenten al alumno oportunidades futuras para un buen desempeño. Más adelante cuando se hable de la autoeficacia se retomará esta teoría.

El carácter mediacional del compromiso académico y su relación con otras variables en el Modelo de Predicción del Rendimiento Académico.

Otra línea de investigación muy relacionada con el “Modelo de predicción del desempeño académico” busca estudiar el carácter mediacional de la variable compromiso académico, es decir, entre qué variables media y cuál es su relación con otras. Una de las más estudiadas desde este modelo es la autoeficacia. En la línea de lo enunciado por Bandura, las creencias de autoeficacia son los juicios que realiza una persona acerca de si puede ejecutar o no una acción exitosa ante una demanda situacional determinada (Bandura, 1982; 2006; Schunk y Mullen, 2012). Más adelante se realizará una exposición de la investigación sobre compromiso académico y autoeficacia. Por el momento se mencionará que, una de las primeras investigaciones impulsadas por el grupo de Salanova y cols. pasó por corroborar que la eficacia percibida dentro de un grupo de trabajo (eficacia colectiva percibida) desempeñaba un rol moderador, afectando en un primer momento a la autoeficacia percibida personalmente y después al desarrollo del desempeño de un grupo de estudiantes universitarios que debían enfrentarse a un trabajo grupal empleando

nuevas tecnocologías como un chat (Salanova y cols., 2003). Al medir el compromiso colectivo se encontraron relaciones entre: el apoyo grupal para la comunicación, la presión del tiempo y la percepción colectiva de eficacia. Tomando cada uno de los componentes de compromiso –vigor, dedicación y absorción- se halló que en los grupos que debían emplear el chat como medio de comunicación, los niveles de vigor y dedicación eran distintos a lo largo del tiempo dependiendo del nivel colectivo de percepción de eficacia grupal. De alguna forma la percepción colectiva de eficacia enmascaraba los efectos de la presión del tiempo para el vigor y la dedicación. Estos efectos no fueron hallados para la absorción, el tercer componente del compromiso. Nótese que este último componente no ha sido tratado de igual modo que los otros dos, pues en investigaciones anteriores ya se advertía de su naturaleza distinta (Schaufeli, Salanova, González-Romá y Bakker, 2002), señalándose que vigor y dedicación constituyen el “corazón del compromiso” (Acosta, Salanova y Llorens, 2011; Caballero, Abelló y Palacio, 2007; Lisbona y cols., 2009).

Otra propuesta del año 2005 (Salanova, Martínez, Esteve, Gumbau y Gumbau, 2005) buscó validar un primer modelo en el que se perseguía hallar la naturaleza del compromiso académico dentro del proceso de aprendizaje de un estudiante. Entre otras variables se contemplaba la influencia de la percepción sobre los facilitadores y obstáculos a lo largo del desempeño académico y el estudio del papel que juegan las creencias de autoeficacia en relación al éxito académico. Los análisis de correlaciones revelaron relaciones significativas y positivas entre la percepción de facilitadores y la eficacia en los estudios, la autoeficacia, la felicidad, el compromiso con la universidad, la satisfacción, el vigor y la dedicación y una menor tendencia al abandono y al cinismo, ver Figura 4. Las flechas discontinuas indican coeficientes de correlación no significativos y las negras coeficientes significativos, posteriores a la realización de un análisis de ecuaciones estructurales de todas las variables. Después de llevar a cabo el contraste de un modelo en el que se tienen en cuenta dichas variables los autores concluyen que:

“... a mayor éxito académico pasado, mayores creencias de eficacia presentes, que a su vez generarán mayores niveles de *engagement* presente, y mayor éxito académico futuro (un año después). Estos resultados muestran evidencia empírica del modelo espiral positivo de las creencias de eficacia académica. Además, las creencias de eficacia juegan un papel de mediación completa en las relaciones entre éxito académico, *engagement* y desempeño futuro” (Salanova y cols., 2005, pág. 177).

Dicho “círculo virtuoso” supondría, en otras palabras, que a mayor éxito en el pasado, mayores creencias de eficacia académica y mejor bienestar psicológico (bajo *burnout* y alto compromiso) lo que redundará a su vez en mayor éxito futuro.

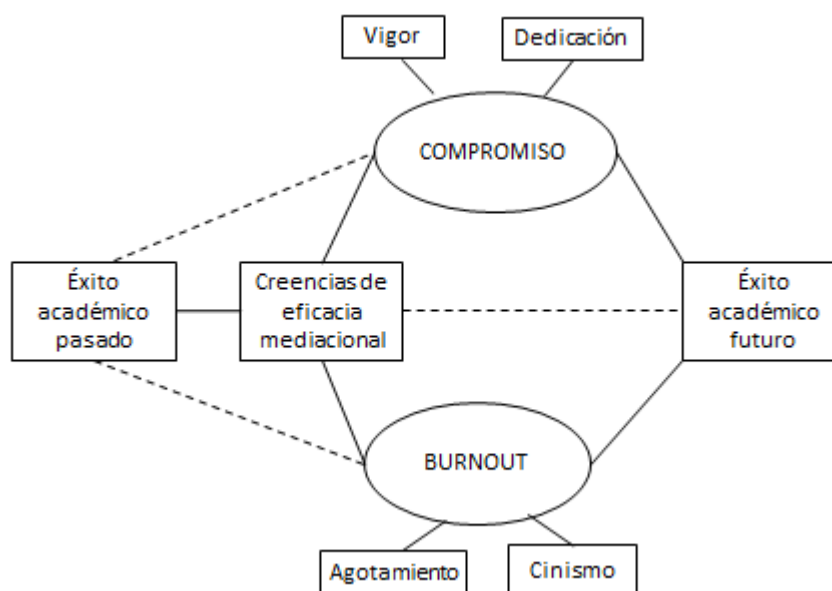


Figura 4. Modelo de investigación contrastado: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico (Salanova y cols., 2005)

En la misma línea, en estudios recientes en los que se contó con población universitaria de primer curso se confirmó la relación positiva entre variables sociales y factores académicos facilitadores dentro del proceso de aprendizaje, más en concreto entre el compromiso académico, la autoeficacia, la felicidad o la satisfacción con el contexto académico (Martínez, González y Meneghel, 2016). Más allá de dicha confirmación, el bienestar psicológico de los estudiantes, entendido como el compromiso con sus estudios mostró una relación importante con el éxito académico futuro. El análisis de regresión indicó que los facilitadores sociales y el compromiso académico predecían el desempeño académico. Es más, la interacción entre los facilitadores sociales y el compromiso académico fue positivamente relacionada con el desempeño académico. Los efectos fueron significativos al controlar el género y el tipo de estudios realizados, llegando a identificar distintos facilitadores sociales y académicos dependiendo de la procedencia de los estudiantes. Los facilitadores sociales, pero no los académicos fueron antecedentes del desempeño académico. Al incluir el *engagement* como un indicador de bienestar psicológico se observa como éste es un antecedente del desempeño académico a lo

largo del tiempo. Finalmente la prueba de la interacción entre los facilitadores y el compromiso mostró que solo la interacción entre éste y los factores sociales fue significativa (Martínez y cols., 2016). Dicho de otro modo, aquellos estudiantes con muchos facilitadores sociales tienden a llevar a cabo un mejor desempeño, lo mismo que ocurre con los estudiantes que presentan elevados niveles de compromiso. Sin embargo, cuando los antecedentes se toman juntos, los resultados muestran que los estudiantes con facilitadores sociales y alto compromiso tienen un mejor rendimiento, existiendo un efecto de interacción entre ambas variables contextuales. Un último apunte indica que los factores estructurales o relacionados con la infraestructura de la universidad no son relevantes para el mejor rendimiento de los alumnos (Martínez y cols., 2016).

Más estudios publicados recientemente vuelven a mostrar el carácter mediacional del afecto positivo entre el compromiso de los estudiantes universitarios y sus resultados académicos. Se toma por tanto como mediador todo factor que cambia en una persona dependiendo de su estado de ánimo, siendo dinámico, no estático y no estacionario. Con el marco teórico de fondo de la ya mencionada *Teoría de la Ampliación y Construcción* de las emociones positivas de Fredrickson (2001) se aboga porque, en la medida en la que una persona experimenta emociones positivas aumentan las posibilidades de elaborar conductas positivas dentro de su repertorio. De este modo, dentro del contexto educativo el alumno al aumentar sus recursos cognitivos y adaptativos obtendría un mayor éxito académico (Uludag, 2016).

Como conclusión a este punto se podría afirmar que el planteamiento iniciado por el grupo de Salanova y sus colaboradores en 2010 continúa sirviendo de inspiración para estudios actuales. El papel del compromiso académico ha sido contrastado en una investigación reciente en la que se ha observado que, en parte se trata de un mediador parcial entre la autoeficacia, el bienestar y los resultados de logro (Phan, Ngu y Alrashidi, 2016). De este modo se ha configurado como una influencia positiva sobre la motivación de logro y también como una variable sobre la que intervenir para mejorar el rendimiento de los alumnos.

Elementos relevantes para nuestra investigación del Modelo de Predicción del Éxito Académico (Salanova y cols., 2010).

A continuación se expondrán a modo de conclusión los principales elementos por los cuales se ha seleccionado el “Modelo de predicción del éxito académico”:

- Es un modelo que continúa en revisión ya que sigue ofreciendo un marco teórico para la investigación del *engagement*. Además los datos que se aportan a partir de él acerca del papel mediacional del compromiso académico proceden de investigaciones experimentales y de análisis estadísticos sólidos.
- Está dentro de una aproximación muy práctica que se refleja en la cotidianeidad del trabajo de un estudiante, ya que habla de la presencia de obstáculos y facilitadores, al tiempo que busca mejorar el rendimiento académico.
- Ofrece una subdivisión amplia de tipos de facilitadores y obstáculos (organizacionales, sociales y personales), hecho que permite introducir dentro de ellos un gran número de variables que hipotéticamente pueden mediar en la influencia que tiene el compromiso académico en el rendimiento del alumno.
- Ha sido contrastado con población universitaria, en su mayoría de los primeros cursos y también, aunque en menos ocasiones con población de educación secundaria, por lo que se configura como un modelo interesante de cara a aclarar mejor qué ocurre antes con los alumnos que en su mayoría llegan a la universidad.

Dicho lo anterior, el modelo en el que se enmarca nuestro estudio resulta de ampliar y eliminar algunos de los elementos considerados en el de Salanova y cols., (2010). Ver Figura 5, (en negrita los elementos no originales del modelo). Inicialmente aparecen los obstáculos y los facilitadores. En cada uno se especifican los obstáculos personales que han sido tomados en cuenta (estrés percibido y psicopatología) y los facilitadores sociales y los personales considerados en nuestra investigación. En dichos facilitadores sociales se toma en consideración el apoyo social y el nivel socioeconómico y en los personales motivación de logro y motivación escolar, autoestima, autoeficacia y las estrategias de afrontamiento.

En el modelo de Salanova y cols., (2010) la variable mediacional sería el compromiso. Dicha variable mediadora se enriquece en nuestro estudio con el componente cognitivo de absorción que no había sido incluido en el modelo de los autores. El desempeño sería la variable resultado en el modelo original de Salanova y cols., (2010). Como nuestro estudio no tratará de predecir el desempeño futuro la nota media no se considerará como finalista, sino como el indicador de rendimiento académico que hipotéticamente podrá predecir el compromiso. También se ha eliminado del modelo original el *burnout* al no ser significativa su relación con la

variable de desempeño futuro, por lo que en el modelo que guiará nuestra investigación no se tomará en consideración. Todo lo anterior se retomará en el apartado de objetivos e hipótesis de nuestra investigación más operativamente.

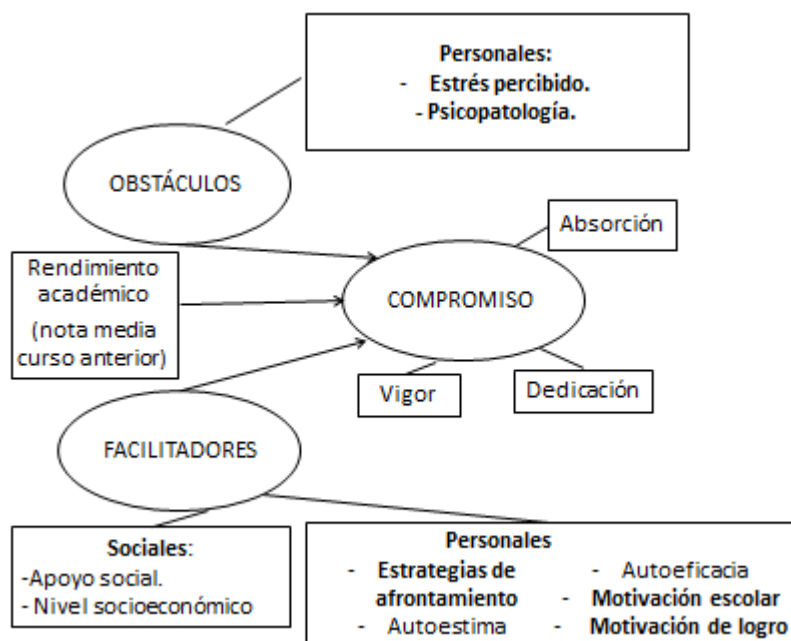


Figura 5. Modelo teórico de nuestra investigación (adaptado de Salanova y cols., 2010)

A continuación se proseguirá con la presentación del resto de modelos teóricos, resaltando lo que está relacionado con el “Modelo de predicción del desempeño académico” en cada uno de ellos.

1.3.2 El modelo de Newmann y los modelos de contexto escolar (Newmann y cols., 1992)

Se trata de los primeros modelos que ponen de relieve el papel del contexto escolar y la necesidad de competencia de los estudiantes. Claramente el énfasis está en factores internos y externos a la persona. Newmann y cols. (1992) proponen un modelo que contempla tres factores generales como se observa en la Figura 6: la necesidad de competencia de los alumnos, la experiencia de éstos con los miembros de la escuela y la autenticidad del trabajo que se les pide realizar. Se trata por tanto de promover la escuela como un lugar en el que canalizar la necesidad de ser competente del alumno y el éxito académico, siendo el compromiso hacia este objetivo el concepto clave.

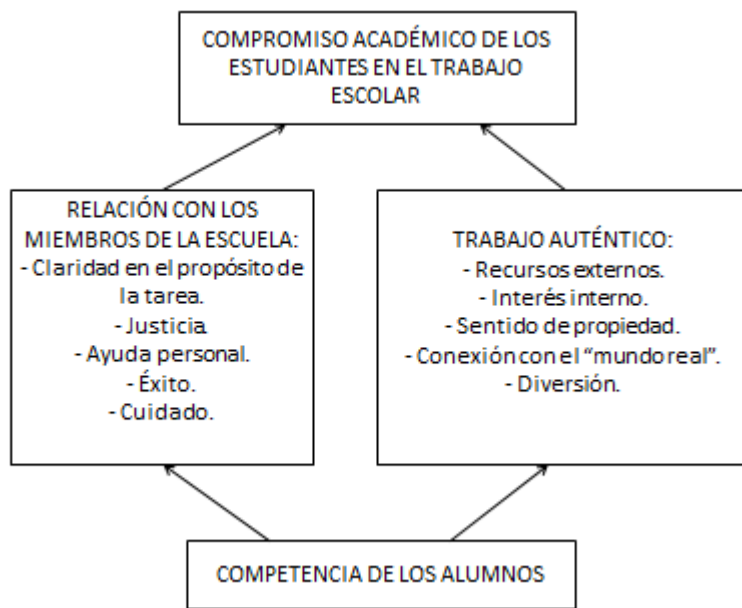


Figura 6. Factores que influyen en el compromiso académico ante las tareas escolares (Newmann y cols, 1992)

Basándose en el objetivo de obtener éxito académico y de prevenir el fracaso escolar Newmann y cols. proponen seis medidas enfocadas a la paliar este último (Newmann y cols., 1992): promover que los estudiantes realicen elecciones voluntarias y su participación en decisiones educativas, mantener claros y consistentes los objetivos educativos, promover escuelas pequeñas, animar a los estudiantes a establecer relaciones cooperativas y promover un currículum completo.

Como resultado de dichas actuaciones y con el objetivo de prevenir el abandono escolar Newmann y cols. (1992) proponen generar un fuerte sentido de comunidad y una importante identificación con el colegio. Como conclusión éste formula que las condiciones socio-culturales afectan a tres aspectos esenciales de la conducta del estudiante: su compromiso, su sentido de pertenencia a la escuela y sus resultados académicos. El siguiente modelo ampliará este interesante planteamiento realizado por Newmann y cols. (1992).

1.3.3 El Modelo de Participación-Identificación de Finn (1989)

Este modelo se encuentra a medio camino entre aquellos que ponen especial atención en los elementos contextuales y los que contemplan los factores intrapersonales. Explica cómo la conducta y el afecto influyen en la probabilidad de

éxito académico (Finn, 1989; 1993), contemplando los componentes conductual y afectivo del compromiso como nucleares.

El componente conductual o la participación se refiere a aquellas conductas de los estudiantes que les comprometen con las actividades de clase y el colegio. Por ejemplo actividades básicas de aprendizaje como prestar atención al profesor, responder a las preguntas del mismo, completar una tarea, conductas que implican tomar la iniciativa para participar en actividades de búsqueda de ayuda, hacer más que el trabajo mínimo requerido, sugerir nuevas maneras de mirar el material que se enseña y participar en actividades académicas extracurriculares (Finn, 1989).

Participar también requiere mantener actividades de socialización en el colegio, por ejemplo asistir a la escuela, seguir las normas de conducta, interactuar de forma positiva y apropiada con profesores y compañeros y no discutir en clase. Como ya se ha mencionado Finn (1989) señala cuatro indicadores de participación en la escuela: respuesta a lo que se solicita, iniciativa en las clases, actividades extracurriculares y toma de decisiones.

El componente afectivo es la identificación, que se refiere a los “sentimientos de los estudiantes de ser miembros importantes de la comunidad escolar, teniendo un sentido de inclusión en la escuela” así como el “reconocimiento de la escuela como una institución social que facilita el crecimiento personal” (Volkl, 1997, p. 296, citado por Finn y Zimmer, 2012). Lo primero se refiere al “sentimiento de pertenencia”, “sentimiento de ser miembro de”, “unión”, “conectividad con la escuela” y “apego”, definido así por otros investigadores. El segundo se denominó como la “valoración de la escuela”. El “Modelo de participación-identificación” describe un ciclo que se inicia con determinadas conductas de participación que favorecen la vinculación con la escuela (identificación) y que a su vez vuelven a generar más conductas de participación. Todo ello desde una perspectiva cíclica, ver Figura 7.

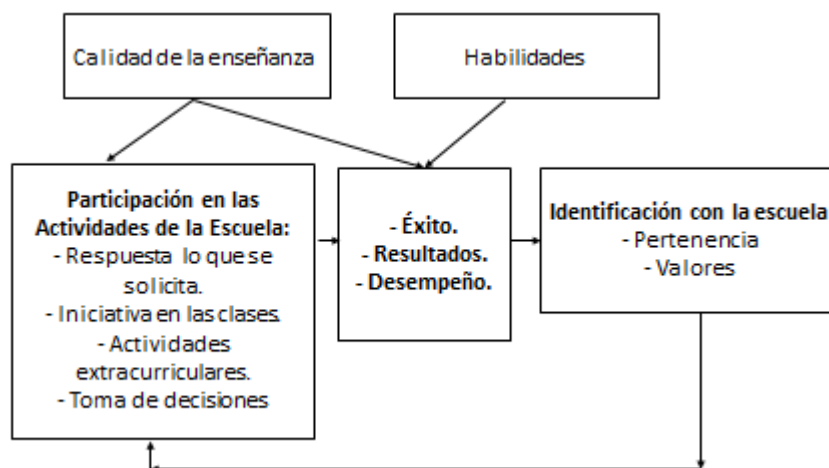


Figura 7. Modelo de Participación e Identificación (Finn, 1989)

En este sentido los niños iniciarían la escolaridad con entusiasmo para participar en las actividades propuestas por el colegio. Según Finn (1989):

“Inicialmente los alumnos estarían animados y motivados desde casa y a través de las actividades de clase. Al mismo tiempo la participación continuaría dependiendo ya del propio niño, que cuenta con las habilidades mínimas requeridas a la hora de llevar a cabo tareas con instrucciones claras y apropiadas. Así, debe existir una probabilidad razonable de que el estudiante experimente cierto grado de éxito académico. Al avanzar a lo largo de los cursos aumentará su sentido de autonomía, participación y éxito, esto se puede experimentar en una variedad de formas, tanto dentro como fuera del aula. Estas experiencias fomentan la identificación con la escuela y su participación continua” (Finn, 1989, pág.129).

De acuerdo con el modelo en grados iniciales la conducta es considerada como un componente relevante para el éxito académico. La clase y el contexto escolar lleva a los estudiantes a desarrollar un sentido de identificación escolar, por lo que las recompensas positivas de logro son especialmente importantes. Las experiencias menos exitosas son inevitables para todos los niños, pero la naturaleza autosuficiente del ciclo de participación-identificación sirve como función protectora que conduce a los estudiantes hacia experiencias de éxito. No se trata de un estudio novedoso pues, las relaciones entre la participación y el éxito académico han sido observadas desde hace décadas, viéndose correlaciones positivas y significativas ($r= 0,59$ y $r= 0,66$) entre el tiempo de perseverancia en una tarea o el tiempo de compromiso en la misma y el aprendizaje (Anderson y Scott, 1978, citado por Finn y Zimmer, 2012). Investigaciones posteriores confirman que algunas conductas de las

que informan los profesores como “esfuerzo”, “iniciativa para la actividad”, “conducta negativa” o “conducta de inatención” tienen correlaciones positivas ($r= 0,18$ a $0,59$) con los resultados académicos al final del año en estudiantes de secundaria (Finn, Pannozzo y Voelkl, 1995, citados por Finn y Zimmer, 2012).

Por lo que respecta a la parte afectiva de identificación, los sociólogos ya advierten que aquellas personas que en su ambiente de trabajo se identifican con los valores de su institución se encuentran más apegadas, comprometidas y vinculadas, y aquellas que no se aíslan (Finn y Zimmer, 2012). Dentro del contexto escolar los alumnos que no se encuentran identificados con los valores del colegio llevan a cabo más conductas relacionadas con delincuencia, deserción o presentan peor rendimiento (Hindelang, Hirschi y Weis, 1979). De esta forma el compromiso académico podría inhibir una conducta negativa.

Para el “Modelo de participación e identificación” resulta complicado separar el compromiso académico de su componente específicamente cognitivo. El primero se refiere a conductas observables cuando un estudiante participa en un trabajo de clase, o lo que es lo mismo la llamada “participación” del modelo. El compromiso cognitivo comprendería también un factor interno que tiene que ver con la inversión cognitiva de energía en términos generales y los procesos de pensamiento necesarios para alcanzar más que una mínima comprensión de los contenidos académicos (Finn y Zimmer, 2012).

El “Modelo de participación-identificación” se centra en estudiar aquellas variables que determinan el nivel de compromiso académico y el proceso que lleva a abandonar o a completar los estudios, tomando estos hechos no como elementos aislados, sino como parte de una decisión que se fragua a largo plazo. En este sentido las variables de participación, éxito académico e identificación promoverían activamente la finalización de la etapa escolar mientras que la no participación, el rendimiento escolar pobre y el aislamiento emocional se identificarían con el fracaso escolar (Finn, 1989).

Estas variables tomarían en consideración elementos configurados en el alumno antes de que se inicie la escolarización, pues las habilidades de los estudiantes, las actitudes y las conductas al inicio de la escolaridad afectarían al modo en que participan y se identifican con la escuela. Esto, sin ir más lejos ya se observó en investigaciones con alumnos de la escuela primaria (Jimerson, Egeland, Sroufe y

Carlson, 2000), confirmándose que a largo plazo, niveles más altos de compromiso promueven una mayor participación, éxito e identificación con la escuela. Incluso, en niños de primer a tercer curso de primaria se ha observado que una mayor asistencia, conducta, desempeño académico y vinculación con la escuela están relacionados con la posibilidad de finalización o abandono escolar en las etapas escolares posteriores (Christenson y cols., 2012). En este sentido el abandono escolar está relacionado con la falta de asistencia, mal comportamiento y la pérdida de cursos. Como conclusión podría afirmarse que la asistencia a actividades extracurriculares, la pertenencia y la identificación con la escuela están relacionadas con posibilidades más altas de completar los estudios escolares e incluso estudios posteriores (Finn, 2006, citado por Christenson y cols., 2012).

Al inicio de la explicación de este modelo se ha mencionado que no sólo toma en cuenta factores internos, sino que también alude a factores externos como son algunas variables sociodemográficas. Estudios realizados en Estados Unidos a finales de la década de los noventa señalan algunos factores sociodemográficos relevantes a la hora de perfilar la probabilidad de abandono o finalización de los estudios. Finn y Rock (1997) relacionan la resiliencia ante circunstancias sociales adversas con la probabilidad de completar o no los estudios articulando tres grupos de estudiantes:

- Resilientes que completan los estudios (alta motivación de logro durante el camino a graduarse).
- No resilientes que completan los estudios (llegan a graduarse pero con pobres resultados académicos).
- Aquellos que no completan sus estudios.

Entre ellos difieren en diversas variables sociodemográficas como el porcentaje de los que viven con los dos padres, los ingresos familiares o las expectativas que tienen los padres sobre la posibilidad de completar o no los estudios. Una vez controladas estas variables, los tres grupos se diferencian significativamente en términos de calificación de los profesores y nivel de compromiso académico informado por los estudiantes (por ejemplo asistencia, trabajo duro, atención en clase, preparación de las clases o problemas de conducta). De esta forma estos resultados muestran que, pese a encontrarse en un grupo donde existe riesgo de obtener calificaciones bajas, las variables de compromiso académico son las que

marcan la diferencia entre aquellos que completan o no sus estudios. Investigaciones posteriores también confirman que, una vez controladas las variables socioeconómicas fueron las variables de *engagement* aquellas que predijeron si un alumno terminaba sus estudios (Reschly y Christenson, 2006).

1.3.4 El Modelo de Autosistema de Procesamiento.

Aludir a factores psicológicos pasa por asumir que las personas tenemos necesidades de competencia, autonomía y relación y todas ellas forman parte del filtro con el que nos valoramos y valoramos la información que recibimos. Se trata por tanto de apreciaciones de uno mismo en relación con las actividades que llevamos a cabo. Dichas actividades se crean como un medio para evaluar si se satisfacen o no estas necesidades básicas, y en caso de que no se realizan ajustes internos con respecto a dichas necesidades. Ello es producto de que la persona se desarrolla en un contexto cultural y en interacción con otros.

El hecho de que las autovaloraciones sean positivas o negativas se aplica en el tema que nos concierne: el compromiso académico. Dichas autovaloraciones deriban en el consiguiente desarrollo de habilidades y ajuste social del alumno (Skinner, Kindermann, Connell y Wellborn, 2009). El “Modelo de autosistema de procesamiento” asume que los estudiantes que perciben apoyo para ser competentes, autónomos y sociales tendrán mejores niveles de compromiso y éxito académico (Connell, Spencer y Aber, 1994). Esto ha sido observado en muestras de estudiantes de secundaria y primaria (Finn y Zimmer, 2012).

El compromiso académico por tanto para estos teóricos sería una manifestación externa de un proceso de motivación interno (Connell y cols., 1994; Skinner y cols., 2008b). La motivación se observaría en conductas de vigor, intensidad, vitalidad, concentración al expresar el propósito o dirección de una acción, mantenimiento de la acción, entusiasmo y propósito de realizarla. El compromiso sería la manifestación explícita de los procesos anteriores, muchos externos pero también internos. El elemento de análisis que permite estudiar cómo se relaciona el estudiante con su contexto social y físico (por ejemplo, a través de sus tareas académicas) es el compromiso o acción. A todo ello le acompañaría la emoción que procura energía, dirección y sostén a la acción (Skinner y Pitzer, 2012) y el componente cognitivo. Tomando en consideración la dimensión conductual, emocional y cognitiva el “Modelo de autosistema de procesamiento” describe qué compondría el polo de

compromiso y su contrario: la desvinculación. En la Tabla 2 que se muestra a continuación se puede observar una descripción más pormenorizada de estas dimensiones:

Tabla 2. Conceptualización motivacional del compromiso y la desvinculación en la clase (adaptado de Skinner y Pitzer, 2012).

Dimensiones	Compromiso	Desvinculación
Conductual	Inicio de la acción, esfuerzo, trabajo duro, intentos, persistencia, intensidad, focalización, atención, concentración, absorción y participación.	Pasividad, dilación, rendirse, inquietud, desfocalizar, no atender, ausentarse mentalmente, estar quemado, no preparar el trabajo, absentismo.
Emocional	Entusiasmo, interés, gozo, satisfacción, orgullo, vitalidad y ánimo.	Aburrimiento, desinterés, frustración y ansiedad, tristeza, preocupación, vergüenza y autculpabilización.
Cognitivo	Perseguir un propósito, enfocar hacia la meta, emprender estrategias de búsqueda, participación voluntaria, marcarse retos, dominio de la situación, monitorización de la acción y exhaustividad.	Carente de objetivo, impotente, renuncia, no desear realizar la tarea, evitación, apatía, desesperanza y presión.

Observando los componentes de cada una de las dimensiones para el compromiso es fácil descubrir que este modelo queda incluido dentro de la mayoría de modelos motivacionales. El modelo parte de la base de que todos poseemos una motivación interna que nos inclina a conocer, nos deleitamos con ello y buscamos interiorizar todo lo que aprendemos, coherentemente a los valores del ambiente en el que nos movemos. Ello entronca con las necesidades de competencia, autonomía y relación que se mencionaban en párrafos anteriores, quedando comprometidos a alcanzarlas en algún momento pero ¿cómo se relaciona cada una de estas necesidades con el compromiso académico? A continuación se analizarán cada una de ellas (Skinner y cols., 2014):

- Necesidad de relación: alude a la vivencia de cada persona en conexión con otras, es decir, en relación y en reconocimiento por ellas. Sería lo que normalmente se presenta como vinculación (Ainsworth y Bowlby, 1979). Es el

llamado sentido de pertenencia mencionado en el “Modelo de participación-identificación”, que dentro del ámbito escolar se ha visto relacionado con indicadores de motivación, compromiso y ajuste.

- Necesidad de competencia: nuestras relaciones con el ambiente social y físico en el que nos desenvolvemos deben ser efectivas, es decir, debemos poseer cierto grado de control sobre ellas. La percepción de autoeficacia, habilidad, competencia académica y control son predictores robustos de compromiso académico así como de aprendizaje, desempeño académico y logro.
- Necesidad de autonomía: las personas somos responsables de nuestras acciones, y como tal queremos vivir. El sentido de autenticidad y de autodeterminación nos permite ser autónomos. En la medida en la que la persona se ve orientada hacia los objetivos que se marca, sus motivaciones intrínsecas o extrínsecas le sitúan en disposición de actuar y le permiten tomar una determinación ante ello. Estudiantes cuyo sentido de autonomía es elevado muestran fuertes niveles de compromiso académico, persistencia, gozo con las actividades, logro y aprendizaje.

El colegio o el instituto son contextos en los que estas necesidades pueden ser satisfechas o no y determinan cómo se percibe el estudiante a sí mismo dentro del ambiente en el que vive (Skinner y cols., 2014). Se trata por tanto de necesidades estables que guían la acción, influyen en cómo se percibe la realidad en la que los alumnos interaccionan con profesores, compañeros y padres y en la que pueden exteriorizar dichas necesidades. En este sentido el *engagement* se plasmaría no sólo en el rendimiento académico o el aprendizaje, sino en las relaciones sociales pero ¿cómo se materializa el compromiso con cada uno de estos tres colectivos?:

- Compromiso con los profesores. Existirían tres cualidades fundamentales a tomar en consideración de las interacciones entre alumnos y profesores: el cuidado y apoyo pedagógico (que promueve estrategias de vinculación), la estructura óptima de las aulas (que facilita la competencia) y el apoyo a la autonomía (que promueve la motivación a la autodeterminación). La estructura óptima de las aulas y el establecimiento de un cuidado y seguimiento por parte del profesor, son predictores y promotores de la motivación y el logro. Recientemente el apoyo a la autonomía se ha visto relacionado con el compromiso (Deci y Ryan, 2002), llegando a configurarse éste como la dotación

de calidez, estructura y soporte para la autonomía, hechos todos ellos relacionados con la autopercepción positiva de los estudiantes y su participación en el aula. Parece que la cercanía y un estilo de relación cálido por parte del profesor determina en mayor grado el compromiso académico, incluso por encima de la raza, la etnia o la clase social.

- Compromiso con los compañeros. En los últimos años comienzan a proliferar estudios que muestran que el establecimiento de amigos en el colegio es un elemento positivo para el desarrollo académico, especialmente influyente en la motivación y el logro académico (Bukowski, Motzoi y Meyer, 2009).
- Compromiso con los padres. Existe también un gran número de estudios que muestran la relación entre el estilo de relación parental y el rendimiento escolar de los alumnos. Parece que aquellos padres que exhiben una mayor motivación intrínseca y preferencia por el reto generan un mayor compromiso en sus hijos y favorecen que a su vez éstos se entusiasmen, disfruten y se interesen más por trabajos escolares.
- El tipo de tareas. Se trata del elemento a través del cual los estudiantes se comprometen o no con el colegio, por lo que su cualidad influye en la naturaleza del compromiso. Parece que las tareas que exigen trabajar manipulativamente y racionalmente, basadas en proyectos, que los alumnos perciben como relevantes, progresivas e integradas en una asignatura, es decir, motivantes, inherentemente interesantes y divertidas promueven un mayor compromiso. En palabras de Newmann y cols. (1992): “tareas que son significativas, evaluables y que suponen un esfuerzo” (Newmann y cols., 1992 pág. 23) son consideradas como trabajos auténticos. Se trata de proponer a los estudiantes tareas asumibles que tengan una repercusión positiva en su realidad externa al colegio.

Como puede observarse en la Figura 8 las necesidades de relación, competencia y autonomía se introducen como variables personales relacionadas con a su vez con el contexto en el que se desenvuelve la persona. En ellas volvemos a tomar conciencia de cómo el compromiso académico alude a componentes internos (las necesidades de la persona) y a elementos externos (el contexto, la acción misma y los resultados) (Pianta, Hamre y Allen, 2012). El compromiso se observaría en aquellas acciones y estrategias de afrontamiento que determinarían la adaptación del estudiante a su entorno. Nótese que los resultados de aprendizaje y de éxito

académico estarían relacionados directamente con las necesidades de la persona y con el contexto en el que se encontrarían las actuaciones de los padres, los compañeros y profesores. El modelo ofrece un acercamiento al proceso de instauración del compromiso académico en el que el feedback del contexto, la persona, sus acciones y los resultados son continuos.

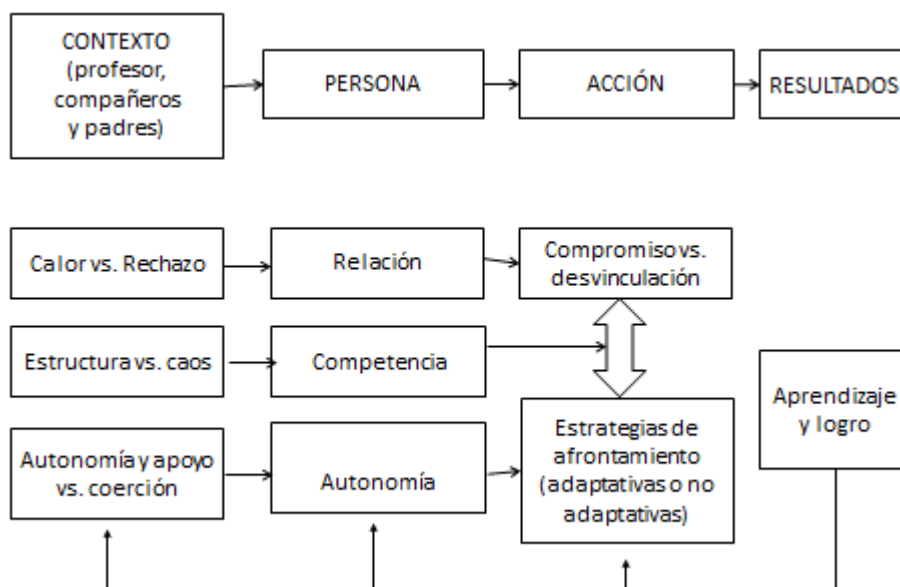


Figura 8. Modelo dinámico de organización del desarrollo motivacional sobre el compromiso académico y la desvinculación (Skinner y Pitzer, 2012)

Se trata de una propuesta que resalta el valor de la motivación en la configuración de la personalidad, dando importancia al desarrollo de los recursos humanos internos para la autorregulación de la conducta y el carácter (Deci y Ryan, 2002). Dentro de este modelo se encuadraría también un acercamiento teórico que alude a la *Teoría de la Autodeterminación* ya que para Deci y Ryan las tres necesidades de relación, competencia y autonomía supondrían la motivación que pone en movimiento a la persona para buscar cubrirlas, al tiempo que se relaciona con el ambiente que le rodea.

La *Teoría de la Autodeterminación* se encuadra dentro de un modelo que concibe el *engagement* como un elemento de resiliencia que permite que se configure la personalidad del estudiante aprovechando recursos naturales. Por ejemplo, tomando la necesidad de relación, aquellos alumnos que se vinculan adecuadamente al colegio o a otras instituciones atesoran en ello un factor de protección en su desarrollo como niños y jóvenes. Ello se ve plasmado en escolares cuyo riesgo de abandono de los estudios es mayor. Para Skinner y cols. (2009) el compromiso

atañería a todo el ambiente que rodea al niño y se plasma en cuatro niveles. Existiría un nivel general de compromiso hacia instituciones que rodean a la escuela como la iglesia, otros grupos de jóvenes u organizaciones comunitarias, facilitando así un desarrollo adecuado y la protección frente a factores como la delincuencia o el abuso de sustancias. Un segundo nivel lo constituiría el compromiso con la escuela, por ejemplo hacia las actividades que ésta propone tales como: deporte, música, participar en el consejo escolar y actividades extraescolares. Esto protegería frente al absentismo escolar y favorecería completar estudios superiores. El tercer nivel lo constituiría el compromiso dentro de la clase con el trabajo académico, es decir, ofreciendo una participación entusiasta, dispuesta, emocionalmente positiva y cognitivamente centrada con las actividades de la escuela. El cuarto y último nivel lo constituiría el compromiso con las actividades de aprendizaje (Skinner y cols., 2009). Los autores señalan que existen tres razones por las cuales este cuarto tipo de compromiso es fundamental:

- Es una condición necesaria para que los estudiantes aprendan, pues en la medida en la que participan en las actividades que se proponen en el aula pueden aprender, no siendo tan importantes las actividades extracurriculares. En la línea de modelos ecológicos, como el de Bronfenbrenner el compromiso sería el nexo de unión entre currículum y aprendizaje. La participación en las actividades de clase es la vía directa más observable que predispone al aprendizaje acumulativo, a la consecución de objetivos a largo plazo y a un eventual éxito académico.
- Genera experiencias positivas en la escuela tanto a nivel social como psicológico, ello hace sentir a los estudiantes más competentes y conectados y elicitando interacciones más positivas entre alumnos y profesores. En el caso de los estudiantes menos comprometidos ocurriría lo contrario.
- Es un excelente promotor del desarrollo académico de los estudiantes. Se trata de un elemento cotidiano de resiliencia y de energía para adaptarse a los factores de estrés diario, a los desafíos y a los contratiempos en la escuela, generando estilos de aprendizaje más autónomos, una identidad académica más positiva, la sugestión de la supervisión de maestros y estrategias de autorregulación y de control del propio aprendizaje en el colegio. Este hecho hace que el compromiso pueda ser visto como un elemento clave dentro del desarrollo académico del alumno durante los años escolares y el resto de su vida escolar.

1.3.5 El Modelo de prevención *Check and Connect* (Christenson y Reschly, 2010)

Se trata de un modelo que sustenta un programa de intervención dentro de una tutoría. Dicho programa promueve el éxito y el compromiso en la escuela junto con el aprendizaje, las estructuras de conocimiento y el uso sistemático de información, al tiempo que apuesta por el diseño de intervenciones personalizadas (Christenson y Reschly, 2010, Edgar y Johnson, 1995; Evelo, Sinclair, Hurley, Christenson y Thurlow, 1996). Nace del planteamiento realizado por Finn con su “Modelo de identificación-participación” y pretende ser una aplicación directa del mismo.

El planteamiento central del modelo apuesta por qué, los alumnos empiezan a estar en riesgo de abandono escolar cuando el entorno no responde a sus necesidades (Christenson y Reschly, 2010). Por ello busca un abordaje personal de aquellos estudiantes que se encuentran marginados. El modelo es multidimensional y toma en consideración cuatro subtipos de compromiso: académico, conductual, cognitivo y afectivo (Christenson y Reschly, 2010). A nivel académico considera el tiempo invertido en la tarea, los créditos que quedan para la graduación, el número de tareas para casa completadas o el número de asignaturas suspendidas. El compromiso afectivo se plasmaría en la percepción que tiene el estudiante sobre su pertenencia e identificación con la escuela y el vínculo que establece con ella. A nivel cognitivo se tomaría la percepción del estudiante sobre: la autorregulación, la relevancia de la escuela para futuras aspiraciones y el valor dado para el aprendizaje en función de los objetivos que se haya planteado. Por último a nivel conductual se observan la asistencia (ausencias y retrasos) la participación (en clase y a nivel extracurricular) y los incidentes conductuales (expulsiones, detenciones, etc.).

Para el “Modelo *Check and Connect*” el compromiso es un proceso y a la vez un resultado (Christenson y Reschly, 2010; Sinclair, Christenson, Lehr y Anderson, 2003). Se trata de un proceso porque se toman el nivel cognitivo y afectivo como mediadores potenciales del compromiso académico y conductual, es decir, los cambios en los primeros preceden a los cambios en los últimos. A su vez es un resultado, porque a lo largo de la intervención se pone atención en los logros académicos, que son producto de la influencia de variables ambientales facilitadoras dentro del contexto social y emocional y del deseo personal de obtener resultados académicos exitosos. Dentro de dichas variables contextuales se encuentran: la familia, los compañeros, la escuela propiamente dicha y la comunidad.

La familia brindaría: apoyo motivacional y académico para aprender, objetivos y expectativas, monitorización o supervisión y recursos de aprendizaje propios. Los compañeros también aportarían expectativas educativas, junto con valores escolares compartidos, regularidad en la asistencia, creencias compartidas en lo que se propone académicamente y motivación para el aprendizaje. La escuela favorecería la generación de un buen clima relacional entre compañeros y profesores, un currículum de calidad y objetivos estructurados que no sólo tomen en cuenta las tareas sino también las habilidades. De igual modo el colegio también aportaría expectativas claras y apropiadas sobre el aprendizaje, apoyo con servicios de salud mental y soporte académico cuando sean necesarios así como aspectos administrativos tales como el clima de disciplina, autoridad y oportunidades para la participación de los estudiantes. La comunidad por último también dotaría de servicios para el aprendizaje (Christenson y Reschly, 2010; Sinclair y cols., 2003).

Retomando la consideración del compromiso como resultado el modelo considera resultados a corto y a largo plazo. A corto plazo a nivel académico se toman los cursos que va superando el alumno, el desempeño en las pruebas estandarizadas y el número de habilidades básicas adquiridas. También a corto plazo es esperable observar en el plano social un aumento de la conciencia social, de las habilidades de relación con compañeros y adultos y una toma de decisiones responsable. Por último en un periodo temporal estrecho se avistarían cambios como un aumento de las emociones autoconscientes, la regulación emocional y las habilidades de resolución de conflictos (Dymnicki, Sambolt y Kidron, 2013). A largo plazo el modelo prevé que se produzca la graduación en el instituto o colegio, en estudios posteriores, la obtención de empleo y la formación en definitiva de un ciudadano productivo.

Una de las aportaciones más importantes de este modelo proviene de la generación del "Instrumento de medida del Compromiso de Estudiantes" (Christenson y Reschly, 2010; Sinclair y cols., 2003) que mide: afectividad (percepción de la conexión con otros) y compromiso cognitivo (percepción de la relevancia y la motivación para aprender). Nótese cómo el punto de vista del alumno es esencial para el cambio en el aprendizaje y en la conducta, quedando contemplados ambos elementos en el instrumento.

Como ya se ha mencionado el "Modelo *Check and Connect*" sirvió de base para el diseño de una intervención tutorial para promover el compromiso con el aprendizaje,

las estructuras de conocimiento, la solución de problemas y la perseverancia en estudiantes marginados. Las intervenciones tienen cuatro componentes (Christenson y cols., 1997):

- Un tutor que trabaja con los estudiantes y las familias durante un mínimo de dos años.
- Chequeos regulares empleando datos de la conexión con la escuela como: ajuste escolar, conductual y progreso educativo de los estudiantes.
- Evaluación de datos del aprendizaje para mejorar las competencias académicas y sociales del alumno.
- Establecimiento de una asociación con las familias.

En resumen, el “Modelo *Check and Connect*” ofrece, por una parte un acercamiento comprensivo general al fenómeno del compromiso académico y una intervención global de acompañamiento al alumno enfocada a prevenir el fracaso escolar.

1.3.6 *Nuevos modelos*

Los nuevos modelos engloban todas las investigaciones realizadas en la primera década del siglo XXI. Como el modelo anterior, también hunden sus raíces en el “Modelo de participación-identificación” propuesto por Finn en la década de los 80, pues cuentan con componentes conductuales y afectivos.

Los tres primeros componentes de los nuevos modelos incluyen compromiso académico, social y cognitivo (inversión, actividad, etc.) y compromiso afectivo, que promueve motivación para la inversión de energía. A continuación se detallan los componentes del compromiso y sus indicadores (Christenson y cols., 2012) en los modelos contemporáneos:

- Compromiso académico: pertenece a los llamados componentes conductuales. Es observable en las conductas directamente relacionadas con el proceso de aprendizaje. Su función inicial es promover un umbral de activación fundamental para el aprendizaje. La evidencia a nivel conductual es: niveles de atención observados o autoinformados por el alumno, si completa o no tareas en clase,

tiempo empleado en completar las mismas y participación en actividades académicas y extracurriculares.

- Compromiso social: es otro de los componentes conductuales. Se trata del grado en el que el estudiante sigue y se adscribe a las normas de clase. Tiene una moderada relación con el compromiso académico y el éxito. Se puede observar directamente o ser informado por las conductas de atención, de relación social o antisocial, inatención y conducta disruptiva, como por ejemplo hablar cuando no se le da el turno de palabra o negarse a seguir unas indicaciones.

- Compromiso cognitivo: se trata de un componente conductual interno. Es el gasto de energía reflexiva necesaria para comprender ideas complejas e ir más allá de los requisitos mínimos propuestos en clase. Está relacionado con facilitadores del aprendizaje o de material complejo o difícil. Se puede observar en conductas de “pensar en voz alta”, donde los estudiantes verbalizan sus procesos cognitivos durante la actividad. Informar del uso de estrategias cognitivas para resolver problemas o ver una grabación de su actividad de aprendizaje pueden ser recursos de medida eficaces. Otros ejemplos de indicadores de *engagement* cognitivo serían la persistencia o la capacidad de autorregulación. Personas que cuestionan el contenido del aprendizaje o que van más allá de los requisitos mínimos por ejemplo, que amplían con el uso del diccionario o de Internet para obtener más información o que interactúan voluntariamente con el profesor después de las clases.

- Compromiso afectivo: se trata de una respuesta emocional caracterizada por sentimientos de participación en la escuela como un lugar y un conjunto de actividades que valen la pena realizar. Están relacionadas con los incentivos de los estudiantes para participar y persistir en sus esfuerzos. Cuando un alumno informa de lo que valora en la escuela, de sus sentimientos de aceptación o pertenencia o de las relaciones recíprocas positivas con profesores o compañeros se está obteniendo un indicador de compromiso afectivo.

1.4 Consideraciones finales.

A continuación se ofrecerán una serie de consideraciones finales que persiguen cerrar este primer punto teórico. Se tratará de destacar aquellos aspectos que

guardan similitud entre cada uno de los modelos propuestos y el de Salanova y cols., (2010) que es el que guiará, como ya se ha mencionado todo el trabajo de investigación.

El primero de los modelos que se han explicado, el “Modelo de participación-identificación” de Finn (1989) alude a que el compromiso tiene dos componentes: uno conductual (Participación) y otro emocional (Identificación). Observando el modelo original de Salanova y cols., 2010 ambos elementos se relacionarían con el vigor (componente conductual) y la absorción (emocional).

El modelo de Newmann y cols. (1992), denominado “Modelo de contexto escolar” menciona que lo que mueve al alumno es la necesidad de competencia, hecho que le lleva a iniciar una experiencia de trabajo auténtico con los miembros de la escuela. El modelo propone desde un enfoque aplicado medidas para reducir el fracaso escolar. En esta línea, desde el modelo que guía nuestra investigación se habla de facilitadores personales del compromiso académico, así como de facilitadores sociales, elementos los dos tocantes a dicha necesidad de relación de los alumnos. La nota media, que consideraremos como una variable posiblemente relacionada con el compromiso académico podría ser el índice de trabajo que proponen Newmann y cols., (1992).

Las principales aportaciones del modelo de Connell y cols. (1994), también denominado “Modelo de autosistema de procesamiento” pueden guardar paralelismos con algunos de los elementos relacionados con el modelo de Salanova y cols., (2010) con el que trabajaremos a lo largo de la investigación. Se resumen en los siguientes puntos:

- Ambos modelos comparten la premisa de que aquellos estudiantes que perciben apoyo para que sean competentes, autónomos y se puedan relacionar tendrán mejores niveles de compromiso académico y éxito académico.
- El compromiso académico es la manifestación externa de un proceso de motivación interno. Se observaría en conductas de vigor, absorción y dedicación. En nuestro caso también hablaremos de facilitadores personales, entre los cuales la motivación escolar y la motivación de logro tendrán un papel relevante.
- Hace énfasis en que el compromiso y la desvinculación son acciones observables. También alude al empleo de estrategias de afrontamiento. En este

sentido tomaremos acciones observables o de resultado como el índice de desempeño nota media así como, dentro de los facilitadores personales, las estrategias de afrontamiento.

- Los autores plantean que el compromiso tiene un polo contrario que es la desvinculación. No obviaremos por tanto, la existencia de obstáculos personales que dificultan el proceso de compromiso académico: estrés percibido y psicopatología.
- La importancia de cómo se percibe el estudiante dentro del ambiente escolar y qué piensa acerca de sí mismo, desarrollando creencias estables que guían la acción e influyen en cómo se percibe la realidad. En este sentido contaremos con un facilitador personal a evaluar y relacionar con el compromiso: las creencias de autoeficacia.
- La realidad con la que los alumnos conviven y en la que pueden exteriorizar estas necesidades e interactuar con sus profesores, los compañeros y los padres. En la misma línea, el apoyo social o el nivel socioeconómico serán tenidos en cuenta en nuestra investigación.
- Los resultados del compromiso para los autores son el aprendizaje y el logro académico. En este sentido como ya se ha mencionado tendremos en cuenta índices de desempeño, como la nota media del curso anterior.

Por último, el “Modelo *Check and Connect*” de Chistenson y Reschly (2010) toma en consideración cuatro subtipos de compromiso: académico, conductual, cognitivo y afectivo. Considera los niveles cognitivo y afectivo como mediadores potenciales del compromiso académico y conductual, es decir, los cambios en los primeros precederían a los cambios en los últimos. Igualmente nosotros contaremos con tres componentes de compromiso: vigor (conductual), absorción (emocional) y dedicación (cognitivo). También Chistenson y Reschly incluyen variables contextuales como: la familia, los compañeros, la escuela propiamente dicha y la comunidad. En este sentido nosotros consideraremos obstáculos personales (estrés percibido y psicopatología), facilitadores sociales (apoyo social y nivel socioeconómico) y personales (estrategias de afrontamiento, autoestima, autoeficacia, motivación escolar y motivación de logro).

En conclusión el *engagement* es un concepto aplicable al contexto escolar con multitud de matices asumibles por la investigación, con el objetivo de incrementar los niveles de implicación, pasión y responsabilidad de los alumnos por los estudios.

2. Compromiso académico en las etapas escolares

En el siguiente punto se describirá cómo se manifiesta el compromiso académico en las distintas etapas escolares: desde la Educación Infantil hasta el Bachillerato. La exposición de la mayoría de contenidos tomará como referencia una interesante reflexión realizada por Mahatmya, Lohman, Matjasko y Farb (2012), quienes estudian el compromiso académico a lo largo de los diferentes períodos evolutivos. El punto se iniciará con el desarrollo del compromiso académico en la etapa de Educación Infantil y Primaria, donde se mencionarán las principales tareas evolutivas llevadas a cabo por los alumnos. A continuación se describirán las tareas evolutivas en relación a la etapa de Educación Secundaria y Bachillerato, al tiempo que se mencionarán características evolutivas específicas en esta etapa, ya que se trata de las edades en las que se enmarca nuestra investigación. Este último punto se iniciará con un breve resumen de las características evolutivas del adolescente a la luz de la propuesta de Arto (1993).

2.1 Consideraciones iniciales

A lo largo del progreso evolutivo que experimenta el niño se produce también el desarrollo del compromiso académico, pues la escuela es uno de los principales contextos donde madura la persona. De esta forma, existen conexiones entre lo observado en el progreso general en niños y adolescentes y el nivel de desarrollo del compromiso. Dichas conexiones no obstante no son transparentes (Mahatmya y cols., 2012).

La perspectiva evolutiva del compromiso académico se aborda desde la teoría bioecológica, tomando a la persona en interacción con múltiples niveles dentro de su ambiente (Bronfenbrenner, 1994). Desde esta óptica se propone un acercamiento que toma en consideración el contexto, explorando los factores individuales y contextuales que predicen el compromiso académico y examinando si estas dimensiones son más o menos importantes dependiendo de las características del adolescente o del contexto ecológico.

Los autores plantean que el “Modelo de participación-identificación” (Finn, 1989) será el que mejor puede guiar la explicación del desarrollo del *engagement* en todas las etapas escolares. Se tomará en cuenta porque alude a los cambios biológicos, cognitivos, socioemocionales y contextuales que viven los niños. También porque

considera la influencia de características personales, y factores tales como la étnia, el nivel socioeconómico, la habilidad escolar y la autonomía, como potenciales influencias en el compromiso o en el abandono escolar.

Se tomarán como paradigma conceptual las “tareas evolutivas”, definidas como la participación en las tareas académicas específicas dentro y fuera de la escuela. Se trata de tareas que apuntan a los principales cambios y retos que se dan durante una determinada etapa de desarrollo, es decir, es lo que se espera que lleve a cabo un niño de una determinada edad a nivel físico y social (Mahatmya y cols., 2012). Un ejemplo pueden ser las actividades extraescolares.

El crecimiento supone avances cognitivos, emocionales, sociales y biológicos que tienen una manifestación específica en las tareas que es capaz de desarrollar el niño, concretándose de un modo particular en cada uno y en su entorno. Dichas tareas se relacionan con la evolución del compromiso escolar. Por ejemplo: las habilidades sociales del niño varían desde la participación en el juego con compañeros en la etapa preescolar hasta ser un elemento que promueve el compromiso académico en la adolescencia, estando el *engagement* muy relacionado con lo que viven en el área social-escolar los adolescentes. En general se observa que, aquellos alumnos más participativos en la escuela son aquellos cuyas tareas o demandas se adaptan al período evolutivo que están viviendo (Mahatmya y cols., 2012).

A lo largo de este apartado se mencionarán las tareas evolutivas en relación a los principales rasgos evolutivos de la etapa educativa y se analizarán los efectos que tienen sobre el compromiso académico.

2.2 Compromiso académico en Educación Infantil y Primaria.

Entender qué sucede a nivel madurativo en el niño durante la educación infantil y primaria será crucial para comprender cómo se manifiesta su grado de compromiso. Por ejemplo, en lo que se refiere al compromiso cognitivo en un niño o un adolescente el hecho de que su capacidad para comprometerse emocionalmente se vea restringida depende en gran medida del desarrollo de la corteza prefrontal y el sistema límbico (Berger, 2007). A la luz de la teoría de Piaget es en la adolescencia cuando la persona empieza a hipotetizar y a pensar en las soluciones y las estrategias para solventar problemas al mismo tiempo. De esta forma, los

adolescentes poseen mejores capacidades en comparación con los niños para llegar a un nivel de compromiso cognitivo superior (Mahatmya y cols., 2012, citado por Christenson y cols., 2012). Así, el incremento de la madurez cognitiva no sólo muestra beneficios en los objetivos académicos, sino que también tiene continuidad en la realización de tareas cognitivas y socioemocionales (Mahatmya, 2012, citado por Christenson y cols., 2012).

También a modo de ejemplo sobre el desarrollo del compromiso emocional se hace necesario aludir al sistema límbico, que permite el establecimiento de vínculos afectivos con las personas y el contexto social (Berger, 2007). En niños dicha dimensión emocional se manifiesta en el juego solitario o con compañeros que se inicia al principio de la niñez, llegando a ser más rico en la infancia media y cambiando en composición e importancia durante la adolescencia. Así mismo es importante examinar la multidimensionalidad del compromiso académico, pues parece que éste media en la relación entre la participación en actividades relacionadas con la escuela y el desarrollo saludable en el niño. Hay autores que incluso señalan que el compromiso académico ayuda a los adolescentes en la transición a la vida adulta, de tal forma que diferentes patrones conductuales, cognitivos y emocionales de compromiso y estados psicológicos están relacionados con diversos resultados del desarrollo, como los problemas de conducta internalizante y externalizante o la motivación (Mahatmya, 2012, citado por Christenson y cols., 2012). La motivación para Mahatmya y cols. (2012) será un precursor de cada uno de los tres tipos de compromiso (cognitivo, conductual y emocional). Será necesario incluir también el contexto extenso del niño y las actividades que le ocupan, como el trabajo escolar o las extraescolares, así como lo que cree que le pueden aportar de cara a definir futuros logros u objetivos (Mahatmya y cols., 2012).

2.2.1 Educación Infantil

Uno de los objetivos curriculares en la primera infancia es promover oportunidades efectivas de aprendizaje para favorecer el desarrollo cognitivo, lingüístico y social del niño, y desde esta perspectiva se plantean las “tareas evolutivas” en esta etapa. En estos momentos iniciales en la vida de la persona el foco de atención se pone, no tanto en el compromiso mismo sino en los indicadores potenciales de preparación de los niños para ello (Mahatmya y cols., 2012 citado por Christenson y cols., 2012), llegando a argumentar estos últimos que la preparación en edades tan tempranas

influye en el compromiso escolar posterior. Parece que la participación en programas de estimulación temprana como el “*Head Star*” implantados en algunos países donde se lleva a cabo una estimulación cognitiva, conductual y socioemocional influyen en el éxito académico, pues promueven un currículum estructurado que enfatiza estrategias de aprendizaje de interacción, relaciones positivas entre maestros y alumnos y el desarrollo cerebral (Mahatmya y cols., 2012). El objetivo o preparación de estos programas sería la adquisición de habilidades conductuales, cognitivas y socioemocionales necesarias para afrontar las demandas de lectura, escritura y cálculo. Todas las actividades se encuadrarían dentro del contexto escolar y serían evaluadas en la misma clase. Por ejemplo con tareas que promuevan la capacidad para seguir normas, realizar tareas o participar en actividades cooperativas de matemáticas, reflexionar en tareas de desarrollo moral y juegos entre compañeros.

A continuación se mencionará cómo se plasman las mencionadas tareas evolutivas en educación infantil para cada tipo de compromiso: conductual, cognitivo y emocional.

Compromiso conductual

Se trata del área más relevante en esta etapa. Para medir el grado de compromiso conductual se plantean tareas de resolución de problemas en el aula y su no consecución puede ser considerada como factor de riesgo de una pobre predisposición o de un rendimiento académico bajo a largo plazo. De este modo queda demostrado cómo las características personales influyen en la interacción con el ambiente, en la línea de lo propuesto por el modelo bioecológico de Bronfrenbrenner (1994). Asimismo, se pone de relevancia la importancia de proporcionar los recursos para mantener un nivel de atención adecuado y conductas constructivas en clase. La medida de la habilidad para seguir normas y directrices en clase parece ser un indicador de compromiso conductual en la primera infancia, así como la señal de que el niño presenta autoconsciencia, entendida como una teoría sobre sí mismo que influye en el grado en el que sigue o no las reglas (Mahatmya y cols., 2012).

Otro de los indicadores de compromiso conductual es el juego con los compañeros, condensando en él la interacción del niño con sus iguales y su capacidad para llevar a cabo actividades compartidas. Parece ser un marcador de éxito académico

(Mahatmya y cols., 2012, citado por Christenson y cols., 2012) así como de autorregulación. Más específicamente se relaciona con compromiso activo en las actividades de clase, conducta prosocial para ayudar y compartir, motivación para aprender, persistencia en las tareas y autonomía (Mahatmya y cols., 2012).

Compromiso cognitivo

El desarrollo cognitivo influye en la capacidad para seguir reglas e instrucciones de otros (Berger, 2007; Berk, 1998). De igual modo en esta época los niños pasan de una regulación de acciones externa a otra interna (Berger, 2007; Berk, 1998). En esta etapa el niño aprende a inhibir sus conductas y emociones y a autorregularse, fruto de la adquisición de una teoría personal que se relaciona con lo expuesto anteriormente. La capacidad de autorregulación está ligada al nivel de compromiso en un ambiente de aprendizaje, específicamente con la habilidad de participar en las actividades académicas y el control de la atención y de perseveración en una tarea (Bierman, Nix, Greenberg, Blair y Domitrovich, 2008).

Compromiso emocional

La Educación Infantil está marcada por la necesidad de los niños de iniciar la interacción con personas distintas a los padres, por ejemplo, sus compañeros y profesores. Tener unas interacciones positivas con muchas personas promueve el aprendizaje y la construcción de una respuesta social (Ramey y Ramey, 2004, citado por Mahatmya y cols., 2012). La calidad de estas interacciones fomenta el sentido de pertenencia a la escuela, así como el gusto por asistir a ella y el desarrollo de competencias socio-emocionales que se relacionan con el decremento de la agresividad, el aumento de la conducta prosocial y el compromiso en las tareas. Los maestros pueden fomentar estas relaciones de calidad que, en general, contribuyen a la madurez socioafectiva del niño, al tiempo que dan cuenta de la importancia de la relación del niño con el ambiente. En definitiva, múltiples interacciones positivas contribuyen a potenciar las posibilidades de compromiso académico del niño en un futuro.

2.2.2 Educación Primaria

En este periodo el niño continúa adentrándose en la escuela formal y en el ambiente de aprendizaje. Actualmente las publicaciones sobre *engagement* en Educación

Primaria empiezan a ser más numerosas, sobre todo en el contexto del rendimiento académico y el ajuste escolar. En esta etapa las clases son el lugar de aprendizaje por excelencia, pero no podemos olvidar que las interacciones en el aula en relación al *engagement* han sido el contexto menos estudiado en la literatura científica, incluso por debajo del papel de las actividades extraescolares (Mahatmya y cols., 2012).

En esta etapa el compromiso académico se define en función de las características individuales del estudiante, sus experiencias de aprendizaje (Marks, 2000, citado por Mahatmya y cols., 2012) y las interacciones sustanciales entre éstos y el contexto de donde se lleva a cabo la enseñanza (Appleton y cols., 2006; Rose-Krasnor y Denham, 2009). De este modo también es relevante el papel de los profesores y los padres en la promoción de la participación en clase y en actividades extracurriculares. Paralelamente también se sigue desarrollando el trabajo en grupo y las actividades de cooperación, llegando a ser un elemento que aumenta el compromiso escolar. Es en esta etapa cuando se inicia propiamente la distinción entre compromiso conductual, cognitivo y emocional. Al principio de la escuela primaria, en torno a los 6 años, el niño se inicia en la participación del juego grupal. Entender reglas y cooperar con otros supone el inicio de amistades significativas y de representaciones mentales de cómo se ha de participar en un grupo. Igualmente ello también supone el inicio de nuevas interacciones con compañeros y profesores. En torno a los 6-12 años el niño experimenta un proceso de madurez intelectual en el que aprende habilidades específicas necesarias para desenvolverse en el entorno escolar (Mahatmya y cols., 2012). Más adelante, nos detendremos extensamente en la descripción de la adolescencia (12-18 años), que como se ha mencionado es el período que nos ocupa en el presente estudio.

Compromiso conductual

Los profesores informan de que aquellos estudiantes más comprometidos son los más atentos en clase, los que mejor siguen las normas y las instrucciones y tienen más iniciativa de acción (Finn, 1989). Involucrarse en las tareas que se les demanda en clase parece un prerrequisito para alcanzar éxito académico y por el contrario, no hacerlo parece que obstaculiza el desarrollo del *engagement*. Las actividades extraescolares también ofrecen otra oportunidad a los estudiantes para comprometerse a nivel académico, pues durante la educación primaria se vive una época en la que los alumnos inician su participación en actividades como el deporte,

el arte o la música, promoviendo resultados positivos a nivel social y académico en ellos (Mahatmya y cols., 2012). Si estas experiencias son positivas la promoción del compromiso en clase es óptima (Rose-Krasnor y Denham, 2009). Estas actividades deben estar en sincronía con lo que se plantea en clase. Como conclusión parece que el compromiso conductual es promotor de habilidades de desarrollo, interacciones sociales positivas y compromiso académico (Rose-Krasnor y Denham, 2009).

Compromiso cognitivo

El compromiso cognitivo permite captar lo que piensa y cree el alumno acerca de la actividad que está llevando a cabo y sobre sí mismo (Appleton y cols., 2006). Se trata de incluir el razonamiento operacional concreto descrito por Piaget en las tareas escolares, las habilidades de aprendizaje y la autoevaluación (Newmann y Newmann, 2009, citado por Mahatmya y cols., 2012). Se busca por tanto que el alumno continúe desarrollando sus habilidades de autorregulación, que aumentan su autopercepción de competencia y su motivación intrínseca. Se observa una relación entre los resultados académicos y la participación en tareas orientadas al dominio de la acción y entre la autopercepción y la creencia de autoeficacia elevada en determinadas tareas de aprendizaje. También se demuestra que un elevado compromiso cognitivo les hace ser más constantes en la escuela y en la finalización de actividades a lo largo del tiempo. Se trata por tanto de alumnos cuyo sentido de autoeficacia es mayor. Los padres y los profesores son agentes que incentivan la participación en actividades que generan que los niños desarrollen sus propias creencias e intereses hacia una actividad que impulsa su futuro compromiso (Mahatmya y cols., 2012). En resumen, parece que el compromiso cognitivo es una característica individual que facilita la interacción dentro del contexto escolar y promueve el compromiso.

Compromiso emocional

Alude al sentido de pertenencia a la escuela, de aprendizaje de los valores que promueve y del entusiasmo hacia las actividades de aula y extraescolares. Es una etapa en la que la acumulación de relaciones sociales establecidas con compañeros y con profesores contribuye sobremanera a generar habilidades de relación social. Es ilustrativo de ello el hecho de haber hallado que en aquellas clases donde la relación entre alumnos y profesores era más negativa en general se registraba

menos compromiso emocional. Sin embargo, en aquellas clases donde las relaciones fluyen de forma positiva se registra más éxito académico (Mahatmya y cols., 2012). La validación de los compañeros también se registra como un índice de compromiso importante (Mahatmya y cols., 2012).

2.3 Engagement académico en Educación Secundaria y Bachillerato

Iniciar el estudio del compromiso académico en la adolescencia obliga a realizar en primer lugar un abordaje de las principales características evolutivas de la etapa adolescente, pues se trata de la etapa en la que evaluaremos directamente el nivel de compromiso en nuestra muestra de estudiantes. A continuación se llevará a cabo dicha descripción para terminar mencionando cómo se desarrollan las tareas evolutivas relacionadas con el compromiso académico en los adolescentes.

2.3.1. El alumno adolescente

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española (RAE) la adolescencia es la “edad que sucede a la niñez y que transcurre desde la pubertad hasta el completo desarrollo del organismo” (RAE, 2014). La descomposición etimológica de la palabra aporta algunas claves para comprender el término en toda su profundidad. Proviene del latín *adolescētia* (RAE, 2014), que deriva a su vez del vocablo *adolescens*, *-ntis* que es el “muchacho o muchacha que está en la adolescencia” (Segura Munguía, 2014, pág. 7). Al descomponer el término latín *adolescēntis* se obtiene un panorama definitorio muy interesante:

- *-ad*: se trata de un prefijo que significa “a, hacia” y que denota la característica de transcurso o recorrido hacia la etapa posterior que es la adultez. Esto hace necesario que más adelante se defina qué es la adultez.
- *-Alesco*, *-alescere*: equivale a “alimentarse” y junto a las terminaciones *-alo*, *-ere* equivale a ‘criarse, ir creciendo, estar creciendo, madurar’ (Fernández López, 1997). El diccionario de la RAE en su cuarta acepción destaca que *alimentar* es: “fomentar el desarrollo, actividad o mantenimiento de cosas inmateriales, como facultades anímicas, sentimientos, creencias, costumbres, prácticas, etc.” (RAE, 2014). Se selecciona esta acepción porque encarna lo que ocurre en el adolescente: un crecimiento que sólo puede sostenerse gracias al fomento, al

alimento y mantenimiento que hace que maduren las facultades que se mencionan.

- *-ntis*: es lo propio de *adolesco* y de *adolere*, es decir, de la persona que está siendo alimentada en ese momento de crecimiento, de desarrollo hacia la adultez. Se trata de un participio presente que es activo, por lo tanto el adolescente es aquel 'que está en periodo de crecimiento, que está creciendo' (Fernández López, 1997).

Si bien esta descomposición aporta luz para conocer el sustrato etimológico de la palabra, también ha sido objeto de confusión debido a la definición de adolescencia aparecida en el Diccionario Histórico de la RAE (1960-1996) donde se presenta como proveniente del latín *adolescere* que significa "enfermar" y es traducido en castellano actual como "adolecer", término empleado en nuestros días para indicar la carencia de algo (Fernández López, 1997). Este hecho ha sido utilizado por posiciones que definen la adolescencia como una etapa caracterizada por todo aquello que la persona no ha alcanzado, destacando todo un conjunto de características enfermizas y negativas en el adolescente que quedan muy lejos de lo que etimológicamente designa la palabra. Si bien en el planteamiento teórico escogido para definir al adolescente en nuestro trabajo se enfatizará que existen momentos de crisis, no se tomará al joven dentro de la perspectiva dramática que adoptan otras posiciones.

Retomando la definición de la palabra adulto, pues es el participio pasado de *adolescere*, viene a ser 'el que ya está crecido'. Como se ha mencionado más arriba el participio presente *adolescens* significa 'el que está en la etapa de crecimiento' (Fernández López, 1997). Adultez hace referencia a la palabra "adulto" que viene a ser la "condición de adulto" o lo "propio del ser adulto". Proviene del latín *adultus*, de nuevo compartiendo la raíz *adolesco* o *adolere* con la de adolescente y poniendo de nuevo el acento en el verbo alimentar. De este modo el adulto es el que ha "crecido, desarrollado, formado; persona que ha alcanzado su pleno desarrollo o madurez" (Segura Munguía, 2014, pág. 7). Existe también en latín un homónimo del verbo *adolescere* que viene a significar 'llamear, inflamarse, encenderse, arder en llamas, quemarse' (Fernández López, 1997). Esto se emplea dentro de la esfera de lo sagrado para designar las ofrendas y sacrificios rituales en honor a los dioses, hecho al que se volverá cuando en el párrafo siguiente se relacione de nuevo la palabra adolescencia con los dioses griegos.

El griego también aporta trazos interesantes para comprender el concepto de adolescencia. Desde la vertiente etimológica, la palabra *efebo* en griego significa “adolescente” y proviene del vocablo *éphebos* (*epí* que significa “en” y “sobre” más *hébe*, que significa “adolescencia” y “hueso o vello del pubis, diosa de la juventud hija de Zeus y Hera”) (Segura Munguía, 2014). En la Atenas clásica se llamaba adolescente a la persona de 18 a 20 años. La *efebología* por tanto es el “tratado sobre el adolescente” es decir, la “parte de la Psicología Evolutiva que estudia los fenómenos psíquicos que entraña la adolescencia” (Segura Munguía, 2014, pág. 7). De igual modo “la *hebefrenia* (*hebe* “adolescencia” y *frenia* “mente”) sería una trastorno de las facultades mentales durante la pubertad; demencia precoz” (Segura Munguía, 2014, pág. 7). Llegado este punto se hace interesante apuntar la relación etimológica entre el término adolescencia y pubertad.

Pubertad proviene del latín *pubertas* que significa “mocedad” y este a su vez de *pubes*, *-is* que significa “vello”. La pubertad por tanto es la “primera fase de la adolescencia, en la cual se producen las profundas variaciones anatómicas, fisiológicas y psicológicas propias del paso de la niñez a la edad en la que el ser humano alcanza la madurez sexual y con ella la posibilidad de reproducirse” (Segura Munguía, 2014, pág. 7). Pubescer por tanto es llegar a la pubertad y en su raíz latina “cubrirse de vello al llegar a la pubertad” (Segura Munguía, 2014, pág. 7). Relacionado con el término pubis también del latín *pubes*, *-is* que aluden a la “parte inferior del vientre, que forma un triángulo entre los dos muslos y se cubre de vello al llegar a la pubertad” (Segura Munguía, 2014, pág. 7).

A la luz de las definiciones manejadas en psicología evolutiva se constata -y ello guarda relación con las definiciones etimológicas anteriores- que adolescencia y pubertad son dos términos distintos. La adolescencia marca la transición del estatus social de niño a adulto (Speltini, 1997) mientras que la pubertad se relaciona con el periodo de rápido crecimiento físico y de desarrollo sexual que pone fin a la infancia y encamina a la persona a la introducción en “dimensiones, formas y potenciales sexuales propios de la edad adulta” (Berger 1994, pág. 317). De esta forma, mientras la pubertad marca el inicio de la adolescencia y está incluida en ésta, no se identifica completamente con ella, pues la adolescencia alude a un proceso mucho más globalizador.

El objeto de estudio que nos concierne es la persona en un momento vital muy concreto: la adolescencia. Si bien la persona es la materia prima por excelencia de trabajo de la psicología no siempre está clara la concepción que de ella se tiene

cuando se inicia un estudio sobre un determinado punto de su vida, como es la adolescencia. El estudio de la persona adolescente requiere primero de todo una toma de posición antropológica en la que se cuestione de forma radical qué es la persona para nosotros. En palabras de Echavarría (2013):

“En todas las áreas, muy heterogéneas, que conforman el cuadro de la Psicología actual es necesaria una fundamentación antropológica. Tratando la Psicología en sus distintos campos y según distintos procedimientos, acerca del hombre, de su vida íntima y de su comportamiento, es evidente que la concepción que se tenga del ser humano redundará en un modo distinto de estudiar y de comprender su vida (...) Aunque pocas veces se lo reconozca en modo explícito, detrás de cada teoría de la personalidad hay una concepción del hombre que no es ella misma de orden puramente científico-empírico, sino filosófico (...) Las principales diferencias de método y de contenido suelen estar asociadas a distintos modelos filosóficos y antropológicos” (Echavarría, 2013, pág. 1).

Como consecuencia de esta premisa se ha seleccionado de entre todos los modelos teóricos acerca de la concepción de la persona el modelo propuesto por Arto (1993) quién genera un modelo de integración de la realidad adolescente a la luz de lo que define como la “Realización del Hombre Adolescente”. Ello servirá como marco teórico para continuar con la descripción de las características de los adolescentes.

El acercamiento a la realidad del adolescente que propone Arto parte de una concepción previa de persona. En la línea señalada por Echavarría (2013) de que detrás de cada teoría psicológica existe una antropología, una concepción del hombre. Arto realiza una propuesta que toma en consideración toda la riqueza y potencialidad interior de la persona, a la vez que destaca sus aspectos positivos (Arto, 1993). Recoge influencias de otras teorías y de ellas toma en consideración que la persona (Arto, 1993):

- Atraviesa períodos críticos o sensibles en los que es especialmente susceptible para el aprendizaje, es decir para el crecimiento. El autor recomienda hablar de “períodos sensibles” ya que en la naturaleza del hombre reside la capacidad de aprender constantemente y alcanzar aquello que aún no ha consolidado.
- Según en la etapa en la que se encuentre puede realizar una serie de tareas y otras no. En este sentido la persona posee competencia para ejecutar tareas en orden a una serie de metas determinadas. En la medida en la que establezca una relación adecuada entre sus competencias y las de los demás dará el máximo en cada situación a la que se enfrente.

- Es siempre una tarea abierta. Este punto Arto bebe directamente del “Modelo Ericksoniano de desarrollo” donde la persona durante toda su vida debe ir integrando una sucesión armónica de diversas tareas. Los objetivos de cada una de ellas se encuentran presentes a lo largo de todo el ciclo vital y en caso de no ser realizados en el período sensitivo adecuado se animará a la persona a completarlos. Es en este sentido en el que la persona es siempre una tarea abierta.
- Posee una vocación firme a dar sentido a lo que le rodea. De esta forma no son las cosas o las personas quienes le dirigen, sino él mismo. El hombre es el centro de todo el ciclo evolutivo, siendo responsable de sus acciones. No se olvidan las influencias ambientales, pero es él quién en última instancia da sentido a los acontecimientos que se presentan en su vida.

Tomando en consideración su visión del hombre Arto (1993) propone su *Teoría Focal* ante la insuficiencia de las posiciones psicoanalíticas que toman la adolescencia como una época en la que los instintos y pulsiones provocan un desequilibrio psíquico que se materializa en comportamientos desadaptados. También se aleja de posiciones sociológicas que, bajo la influencia de una sociedad perniciosa no permiten la adaptación del adolescente a la misma.

La *Teoría Focal* se postula como una: “hipótesis que interpreta, de modo más coherente con la realidad, los datos obtenidos en los estudios realizados con adolescentes *normales*. Desde esta perspectiva puede decirse que algunos problemas de adolescentes cobran más importancia que otros” (Arto, 1993, pág. 248). Concibe que el adolescente se enfrenta a problemas pero, que en un momento concreto hay problemáticas de las que se habla típicamente que no son vividas como importantes para ellos, o que quizás aparezcan después en otro período evolutivo. Este punto entronca con la perspectiva evolutiva Eriksoniana donde, si la persona no resuelve positivamente una tarea se generaría un conflicto.

La *Teoría Focal* reconoce que no puede abarcar la extensa profundidad humana, pero toma de algunos enfoques y de la propia realidad conocimientos psicológicos con el objetivo de entender al adolescente y proveer de claves para encauzar un trabajo educativo que promueva su maduración personal (Arto, 1993). Para Arto, la adolescencia “comprende el período que va desde el momento en el que el muchacho comienza a ser capaz de emplear, con cierta autonomía, el pensamiento lógico hasta el período de la plena integración de sus capacidades lógico-cognitivas, con la posibilidad de vivir una vida independiente a nivel afectivo, económico y

social” (Arto, 1993, pág. 249). Como última particularidad del modelo se destaca la necesidad de instaurar un diálogo interdisciplinar que permita comprender más completamente al adolescente, a fin de ampliar cada vez más el punto de referencia para interpretar la realidad que le rodea. Es por lo tanto un modelo en continuo diálogo con las exigencias, valores e inquietudes del adolescente y por qué no, con planteamientos académicos como el que nos ocupa: el compromiso académico.

Arto pone en el centro de su estudio la riqueza y las potencialidades del adolescente. Se aleja explícitamente de posiciones que ven la adolescencia como una época plagada de problemas derivados del proceso de madurez psicofisiológica y de las dificultades de insertarse en el mundo social. En palabras de Arto:

“Sólo de este modo parece posible comprenderlo en lentitud, y sobre todo, lo que es más importante, favorecer su desarrollo y contribuir así a construir un mundo de personas normales y creativas, capaces de suscitar condiciones tales de vida que estimulen los recursos propios del adolescente” (Arto, 1993, pág. 251).

El modelo parte de la idea de que el adolescente posee unas capacidades y recursos que va integrando en mayor o menor medida a lo largo de los primeros años de la adolescencia hasta que consigue la madurez juvenil y nunca se toma en consideración la ausencia de estas capacidades. Se parte de dos puntos nucleares que son posibles gracias al desarrollo cognitivo que experimenta el adolescente. La capacidad de (Arto, 1993):

- auto-observarse a sí mismo formándose una idea bastante objetiva de su situación y/o de la de los que le rodean.
- auto-realizarse empleando su capacidad de poner en práctica la idea que se ha formado de sí mismo.

Estas dos tendencias estarán presentes a lo largo de todo el proceso de madurez y por supuesto también en uno de los contextos donde se desarrolla el adolescente: el escolar.

Los adolescentes, movidos por el desarrollo cognitivo que experimentan inician un proceso de confrontación con los demás y con el ambiente que les rodea, aumentando así los conflictos interpersonales (Berger, 2007). Ello también hace que empiece a gestionar aspectos no claros de sí mismo y de los demás lo que incrementa los problemas intrapsíquicos (Arto, 1993). A la constatación de esto se une dentro del ámbito cognitivo su capacidad de reestructurar de modo orgánico la realidad ya que su conducta inteligente que le permite ir “más allá de lo concreto”. El

adolescente piensa en muchas realidades posibles, esto es “construye realidades hipotéticas” y en última instancia se ve exteriormente de forma objetiva, al tiempo que se aleja de las percepciones subjetivas y toma contacto con las demandas del ambiente social. A todo ello se une otra nueva capacidad por la cual el adolescente aprende comportamientos en base a las relaciones que establece con los demás: pertenecer a grupos. Esta dimensión es tan importante que condicionará su capacidad de autorrealización en gran medida (Flavell, 1981, citado por Arto, 1993).

A los sucesivos cambios que ocurren en el adolescente se suma también una necesaria integración de los aspectos del pasado con sus sentimientos profundos. Las ambivalencias diversas de su existencia le pueden llevar en ocasiones a no integrar los diversos componentes de su personalidad (Arto, 1993).

El adolescente por tanto siente que ha de integrar una capacidad cognitiva desbordante que le permite auto-observarse con la necesidad de emprender conductas para auto-realizarse. Esto pone al adolescente en la tesitura de estar continuamente reestructurando el concepto de sí mismo, del mundo exterior y del modo de ser para situarse en su ambiente. En ocasiones este intento por integrar en la vida real tantos “mundos posibles” que existen en su cabeza puede derivar en la realización de comportamientos extraños (Arto, 1993). Esto se traducirá eventualmente en una profunda insatisfacción que de modo externo se apreciará como una gran inseguridad, que podrá manifestarse desde una gran pasividad hasta comportamientos extremadamente movidos. En este sentido el joven lucha por mantener lealtad a los valores idealmente percibidos, lo que puede derivar en conflictos cognitivos (Arto, 1993).

Hallarse inmerso en una realidad social comporta para el adolescente en muchas ocasiones estar expuesto a mensajes contradictorios que aglutinan peticiones a las que no puede hacer frente debido a la conyuntura social, económica y laboral. Sumado a ello parece que el mundo adulto acepta al adolescente en la medida en la que da respuesta a dichas demandas (Arto, 1993). En muchas ocasiones los jóvenes responden a ellas, más por adecuación que por convicción, porque es lo que se espera de ellos. En este sentido se hace necesaria la aparición de personas significativas, que sirven de trámite para acomodar su mundo cognitivo a las realidades cotidianas (Arto, 1993). Son en este sentido una bisagra que permite hacer de puente entre las circunstancias del adolescente y las exigencias del mundo, sin renunciar a los grandes ideales (Arto, 1993). Los profesores y

compañeros dentro del contexto escolar son elementos fundamentales en dicho trámite.

Las experiencias propias del inicio de la gestión de su propia vida y las exigencias del mundo nuevo al que se enfrenta le ayudan a crecer. Por otra parte este mundo nuevo es desconocido. Es aquí donde descubre su gran capacidad para analizar la realidad y también lo complicado de integrar su mundo afectivo-pulsional con los contratiempos sociales. La falta de experiencias y modelos dificulta dicha integración (Arto, 1993).

En el inicio de su libro *“Psicología Evolutiva. Una propuesta educativa”*, Arto (1993) realiza un esbozo de lo que a su juicio es un hombre. Para hablar sobre el adolescente tomará los cuatro ejes vertebradores de ese hombre que describe y lo aplicará a la realidad del adolescente. Dichos ejes son: “la libertad en la acción, la inteligencia que se abre a lo trascendente, lo social situado en un contexto personal y el aspecto corpóreo que tiende a una integración cada vez mayor” (Arto, 1993, pág. 259). Nótese cómo en el último de los cuatro elementos aparece uno de los conceptos clave de su teoría: la integración, como elemento presente a lo largo de todo el proceso de madurez del adolescente. Cada uno de estos cuatro ejes contempla otro polo, convirtiendo en ocho las características que configuran al hombre y por tanto también al adolescente. El hecho de presentar estas dimensiones no merma la concepción del hombre como unidad compleja y de exigencias profundas a nivel aparente. Esto supone que la persona madura conquistará cada una de dichas dimensiones.

A continuación se describirán los cuatro aspectos, a fin de comprenderlos en toda su profundidad y se tratarán de relacionar con los tres elementos del compromiso académico que venimos considerando (conductual, emocional y cognitivo). La descripción propuesta sobre el hombre está revestida de algunas peculiaridades propias de la etapa adolescente (Arto, 1993). A continuación se recuperarán las cuatro dimensiones anteriormente descritas pero atendiendo a lo que vive y experimenta la persona que se encuentra en esta etapa vital, ver Figura 9.

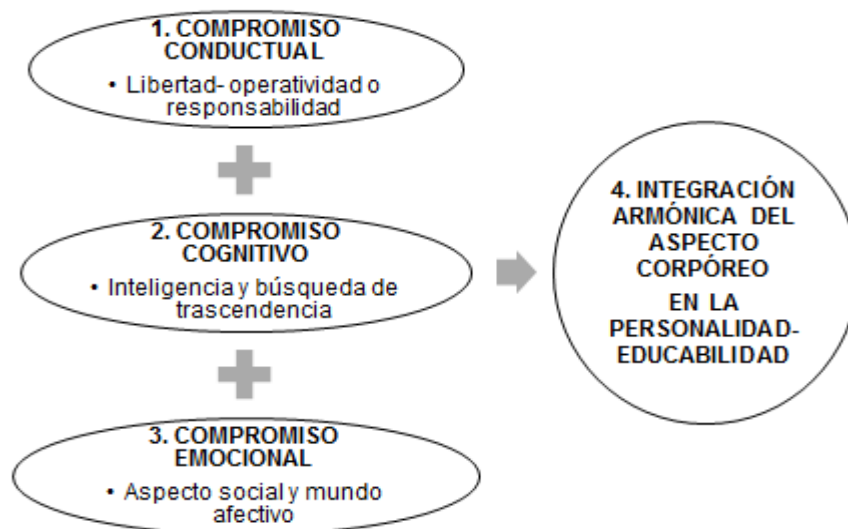


Figura 9. Relación entre las dimensiones de desarrollo de Arto (1993) y los tres componentes del compromiso académico. Fuente: elaboración propia.

La primera de las dimensiones de desarrollo es la libertad-operatividad o responsabilidad. Se parte de la idea de que el hombre es libre, racional y moral pero esta libertad ha de ponerse en práctica. En cada etapa la persona actúa en función de sus competencias y su madurez. La persona debe tener oportunidades de sentirse responsable y ello se ve cada vez que actúa, es decir, cada vez que es operativa. En este sentido, por lo que respecta al concepto de compromiso académico el hecho de considerar una dimensión conductual que implica que la persona actúe y asuma retos permite poder relacionar dicha dimensión con el *engagement*. La dimensión de la libertad que concibe el adolescente suele ser total y toca en ocasiones con la fantasía o el idealismo. La operatividad está sujeta a opiniones que al ser numerosas exigen la toma de decisiones a menudo desde la incertidumbre. La actitud que genera esta indecisión se plasma en la rebeldía, que lejos de ser un estado que es placentero para el adolescente genera un sentimiento de culpa propio o hacia los demás. En el universo adolescente lo real empieza a ser considerado como hipotético y esto dificulta en gran medida que el adolescente decida en función de su experiencia, llegando incluso a construirse sobre un mundo fantástico. La falta de certezas ante la toma de decisiones barajando un gran número de posibles respuestas puede llevar al adolescente a bloquearse en su actuación. Esto le puede llevar a buscar ayuda y después de ello a no aceptar las soluciones propuestas, generando con ello sentimiento de culpa. Es interesante observar cómo a lo largo de esta dimensión se concibe al adolescente como alguien

capaz de construir hipótesis sobre las que decidir. Ello bien orientado puede suponer una mayor madurez para el joven.

La segunda de las dimensiones de desarrollo es la inteligencia y búsqueda de trascendencia. La persona posee exigencias propias de su naturaleza espiritual y ello le diferencia de cualquier otro ser. La capacidad cognitiva de analizar la realidad y actuar en consecuencia es un ejemplo de ello. En el adolescente esto se plasma en su capacidad de generar hipótesis, en su imaginación, su exigencia de justicia, de amor universal o en el despertar del deseo de igualdad. La trascendencia hace referencia a la capacidad de búsqueda de esas exigencias del espíritu fuera de su ámbito particular, de modo más general en el mundo de los valores. En el joven se plasma en la búsqueda del sentido de la vida. El punto culminante de esta búsqueda será el encuentro con algo o alguien que pueda dar respuesta a su necesidad de conocer y amar. En este sentido el compromiso emocional cubriría esta área, permitiendo al adolescente responder a dichas exigencias de su naturaleza espiritual al tiempo que pone en práctica su capacidad cognitiva de análisis de la realidad.

En ocasiones dicha capacidad cognitiva en el adolescente le reporta consecuencias desagradables, como algunas distorsiones de la realidad que le hacen pensar que es el centro del mundo o que es extremadamente diferente y que por tanto nadie le podrá entender (Berk, 1998). Ello hace que el adolescente tenga una intimidad incommunicable que hace difícil en ocasiones la relación con él.

La tercera dimensión de desarrollo es el aspecto social y el mundo afectivo. La persona posee una afectividad profunda vinculada a su realidad psicosexual. El hecho de estar inserto en un sistema social pone el escenario para que esta afectividad se plasme en el grupo, como lugar de encuentro del mundo social y afectivo. El diálogo relacional entre el mundo social y el propio mundo intrapsíquico es fundamental. El compromiso emocional sería el que se relacionaría con esta última dimensión, permitiendo al adolescente en la medida en que se vincula con el contexto escolar vivir esta dimensión relacional y afectiva a través de los lazos que crea con sus compañeros y profesores.

En el adolescente, el aspecto social responde a la exigencia de vivir inserto en un grupo o por el contrario irremediablemente aislado. Su afectividad, como expresión de dicha necesidad de relación le lleva a establecer amigos y a encontrarse con un

grupo donde genera una identidad propia. También le permite separarse de la familia, realizar actividades y proyectos y conocerse y valorarse en la medida en la que es aceptado por lo que es y realiza. El adolescente actúa movido por la fidelidad a las personas, más que por valores, existiendo también varios peligros como fabricarse máscaras sociales para defenderse o no poder comunicar toda su riqueza y profundidad y quedar aislado.

La cuarta y última dimensión de desarrollo es la integración armónica del aspecto corpóreo en la personalidad-educabilidad. La corporalidad coloca al hombre ante la realidad de su límite y su situación en un eje espacio-temporal. Esto, a la vez que hace que cada persona sea diferente al resto, contribuye a que el adolescente tome conciencia del propio trabajo y se enfrente a la problemática del otro. Esta dimensión tocaría los tres aspectos del compromiso: emocional, cognitivo y conductual en la medida en la que da unidad y permite tomar conciencia de sí mismo y de los demás al joven.

La corporeidad en el adolescente apunta a cómo es su relación con su imagen corporal a través de la cual integra aspectos de su personalidad y se sitúa en el mundo que le rodea y en el de un grupo. Por lo que respecta a la educabilidad, se retoma la idea de la dificultad del adolescente para integrar nuevos cambios, momento en el que es necesaria la figura de un educador que proponga caminos de aceptación de esa diferencia sin que resulten inalcanzables e inasumibles para el adolescente.

Por último, en relación a esta dimensión corpórea el adolescente hace frente a tres necesidades complementarias que se condicionan mutuamente participando en la total dimensión corpórea-espiritual de la persona dentro de un contexto social, ellas serían: la necesidad de intimidad (capacidad para comunicarse en profundidad con los demás), la sexualidad (deseo humano de amar y ser amados, que requiere de intimidad para compartir la propia profundidad espiritual en un contexto de aceptación y acogida) y seguridad (exigencia de sentirse tranquilos y sin sentimientos de culpa cuando se manifiestan estas necesidades).

Terminada la exposición del planteamiento de la *Teoría Focal* de Arto se mencionarán las “tareas evolutivas” observadas para cada componente del compromiso académico en la adolescencia.

2.3.2 Adolescencia y compromiso académico

Se trata del período del que existen más estudios sobre *engagement*, pues son los años en los que entra en juego la posibilidad de abandono o éxito escolar (Finn, 1989). Después de la adolescencia inicial y a lo largo del resto de los años adolescentes, se observan puntuaciones estables de compromiso a nivel conductual, cognitivo y emocional.

Como ya se ha mencionado, en la adolescencia se experimentan cambios físicos, un rápido desarrollo de habilidades cognitivas como la autoconsciencia y mejora en gran medida la parte social. A continuación se describirán dichos cambios en relación con las tareas que definen el compromiso académico en las tres áreas clásicas: conductual, cognitiva y emocional.

Compromiso conductual

En la adolescencia el compromiso a nivel conductual se manifiesta en las tareas, conductas de estudio, atención y participación en las discusiones de clase. En ocasiones se emplean informes del profesor que indican el compromiso académico del alumno, autoinformes del mismo alumno, registros de asistencia a la escuela o indicadores de absentismo. En lo que respecta a las familias se encontró que, aquellos adolescentes que completan las tareas con sus padres y son ayudados por ellos tienen mejores calificaciones (Mahatmya y cols., 2012). Los compañeros en esta etapa juegan un papel fundamental. Existen estudios en los que se constata que aquellos compañeros que ayudan a otros con las tareas diarias muestran un mayor esfuerzo durante las clases (Mahatmya y cols., 2012). Parece que la asistencia a clase está relacionada con que los maestros creen ambientes estructurados y con la implicación en actividades extraescolares.

Compromiso cognitivo

Se define como la atención a la tarea y al profesor (Mahatmya y cols., 2012). Los alumnos con alto compromiso académico suelen preferir tareas cambiantes. Como se ha mencionado al exponer las características del adolescente, durante este periodo se desarrollan las habilidades de autorregulación para autopercebir los niveles de competencia y de motivación intrínseca y pensamiento abstracto. El deseo por el trabajo fácil aumenta, sin embargo en sistemas educativos tales como

el de Estados Unidos se fomenta la motivación extrínseca, que puede terminar generando una disonancia entre las características del adolescente y los entornos de aprendizaje en los que se desenvuelve, en contraste con dicho deseo de trabajo fácil. Una recompensa extrínseca, como una buena nota o un alto rendimiento en pruebas estandarizadas, puede generar un mantenimiento de la autoestima. Poner más interés en la evaluación de la competencia y el desempeño en la enseñanza primaria y secundaria hace que la motivación intrínseca disminuya, es por ello que en la adolescencia se generan tareas que implican un mayor desafío, curiosidad, interés y dominio respecto a la escuela primaria (Mahatmya y cols., 2012).

Aunque la motivación intrínseca disminuya, hay condiciones externas que hacen que aumente como el fomento del pensamiento crítico en casa o el acceso a libros o museos (Gottfried, Flemin y Gottfried, 1998, citados por Mahatmya y cols., 2012). La percepción del apoyo de los profesores es un predictor de compromiso durante la enseñanza primaria y secundaria, así como algunas características del grupo de iguales como el hecho de que éstos se orienten hacia el logro y se encuentren motivados intrínsecamente. Cabe destacar que estos dos últimos elementos explican el compromiso académico del adolescente en menor medida que el sentimiento de pertenencia a la escuela (Goodenow y Grandi, 1993, citado por Mahatmya y cols., 2012). El entusiasmo del profesor también es un elemento relacionado con una fuerte puntuación en motivación intrínseca (Patrick, Tisley y Kempler 2000, citado por Mahatmya y cols., 2012) y como consecuencia de un elevado grado de compromiso cognitivo.

Compromiso emocional

Con respecto al compromiso emocional se estudia el miedo, la ansiedad, el aburrimiento o el entusiasmo de los alumnos en relación a la escuela y a las tareas que allí se proponen. En la adolescencia es el tipo de compromiso que más decremента (Eccles y cols., 1993, citado por Mahatmya y cols., 2012). El miedo al fracaso predice significativamente el decremento de las calificaciones, aunque parece no estar significativamente relacionado con el compromiso académico (Mahatmya y cols., 2012). Se observa que aquellos estudiantes con mayores grados de conexión con su escuela asisten con mayor asiduidad e informan de mejores calificaciones (McNeely y Nonnemaker y Blum, 2002, citado por Mahatmya y cols., 2012). También parece que en las escuelas más pequeñas los estudiantes están

más identificados con los valores de las mismas y necesitan menos amonestaciones disciplinarias.

Por último el compromiso emocional parece influenciado en los adolescentes por los sentimientos de desafío e importancia que otorgan a una actividad (Shernoff y Hoogstra, 2001). De igual modo el apoyo de los padres para la autonomía y la regulación emocional al realizar las tareas escolares para casa influyen en el compromiso emocional de los adolescentes, por ejemplo en cuanto a motivación. Si se toman en cuenta dos tipos de motivación como son la intrínseca y la extrínseca parece que aquellos alumnos con una motivación extrínseca elevada informaron de un afecto más negativo ante condiciones de autonomía y ayuda, mientras que aquellos con una mayor motivación intrínseca mostraron un afecto más positivo hacia la ayuda que les brindaban sus padres (Knollmann y Wild, 2007 citados por Mahatmya y cols., 2012). De este modo, la percepción cognitiva del apoyo de los padres modera la influencia de los factores familiares en el compromiso emocional, de nuevo mostrando cómo algunos factores individuales influyen en las manifestaciones del compromiso académico. Investigaciones posteriores hallaron que el compromiso emocional constituye un elemento fundamental en la transición a la vida adulta y la adopción de roles adultos (Mahatmya y cols., 2012).

Se concluye aquí la exposición de este segundo punto teórico en el que han quedado expuestas las principales “tareas evolutivas” en cada etapa escolar, haciendo especial énfasis en la etapa de Educación Secundaria y Bachillerato, al tiempo que se han destacado algunas características evolutivas de los adolescentes a la luz de la propuesta de la *Teoría Focal* de Arto (1993).

3. Compromiso académico e investigación

Una vez realizado el recorrido conceptual sobre el *engagement* y su relación con el desarrollo en niños y adolescentes se pasará a describir cómo se aborda desde el contexto de la investigación. Se iniciará con algunas consideraciones previas para hablar después de los facilitadores o indicadores del mismo. En el tercer punto se contemplará si el compromiso es una medida discreta o parte de un continuo y si se comporta como un mediador o un resultado. Finalmente se hará una breve mención al rendimiento académico medido a partir de la nota media, por estar estrechamente relacionado con el compromiso desde el punto de vista de la investigación en cuanto a la cantidad de estudios que los relacionan.

3.1 Consideraciones iniciales

La investigación sobre *engagement* en contextos educativos está marcada por la creación en Estados Unidos y en Canadá de la “National Survey of Student Engagement” (NSEE) en el año 2000, encuesta ampliamente utilizada no sólo en estos países sino en muchos otros. La NSEE persigue evaluar cómo y qué aprenden los estudiantes y el grado en el que éstos se implican eficazmente en tareas académicas, así en indagar acerca de cómo perciben lo que han aprendido a lo largo de los años universitarios (Lutz y Culver, 2010). En la misma línea, en 2007 se generó la “Australian Survey of Student *Engagement*” (AUSSE) la cual integra un cuestionario que evalúa *engagement* en estudiantes universitarios con el fin de obtener una retroalimentación entre los profesores y éstos sobre aspectos relacionales que pueden mejorar en el proceso de adaptación a la vida universitaria (Coates, 2010). Un año más tarde en Estados Unidos se inician investigaciones que pretenden observar la relación entre el *engagement* académico, el éxito y la intención de abandonar los estudios en una gran muestra de estudiantes universitarios de primer año. En los 6.193 estudiantes se observó que las calificaciones, la persistencia en las tareas y la probabilidad de pasar de curso tenían una relación positiva con el compromiso académico, sin embargo la relación era negativa entre la tendencia al abandono y el *engagement* (Kuh, Cruce, Dhoup, Kinzie y Gonyea, 2008).

Las investigaciones con universitarios europeos realizadas por Svanum y Bigatti (2009) señalaron de nuevo las mismas tendencias observadas en la investigación anterior. De esta forma aquellos universitarios con un nivel más alto de *engagement* obtuvieron resultados más elevados y más probabilidad de finalizar sus estudios con una media aproximada de un semestre menos, con respecto a aquéllos que señalaron niveles de *engagement* más bajos.

En el contexto geográfico español las primeras investigaciones datan de 2002 en la Universidad de la Rioja. En ellas se hipotetizó acerca de la relación entre *burnout* y *engagement* y tres elementos puramente académicos: desempeño, madurez profesional y tendencia al abandono de los estudios (Manzano, 2004). Para ello se contó con 492 alumnos de los grados de Administración y Dirección de Empresas (ADE) y Ciencias empresariales de la citada universidad.

Todas las investigaciones anteriores señalan que, si bien no es el único factor que explica el éxito académico, el grado de compromiso adquirido en los estudios es un elemento que puede predecirlo (Casuso, 2011), suponiendo el punto de inicio del estudio empírico de un concepto que continúa siendo una fuente inagotable de bibliografía.

Las dimensiones de compromiso académico se han configurado como algunas de las que pueden predecir el abandono o la finalización de los estudios. A lo largo de toda la historia de la investigación sobre *engagement* éste ha sido visto como un concepto multidimensional que incluye facetas emocionales, conductuales y cognitivas, hecho que pone de manifiesto que los estudiantes aprenden poniendo en juego estos tres dominios (Christenson, y cols., 2012). Efectivamente así también se ha recogido en el apartado de características evolutivas de los adolescentes.

El compromiso académico sería el mediador que liga y relaciona los contextos en los que aprende el estudiante: la familia, la escuela, los compañeros y la comunidad (Christenson y cols., 2012). Teniendo en cuenta esta posición gran parte de la investigación se ha centrado en encontrar recursos para aumentar el grado de *engagement* en alumnos en riesgo de abandono escolar en la etapa de educación secundaria, desde una línea preventiva y una posición que toma en cuenta el dominio social en el que se mueven. Las actuaciones concretas de trabajo con estos alumnos se centran en favorecer que terminen la escolaridad, por medio de la adquisición de recursos que les permitan adecuarse a las demandas dentro y fuera del colegio, favoreciendo el vínculo con adultos y estudiantes que promuevan su implicación activa, al tiempo que proyectan expectativas de futuro (Christenson y cols., 2012). Se han identificado decenas de predictores de abandono o finalización de estudios, algunos referentes a variables personales o familiares, como por ejemplo la raza o la etnia y otros incluso difícilmente abordables en un programa de prevención como el estatus socioeconómico.

Por otra parte sí se puede intervenir en un gran número de variables que se encuentran en los contextos externos como la familia o la escuela y que repercuten en el desempeño académico de los estudiantes, en su conducta, en su preparación y en el éxito académico. Para un panorama más detallado, a continuación se expone la categorización de aquellas variables que predicen el abandono y la finalización de los estudios en la escuela secundaria, ver Tablas 3, 4 y 5. Siguiendo la descripción que aparece en Christenson y cols., (2012) se han dividido entre: variables externas

al medio escolar que se relacionan con el compromiso académico, variables de estatus y variables modificables dentro del contexto escolar. Si bien son propias del contexto estadounidense ponen sobre aviso de la influencia de algunas variables a tomar en cuenta en la investigación.

Tabla 3. Variables de estatus que predicen el abandono y la finalización de los estudios en la escuela secundaria (Christenson y cols., 2012).

Variables de estatus
<p>Abandono: bajo estatus socioeconómico, residentes en regiones del sureste y oeste de EEUU, estudiantes con discapacidades, aprendices del inglés y americanos nativos, hispanos y personas con antecedentes de raza/etnia blancas.</p>

Tabla 4. Variables modificables en el contexto escolar que predicen el abandono y la finalización de los estudios en la escuela secundaria (Christenson y cols., 2012)

Variables modificables dentro del contexto escolar
<p>Estatus socioeconómico.</p> <p>Estudiante:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Protectoras: realizar la tarea, ir a clase preparado, fuerte <i>locus</i> de control, buena autoestima y expectativas de finalización de la escuela. - Riesgo: grandes periodos de ausencias, problemas de conducta, pobres resultados académicos, encontrarse desempeñando un trabajo y repetición de curso. <p>Familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Protectoras: soporte académico (por ejemplo, ayuda con el trabajo) y apoyo motivacional para aprender (por ejemplo fuertes expectativas, hablar con los hijos sobre la escuela) y control parental. - Riesgo: bajas expectativas educativas, traslados y estilos parentales permisivos. <p>Escuela:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Protectoras: ambientes escolares ordenados, maestros comprometidos que apoyan y disciplinas policiales justas. - Riesgo: excesiva permisividad adulta, escuelas numerosas de más de 1000 estudiantes, ratios por profesor elevadas, pocas relaciones positivas entre el personal y los estudiantes, currículas escolares pobres, bajas expectativas y absentismo escolar. <p>Variables que favorecen la inclusión en el entorno escolar: eventos o condiciones fuera del ambiente escolar que hacen que el alumno vuelva al circuito (por ejemplo cuidado de un miembro familiar, tener que encontrar un trabajo).</p>

Tabla 5. Variables externas al medio escolar que se relacionan con el compromiso académico (Christenson y cols., 2012)

Variables externas al medio escolar que se relacionan con el compromiso académico
<ul style="list-style-type: none"> - Estatus socioeconómico. - Pertenencia a grupos minoritarios - Género: los varones muestran mayor propensión al fracaso. - Características comunitarias: el abandono se observa más en áreas urbanas, en el sureste y oeste de EEUU, comunidades pobres, familias monoparentales, comunidades que no son de raza blanca, comunidades con un gran grupo de personas nacidas fuera del país. - Estresores en el hogar: correlacionan con el abandono modelos monoparentales, abuso de sustancias, traslados y violencia con vecinos. - Modelos adultos: embarazo adolescente, desempleo y otras responsabilidades del adulto. - Apoyo favorecedor de la estancia en el colegio: valores educativos de familiares y compañeros que frenan el abandono (expectativas parentales y logro). - Dinámica familiar: discusiones familiares y bajo control del abandono. - Conflictos del estudiante con la educación: aquellos que abandonan tienen baja aspiración de logro, menos participación, etc. - Conformidad social vs. autonomía: aquellos que abandonan tienen una fuerte necesidad de autonomía, menos conformidad, menos aceptación de la autoridad, menos identificación religiosa, etc. - Desviación social: aquellos que abandonan tienen más comportamientos de riesgo (abuso de sustancias, trastornos de conducta, evitación, etc.) - Personalidad: el abandono se relaciona con baja autoestima, alta impulsividad, dificultades de comunicación, etc. - Variables extraescolares que favorecen el abandono escolar: condiciones o eventos en el ambiente escolar que expulsan a los alumnos fuera (por ejemplo disciplina policial o detenciones). - Variables demográficas de riesgo: nivel socioeconómico, reconocimiento de alguna discapacidad, dificultades con el idioma, estatus social, pertenencia a una raza y etnia minoritaria. - Variables de riesgo proximal: asistencia a la escuela y comportamiento en ella. - Variables de riesgo distal: antecedentes familiares de dificultades escolares o experiencias escolares tempranas de fracaso. - Riesgo funcional: no asistencia a la escuela, resultados académicos bajos, bajos niveles de participación, pocos créditos aprobados, etc.

Es necesario destacar que algunos de estos elementos se configuran como foco de intervención y monitorización. Cuando se habla de variables que tienen que ver con situaciones de riesgo social no significa que todos aquellos alumnos que potencialmente las pueden vivir necesiten formar parte de una intervención. De esta forma aquellos que se encuentran en riesgo funcional (asistencia a la escuela, resultados académicos, bajos niveles de participación, créditos aprobados, etc.) se diferencian de los que reciben intervención en que no necesitan de un servicio de apoyo adicional (Christenson y cols., 2012) sino que es la misma dinámica escolar la que puede mitigar dicho riesgo.

De este modo, pese a que nuestra investigación no estudia empíricamente las variables contextuales que promueven el compromiso académico, quiere remarcar y hacer notar la relevancia de las mismas. Y es en este punto donde a continuación se iniciará la descripción de algunos facilitadores y obstaculizadores que a lo largo de la historia de la investigación sobre el concepto de compromiso académico han demostrado estar relacionadas con éste.

3.2 Facilitadores, indicadores e informadores de compromiso académico

Conviene tener muy clara la diferencia entre facilitador e indicador. Hablamos de un indicador cuando tomamos en cuenta aquellos comportamientos que son descriptivos de un concepto. Por otro lado, aquellos factores causales explicativos fuera de un concepto, pero que potencialmente pueden influir en un comportamiento son los facilitadores del mismo. En el caso del compromiso académico son indicadores de ello los componentes de la acción, las características conductuales, emocionales y cognitivas, o la finalización de una tarea. Existe un gran número de comportamientos que pueden ser tomados como indicadores, sin perder de vista por supuesto la definición que se ha aportado en líneas anteriores. Cabe destacar que el elemento rendimiento académico es claramente un resultado del compromiso y no un facilitador. Ello se ve nítidamente cuando se toman como rendimiento las calificaciones de un examen, las notas de un trimestre o la calificación de un trabajo (Chase, Hilliard, Geldhof, Warren y Lerner, 2014).

Los facilitadores, por otra parte pueden dividirse en sociales o personales (Bresó, Schaufeli y Salanova, 2011; Salanova y cols, 2010; Sinclair y cols., 2003). Los facilitadores sociales tomarían en cuenta las interacciones con los profesores, compañeros y padres, así como el análisis de las mismas viéndose si son cálidas,

confiables o controlables. En cuanto a los facilitadores personales englobarían la autopercepción del alumno y su sentido de autoeficacia o de pertenencia al colegio. Una medida adecuada de facilitadores e indicadores o resultados del compromiso académico pasaría por definir cada uno pues, la línea es tan delgada entre unos y otros que se puede caer en errores fundamentales a la par que en generar hipótesis explicativas que tomen como factores indicadores de compromiso algunos que no lo son.

Otra cuestión a debate es aquella que alude a la necesidad de contemplar los facilitadores del compromiso como verdaderos indicadores de ello (Skinner y cols., 2008a). En la investigación aplicada, y en concreto a la luz de los programas de intervención, los objetivos que se marcan los estudiantes son considerados como indicadores de compromiso y los contextos en los que viven como facilitadores (Christenson y cols., 2012; Sinclair y cols., 2003). Ambos son distintos, pues la información de los procesos cognitivos y afectivos de los estudiantes formaría parte de los indicadores. Otras posiciones teóricas abogan por separar los indicadores y los facilitadores para así poder medir la influencia verdadera del contexto en el compromiso académico (Skinner y cols., 2008a).

Ello deriva sin lugar a dudas de la adopción o bien de una perspectiva educativa que apuesta por mediciones momentáneas de indicadores, o de una perspectiva evolutiva propia de los programas de prevención e intervención. En cada una de ellas el ambiente influye de forma distinta en el compromiso y en sus resultados. Existen modelos, como por ejemplo el “Modelo de procesamiento de autosistema” ya descrito, donde el compromiso es un puente entre el contexto y los resultados (contexto-yo-acción-resultados). En este sentido no sería posible separar una medida de contexto como por ejemplo la orientación hacia los resultados o el clima escolar de los procesos internos de los estudiantes.

Un último punto a mencionar es el de los informantes sobre el compromiso escolar. Sin duda alguna son los estudiantes los que pueden ofrecer la medida más exacta de su nivel de compromiso, aunque los adultos, compañeros y profesores que les rodean también pueden aportar información relevante. Lo que se recomienda siempre es que la información de cada fuente se analice de forma separada porque la perspectiva del estudiante es crítica para entender el ambiente que le rodea, su ajuste a él y los esfuerzos por mejorar en su nivel de compromiso (Christenson y cols., 2012). Por ejemplo, no es lo mismo analizar las relaciones entre el profesor y

el estudiante desde la perspectiva de uno o de otro, pues, la información del estudiante hace que sea un indicador de compromiso afectivo, mientras que desde la del profesor lo configura como un facilitador. La posición del informante también es otro de los criterios que determina si el compromiso académico se trata como un facilitador o un indicador.

3.3 Compromiso académico: tipo de variable.

La segunda cuestión que aparece tiene que ver con lo que sucede durante el momento en el que se produce la medición del compromiso. Podemos preguntarnos si estamos ante una medida única o una medida que forma parte de un continuo con los polos compromiso y no compromiso en sus extremos. Nos encontraríamos entonces ante la misma disquisición planteada ya en el marco de la psicología positiva que afirma que la salud mental es muy distinta a la ausencia de enfermedad mental, en otras palabras: que la felicidad no es la ausencia de psicopatología (Christenson y cols., 2012; Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). En este sentido el compromiso -incluso el bajo nivel de compromiso- es muy distinto de la ausencia del mismo o del descontento en el ámbito escolar.

Son dos los modelos que consideran el compromiso como mediador. En el “Modelo de autosistema de procesamiento” ya descrito propuesto por Connell y Wellborn (1991), el compromiso sería mediador entre el contexto, la necesidad individual de autonomía y la competencia y estaría relacionado con los resultados, entendidos como la acción de la persona en el contexto (compromiso o no compromiso) y los resultados de la misma. Otros autores también han tomado el compromiso académico como conector entre el contexto y los resultados de los estudiantes (Appleton y cols., 2006; Skinner y cols., 2008a). Adoptar una perspectiva evolutiva lleva a poder tomar el concepto primero como mediador y después pasado un tiempo como resultado (Christenson y cols., 2012). El dilema es determinar en cuánto tiempo se puede producir la traducción de un proceso en un resultado, es decir, que durante los años escolares el estudiante estaría cada vez más comprometido con su rol hasta llegar a ser este compromiso uno de los indicadores de éxito académico que sostiene e impulsa su proceso de aprendizaje. En la línea de lo enunciado por Christenson y cols., (2012) un comportamiento concreto, como es la asistencia a clases sería considerado un proceso importante que indica compromiso y en otro momento posterior sería un resultado. Otro ejemplo en el ámbito universitario sería el número de créditos terminados, los cuales a su vez

pueden ser el proceso de otros resultados posteriores, tales como la graduación en la escuela secundaria o la inscripción a la universidad.

3.4 *Compromiso académico y rendimiento*

Para finalizar este punto se realizará una breve reflexión tomando en cuenta una de las variables que más se han relacionado con el *engagement*: la nota media como indicador de rendimiento académico. Normalmente es definida como una variable finalista o resultado. El rendimiento académico es una entidad compleja a nivel conceptual y de evaluación. Según Jimenez (2000, citado por Edel, 2003) el rendimiento escolar sería la demostración en un alumno de la adquisición de un determinado nivel de conocimientos adquiridos en una materia, en comparación con el resto de alumnos de su edad. Nótese cómo esta definición permite hacerse una idea del panorama general de adquisición de conocimientos de un alumno y de cómo éste es influido por un determinado grupo, pero aporta pocos datos acerca de la capacidad de intervención de los profesores, pues es una medida numérica y en ocasiones poco descriptiva.

Las calificaciones escolares son uno de los índices de rendimiento más empleados por docentes (Edel, 2003), en concreto su compendio en la nota media pero ¿este índice ofrece garantías de validez predictiva y fiabilidad? Se trata de una cuestión difícil de estudiar ya que en palabras de Cascón (2000, citado por Edel, 2003) es importante porque:

“Uno de los problemas sociales, y no sólo académicos, que están ocupando a los responsables políticos, profesionales de la educación, padres y madres de alumnos, y a la ciudadanía, en general, es la consecución de un sistema educativo efectivo y eficaz que proporcione a los alumnos el marco idóneo donde desarrollar sus potencialidades; por otro lado, el indicador de nivel educativo adquirido en este estado y en la práctica totalidad de los países desarrollados y en vías de desarrollo, ha sido, sigue y probablemente seguirán siendo las calificaciones escolares. A su vez, éstas son reflejo de las evaluaciones y/o exámenes donde el alumno ha de demostrar sus conocimientos sobre las distintas áreas o materias, que el sistema considera necesarias para su desarrollo como miembro activo de la sociedad” (Cascón, 2000, citado por Edel, 2003, pág. 3).

Teniendo en cuenta sus limitaciones y su naturaleza, la nota media se empleará en nuestra investigación porque ofrece una síntesis del rendimiento de los alumnos y se relaciona fácilmente a nivel de análisis y tratamiento de datos con índices de *engagement* y otras variables facilitadoras u obstaculizadoras del mismo.

4. Facilitadores del compromiso académico

A continuación se describirán los facilitadores del compromiso académico incluidos en el modelo teórico que guía nuestra investigación resultado de la adaptación del de Salanova y cols., (2010). Se expondrán en el siguiente orden: motivación de logro y motivación académica, autoestima, autoeficacia, apoyo social percibido y estrategias de afrontamiento. En todos ellos se iniciará con un acercamiento teórico al facilitador y a su relación con el contexto escolar, para terminar con un apartado donde se mencionarán las principales investigaciones que toman en consideración la relación entre dicho facilitador y el compromiso académico.

4.1 *Motivación académica y Motivación de logro.*

A continuación se realizará un acercamiento teórico de las dos primeras variables facilitadoras del compromiso académico: la motivación académica en primer lugar y la motivación de logro en segundo.

4.1.1 *Motivación académica: su relación con el compromiso académico y el enfoque de la Teoría de la Autodeterminación.*

Algunos de los modelos teóricos ya mencionados toman el compromiso académico como un elemento motivacional. Si así fuera se obtendría la asunción del mismo a metaconstructo, pues ya no estaríamos hablando de un concepto aislado, sino de uno relacionado con otros muchos, entre ellos el de motivación (Martin, 2009). Desde la perspectiva de la psicología educativa se realizaría un acercamiento al *engagement* como concepto que orienta en la práctica, sin embargo desde la psicología evolutiva se tomaría como un concepto cercano a la motivación, es decir, como un metaconstructo. Esta última perspectiva abre una línea de investigación relevante en la que se persigue descubrir las relaciones entre compromiso y motivación. Algunos estudios emplean los términos de forma intercambiable (Martin, 2009) e incluso otros asumen que la motivación forma parte del concepto de compromiso, tomando éste como un metaconstructo (Fredricks y cols., 2004). En otros casos se conciben como conceptos distintos donde la motivación hace referencia a la intención y el compromiso a la acción misma.

A grandes rasgos las tres posiciones imperantes se resumen en: aquellas que apuestan porque compromiso y motivación son dos constructos separados; otras

que han justificado que la motivación es condición necesaria pero no suficiente para el compromiso (Blumendfeld, Kempler y Krajcik, 2006), y el “Modelo de autosistema de procesamiento” de Connell, que apunta a que el pensamiento y la motivación influyen en el compromiso académico (Connell y cols., 1994). El modelo postula que el contexto social influye en la percepción de autonomía y pertenencia. Blumenfeld y cols. (2006) apuestan porque la motivación es un precursor del compromiso y el éxito académico.

El debate sobre si motivación y compromiso son lo mismo es amplio y aún está abierto, pero lo que sí que está claramente acotado es que las relaciones entre ambos deben estar bien definidas y probadas por líneas de investigación consolidadas. Los datos de Martin en 2006 y 2007, obtenidos con la Escala de Motivación y Compromiso que medía el nivel de afiliación con el que se seguía un programa de intervención para la prevención del fracaso escolar mostraron cómo, tanto la motivación como el compromiso, están sujetos a la influencia del medio social que rodea al estudiante y que ambos están relacionados con sus resultados académicos (Christenson y cols., 2012).

Es indudable que la antigüedad de ambos términos es diferente, ya que la motivación cuenta con una larga tradición de investigación en el campo científico, hallándose un número mucho más grande de definiciones de motivación que de compromiso académico. Como ya se ha apuntado el concepto de *engagement* aparece alrededor de la década de los ochenta del pasado siglo (Christenson y cols., 2012). Toca entonces encontrar los puntos de unión entre ambos conceptos y la clave está en realizar un paralelismo entre los ya mencionados componentes cognitivos y afectivos del compromiso (entendidos como procesos que suceden a nivel interno en el estudiante) y la motivación, proceso también altamente internalizado. Si a ello se le suma el hecho de tomar la motivación como un elemento de autorregulación sería fácil atisbar que nos encontramos ante el mismo proceso llamado de dos formas distintas (Wolters y Taylor, 2012 en Christenson y cols., 2012). Si por otra parte se toma en cuenta lo que mencionan otros investigadores, la motivación sería distinta del compromiso, pues la primera sería el intento mientras que el segundo implicaría pasar a la acción. El compromiso por tanto se trata de una acción observable, un subtipo de acción orientada (conductual) guiada por dos acciones internas (compromiso cognitivo y afectivo). Esto ocurriría de modo diferente a la motivación, pues ésta sería la intención (interna).

El estudio del compromiso académico toma en cuenta dos posiciones: la teórica y la de evaluación, que se corresponderían con los conceptos de motivación y compromiso respectivamente. Desde el “Modelo *Check and Connect*” (Sinclair y cols., 2003) que ya se ha explicado en el punto uno, se toman ambos como independientes pero relacionados. La motivación se configuraría así como una condición necesaria pero no suficiente para que un estudiante se comprometa con los estudios.

La motivación por tanto viene a complementar algunos modelos explicativos del compromiso, pues éste se materializa en motivación para aprender, dando cuenta de cómo la percepción de que los estudios son relevantes para el futuro y el establecimiento de metas actúan internamente como dinamizadores del compromiso. Dicha motivación interna está influenciada por procesos motivacionales externos como las metas del grupo clase, el clima escolar y los mensajes sobre el esfuerzo y la capacidad, las normas de grupo en relación con el comportamiento académico, etc. De igual modo, el análisis de datos longitudinales respecto a la motivación interna incluye indicadores de compromiso cognitivo representados en ítems que miden aburrimiento y percepción de utilidad de la educación en un futuro, control de relevancia del trabajo escolar, aspiraciones futuras y objetivos y motivación extrínseca. Todos muestran que existe un solapamiento entre la operativización del compromiso cognitivo y conceptos motivacionales como motivación extrínseca o intrínseca y el establecimiento de metas (Christenson y cols., 2012). Por lo tanto el debate se cerrará concluyendo que el compromiso es un constructo multidimensional pero que estrictamente no es lo mismo que motivación ya que la motivación académica hace referencia a la disposición hacia el éxito en el trabajo escolar y el compromiso a cómo se plasma dicha disposición en una tarea académica específica En palabras de Newmann y cols., (1992):

“Compromiso implica más que motivación. La motivación académica normalmente se refiere a un deseo general o a una disposición al éxito en el trabajo académico y en tareas específicas de la escuela. Los estudiantes pueden estar motivados a trabajar bien en general sin sentirse comprometidos con algunas tareas escolares específicas. El compromiso en tareas específicas presupone una motivación inicial al éxito. El foco está puesto en estudiantes que demuestran un interés activo, esfuerzo y concentración en un trabajo específico que los profesores asignan, llamando especialmente la atención del contexto social que ayuda específicamente a subrayar la motivación y también a las condiciones que quizá generan una nueva motivación” (Newmann y cols., 1992, pág. 18).

La Teoría de la Autodeterminación

Motivación y compromiso no son lo mismo (Newmann y cols., 1992) pero ello no significa que no puedan guardar alguna relación. Para reforzar esta idea conviene rescatar la *Teoría de la Autodeterminación*, pues se trata de un planteamiento muy ligado tanto al concepto de compromiso académico como al de motivación. Dicha teoría aboga porque existen tres tipos de motivación en relación a las necesidades básicas de la persona: la motivación intrínseca, la extrínseca -dicho de otro modo la autónoma y la controlada- y la amotivación (Deci y Ryan, 1985; 2002; Núñez, Martín-Albo y Navarro, 2005; Skinner y cols., 2014).

La motivación intrínseca se plasmaría en aquellos estudiantes que realizan una tarea movidos por sí mismos sin ninguna presión externa, porque han dotado de sentido a la actividad llevando a cabo acciones autónomas encaminadas al éxito académico. Según Deci y Ryan (2002) la motivación intrínseca nacería de la necesidad de competencia y autodeterminación que impulsa al hombre hacia el conocimiento, el logro y las experiencias estimulantes (Núñez y cols., 2005). La motivación intrínseca hacia el conocimiento supone aprender mientras se experimenta placer o se intenta aprender algo nuevo y la motivación hacia el logro hace referencia al compromiso hacia una tarea cuando se trata de superarse a sí mismo (Núñez y cols., 2005). Es en este último punto donde encontramos la relación entre motivación de logro y compromiso. Por último, la motivación hacia la experimentación supone involucrarse en una actividad por el mero hecho de experimentar placer o sensaciones positivas derivadas de ella.

La motivación extrínseca implica enfrentarse a una tarea para la consecución de una recompensa. Posee tres dimensiones (Vallerand y cols., 1993):

- Regulación externa: es la más representativa, supone llevar a cabo una actividad para conseguir un premio o evitar un castigo por una presión externa o interna.
- Introyección: es un primer paso para la internalización de las razones de la conducta pero aún no está autodeterminada pues todavía puede estar presente un grado de coerción para llevarla a cabo.
- Identificación: supone valorar y dar importancia a la conducta, percibiéndose ya como una elección aunque todavía es un instrumento para conseguir algo.

El último elemento, la amotivación, representa el nivel más bajo de motivación, pues la persona percibe incontrolabilidad ante la no relación entre sus conductas y sus consecuencias (Deci y Ryan, 2002; Vallerand y cols., 1993). Por lo tanto, si motivación y compromiso están relacionados según la literatura revisada cabe preguntarse con cuál de los tres tipos de motivación que propone la *Teoría de la Autodeterminación* está relacionado el compromiso y parece ser que aquellos estudiantes intrínsecamente más motivados son los que informan de mayores niveles de compromiso académico (Chistenson y cols., 2012; Deci y Ryan, 2002).

En este sentido autores como Goldstein y Brooks (2007) han señalado que existen cinco pensamientos predominantes en estudiantes altamente motivados y por ende altamente comprometidos:

- La percepción de que los profesores son un adulto de apoyo y de referencia inequívoco.
- La creencia de que son participantes activos en el proceso de aprendizaje.
- El reconocimiento de que no entender algún contenido o cometer errores al acercarse por primera vez a un concepto es propio del proceso natural de aprendizaje.
- La percepción clara de sus fortalezas y puntos débiles en su proceso de aprendizaje.
- Tratar con respeto a sus compañeros, reconociendo explícitamente que ello contribuye a generar un ambiente escolar positivo.

Es en el punto sobre la creencia de los estudiantes como protagonistas de su proceso de aprendizaje donde se observa la relación entre la motivación intrínseca y la percepción de control sobre su realidad, activando con ello unas metas de logro asumibles.

4.1.2 Motivación de logro en el contexto escolar: su relación con el compromiso académico.

Si hay algo común a cualquier tipo de motivación -desde el marco teórico que sea- es la visualización de un objetivo, de una meta que alcanzar. También desde la

Teoría de la Autodeterminación, ligado a los tres tipos de motivación (intrínseca, extrínseca y amotivación) se genera el concepto de metas de logro. Éstas se articulan como una forma de auto-regulación que marca el camino hacia los objetivos futuros propuestos y por ello son necesarias en la profundización de la motivación académica (Méndez-Giménez, Estrada, Fernández-Río, Alonso y Saborit, 2016). En palabras de Elliot la motivación de logro es: “el objetivo basado en la competencia que se utiliza para guiar el comportamiento” (Elliot, 1999, pág. 169). Permiten monitorizar y servir de estándar en la evaluación, siendo un referente para evaluar si las acciones se están realizando bien o mal. Las metas de logro se relacionan directamente con la necesidad básica de competencia mencionada ya en la *Teoría de la Autodeterminación* (Darnon, Dompnier y Marijn, 2012; Deci y Ryan, 2002; Méndez-Giménez y cols., 2016; Pekrun, Elliot y Maier, 2006). Evolutivamente la motivación al logro parece disminuir en la adolescencia, observándose en la primera y segunda infancia mayores niveles de motivación de logro que con respecto a la adolescencia (González-Valenzuela y Martín-Ruiz, 2016).

En base a lo anterior Elliot y McGregor formulan el “Modelo 2x2” de metas de logro (Elliot y McGregor, 2001) donde cruzan la aproximación que realiza la persona para obtener el éxito en una tarea con la evitación de algunas situaciones, generándose así cuatro estrategias de resolución con éxito de una tarea escolar. En general las metas basadas en la aproximación se centran en el éxito, focalizando la persona sus esfuerzos en avanzar hacia el objetivo final o mantener las condiciones que lo posibilitan. Las metas basadas en la evitación se centran en el fracaso, por lo que la persona tratará de alejarse o mantenerse lejos de dicha posibilidad, ver Figura 10. En general parece que focalizarse en el éxito supone experimentar esperanza, emociones positivas y entusiasmo. Por el contrario centrarse en el fracaso implica quedar sostenido por un estado de ansiedad, vigilancia y amenaza constante (Méndez-Giménez y cols., 2016).

La clasificación por tanto se definiría de la siguiente forma en el “Modelo 2x2” de metas de logro (Elliot y McGregor, 2001; Méndez-Giménez y cols., 2016):

- Metas de aproximación-maestría: relacionadas con elementos cuya valencia es positiva como la alta necesidad de logro, la motivación intrínseca o el interés por la tarea. La persona se centraría en lograr la competencia a nivel personal y en base a la tarea. Se trata de una estrategia ligada a la visualización del éxito

como centro de actividad promoviendo la esperanza y las emociones positivas como motor de la actividad.

- Metas de aproximación-rendimiento: están relacionadas con variables tanto de valencia positiva (competencia y rendimiento real) como negativa (ansiedad, preocupación, afecto negativo o relaciones tensas). La persona se centraría en lograr la competencia en relación a otros. Como la anterior es una estrategia ligada a la visualización del éxito como centro de actividad promoviendo la esperanza y las emociones positivas pero el hecho de contemplar la comparación con los demás deja desprovista a la persona en cierta medida de elementos de control interno.
- Metas de evitación-rendimiento: estas estrategias se relacionan con condiciones adversas como afecto negativo, ansiedad, baja implicación e interés por una tarea. En este caso la persona se centraría en evitar la incompetencia con respecto a otros. Esta condición se asocia con la visualización del fracaso y los intentos por hacer que éste no se dé, lo que llevaría a una baja implicación en la tarea, bajo interés y emociones negativas y ansiedad.
- Metras de evitación-maestría: describirían patrones más negativos que las metas de aproximación a la maestría pero más positivos que las de evitación del rendimiento. La persona de nuevo se centraría en evitar la incompetencia a nivel personal al llevar a cabo la tarea, lo que le proveería de algún recurso más para enfrentarla que en el caso de la evitación del rendimiento. Ello también le supondría consecuencias adversas porque necesita cumplir con una exigencia externa de comparación social.

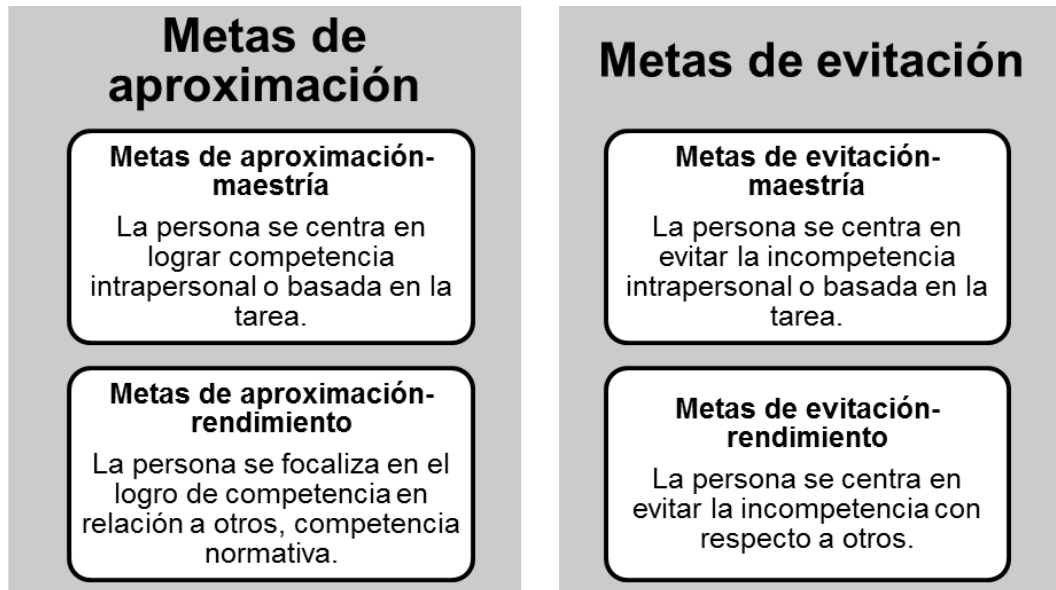


Figura 10. Modelo 2x2 de motivación de logro (Elliot y McGregor, 2001)

Desde el modelo inicial propuesto por Elliot y McGregor (2001) hasta la actualidad se han propuesto otras clasificaciones que incluyen tres tipos de metas en función del elemento que se evalúe: la tarea, la persona o los demás. En cada una habría una valencia positiva (aproximación al éxito) y otra negativa (evitación del fracaso) (Méndez-Giménez y cols., 2016):

- Metas basadas en las tareas: requieren ser evaluadas en términos de si la tarea está bien o mal hecha.
- Metas basadas en el yo: el estudiante es quien se pone como referente de evaluación, esto es, la persona puede hacerlo bien o mal en relación a cómo lo hizo en el pasado o cómo puede hacerlo en el futuro.
- Metas basadas en el otro: toman en cuenta lo que se espera del estudiante, de esta manera una tarea escolar puede hacerse bien o mal en referencia a lo que espera otro.

Según McClelland (1985) en los inicios de la propuesta del concepto de metas de logro, las personas altamente motivadas al logro poseerían: necesidad importante de logro personal al realizar un trabajo o hacer una tarea, preferencia por tomar responsabilidades en la resolución de problemas, tendencia a establecer metas moderadas que puedan conseguir y búsqueda de retroalimentación inmediata y concreta de sus acciones (McClelland, 1985). En el contexto escolar la motivación al

logro se relacionaría con el esfuerzo del estudiante en la realización de actividades académicas, el empleo de estrategias de pensamiento complejo y la adhesión a tareas que suponen un reto intelectual (Pintrich, Schunk, Limón y Huertas, 2006). Curiosamente los estudiantes con una gran orientación al logro no informan de niveles de estrés o ansiedad elevados ante la presión por conseguir un determinado resultado en una tarea compleja, hecho que les permite perseverar en la consecución de las metas (Printich y cols., 2006). Por lo tanto la motivación al logro se articula como una variable que genera el desarrollo de talento y de éxito en la escuela (Al-Shabatat, Abbas, y Nizam, 2010) y desde nuestro estudio se propone también como una variable relacionada con el compromiso académico.

La motivación de logro y el compromiso académico en la investigación

Aunque no existen muchas investigaciones donde se relacionen en conjunto la motivación de logro y el compromiso académico en la actualidad parece que empiezan a proliferar. Es el ejemplo de algunos estudios que muestran que en el ambiente escolar la motivación de logro se relaciona con el rendimiento académico en las diversas asignaturas (González-Valenzuela y Martín-Ruíz, 2016). De ello da cuenta una investigación en la que se contó con estudiantes de 1º a 3º de Educación Secundaria Obligatoria en España donde se observó que la motivación de logro explicaba un 17% de la calidad de sus composiciones literarias y entre un 16 y un 27% del éxito de su comprensión lectora, pudiéndose proponer la motivación de logro como uno de los factores que explican una parte del rendimiento académico (González-Valenzuela y Martín-Ruíz, 2016). Desde nuestro estudio también nos preguntamos si puede no sólo explicar el rendimiento académico, sino también parte del compromiso académico.

Otro estudio, con alumnos de entre 13 y 15 años buscó constatar si dicha variable es un buen identificador de estudiantes con altas capacidades intelectuales. Los resultados indicaron que, aunque éstos presentan un *locus* de control interno y mayor motivación de logro respecto a aquellos estudiantes con capacidades promedio, no sirve para identificar alumnos con altas capacidades intelectuales, por lo que habría que recurrir a otros índices (Valadez-Sierra y cols., 2016). El estudio, pese a indicar que estos alumnos poseen índices de motivación de logro más elevados constató que no puede utilizarse únicamente como una variable identificadora de algo tan complejo como la detección de altas capacidades intelectuales.

La perspectiva de estudio de la motivación de logro y del compromiso académico pasa por tomar múltiples fuentes de información tales como el estudiante, el profesor o incluso la observación directa. Ello también se ha tenido en consideración a la hora de indagar acerca de la relación entre motivación de logro y compromiso académico. En un estudio llevado a cabo por (Baroody, Rimm-Kaufman, Larsen y Curby, 2016) se pidió a estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria y a sus profesores que completasen cuestionarios sobre compromiso académico respecto a la asignatura de matemáticas. A su vez se realizó una observación durante una clase de dicha materia. Los autores constataron una relación significativa entre las habilidades sociales en la clase de matemáticas y el compromiso en la misma. Las puntuaciones de los profesores, así como las de la observación, estuvieron significativamente asociadas con el logro en matemáticas, sin embargo el compromiso registrado por los estudiantes no estuvo asociado significativamente con el logro (Baroody y cols., 2016).

Un último aspecto a destacar son las tareas a realizar en casa, pues si hemos definido la motivación de logro como una forma de auto-regulación que marca el camino hacia los objetivos futuros propuestos, la consecución de los mismos pasa por realizar las tareas académicas. La cuestión es: ¿la visualización de una meta académica ayuda a que los estudiantes estén más comprometidos en la realización de las tareas escolares en casa? Para resolver esta cuestión Valle y cols., (2016) contaron con estudiantes entre 9 y 13 años. Parece que los alumnos más comprometidos con la realización de las tareas en casa son aquellos que visualizan los objetivos académicos, completan más tareas, emplean más tiempo en realizarlas y son ayudados y guiados en casa por sus padres, siendo finalmente los que obtienen mejores resultados académicos. Todas las variables, a excepción del tiempo empleado en la realización de las tareas, se relacionaron positivamente con la motivación académica de los estudiantes (Valle y cols., 2016).

En resumen, tanto la motivación escolar como la motivación de logro se perfilan como variables facilitadoras y relacionadas con el compromiso y el rendimiento académico. La investigación que relaciona estas variables en población adolescente se confirma como un elemento interesante que alerta sobre cómo se comportan los estudiantes más motivados y cómo intervenir con aquellos que no lo están.

4.2 Autoestima

Otro de los factores que se proponen como facilitadores del compromiso académico en nuestro estudio es la autoestima. Se trata de una de las variables más estudiadas en el ámbito teórico y práctico de la psicología. También constituye una fuente importante de investigación dentro del ámbito escolar y se ha relacionado con multitud de procesos. Su afinidad con el éxito académico está más que contrastada pero no lo está tanto con el compromiso académico o *engagement*. A continuación se realizará una exposición de las principales investigaciones que relacionan autoestima y compromiso académico, destacándose que se han hallado muy pocas donde se trate de establecer dicha relación sólo entre ambas, por lo que como se irá mencionando los estudios incluirán otras variables entre las que se encontrarán la autoestima, el compromiso y rendimiento académico.

El punto se iniciará enmarcando el concepto teórico de autoestima que ha guiado nuestra investigación y se continuará con la exposición de las distintas investigaciones revisadas. Se concluirá con un breve resumen de los principales hallazgos destacados.

4.2.1 Autoconcepto y autoestima en el contexto escolar.

La autoestima constituye un concepto central relacionado con el éxito académico. Son muchos los estudios que apuntan a que alumnos con una baja autoestima no consiguen sus objetivos académicos (Bos, Muris, Mulken y Schaalma, 2006). Asimismo, la autoestima ha sido uno de los conceptos más estudiados en psicología y, específicamente uno de los pioneros en la propuesta de su investigación en la etapa adolescente ha sido Rosenberg (Rosenberg, 1965). Es precisamente por ello por lo que su definición de autoestima se ha seleccionado para guiar esta exposición dentro de la gran cantidad que existen.

Inicialmente denominada "autoimagen" Rosenberg señaló la importancia de que entre los 15 y los 18 años los adolescentes tendían a profundizar en la misma, entendida como una actitud, es decir, una forma de constituir hechos, opiniones y valores en relación a uno mismo. Estos valores pueden ser positivos o negativos. A su vez, en la teoría de Rosenberg la autoestima es uno de los componentes del autoconcepto y se define como: "el conjunto de pensamientos y sentimientos sobre uno mismo, es decir, una actitud global positiva o negativa (...) y el valor de sí"

(Rosenberg, 1965 en Martín-Albo, Núñez, Navarro y Grijalvo, 2007, pág. 459). Mide por lo tanto una dimensión de respeto hacia uno mismo y otra de aceptación. Otras definiciones clásicas como la de Harter (2003) apuntan a que la autoestima supone la evaluación del valor de uno mismo, distinguiendo entre una evaluación global - denominada "autoestima global"- y una específica que incluiría varios dominios que en la adolescencia serían: la competencia atlética, la apariencia física, la destreza conductual, el interés romántico, el éxito en las relaciones sociales y la competencia escolar (Harter, 2003). Esta última toma especial relevancia para nuestro estudio, al poner en conexión el ámbito escolar y la valoración de uno mismo.

Estudios longitudinales sobre la autoestima en busca de sus implicaciones en el crecimiento de los jóvenes (Zimmerman, Copeland, Shope y Dielman, 1997) revelaron que su desarrollo siguió una serie de trayectorias a lo largo de la adolescencia: la primera consistentemente elevada, moderada y creciente al inicio y la segunda en decremento y consistentemente baja en etapas medias de la adolescencia. A nivel de previsión se encontró que, aquellos alumnos cuyas puntuaciones fueron consistentemente elevadas o moderadas en autoestima y crecientes informaron de mejores resultados de desarrollo al final de la escolarización (menor uso de alcohol, mejor tolerancia a la presión de los iguales y calificaciones escolares más elevadas) (Zimmerman y cols. 1997). La concordancia entre una baja autoestima ha sido relacionada con resultados académicos pobres desde hace décadas. Alumnos con una autoestima más elevada no solo informaron de notas altas en el mismo período de tiempo, también de una menor tasa de abandono escolar. Otros estudios igualmente han mostrado cómo el autoconcepto sufre variaciones a lo largo del ciclo vital, percibiéndose los niños de entre 6 y 10 años como muy capaces de resolver adecuadamente toda una serie de tareas, tales como un puzzle o un ejercicio de matemáticas. Sin embargo, preguntados al inicio de la adolescencia, por su autoconcepto y sus expectativas para el éxito tienden a disminuir, observándose también ello ya en el transcurso de la adolescencia (Eccles, 1999).

Son notables las investigaciones en las que se subrayan las diferencias de género en cuanto a las medidas en autoestima. Las mujeres se sitúan más en perfiles en los que disminuye de manera consistente, mientras que en los hombres lo hace de forma moderada y sus puntuaciones suelen ser más elevadas (Zimmerman y cols., 1997). Por lo que respecta al autoconcepto académico existen similitudes entre ambos sexos. Tomando en cuenta el auto-concepto en el colegio, los estudiantes

más implicados en su aprendizaje (por ejemplo aquéllos que realizan más interacciones con los profesores, pasan más tiempo estudiando solos o con compañeros) informan de un autoconcepto elevado en su graduación, con la salvedad de que el autoconcepto de las mujeres es significativamente más bajo en el mismo momento de su graduación (Zimmerman y cols., 1997).

4.2.2 Investigaciones que relacionan autoestima y compromiso académico.

A continuación se describirán algunas investigaciones que han relacionado la autoestima y el autoconcepto con variables propias del ámbito escolar. Se iniciará exponiendo su relación con el compromiso académico para continuar después con las siguientes variables: éxito académico, alguna materia escolar, la asistencia al colegio, motivación de logro y motivación académica, agentes de apoyo (familia, compañeros y profesores), conductas saludables y satisfacción vital general. Se terminará con una exposición de algunas reflexiones sobre intervenciones enfocadas al trabajo con la autoestima dentro del ámbito escolar que pueden repercutir en una mejora del compromiso académico.

El éxito académico y el autoconcepto han sido dos nociones habitualmente relacionadas en investigación. Estudios longitudinales han hallado que no siempre está clara la relación entre autoestima y logro académico, quedando mejor explicado este último por el autoconcepto académico global. Siendo otras variables como por ejemplo el estatus socioeconómico de los padres las que ofrecen en algunas investigaciones un mayor grado de relación con el éxito académico, por encima de la autoestima (Muijs, 1997). En una investigación reciente dentro de España en la que se contó con 1.398 estudiantes de 1º y 2º de ESO se trató de observar la capacidad predictiva de toda una serie de variables (entre las que se encontraba la autoestima) del éxito académico, perfilándose ésta como una variable predictora importante (Veas, Gilar y Miñano, 2016).

Otro estudio en el que se examinaron las relaciones entre autoestima, las expectativas de los otros, el apoyo de las familias, los enfoques de aprendizaje y logro académico en universitarios, confirmó los efectos positivos de la autoestima y del apoyo familiar en el aprendizaje y el logro de los estudiantes (Román, Cuestas y Fenollar, 2008). Específicamente parece que la percepción que tienen los hijos de sus padres como modelos de autorregulación emocional, influye de forma significativa sobre la imagen que se forja el adolescente sobre sí mismo dentro de la

esfera privada, social y académica. También se confirma que la dimensión académica del autoconcepto es un predictor positivo y significativo del rendimiento académico, entendida ésta como el autoconcepto verbal, matemático y del resto de asignaturas (Marsh, Relich y Smith, 1983 en González-Pienda y cols., 2003).

De nuevo el autoconcepto académico se erige como un factor importante a la hora de determinar el grado de adaptabilidad a la escuela de los estudiantes, observándose en aquellos cuyas puntuaciones en autoestima son más elevadas más interacciones con la institución educativa o con compañeros y más tiempo de estudio personal (Zhou y Cole, 2016). Como dato llamativo se confirma que las mujeres, a pesar de estar adaptadas al ambiente escolar, presentan un nivel de autoconcepto más bajo. Nótese que el autoconcepto ha sido un elemento clásicamente estudiado a lo largo de todas las etapas educativas, definiéndose como las creencias y autoestima que poseen los estudiantes sobre su habilidad académica (Zhou y Cole, 2016). Dicho concepto está muy relacionado con la motivación y el logro, ya que aquellos alumnos que tienen una autoimagen positiva están más motivados hacia el éxito. Además el autoconcepto, al igual que la autoestima se configura en relación con el ambiente que rodea al alumno y se ve reforzado por las interacciones con las personas relevantes y significativas en la vida del alumno dentro del contexto escolar. La frecuencia y la calidad de las interacciones con compañeros y el colegio son los mejores predictores de éxito en cualquier etapa educativa (Zhou y Cole, 2016).

La autoestima se ha relacionado con multitud de variables, tales como las conductas saludables, el índice de masa corporal y el éxito académico (Kristjánsson, Sigfúsdóttir y Allegrante, 2010). Algunas investigaciones han revelado que las conductas de salud están positiva y fuertemente asociadas con una buena autoestima en estudiantes adolescentes. La autoestima estuvo positivamente influenciada por la actividad física y el consumo de una alimentación equilibrada. Por el contrario, los hábitos de dieta pobres influenciaron negativamente en la autoestima y el logro académico; así como los índices de masa corporal altos (Kristjánsson y cols., 2010). Parece que una autoestima elevada tiene muchos beneficios. Por ejemplo son probadas sus contribuciones a la conducta resiliente (Dumont y Provost, 1999, citado por Kristjánsson y cols., 2010), lo que incrementa la capacidad para manejar los problemas sociales y las relaciones interpersonales de los alumnos (Harper y Marshall, 1991, citado por Kristjánsson y cols., 2010). Existen correlaciones significativas entre el éxito académico, el optimismo y la autoestima.

En contraste, una baja autoestima ha sido asociada a la depresión (Salmon, James y Smith, 1999, citado por Kristjánsson y cols., 2010).

Investigaciones como la de Abouserie (1995) examinan las relaciones entre autoestima y motivación de logro, así como sus relaciones con el acercamiento al estudio y a los niveles de procesamiento. Los resultados mostraron que la autoestima y la motivación de logro tienen correlaciones significativas con varias subescalas de dos inventarios de estilos de aprendizaje. El análisis de regresión empleando la autoestima y la motivación de logro como variables independientes mostró que ambas contribuyeron a las puntuaciones de los estudiantes en el empleo de estrategias de profundización, teniendo una contribución negativa en la falta de estrategias de planificación en tareas de aprendizaje. De esta forma parece que tanto la autoestima como la motivación de logro explican parte de los estilos de aprendizaje empleados por los estudiantes (Abouserie, 1995). En una investigación anteriormente mencionada se halló que la motivación académica y el autoconcepto positivo predijeron significativamente la actitud hacia la escuela, la participación en clase y la realización de tareas escolares y éstas a su vez predijeron el desempeño (Green y cols., 2012). En otras investigaciones en las que se relacionó el autoconcepto y el logro académico la autoestima apareció como variable mediadora del compromiso, así como las actitudes de los estudiantes hacia las asignaturas y el colegio en general (Green y cols. 2012).

El autoconcepto supone un agente mediador entre el ambiente y el desarrollo de los adolescentes (Rodríguez-Fernández y cols., 2016), es decir, entre el apoyo social percibido y los indicadores de adaptación personal y escolar y a su vez todos ellos parecen relacionados con el bienestar subjetivo. Según algunos autores el autoconcepto positivo contribuiría al bienestar subjetivo y ejercería también una influencia en el compromiso académico (Rodríguez-Fernández y cols., 2016).

Un reciente estudio llevado a cabo en España en el que se perseguía entre otros objetivos describir variables como la satisfacción y la autoestima en adolescentes reveló que el 50% de los 2.273 participantes tenían una autoestima alta y se encontraban satisfechos, destacando que una cuarta parte indicaba tenerla baja (Vílches, 2014). En una muestra de alumnos de ESO se comprobó también que la autoestima, junto con la motivación y la inteligencia emocional, se configuran como elementos que diferencian a los escolares como competentes en la realización de su

proyecto de vida (concebido éste como la finalización de sus estudios) (Parga, Padilla y Valenzuela, 2016).

No solo el vínculo con los padres es un elemento que se ha relacionado con el éxito académico, sino el trabajo conjunto entre éstos y los maestros también ha sido objeto de estudio, por estar vinculado con la autoestima y otras variables académicas. En un estudio llevado a cabo con 3.450 estudiantes de educación secundaria en Australia en el que, entre otras medidas se contempló la autoestima, se detectó una correlación significativa entre ésta y las interacciones entre los profesores y los alumnos y entre éstos últimos y sus padres, teniendo más peso las relaciones con los profesores en lo que respecta al ámbito académico (Martin, Marsh, McInerney, Green y Dowson, 2007).

La autoestima también ha sido un elemento que se ha relacionado con alguna materia escolar en concreto la educación física, ya que es una asignatura que busca promocionar un estilo de vida físicamente activo así como el fomento y el desarrollo de la autoestima general de los alumnos. Para ello se contó con 300 estudiantes británicos cuya media de edad fue de 13,51 años. Después de llevar a cabo un análisis con ecuaciones estructurales que pudiera explicar la relación causal entre motivación hacia una materia escolar y su relación con la autoestima y la calidad de vida, se confirmó que la motivación predijo la autoestima en general y que ésta a su vez, se mostró como predictora de la calidad de vida en relación a la salud. El segundo modelo confirmó lo mismo que el anterior y el tercero afirmó que la autoestima y la calidad de vida percibida por los estudiantes en lo que respecta a la salud eran variables relacionadas en la predicción de la motivación por la materia de educación física (Standage y Gillison, 2007). De esta forma se observa cómo los alumnos cuya autoestima es más alta muestran más motivación hacia una determinada materia, que a su vez promueve valores como la salud.

Como ya se ha mencionado la asistencia regular al colegio supone un indicador relevante de compromiso académico. Cabría preguntarse si la autoestima de los estudiantes puede ser notable a la hora de determinar si asisten o no al colegio y por lo tanto si muestran compromiso hacia sus estudios. Según los hallazgos de King, Vidourek, Davis y McClellan (2002) autoestima y conexión positiva con la escuela, los compañeros y la familia están relacionadas, especialmente si quedan reforzadas por la figura de un tutor. Para comprobarlo se instauró un programa de tutoría en el que participaron 283 estudiantes que perseguía mejorar: el establecimiento de

relaciones entre iguales en el ámbito escolar, la autoestima, la fijación de metas y la asistencia académica. Los resultados indicaron que aquellos estudiantes que habían participado en el programa de tutoría presentaban mejores niveles de autoestima y conexiones más positivas con el colegio, los iguales y la familia, al tiempo que se mostraban menos deprimidos, más alejados de conductas de acoso escolar y problemas escolares (King y cols., 2002).

La motivación de logro es uno de los facilitadores del compromiso académico ya mencionados. Investigaciones recientes ponen el acento en su relación con la autoestima e indican que aquellos estudiantes con mejor autoconcepto informan de mayores niveles de apoyo social y emocional que los que puntúan bajo en autoestima. Un dato más apunta al papel del apoyo percibido por parte del profesor, siendo éste mucho más importante para los estudiantes que presentan un bajo autoconcepto. De cara a futuras intervenciones, resultaría interesante ajustar el apoyo por parte de los profesores al nivel de autoconcepto escolar del alumno, potenciando con ello la motivación de logro de los adolescentes (Bakadorova y Raufelder, 2016).

La revisión de la efectividad de programas que evalúan el éxito de intervenciones sobre autoestima en adolescentes indica efectos de tamaño modestos al medir los cambios que se dan tanto en autoestima, como en autoconcepto. Lo interesante es que en general, los programas tienen éxito en la medida en que generan cambios a nivel conductual, de personalidad y de rendimiento académico (Haney y Durlak, 1998, citado por Bos y cols., 2006). Esta última área es especialmente relevante para nuestra investigación, pues refuerza el hecho de incluir la autoestima como un elemento relacionado con el éxito y el compromiso académico.

Continuando con la exposición de intervenciones orientadas a incrementar el compromiso y el logro académicos, investigaciones recientes proponen la “Acción Positiva” (AP) como una intervención basada en la evidencia orientada a decrementar comportamientos problemáticos en el colegio e incrementar el éxito académico. En una muestra de 5.894 escolares norteamericanos de entre 11 y 14 años se comprobó que, aquellos estudiantes que participaron durante tres años en estos programas asistiendo a un número alto de sesiones puntuaron a nivel de autoestima significativamente por encima que los que no asistieron (Smokowski y cols., 2015).

En resumen y para finalizar este punto puede observarse cómo la autoestima, aparte de ser un concepto nuclear de estudio en la etapa adolescente está relacionada con multitud de elementos que tocan el contexto académico entre los que destacan el rendimiento y el *engagement*.

4.3 Autoeficacia:

En este apartado se realizará en primer lugar una aproximación al concepto de autoeficacia dentro del contexto escolar, para ir después enumerando investigaciones y resultados donde la población diana han sido estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. Se finalizará con una formulación explicativa de la relación entre compromiso y autoeficacia tomada del modelo propuesto por Salanova y cols., (2011) donde la autoeficacia es un elemento clave.

4.3.1 Autoeficacia en el contexto escolar

El concepto de autoeficacia -u originalmente llamado “mecanismo de autoeficacia”- es propuesto por Albert Bandura (Bandura, 1982; 2006). La percepción de autoeficacia son los juicios que realiza una persona acerca de si puede ejecutar o no una acción con éxito ante una demanda situacional determinada (Bandura, 1982; 2006; Schunk y Mullen, 2012). Se trata de un concepto ligado a la *Teoría Socio-Cognitiva* del mismo autor, donde destacan como relevantes por guardar relación directa con el *engagement* y el concepto de autoeficacia tres procesos: el aprendizaje vicario, el aprendizaje simbólico y la autorregulación.

Por lo que concierne al *aprendizaje vicario* y al contexto educativo se parte de la consideración de que muchos de los procesos de aprendizaje en los alumnos se dan por la observación de la conducta de un modelo, adquiriendo mediante ello creencias, afectos, habilidades y estrategias (Schunk y Mullen, 2012). En el caso de los alumnos ese modelo pueden ser los profesores, los cuales en función del tipo de estilo educativo que ejerzan, determinarán el nivel de compromiso hacia las actividades que se proponen en clase (Schunk y Mullen, 2012). Según Bandura ello indica la probabilidad de éxito en dichas actividades en base a la creencia del profesor en las posibilidades de autoeficacia del alumno y del potencial de la institución educativa donde se estudia (Bandura, 1993). No sólo el aprendizaje ocurre mediante la observación de un modelo, sino que también se mueve en un plano *simbólico* en la medida en la que recurre al lenguaje y a la notación

matemática y científica. Es por ello por lo que Bandura afirma que la percepción de la autoeficacia influye en el desarrollo cognitivo y en el rendimiento de los estudiantes (Bandura, 1993). Esto posibilita que los alumnos no sólo reaccionen a eventos, sino que sean capaces de generar nuevos cursos de acción (Schunk y Mullen, 2012). El último de los recursos que menciona es la *autorregulación*, pues las creencias de autoeficacia regulan la acción de las personas provocando que se tomen decisiones hacia un polo u otro. De ello da cuenta una investigación significativa planteada en los inicios del concepto de autoeficacia donde se mostró que el éxito en la resolución de actividades matemáticas aumentaba en función del incremento de las creencias de autoeficacia de los alumnos (Bandura, 1993).

Cuando se habla del poder predictivo de la autoeficacia no se hace simplemente de estimar una acción futura en abstracto, sino de un determinante de cómo la persona se comportará, de los pensamientos que generará y de las reacciones emocionales que experimentará (Bandura, 1982). Las creencias de autoeficacia determinan el curso de las acciones que emprende el estudiante, permitiendo que se enfrente a ellas o no en función de si evalúa que tiene las estrategias apropiadas. También determina el grado de esfuerzo que invierte y la persistencia ante las adversidades. Todo ello ha sido confirmado en investigaciones con estudiantes desde hace décadas (Bandura, 1993).

A nivel cognitivo, aquellas personas que se perciben menos autoeficaces activan rápidamente mecanismos de anticipación de problemas y obstáculos por encima de los que tienen un fuerte sentido de autoeficacia. Se podría afirmar que en general la percepción de autoeficacia influye en: la percepción de estrategias de afrontamiento conductuales ante el estrés, las conductas de evitación, la resignación ante experiencias de pérdida, el debilitamiento de la sensación de control, la anticipación de la ineficacia, el logro y el interés intrínseco (Bandura, 1993), la motivación, el aprendizaje y la autorregulación (Schunk y Pajares, 2009).

El término autoeficacia ha sufrido cambios, pasando de una perspectiva social en su formulación inicial a otra que lo sitúa en un plano más personal, como un elemento que opera junto con otros sociocognitivos en la regulación del bienestar y la acción individual (Bandura, 1993; Pajares, 1997). La influencia de la autoeficacia colectiva también ha sido estudiada desde los orígenes del concepto al analizar el cambio social, existiendo condiciones sociales que conducen a la percepción de eficacia o

ineficacia colectiva (Bandura, 1982). Este matiz es interesante dentro del contexto escolar, pues se trata de un contexto eminentemente grupal y social.

Desde la *Teoría Socio-Cognitiva* de Bandura se hace especial alusión a la autoeficacia como un factor personal que determina las interacciones entre la persona y sus conductas, la elección de sus estrategias de aprendizaje y la puesta en juego de su persistencia o su eficacia (Schunk y Mullen, 2012). También se contempla en la autoeficacia la relación de la persona con el ambiente social que le rodea, es decir, el propio ambiente que le provee de un feedback que afecta a sus creencias de autoeficacia. Por ejemplo, los pensamientos de autoeficacia de un alumno pueden cambiar si un profesor le da una palabra de ánimo (Schunk y Mullen, 2012).

Se constata por tanto que se da cierta influencia entre el ambiente social y las conductas de los alumnos, tal y como se observa en las instrucciones que da un profesor a un alumno y que pueden llegar a modificar su ejecución en una tarea. A su vez las conductas de los alumnos pueden influir en los ambientes, por ejemplo al dar un alumno una respuesta incorrecta ante un ejercicio y obligar con ello a parar la clase para volver a explicarlo. En general según Bandura (1997), aunque la autoeficacia grupal posee características que se generan en el grupo el proceso básico es similar al que se desarrolla de forma personal. Ver Figura 11.

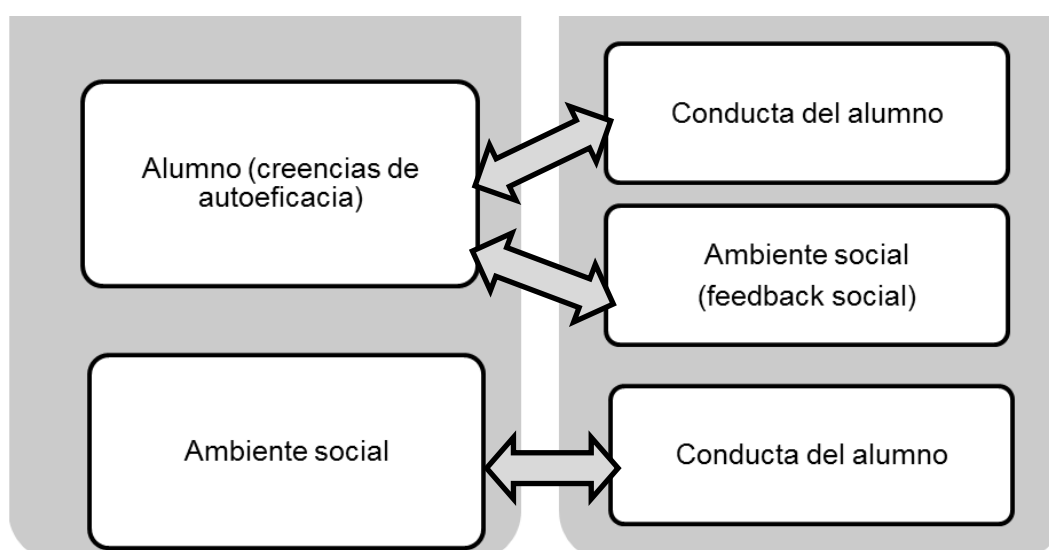


Figura 11. Interacciones recíprocas en la Teoría Socio-Cognitiva de Bandura (adaptado de Schunk y Mullen, 2012).

Los contextos donde ha sido estudiado el concepto de autoeficacia son múltiples, tales como la salud, el trabajo, las adicciones (tabaquismo) o el control del miedo (Schunk y Pajares, 2009), pero existe un contexto por excelencia donde la investigación ha sido más prolífera: la educación. Se habla así de “autoeficacia académica” definida como “la confianza percibida en la habilidad propia para ejecutar acciones que llevan a conseguir los objetivos académicos, jugando un papel crucial en la motivación de los adolescentes para aprender” (Schunk y Mullen, 2012, pág. 220). Especialmente el énfasis ha sido puesto en algunas áreas como: su relación con la elección de carreras en las áreas de ciencias y matemáticas, la influencia de las creencias de autoeficacia de los profesores sobre sus trabajos y sobre los resultados de los estudiantes, su relación con otros constructos motivacionales, el desempeño y el logro académico (Pajares, 1997) y la predicción del logro en la lectura en alumnos de educación primaria (Lee y Jonson-Reid, 2016).

4.3.2 Investigaciones que relacionan autoeficacia y compromiso académico

La revisión de la literatura indica que el compromiso académico o *engagement* ha sido estudiado junto con varios conceptos, que incluyen entre ellos la autoeficacia (Dogan, 2015). No es un tema novedoso en psicología y son muchas las investigaciones que han tomado en consideración ambas variables en estudiantes (Salanova, Llorens y Schaufeli, 2011), si bien los estudios con alumnos de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato suponen un número muy reducido respecto del total. Existen numerosas investigaciones en las que se relaciona un fuerte sentido de autoeficacia con una vinculación positiva al aprendizaje, el éxito, la autorregulación y los resultados motivacionales, así como con la elección individual de actividades, persistencia, esfuerzo e interés (Chang, 2015; Schunk y Pajares, 2009).

Nuestra investigación, al centrarse en el área educativa rescata como fundamental el hecho contrastado de la influencia de las creencias de un estudiante sobre sus capacidades para superar retos en las diferentes áreas de su vida. También resalta el concepto de autoeficacia que se enuncia desde la *Teoría Socio-Cognitiva* de Bandura (Bandura, 1982, 2006) que dinamiza la actividad de la persona, guía su actividad, le hace sentir que tiene el control sobre la misma y le ayuda a superar dificultades (Salanova y cols., 2011). Es natural asumir que en los estudiantes también se da esta dinámica.

La autoeficacia es una variable cognitiva que influye no sólo en el compromiso académico, sino también en la motivación (Schunk y Mullen, 2012). Tomando como se viene haciendo a lo largo del trabajo el *engagement* como la manifestación externa de la motivación escolar y sabiendo que la autoeficacia afectaría a la motivación y las metas de logro es lógico pensar que las autoevaluaciones que realizan los alumnos de su progreso median en el compromiso. Aparte de ello existen algunos factores contextuales que influyen en la autoeficacia, llegando incluso a estar relacionada con el fracaso escolar o la baja de abandono de los estudios (Schunk y Mullen, 2012). La elaboración de programas de intervención puede paliarlo.

Schunk y Mullen (2012) hablan de que existen fuentes de información por medio de las cuales los alumnos pueden obtener feedback acerca de su nivel de autoeficacia, así como de las consecuencias de ello. No influyen directamente, sino que sólo lo hacen en la medida en la que los estudiantes elaboran un juicio basado en ellas (Bandura, 1993). Entre las fuentes de información tomadas como indicadores objetivos de la autoeficacia personal señalan: la observación de otros o aprendizaje vicario, la persuasión social y los índices fisiológicos (Schunk y Mullen, 2012). Respecto a la observación de otros ya se ha mencionado anteriormente que la interpretación de la conducta de los compañeros es fundamental, y determina en cierta medida cómo se establecerá la actuación particular de un alumno y está relacionada con el éxito académico (Coutinho, 2008, citado por Schunk y Mullen, 2012). Cabe mencionar que también la observación de otros puede influenciar de forma negativa. La persuasión social es otro índice relevante, por ejemplo el hecho anteriormente indicado de que un alumno reciba un comentario de ánimo por parte de un profesor puede revertir en un incremento de su nivel de autoeficacia (Schunk y Mullen, 2012). Por último, índices fisiológicos y reacciones emocionales como el estrés y la ansiedad pueden influir en la autoeficacia de los estudiantes, determinando que anticipen el éxito o el fracaso ante una determinada situación (Schunk y Mullen, 2012).

La observación de otros o aprendizaje vicario, la persuasión social y los índices fisiológicos configuran la autoeficacia, pero existen otros como la expectativa sobre los resultados y los valores que también pueden influir en la conducta de un alumno (Bandura, 1993). Las consecuencias de la autoeficacia tienen efectos sobre algunos resultados motivacionales, entre los que destaca el compromiso académico (Schunk

y Pajares, 2009). Aquellos estudiantes con un fuerte sentido de autoeficacia tienden a:

“... establecer metas desafiantes, trabajar diligentemente, persistir ante el fracaso y recuperar su sentido de autoeficacia después de un fracaso. En consecuencia, desarrollan mayores niveles de competencia. Por el contrario, aquellos con baja autoeficacia pueden abandonar más fácilmente objetivos, gastar un mínimo esfuerzo, obviar las dificultades que surgen y desanimarse más fácilmente por el fracaso, afectando todo ello más negativamente al compromiso académico y al aprendizaje” (Schunk y Mullen, 2012, pág.225).

A nivel de aprendizaje, la autoeficacia y el compromiso académico están relacionados y se observa que los estudiantes con alto sentido de autoeficacia generan: una expectativa elevada sobre los resultados y el valor de lo que aprenden, establecen metas y evalúan su progreso y deciden cuál es la estrategia más adecuada para aprender, ponen su atención en la tarea y evitan la distracción, generan ambientes de trabajo que facilitan el aprendizaje, toman el material y el equipo necesarios, ponen esfuerzo y persisten en sortear dificultades, piden ayuda externa, realizan un uso adecuado del tiempo, llevan un registro de las tareas realizadas y de lo que queda por hacer, mantienen una actitud positiva hacia el aprendizaje y son estratégicos (Schunk y Mullen, 2012).

Son muchos los aspectos del contexto escolar en los que se ha tratado de estudiar la influencia de la autoeficacia: el desempeño académico, la ejecución, su papel en las distintas asignaturas o incluso las conductas de riesgo en los estudiantes. A continuación se destacarán en la medida en que se relacionan con el compromiso académico. Cabe mencionar que en ninguna investigación de las revisadas se estudia exclusivamente esta relación, sino que el *engagement* y la autoeficacia aparecen junto con otras variables psicológicas y escolares relevantes. También es el caso de nuestro estudio, en el que relacionamos compromiso académico con otras muchas variables. Con el fin de agrupar los estudios revisados se realizará una división de los mismos para que su comprensión resulte más ordenada en aquellos que agrupan autoeficacia, compromiso académico y variables escolares, y por otro lado los que relacionan autoeficacia, compromiso académico y variables sociales.

Por variables escolares se tomarán elementos y dinámicas que se hallan en el contexto escolar o que vivencian los alumnos; estos serán: los métodos didácticos empleados por el centro, las transiciones entre etapa y etapa, el rendimiento o

desempeño académico, el papel de algunas conductas de riesgo y el rol de los profesores y la familia. De todas ellas se analizará su relación con la autoeficacia y el compromiso académico. Más adelante se retomará la dimensión social cuando se hable de apoyo social percibido.

Variables escolares: métodos didácticos empleados por el centro

El modelo didáctico y en concreto el empleo de determinados materiales pueden ser otros de los factores que, junto con la autoeficacia influyan en el compromiso académico. Así lo ha comprobado un reciente estudio en el que una de las cuestiones contrastadas fue si la introducción de iPads en las clases de matemáticas incrementaba los niveles de autoeficacia informados por los alumnos de una clase de geometría. Para el estudio se contó con dos grupos de estudiantes, en uno se empleaba el uso de iPads y en otro no, siendo los contenidos iguales para ambos. Se observaron niveles de compromiso académico superior en los estudiantes que habían recibido clase con el iPad, sin embargo el grado de autoeficacia autoinformado por éstos fue sólo levemente mayor, no quedando claro si informaron de los niveles de autoeficacia con respecto al uso del iPad o del desempeño en la clase de matemáticas (Perry y Steck, 2015). De esta forma parece que el modelo educativo y las prácticas institucionales influyen en el nivel de autoeficacia.

Prácticas educativas más concretas como: fijar objetivos específicos y a corto plazo, emplear modelos institucionales, dar feedback sobre la competencia del alumno o que éstos se automonitoreen guardan relación con el nivel de compromiso. Que los jóvenes evalúen sus progresos y empleen estrategias metacognitivas, que tengan modelos que les animen a marcarse altas expectativas de éxito, sensación de control, les empoderen dentro del ambiente y recompensen por hacerlo bien también determina altos niveles de autoeficacia y compromiso cognitivo (Schunk y Mullen, 2012). Walker, Greene y Mansell (2006) constataron en una muestra de 191 estudiantes que existen intercorrelaciones positivas entre la identificación con el modelo escolar, la autoeficacia y la motivación intrínseca, y a su vez de éstas con el compromiso cognitivo, estando correlacionado negativamente con la amotivación y la motivación extrínseca.

El papel que desempeña la percepción de los estudiantes en su autoeficacia y de ésta en el compromiso cognitivo también ha sido estudiado. La motivación para aprender establece las estrategias cognitivas que empleará el alumno y dentro de

ellas según Greene, Miller, Crowson, Duke y Akey (2004) la autoeficacia es determinante en la explicación de nuestros éxitos y fracasos. Asimismo ésta influencia en el esfuerzo, persistencia y recursos cognitivos para interactuar en el mundo que nos rodea (Greene y cols., 2004). Un porcentaje elevado del éxito académico puede ser predicho por la autoeficacia y el uso de estrategias cognitivas significativas (Greene y cols., 2004).

Variables escolares: transiciones escolares

Los períodos de transición en los que los alumnos pasan de estar con un maestro durante muchas horas a tener a muchos (como es el caso de la educación secundaria) o el cambio de compañeros y nuevos estándares de educación puede hacer que los niveles de autoeficacia bajen (Schunk y Mullen, 2012). La autoeficacia tiende a decrementarse con la transición de la escuela primaria a la secundaria, pues el entorno es mucho más competitivo y la evaluación es más normativa haciendo que bajen las expectativas de autoeficacia de los alumnos (Schunk y Meece, 2005).

Algunos análisis longitudinales sobre el papel de la autoeficacia en la transición entre la escuela elemental y la media, y su relación con el éxito académico y el compromiso han revelado el importante papel que ejerce ésta en dicha transición. Madjar y Chohat (2016) siguieron a estudiantes de entre 11 y 12 años durante un año. En su estudio demostraron que la percepción de los estudiantes sobre el énfasis que hacen los profesores en la orientación hacia el logro predijo aspectos académicos y sociales de autoeficacia. En concreto la autoeficacia grupal percibida predijo cambios en la conducta y en las emociones, así como en el nivel de compromiso después de la transición a una etapa nueva (Madjar y Chohat, 2016).

Variables escolares: rendimiento

El desempeño y la ejecución de un alumno están explicados por la influencia de multitud de variables y cabría preguntarse por la presencia de la autoeficacia entre ellas. Ya a inicios de la década de los noventa, en un meta-análisis realizado sobre el papel de la autoeficacia en el desempeño y la persistencia en el trabajo académico se hallaron datos que indicaban que la autoeficacia podría explicar hasta un 14% de la varianza del desempeño académico (Multon, Brown y Lent, 1991).

Estudios más recientes buscan describir el grado en el que el rendimiento académico se ve afectado por el *engagement*, la autoeficacia y la motivación académica en estudiantes de la escuela primaria y media en el área de Turquía (Dogan, 2015). Mediante un análisis de regresión simple se comprobó que la autoeficacia y la motivación académica predecían el rendimiento académico. En concreto, el componente cognitivo del compromiso académico explicó un 13,4% del rendimiento, y la autoeficacia académica un 25,4%, siendo el de la motivación académica un 1,3%. Se destaca el hecho de que en esta investigación los componentes emocionales y conductuales del compromiso no predicen el rendimiento académico, mientras que el cognitivo, más directamente relacionado con la autoeficacia, sí. Es importante observar cómo el factor que predice en mayor medida el desempeño académico es la autoeficacia, incluso por encima del compromiso académico (Dogan, 2015).

Precisamente porque el componente cognitivo del compromiso se ha demostrado como uno de los que se encuentran más relacionados con la autoeficacia, ha sido objeto de estudio reciente. En una investigación correlacional con estudiantes de la escuela secundaria en Carolina del Norte (EEUU) se constató que no existían relaciones estadísticamente significativas entre el aprendizaje de un oficio, el compromiso cognitivo y la autoeficacia. Sin embargo sí que se hallaron relaciones significativas entre el compromiso cognitivo y la autoeficacia (Lyles, 2015).

Pero no está tan claro que el componente cognitivo del compromiso sea la única dimensión que se relacione significativamente con la autoeficacia. Otro estudio en el que se buscó corroborar las relaciones entre los tres componentes del compromiso académico (conductual, cognitivo y afectivo) y la autoeficacia (Raisi y Javedan, 2015) en 200 estudiantes de Irán, mostró mediante análisis de regresión que los tres componentes predecían la autoeficacia de los estudiantes en un 18,7%, por lo que todos se mostraban como un elemento que incrementaban la misma. Curiosamente en este estudio el componente del compromiso que explicaba en mayor medida la autoeficacia fue el conductual, contrariamente a lo observado por Lyles (2015).

Variables escolares: conductas de riesgo en la adolescencia

La autoeficacia se ha configurado también como una variable mediacional entre el compromiso académico y las conductas de riesgo para la salud en una muestra de 250 estudiantes de entre 13 y 21 años de una escuela secundaria en el norte de

Italia (Dolzan, Sartori, Charkhabi y de Paola, 2015). En la investigación se parte de la idea de que la orientación al logro junto con la autoeficacia incrementan la motivación, hecho que puede contribuir a comprender cómo aumenta el bienestar del adolescente y su motivación de logro asociado con el compromiso académico. Los resultados apuntan a que aquellos estudiantes que se perciben a sí mismos como más eficaces establecen objetivos más complicados, para así mantener niveles más elevados de compromiso.

La relación ya mencionada entre niveles bajos de compromiso y abandono escolar hace pensar que en la adolescencia -época especialmente caracterizada por la experimentación y la apertura a conductas peligrosas- bajos niveles de *engagement* pueden estar relacionados con conductas de riesgo. En el mismo estudio anterior también se observó cómo existen correlaciones significativas negativas entre el compromiso académico y las conductas de riesgo para la salud ($r = -0,29$) y positivas para el compromiso y la autoeficacia ($r = 0,37$). El análisis de regresión mostró que la autoeficacia es una variable psicológica fuerte que predice la asociación entre el compromiso académico y las conductas de riesgo. Lo esperable sería observar menos conductas de riesgo en aquellos estudiantes con una alta autoeficacia (Dolzan y cols., 2015). El estrés y la ansiedad también influyen en los niveles de autoeficacia, especialmente en aquellos grupos sociales más desfavorecidos (Gillock y Reyes, 1999 en Schunk y Mullen, 2012), siendo la autoeficacia el punto en el que más influyen. A su vez la autoeficacia es una variable que alivia la influencia de factores estresantes percibidos.

Continuando con el análisis de la relación entre autoeficacia y *engagement* en circunstancias negativas cabe mencionar la investigación realizada por Durán, Extremera, Rey, Fernández-Berrocal y Montalbán (2006) en la que en una muestra de universitarios se estudió si la autoeficacia general y la inteligencia emocional percibida podían predecir el *burnout* y el *engagement*. La inteligencia emocional es la capacidad para reflexionar personalmente sobre cómo la persona percibe, asimila, comprende y maneja las emociones propias y de otros (Durán y cols., 2006). Los resultados indicaron que este recurso tiene un poder explicativo ante fenómenos como el *burnout* académico y el *engagement*, además de la autoeficacia (Durán y cols., 2006). Se menciona esta investigación por dos motivos: el primero porque corrobora que la autoeficacia es un predictor individual del compromiso académico (aunque sea en menor medida que la inteligencia emocional) y el segundo porque introduce una nueva variable psicológica que, pese a no ser tomada en cuenta en

nuestro estudio se quiere mencionar: la inteligencia emocional. Con todo ello se destaca que la población estudiada fue universitaria, siendo nuestra muestra de estudiantes de secundaria y bachillerato.

Variables escolares: profesores, familia y compañeros como agentes educativos

No cabe duda de que la autoeficacia se ha configurado a lo largo de la investigación como un predictor de éxito en la vida de los adolescentes (Perry, de Wine, Duffy y Vance, 2007, citado por Schunk y Mullen, 2012). A nivel contextual los profesores y la familia juegan un papel crucial, pues son agentes educativos indiscutibles.

Los profesores pueden hacer que los alumnos desarrollen al máximo sus habilidades, estrategias de aprendizaje y planes de futuro, posibilitando con todo ello un impacto positivo en su autoeficacia (Schunk y Mullen, 2012). Los docentes tienen un papel fundamental como motivadores y generadores de actitudes que dirijan a los alumnos hacia esas metas, modificando el ambiente e incluso las estrategias interpersonales (Schunk y Mullen, 2012).

La familia y el ambiente sociocultural y educacional a la hora de configurar el compromiso ante las tareas de aprendizaje también serán elementos a tener en cuenta. Respecto a la influencia de la familia se observa en los recursos de tipo material (nivel de renta), humano (nivel de educación) y social. Si en casa se cuenta con recursos que invitan a tener curiosidad y los padres ofrecen retos a los estudiantes se contribuye al incremento del compromiso académico (Schunk y Mullen, 2012). El hecho de que en la familia existan modelos de persistencia, de esfuerzo y de recursos aumenta el nivel de autoeficacia en los alumnos.

Los compañeros de clase, así como las redes de trabajo que se generan también influyen en los niveles de autoeficacia, al igual que los modelos de aprendizaje. Éstos últimos definen las oportunidades de los estudiantes, el acceso a las actividades y les proveen de un modelo similar con el que pueden identificarse (Arroyo y Zigler, 1995, citado por Schunk y Mullen, 2012). Demostrándose incluso que aquellos que se afilian a un grupo de alumnos motivados tienen un mejor rendimiento a lo largo de los años.

Variables sociales

Por variables sociales se tomarán elementos y dinámicas que se encuentran en el ambiente social y se relacionan con el contexto extraescolar en el que se hallan inmersos los alumnos: el nivel socioeconómico y sociocultural de la familia, factores étnicos y las creencias de autoeficacia grupal.

El nivel socioeconómico y sociocultural de la familia también influye, pues está asociado con la autoeficacia y el éxito académico, ya que contribuye a que el alumno genere unos esquemas de sí mismo y del futuro como algo positivo y posible. De esta forma ya en estudiantes de Educación Primaria se ha observado que, aquellos a los cuales se les marcan objetivos a corto plazo presentan una elevada autoeficacia, motivación de logro, más tiempo de estudio y esfuerzo (Shell y Husman, 2001, citado por Schunk y Mullen, 2012). Las metas futuras deben ser claras, específicas, anticipadoras de beneficios intrínsecos y extrínsecos y motivantes. En otras investigaciones, la implicación de la familia en cuanto a aspiraciones y contacto con el colegio repercute en el aumento de la autoeficacia, el compromiso y la motivación intrínseca de los hijos, en concreto en asignaturas como inglés y matemáticas en estudiantes de entre 14 y 15 años (Fan y Williams, 2010).

Factores étnicos y socioeconómicos estudiados en sociedades como la estadounidense apuntan a que encontrarse rodeado de personas de la misma étnia también incrementa o decremента el nivel de autoeficacia pues, en función de ello se acumula o no estrés (Schunk y Mullen, 2012). Se ha tratado de examinar la relación entre la percepción social de la clase que tenían alumnos de sexto grado de colegios de Illinois, (Estados Unidos) con el compromiso académico (Patrick, Ryan y Kaplan, 2007). Se buscaba observar el carácter mediacional que poseen variables motivacionales entre las que se encontraban las metas de logro y la autoeficacia social y académica (entendida esta última como las creencias de los alumnos en sus capacidades para tener éxito en matemáticas así como en aspectos sociales, es decir, la confianza en que ellos pueden ser importantes para otros en la clase). Los resultados indicaron que el apoyo de los profesores y la promoción de interacciones entre alumnos se relacionaron con el compromiso académico en las clases de matemáticas, mediando entre ellos las metas de logro y la autoeficacia académica. En la investigación los indicadores de compromiso cognitivo los constituían las estrategias de autorregulación y el compromiso conductual la interacción relacionada con las tareas. Como elementos que pertenecen al ambiente que rodea a los

alumnos y que están asociados con el compromiso académico se hallaron (Patrick y cols., 2007):

- El apoyo de los profesores: entendido como estrategias que ayudan a los alumnos a comprometerse conductual y cognitivamente con las tareas académicas.
- El apoyo a nivel emocional y académico: encaminado a que los estudiantes empleen estrategias de autorregulación más efectivas en sus interacciones.
- El apoyo de los estudiantes con los que comparten un proceso recíproco de aprendizaje: que les hace ser iguales, no como a un adulto al que perciben como autoridad.

Son numerosas las investigaciones que ponen énfasis en el grupo de iguales como contexto de socialización de los adolescentes, relacionándolo específicamente con la motivación, el compromiso y el éxito en el colegio (Ryan, 2000). Respecto a la autoeficacia se ha hallado que el apoyo emocional de los profesores se relaciona con el autoconcepto de los estudiantes y con las experiencias de éxito (Patrick y cols., 2007). Estudios con ecuaciones estructurales permitieron comprobar que los ambientes socialmente más adaptativos promueven estudiantes que ponen más el foco en sentimientos de autoeficacia positivos y que ello al mismo tiempo facilita el compromiso, siendo la autoeficacia una variable mediacional entre el ambiente social y el compromiso de los estudiantes. Según Martin y Dowson (2009) la teoría de la autoeficacia formaría parte del elenco de teorías relacionadas con la motivación de logro. Existen más estudios en los que se busca constatar la especificidad de dominio de la motivación y el compromiso ante asignaturas como matemáticas, inglés y ciencias en estudiantes de secundaria (Green y cols., 2007) en los que se hallan resultados similares indicando que la autoeficacia media en la motivación y el *engagement* ante dichas materias.

Por último se menciona el tercero de los elementos incluidos en estas variables sociales: la autoeficacia percibida grupalmente. Como se ha mencionado la autoeficacia pasa por el establecimiento del control de la actividad personal y grupal, existiendo la percepción de eficacia colectiva (Salanova y cols., 2011). La relación entre la autoeficacia grupal percibida y el desempeño grupal es positiva, dan cuenta de ello estudios de meta-análisis (Stajkovi, Lee y Nyberg, 2009, citados por Salanova y cols., 2011), demostrando así que las creencias de eficacia (cognición,

afecto y mecanismos de regulación motivacional) influyen en cómo se siente la gente, en cuánto esfuerzo ponen en sus acciones, cuánto deben perseverar para superar obstáculos y cómo son de resilientes ante la adversidad. Sin embargo, estudios recientes señalan la necesidad de profundizar en los mecanismos psicológicos (afecto positivo y compromiso) que hacen que se desarrollen las creencias de autoeficacia a lo largo de la vida, requiriendo para ello la realización de estudios longitudinales.

Autoeficacia y dimensiones teóricas del compromiso académico.

Bajo la premisa de que las investigaciones recientes corroboran que las creencias de autoeficacia como un recurso volitivo son capaces de sostener un compromiso más profundo y de mayor calidad con el aprendizaje, por encima de otras estrategias (Estévez, Rodríguez, Valle Regueiro y Piñeiro, 2016) sale a la luz la propuesta de algunas ideas relevantes que relacionan la autoeficacia, el desempeño académico y el *engagement*.

Salanova y cols. (2010) como ya se ha explicitado, proponen estudiar las relaciones entre la tríada cognitiva, afectiva y conductual que explica el desempeño grupal adecuado. En dicha tríada el componente cognitivo serían las creencias de autoeficacia, el afectivo el afecto positivo y el conductual-motivacional el compromiso académico. Su hipótesis apuesta porque las creencias de autoeficacia dinamizan e influyen en el afecto positivo y el compromiso. La ausencia de modelos explicativos comprensivos aplicados en estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato permite rescatar éste. A continuación se mencionan los dos aspectos de la tríada que pueden ser perfectamente aplicables a esta población:

- Afecto positivo y creencias de autoeficacia: las creencias de autoeficacia, según Bandura (1993) influyen en cómo se siente la gente, hallándose que aquellas personas que tienen una creencia de autoeficacia mayor experimentan un afecto negativo menor, así como índices menores de ansiedad y depresión en su experiencia. Existen también diferencias entre género, siendo los hombres los que ante una situación artificial en laboratorio informan de mayores creencias de autoeficacia que las mujeres (Baron, 1990 citado por Salanova y cols., 2011). Según Bandura, el afecto positivo no solo se constituye como un antecedente de las creencias de autoeficacia, sino también como una consecuencia (Bandura, 1993). Coherentemente con esto la citada *Teoría de la*

Ampliación y la Construcción de emociones (Broaden and Build Theory) asume que existen relaciones recíprocas entre el afecto positivo y los recursos personales, tales como las creencias de autoeficacia, esto es, que las emociones positivas aparecen para ampliar el repertorio de acciones y pensamientos. La investigación sugiere un impacto positivo de las emociones en los recursos personales, en la medida que estas experiencias momentáneas y las emociones positivas pueden ampliar los recursos psicológicos e iniciar una espiral que produce bienestar emocional (Salanova y cols., 2011).

- Compromiso con una actividad. Se trataría del componente motivacional o conductual que regula las creencias de autoeficacia. Si tomamos la definición de compromiso en su vertiente triple compuesto por vigor, dedicación y absorción, se puede observar que aumenta el desempeño con resultados positivos de una actividad laboral o académica, siendo en comparación con el afecto positivo mucho más estable en el tiempo (Gray y Watson, 2001 en Salanova y cols., 2011). Por ello las creencias de autoeficacia no sólo preceden al compromiso, sino que también lo mantienen (Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005 en Salanova y cols., 2011). En estudiantes se comprobó que las creencias de autoeficacia elevadas generaron niveles altos de compromiso académico, influyendo éste en sus futuras creencias de autoeficacia (Salanova y cols., 2011).

La investigación por tanto sugiere que, tomados juntos compromiso y autoeficacia generan un ciclo de ganancia en el que las creencias de eficacia se relacionan positivamente con el compromiso a lo largo del tiempo y viceversa.

En el estudio planteado por Salanova y cols. 2011, con 100 alumnos divididos en 19 grupos, se les sometía a tres sesiones en las que tenían que llevar a cabo una tarea en el laboratorio en la que se les pedía generar un eslogan para vender una casa individual y grupalmente. Tres semanas más tarde tenían que programar tres actividades culturales relacionadas con la Psicología y por último, en las tres semanas posteriores seleccionar tres proyectos sociales en los que invertir dinero. Después de cada sesión se aplicaron tres cuestionarios en los que se medían las creencias de autoeficacia, el afecto positivo y el compromiso con la actividad. Se demostró así que, niveles elevados de creencias de autoeficacia junto con compromiso posibilitan el afecto positivo, aunque se active también un ciclo de ganancias y tentativas que operan al mismo tiempo. El afecto positivo (tomado como entusiasmo) tiene efectos reales mayores en el compromiso que el afecto positivo

caracterizado como satisfacción y confort, no teniendo todos los tipos de afecto la misma capacidad de predicción de compromiso. En general las creencias de eficacia incrementan con el paso del tiempo el compromiso y el afecto positivo, más especialmente el entusiasmo (Salanova y cols., 2011).

4.3.3 Autoeficacia y compromiso académico: consideraciones finales.

Uno de los objetivos de nuestro trabajo, como ya se ha mencionado es el de estudiar la relación entre las creencias de autoeficacia y el *engagement*. A la luz de los documentos revisados podemos extraer algunas ideas a modo de cierre de este apartado:

- Se toma la *Teoría Socio-Cognitiva* de Bandura como marco teórico de referencia ya que contiene aspectos educativos que afectan al compromiso académico. Bandura (1982; 2006) advierte de la importancia de su plasmación en tres aspectos del contexto escolar: el aprendizaje vicario, el aprendizaje simbólico y la autorregulación. La autoeficacia es un elemento fundamental no sólo para estimar una acción futura (como pueda ser por ejemplo el compromiso académico entendido como resultado), sino que también es un determinante de cómo la persona se comportará, de los pensamientos que generará y de las reacciones emocionales que experimentará (Bandura, 1982). Todo ello en consonancia también con la definición manejada durante todo el trabajo de compromiso académico entendido como proceso que se plasma en tres dimensiones: conductual, cognitivo y afectivo.
- El producto de las expectativas de autoeficacia se observa a nivel concreto en muchas de las estrategias empleadas por los estudiantes. Como ya se ha mencionado los estudiantes con mayores creencias de autoeficacia se plantean objetivos desafiantes, son capaces de levantarse ante el fracaso, trabajan concienzudamente y se recuperan después de un fracaso (Schunk y Mullen, 2012). Todos estos valores se rescatan como poderosísimos para la promoción de alumnos comprometidos con su aprendizaje y sus estudios.
- La autoeficacia se plasma no sólo en el ambiente escolar, sino también en el ambiente social que rodea al alumno. Se trata por tanto de un concepto que permite huir de planteamientos artificiales que no tienen en consideración a la persona en interacción con el ambiente social que le rodea, pues el propio

ambiente genera un feedback que influye en las creencias de autoeficacia de los alumnos, tal es el caso de las palabras de aliento o ánimo de un profesor ante la realización de una tarea (Schunk y Mullen, 2012). A su vez, como ya se ha mencionado, las conductas de los alumnos pueden influir en los ambientes, por ejemplo al dar un alumno una respuesta incorrecta ante un ejercicio y obligar con ello a parar la clase para volver a explicarlo.

- La autoeficacia afecta a la motivación y las metas de logro, así como a las autoevaluaciones que realizan los alumnos de su progreso. Aparte de ello existen también algunos factores contextuales que influyen en la misma, llegando incluso a estar relacionada con el abandono de los estudios y el fracaso escolar (Schunk y Mullen, 2012). La autoeficacia tiende a decrementarse con la transición de la escuela primaria a la secundaria, pues el entorno es mucho más competitivo y la evaluación más normativa y esto hace que los alumnos bajen sus expectativas de autoeficacia (Schunk y Meece, 2005).
- Es un concepto que se plasma en aspectos nucleares educativos tales como la didáctica con la que se imparten las clases. El modelo didáctico y en concreto el empleo de determinados materiales pueden ser otros de los factores que, junto con la autoeficacia influyen en el compromiso académico. Prácticas educativas como fijar objetivos a corto plazo, dar feedback sobre la competencia del alumno, que éstos se automonitoreen y evalúen sus progresos, que empleen estrategias metacognitivas o tengan altas expectativas de éxito incrementan el compromiso de los alumnos (Schunk y Mullen, 2012).
- Es un concepto que no sólo atañe a la evaluación que hacen los estudiantes de sus propios recursos sino a cómo evalúan esto los profesores. Se demostró que la percepción de los estudiantes sobre el énfasis que hacen los profesores en la orientación hacia el logro predijo aspectos académicos y sociales de autoeficacia. Es importante observar cómo el factor que predice en mayor medida el desempeño académico es la autoeficacia, incluso por encima del compromiso académico (Dogan, 2015). Curiosamente en este estudio el componente del compromiso que explicaba en mayor medida fue el conductual contrariamente a lo observado por Lyes (2015). Los profesores tienen un papel fundamental como motivadores y generadores de actitudes que dirijan a los alumnos hacia esas metas, modificando el ambiente e incluso las estrategias

interpersonales (Schunk y Mullen, 2012). Los resultados indican que el apoyo de los profesores y la promoción de las interacciones, junto con el apoyo a estudiantes se relacionan con el compromiso académico en las clases de matemáticas, mediando entre ellos las metas de logro y la autoeficacia académica.

- La autoeficacia, así como el *engagement* se plasman en datos objetivos: los resultados académicos. En un meta-análisis realizado acerca del papel de la autoeficacia en el desempeño y la persistencia en los resultados académicos indicó que la autoeficacia podría explicar hasta un 14% de la varianza en el desempeño académico (Multon y cols., 1991).
- Aporta claridad a la hora de estudiar comportamientos no saludables en adolescentes. La autoeficacia se ha configurado también como una variable mediacional entre el compromiso académico y las conductas de riesgo. Existen correlaciones significativas negativas entre el compromiso académico y las conductas de riesgo para la salud y positivas para el compromiso y la autoeficacia. Este recurso tiene un poder explicativo ante fenómenos como el *burnout* académico y el *engagement* (Durán y cols., 2006).
- La familia también tiene un rol específico en el desarrollo de la autoeficacia. Si en casa se cuenta con recursos que invitan a tener curiosidad y se ofrecen retos se contribuye al incremento del *engagement* (Schunk y Mullen, 2012). El hecho de que en la familia existan modelos de persistencia, de esfuerzo y de recursos aumenta el nivel de autoeficacia de los alumnos (Arroyo y Zigler, 1995 en Schunk y Mullen, 2012).
- Es un elemento claramente motivante. Las metas futuras deben ser claras, específicas, anticipadoras de beneficios intrínsecos y extrínsecos y con un rol fundamental en la motivación. Se ve con ello que las creencias de eficacia (pensamiento cognitivo, afectivo y mecanismos de regulación motivacional) influyen en cómo se siente la gente, en cuánto esfuerzo deben poner en sus acciones, cuánto deben perseverar para superar obstáculos y cómo son de resilientes ante la adversidad (Fan y Williams, 2010).

Concluyendo, en base a las investigaciones presentadas y a las aportaciones que se desprenden de cada una de ellas se puede afirmar que la autoeficacia se perfila

como una entidad relacionada con el compromiso académico, pudiendo ser propuesta como una variable facilitadora del mismo.

4.4 Apoyo social percibido

A menudo el contexto escolar puede suponer una fuente de estrés para el alumno. Ante ello son muchos los factores de protección que contribuyen a aminorar dicha carga de estrés. El rol del apoyo social y su relación con el compromiso académico ha sido ampliamente estudiado. En el siguiente apartado se describirá el concepto de apoyo social dentro del contexto escolar y las principales investigaciones que lo relacionan con el *engagement*.

4.4.1 Apoyo social percibido y contexto escolar.

Han sido muchas las investigaciones que tratan de descubrir el papel que desempeña el apoyo social en el compromiso académico. Las relaciones de apoyo con los adultos desde la escuela, el hogar o los ambientes en los que viven los estudiantes se han demostrado como poseedoras de un valor mediacional entre el compromiso académico y un gran número de factores de riesgo que afectan a la etapa escolar (Sharkey, You y Schnoebelen, 2008). La percepción de apoyo social por parte de alguna persona relevante para el estudiante puede ser un elemento de protección altamente relacionado con su capacidad para comprometerse con los estudios y obtener éxito académico (Gallaher y Tobin, 1987). En los últimos años han proliferado las investigaciones que persiguen precisamente este objetivo: descubrir la relación entre el compromiso y el éxito académico con el grado de apoyo social que percibe el alumno.

El apoyo puede provenir de distintos agentes. Los profesores constituyen un foco de investigación interesante (Archambault, Pagani y Fitzpatrick, 2013; Reeve, Jand, Carrell, Jeon y Basch, 2004;), los padres y sus estilos educativos (Mo y Singh, 2008) y la relación con los compañeros (Hakimzadeh, Besharat, Khaleghinezhad y Jahromi, 2016).

A continuación se expondrán algunos de los resultados de investigación. El orden de exposición tomará en consideración los tres agentes sociales con los que se relaciona el alumno que pueden ser fuente de apoyo social percibido: los profesores, los padres y los compañeros.

4.4.2 Investigaciones que relacionan apoyo social y compromiso: el papel de los profesores.

Cabe sentar la base de que las interacciones entre los profesores y los alumnos y la relación de éstas con el compromiso académico deben verse desde una perspectiva transaccional (Skinner y cols., 2008a), es decir, que aquellos estudiantes cuyo profesor estimula y responde a sus necesidades tienden a estar más comprometidos con sus actividades escolares (Pianta y cols., 2012), hecho que, a la vez estimularía que los propios profesores sigan respondiendo de forma elevada a las demandas de dichos alumnos. De esta forma, la autorregulación de los alumnos en clase promueve que se genere un círculo de interacción positivo con los profesores generando de esta forma su éxito académico. También la *Teoría de la Autodeterminación* (Deci y Ryan, 2002) ya mencionada explica la relación entre el apoyo ofrecido por los profesores y sus alumnos pues, según algunos hallazgos el contexto escolar y las relaciones que allí se establecen conectan con los deseos que tienen los más jóvenes de competencia y de relación con otros (Pianta y cols., 2012). En palabras de estos autores:

“Desde nuestro punto de vista (...) el compromiso es un proceso relacional. Ello se refleja en los estados cognitivos, emocionales, conductuales, motivacionales y las capacidades pero están condicionados en parte por las relaciones interpersonales como activadores y organizadores de estos estados y capacidades al servicio de las tareas y objetivos de desarrollo (...). Desde esta perspectiva el compromiso se entiende mejor comprendiendo las interacciones interpersonales en la clase a través de la observación de las interacciones y de la interpretación de su valor y significado en lo que respecta a fomentar las oportunidades de aprendizaje y de desarrollo” (Pianta y cols., 2012, pág. 366).

Las relaciones positivas con el profesor ayudan a los alumnos a organizar su experiencia y a desarrollar sus funciones nucleares. Las interacciones positivas suelen ser el mejor predictor de desarrollo, informando los propios alumnos que aprenden más si conectan personalmente con el profesor porque éste se siente reconocido. Una relación negativa con el profesor puede ser incluso un elemento de detección de aquellos alumnos en riesgo (Pianta y cols., 2012). En general, en alumnos con un alto sentido de conexión social se predicen mejores resultados a nivel de logro, de compromiso y de actitudes positivas (Connell y Wellborn, 1991; Ryan y Deci, 2002).

El tipo de apoyo que muestran los profesores hacia los alumnos es un elemento a tener en consideración. Uno de los primeros estudios en relación a ello aparece en el año 2008 (Hughes, Luo, Kwok y Loyd, 2008), donde se trata de comprobar la relación entre la calidad de los vínculos entre estudiantes y profesores y el papel del compromiso académico y el éxito en matemáticas y lengua a lo largo de observaciones en tres años consecutivos. Pese a que la muestra la componían alumnos de primaria en situación de riesgo, el modelo de ecuaciones estructurales que se testó apuntó a que la calidad de las interacciones de los profesores con respecto a los alumnos en el primer año influyó sobre el éxito académico en el tercero, siendo el compromiso académico una variable mediadora entre la calidad de las interacciones y el éxito en tareas de matemáticas y lengua (Hughes y cols., 2008). Todo ello sugiere que, dentro del recorrido escolar de un alumno la calidad de las interacciones con un profesor -esto es el grado de apoyo que recibe por su parte- junto con el compromiso académico forma parte de todo un sistema dinámico de influencias.

Pero esta no ha sido la única investigación que ha tratado de relacionar compromiso académico, calidad en las interacciones de los profesores y habilidades lectoras. Un año después Ponitz, Rimm-Kaufman, Grimm y Curby (2009), esta vez con estudiantes de jardín de infancia volvieron a confirmar el carácter mediacional del compromiso conductual (observación del autocontrol y tiempo que tardan en llevar a cabo la tarea), la calidad de las interacciones en la clase (apoyo emocional, organización de la clase e instrucciones de apoyo por parte del profesor) y la habilidad lectora al final del año escolar.

Hablar de apoyo en general puede resultar vacío de significado. Desde el paradigma de la *Teoría de Autodeterminación* ya mencionada se proponen distintos estilos de apoyo por parte del profesor, teniendo siempre presente las tres necesidades básicas (Osterman, 2000; Reeve y cols., 2004). Según este paradigma el estilo de apoyo del profesor se clasificaría en un continuo con dos polos, entre un fuerte control y la autonomía. El profesor que apoya para la autonomía permite identificar y cubrir las necesidades de sus alumnos, sus intereses y preferencias al tiempo que crea oportunidades en las clases para guiar sus actividades de aprendizaje. En relación a este paradigma Reeve y cols. (2004) llevaron a cabo una investigación en la que demostraron la relación entre el estilo de apoyo que favorece la autonomía por parte del profesor y el compromiso académico. Después de comparar dos grupos de profesores entrenados en dotar al alumno de apoyo para la autonomía y

medir los niveles de *engagement* se halló que efectivamente los alumnos más comprometidos eran aquellos que recibían un apoyo más autónomo por parte del profesor. Estudios posteriores confirmaron que la calidad de la relación alumno-maestro en cuanto a cercanía y confianza explicaba una cantidad significativa de la variación en la participación del estudiante en las asignaturas de arte, lengua y matemáticas (Murray, 2009).

El apoyo por parte del profesor es un factor que influye sobre el compromiso académico y es un hecho contrastado que pone en evidencia la importancia de invertir en intervenciones tempranas que apuesten por generar en los profesores estrategias de interacción positivas con alumnos. Es por ello por lo que las investigaciones mencionadas se realizan con alumnos de educación infantil y primaria, pues se parte de la premisa de que se ha de comenzar a actuar desde dichas etapas (Archambault y cols., 2013). En la misma línea otra investigación con alumnos entre primer y cuarto grado de jardín de infancia en Quebec confirmó que el compromiso académico en el primer año y en el cuarto estaban relacionados con la calidad de las relaciones entre alumno y profesor. Curiosamente constató la relación entre la calidad de las interacciones del profesor en el primer año y el compromiso académico en el cuarto, pero no las del compromiso académico y la calidad de las interacciones profesor-alumno en el cuarto año, hecho que pone de relevancia la necesidad de establecer vínculos de apoyo desde el primer año de escolaridad (Archambault y cols., 2013).

Meta-análisis recientes que revisan 99 estudios sobre el vínculo entre la relación afectiva de alumnos y profesores con el *engagement* y el logro académico concluyen que efectivamente en 61 de ellos existe relación entre ambos términos (Roorda, Koomen, Spilt y Oort, 2011). Al mismo tiempo que se confirma también la relación inversa, es decir, que las interacciones negativas entre profesores y alumnos redundan en un menor compromiso y éxito académico por parte de los alumnos. Un hecho curioso se destaca al comparar estudios que toman en consideración estudiantes de primaria y de secundaria; en estos últimos la literatura señala que las interacciones entre alumnos y profesores son mucho más importantes, especialmente en los últimos años de la adolescencia, hecho que también se observa en alumnos en riesgo académico, primordialmente en aquéllos con dificultades de aprendizaje y problemas económicos. No está muy claro si existen diferencias entre sexos ni tampoco si las características del profesor desempeñan un rol moderador en la asociación. Parece también que el factor afectivo en la calidad

de las interacciones tiene un peso importante pero no se demuestra su relación con la capacidad de mejora de las conductas de aprendizaje de los estudiantes. Algunos factores que tienen que ver con la ejecución de los profesores como por ejemplo la calidad de las instrucciones, el apoyo a la autonomía o la dotación de estructura no se tomaron en consideración en el meta-análisis, aunque han demostrado su relación con el compromiso y el logro (Roorda y cols., 2011).

Estudios más recientes de meta-análisis revisan 71 investigaciones sobre la relación entre la necesidad de apoyo de los adolescentes y su vínculo con la motivación y el compromiso académico desde el paradigma de la *Teoría de la Autodeterminación* tomando en consideración las tres necesidades básicas ya mencionadas (autonomía, relación y participación). En general compromiso y necesidad de apoyo vuelven a estar relacionados, pero resulta relevante tomar en cuenta que esta asociación se pone de manifiesto si son los alumnos los que autoinforman de su necesidad de apoyo por parte del profesorado, sin embargo, si son los docentes los que informan entonces se encuentran asociaciones mucho más pequeñas (Stroet, Opdenakker y Minnaert, 2013).

4.4.3 Investigaciones que relacionan apoyo social y compromiso: el papel de los padres

La constatación de la figura educativa de los padres como un elemento vertebrador e insustituible de la persona es algo que cualquier teoría educativa no pone en duda. Objetivar para poder analizar las actuaciones de dicha labor educativa no es tarea fácil, pero intentarlo supone concretizar y vislumbrar algunos matices importantes. Tal es el caso del análisis de las relaciones entre padres e hijos, y más en concreto de las interacciones de apoyo de padres a hijos. Como señalan algunos teóricos desde hace dos décadas se trata de un constructo multidimensional que incluye componentes como las aspiraciones educativas sobre los hijos, la comunicación con el hijo sobre el colegio, la estructura del hogar y la participación parental en las actividades relacionadas con la escuela (Singh, Bickley, Trivette y Keith, 1995). Después de analizar una muestra de 21.834 alumnos se sugirió que todos los elementos del apoyo parental influyen, contribuyen y convergen en fortalecer las aspiraciones educativas para sus hijos y redundan en efectos sobre su desempeño académico, pero que ello depende de la edad de los estudiantes, constatando que no todos los padres apoyan en igual medida (Singh y cols., 1995).

El compromiso académico está relacionado con el éxito académico y dicha relación está demostrada desde hace décadas (Finn y Rock, 1997). Lo que parece también claro es que ello se comprueba después de haber controlado la influencia de factores personales y familiares. Uno de los estudios pioneros en el tema es el realizado por Ryan, Stiller y Lynch (1994) que contó con una muestra de 606 alumnos de enseñanza secundaria donde se analizaron los vínculos con sus profesores, sus padres y compañeros en relación a diferentes medidas de adaptación escolar, motivación y autoestima. Entre otros se confirmó que aquellos alumnos que tenían una mejor relación con sus padres y maestros presentaban mejores resultados académicos.

Existen estudios que han confirmado la relación entre el compromiso académico, el rendimiento y las relaciones que los alumnos mantienen con sus padres, teniendo éstas efectos directos sobre el compromiso de los alumnos hacia los estudios (Mo y Singh, 2008). Estos autores contaron con una muestra de alumnos de séptimo y octavo de la escuela media. Las conclusiones indicaron que la participación de los padres e hijos en la escuela y las relaciones entre ambos tenían efectos significativos sobre el desempeño académico. Parece que los padres que motivan a sus hijos a comprometerse en sus responsabilidades académicas promueven que como consecuencia de ese compromiso muestren mayores niveles de logro. Ello tiene consecuencias prácticas muy interesantes, pues la implicación diaria en las actividades de los hijos, a pesar de su anhelo de independencia tiene consecuencias positivas en su crecimiento (Mo y Singh, 2008).

Otras investigaciones informaron de que la calidad de la relación entre padres e hijos explicaba una parte significativa de su calificación escolar, la competencia en la escuela y las calificaciones en lectura (Murray, 2009).

Estudios llevados a cabo en EEUU en los que se contó con 10.000 alumnos de entre 7º y 11º grado de secundaria de distintas etnias persiguieron el objetivo de determinar si los recursos que poseen las escuelas facilitan la adaptación de los alumnos más allá de las influencias individuales y familiares (Sharkey y cols., 2008). Efectivamente el papel del colegio fue fundamental: aquellas escuelas que invierten más recursos obtienen mayor compromiso por parte de sus estudiantes, pero solo para aquellos cuyos niveles familiares de renta fueron más altos. Parece que la variable nivel económico familiar influye, pues aquellos alumnos cuyas familias

perciben menos ingresos informaron de niveles más bajos de compromiso académico.

Han sido muchos los estudios que han tratado de relacionar el papel que desempeñan, no sólo el apoyo parental sino éste en conjunción con el de profesores y compañeros (Estell y Perdue, 2013; Murray, 2009; Rowe, Ramani y Pomeratz, 2016; Ryan y cols., 1994). En concreto el estudio realizado por Estell y Perdue (2013) sugirió que si bien el apoyo parental estuvo asociado con altos niveles de compromiso conductual el apoyo de los compañeros lo estuvo con elevados niveles de compromiso afectivo.

En resumen, parece que el “compromiso familiar” o “compromiso parental” genera en el alumno una dinámica que no sólo revierte en la promoción de su *engagement*, sino que toda la estructura escolar se ve beneficiada de ello. En este sentido:

“Los padres implicados en las actividades académicas de sus hijos [...] en casa (por ejemplo, la ayuda en la realización de las tareas) y en las actividades que se proponen desde la escuela (por ejemplo la asistencia a las reuniones tutoriales) ha sido relacionado entre otros con indicadores de altas puntuaciones en los exámenes, menores tasas de abandono y menor número de problemas disciplinarios en esencia y con el compromiso conductual” (Suárez-Orozco, Onaga y Lardemelle, 2010, pág.19).

4.4.4 Investigaciones que relacionan apoyo social y compromiso: el papel de los compañeros de clase.

La última de las tres fuentes de apoyo analizadas es el papel que los compañeros de clase tienen en la prestación de apoyo a sus semejantes. Se trata del elemento menos estudiado en relación al compromiso académico (Crosnoe, Cavanagh y Elder, 2003; Daly, Shin, Thakral, Selders y Vera, 2009), siendo en su mayoría investigaciones muy recientes en relación al mismo. La relación con los iguales provee a los alumnos de entretenimiento y compañerismo, siendo un apoyo importante ante la solución de cualquier eventualidad o problema (Wentzel, Baker y Russell, 2009). A su vez obtienen de ellos validación personal y apoyo emocional, especialmente durante la adolescencia ya que les dotan de una fuente de refuerzo para el desarrollo de la identidad (Wentzel y cols., 2009). Al mismo tiempo la relación positiva con los compañeros tiene una relativa consistencia con un amplio rango de elementos de adaptación académica, pues promueve el logro de competencias sociales (Wentzel y cols., 2009). Hallazgos de hace dos décadas ya ponían sobre la

pista de que aquellos alumnos que disfrutaban de mejores relaciones con compañeros mostraban niveles más altos de motivación y compromiso hacia las tareas académicas, por encima de aquellos que presentaban problemas de relación (Wentzel y Muenks, 2016).

Es difícil encontrar estudios sobre apoyo escolar de los compañeros de clase únicamente en relación al compromiso académico. En general suelen relacionarse apoyo social y *engagement* con otras variables como por ejemplo, variables ambientales que rodean al colegio como la seguridad en el barrio, el apoyo de los padres o el apoyo proporcionado por el distrito en el que viven los alumnos (García-Reid, Reid y Peterson, 2005).

García-Reid y cols. (2005) contaron con 226 alumnos de la secundaria de un área urbana del noreste de Estados Unidos. Efectivamente hallaron una relación directa entre el apoyo de los padres, los profesores y los amigos y el compromiso académico. Sumado a ello también el tipo de comportamiento de los vecinos y la seguridad en el barrio indirectamente tuvieron un efecto sobre el *engagement*, pues su influencia quedaba incluida en el apoyo social percibido (García-Reid y cols., 2005). Los mismos autores más tarde, en una muestra de 123 alumnos de entre 12 y 15 años examinaron los efectos de factores de riesgo que tienen que ver con la delincuencia y la falta de recursos en el barrio donde habitan los alumnos (falta de espacios de recreo o de instalaciones para depositar la basura) y factores de protección como el nivel de apoyo percibido por profesores, alumnos y familia. Parece que la exhibición de comportamientos incívicos por parte de los vecinos fue el único factor de riesgo que afectaba al compromiso escolar y sorprendentemente los factores de protección no se mostraron como variables que influían en el compromiso de los estudiantes (Daly y cols., 2009).

Pero ¿en qué reside la fuerza de la influencia del apoyo de los compañeros de clase en el compromiso académico? En una investigación de hace más de dos décadas se demostró que los lazos de amistad que mantienen los alumnos con sus compañeros de clase son un valor capital, es decir, un factor de protección y de ajuste importante, variando éste en función del contexto social en el que se encuentren (Crosnoe y cols., 2003). De este modo, en situaciones socialmente desfavorecidas el papel protector de los compañeros era menor. Crosnoe y sus colaboradores contaron con una amplia muestra de 9.223 alumnos confirmando que, aquellos alumnos cuyo grupo de amigos muestran un interés por los estudios son de alguna

forma “arrastrados” a motivarse con todo lo académico (Crosnoe y cols. 2003). Este último dato viene a apoyar lo apuntado tres años antes por Crosnoe en 2000 en una revisión teórica acerca de la naturaleza del vínculo entre los jóvenes y sus amigos (Crosnoe, 2000). En ella expone que este vínculo se dinamiza por medio de dos mecanismos: influencia y selección. El primero alude precisamente a lo confirmado en el año 2003: aquellos alumnos que poseen amigos orientados al éxito y al compromiso presentan niveles más elevados de ambos pues se dan mecanismos como el modelado, el apoyo, el refuerzo y la coacción. El segundo apuesta porque aquellos alumnos comprometidos y con un rendimiento elevado son amigos porque comparten intereses comunes que les lleva indudablemente a unirse.

Otro estudio en el que se tuvieron en cuenta variables relacionadas con el éxito académico y la resiliencia educativa en una muestra de alumnos de entre 12 y 15 años en EEUU examinó los factores individuales y de relación con los compañeros junto con el compromiso académico en 132 alumnos de distintas escuelas públicas. Se hipotetizó que las normas positivas entre pares, el apoyo entre sí y la identificación étnica positiva influían en el compromiso académico. Los resultados sugirieron que efectivamente las normas entre iguales y la identidad étnica positiva influían como factores de protección, estando todos ellos relacionados con el *engagement* (Shin, Daly y Vera, 2007).

Otra asociación ampliamente estudiada que toca también de soslayo con el compromiso académico es la que concierne a la relación con los compañeros de clase y el éxito académico. Existe evidencia suficiente de que, relaciones fuertes con iguales en la clase se corresponden con mejores puntuaciones en los exámenes, e incluso con mejores puntuaciones en los tests de inteligencia (Wentzel, 2005). Parece también que, aquellos estudiantes que se encuentran en grupos compuestos por alumnos igualmente motivados hacia los estudios, presentan un mejor desempeño académico (Kindermann y Skinner, 2012). Estudios longitudinales muestran que, si las relaciones entre alumnos son estables también su ajuste académico a lo largo del tiempo lo es. La probabilidad de graduación después de la escuela secundaria también es mayor en aquellos que presentan grupos nutridos de amigos (Wentzel y Muenks, 2016).

Como se ha visto hasta ahora, el apoyo percibido por los compañeros de clase se relaciona con el compromiso académico. No ha sido la única medida con la que se ha relacionado, pues entre otras la satisfacción vital está cobrando un interés

notable en el último año. Según ha demostrado el análisis de ecuaciones estructurales realizado en una muestra de 315 alumnos parece que existen relaciones significativas y positivas entre el apoyo percibido por los compañeros, el compromiso académico y la satisfacción vital. Lo relevante de la investigación es que se sometieron a análisis dos modelos y en ambos se corroboró la influencia directa e indirecta del apoyo de los iguales. La satisfacción vital y el compromiso académico tuvieron un rol mediador y efectos bidireccionales en ambos modelos (Hakimzadeh y cols., 2016).

El factor étnico ha sido tomado en consideración en muchas investigaciones estadounidenses, tratando de detectar factores de riesgo y de protección para implementar medidas que aminoren el abandono escolar en muchos de estos sectores poblacionales. Así, se encuentran estudios longitudinales en los que se emplean muestras nacionales compuestas por miles de estudiantes cuyas nacionalidades comprenden: mexicanos, cubanos, puertorriqueños, procedentes de centro y sur América y no hispanos de raza blanca (Vaquera, 2009). Precisamente los resultados observados corroboran la necesidad de tener en cuenta estas diferencias raciales ya que a modo de ejemplo parece que los estudiantes hispanos informaban de que dentro de la escuela no tenían a sus mejores amigos; en cualquier caso de nuevo se vuelve a constatar que aquellos estudiantes (independiente de su étnia) que tienen amigos en el colegio informan de niveles más elevados de compromiso académico.

En resumen, a la luz de las investigaciones expuestas se confirma la relación a lo largo de la literatura del rol del apoyo social y el *engagement*. Las relaciones educativas establecidas por los alumnos con los profesores, los padres y los compañeros forman parte de un entramado relacional que tiene un efecto positivo sobre el rendimiento y el compromiso de los escolares.

4.5 Estrategias de Afrontamiento

En el siguiente apartado se realizará un acercamiento a la última de las variables facilitadoras del compromiso académico: las Estrategias de Afrontamiento (EEAA). En primer lugar se describirá un breve acercamiento teórico al concepto, historia, principales modelos explicativos sobre el afrontamiento y su evaluación. En el segundo punto se enumerarán algunos estudios sobre dicha variable en población

infantil y juvenil dentro del contexto escolar. En tercer y último lugar se ofrecerá un panorama de las principales investigaciones que relacionan *engagement* y EEAA.

4.5.1 Las estrategias de afrontamiento en el contexto escolar.

A continuación se desarrollará brevemente el recorrido conceptual e histórico sobre el afrontamiento, así como las primeras clasificaciones de estrategias y su posterior evaluación.

Concepto e historia

El concepto de EEAA se encuentra íntimamente ligado a una variable que se recuperará más adelante cuando se mencionen los obstaculizadores del compromiso académico: el estrés. Si bien está relacionada con el estrés también lo está históricamente con planteamientos propios de la corriente psicodinámica de principios del siglo XX, que tomaba el afrontamiento como el proceso inconsciente por el cual la persona generaba defensas ante estresores internos (Casullo, 1998).

Relegada a un segundo plano esta perspectiva psicodinámica, fueron Lazarus y Folkman, (1986) quienes, dentro del marco de su teoría de respuesta al estrés apuntaron a que las personas ante una situación estresante realizan diferentes esfuerzos encaminados a cambiarla o a regular la reacción emocional que desencadena la misma. Dichos esfuerzos serían lo que más tarde definirían como afrontamiento. Según ellos el afrontamiento serían: “los esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes, que se desarrollan para manejar las demandas específicas que son valoradas como situaciones que exceden o desbordan los recursos de una persona” (Lazarus y Folkman, 1986, pág. 164). Otra definición que reafirma las ideas anteriores es la que enuncian Zeidner y Hammer (1990), para quienes el afrontamiento son: “las características o conductas en curso que capacitan a los individuos para manejar los estresores de forma más efectiva, experimentar pocos síntomas o que éstos sean menos severos una vez expuestos al estresor, o recuperarse más rápidamente de la exposición” (Zeidner y Hammer, 1990, p. 694).

El debate sobre el concepto de EEAA no sólo se ciñe a realizar una mera clasificación de las estrategias, sino a preguntarse por el sentido del término “estrategia”. Cabe entonces cuestionarse si se puede hablar simplemente de

estrategias o aludir al concepto de estilo de afrontamiento, mucho más amplio e integrador. Según Sandín (2003) una estrategia de afrontamiento sería mucho más específica y pasaría por actuaciones concretas que buscan modificar alguna característica del estresor. Sin embargo, para este autor el estilo de afrontamiento es mucho más global y pasa por ser constante en el modo de actuar, constituyendo incluso características personales que tiñen la forma en la que la persona se relaciona con los demás. Tomar en cuenta que existen dichas diferencias individuales también hace considerar que, tal y como han constatado distintas investigaciones, existen distintas preferencias entre hombres y mujeres en cuanto al tipo de EEAA que emplean. De este modo, mientras los hombres emplean más frecuentemente la distracción física, la despreocupación, la resolución de situaciones por sí mismos e ignorar el problema, las mujeres buscan apoyo social, se orientan a la solución de problemas y a la preocupación (Ávila, Montaña, Jiménez y Burgos, 2015).

Tomar en cuenta a la persona en continuo desarrollo hace identificar diferencias en el uso de EEAA a lo largo del ciclo vital. Investigaciones realizadas con adolescentes de entre 15 y 18 años identificaron que las mujeres emplean en mayor medida la búsqueda de apoyo social, se concentran en resolver problemas, preocuparse y buscar apoyo espiritual. Sin embargo los varones emplean en mayor medida con respecto a las mujeres estrategias como ignorar el problema o distraerse llevando a cabo alguna actividad física (Correché, Fiorentino y Fantin, 2005). Estudios posteriores reafirmaron dichas diferencias entre hombres y mujeres en la adolescencia, detectando que los hombres empleaban en mayor medida la inhibición emocional junto con niveles elevados de autoestima en comparación con las mujeres, que emplearon en mayor medida estrategias basadas en la emoción informando a su vez de niveles de autoestima bajos (Lawrence, Ashford y Dent, 2006).

Otro debate interesante surge al plantear si el afrontamiento se ha de concebir simplemente como un proceso que emplea una persona para enfrentarse a una situación estresante -independientemente del resultado que ello conlleve- o si se ha de evaluar en función de si se obtiene éxito o fracaso al poner en práctica las estrategias. Es en este sentido en el que algunos autores como Fernández Abascal (1997) han planteado que las EEAA se aprenden por ensayo y error. Dicho de otro modo: si la persona logra reducir el impacto de la situación estresante volverá a utilizar unas estrategias, si no lo hace las eliminará de su repertorio conductual.

Clasificación de las Estrategias de Afrontamiento

Continuando con el estudio del término EEAA cabe mencionar que rápidamente aparecieron las primeras clasificaciones, pues los teóricos repararon en que, si bien el afrontamiento es un proceso global, existen muchos tipos de estrategias para ponerlo en práctica. En la Tabla 6 se han ordenado cronológicamente algunas de las primeras clasificaciones de EEAA. Nótese cómo las primeras se centran en la actuación que lleva a cabo la persona, pasando por la clasificación de Compas, Mallaren y Fondacaro que toman en cuenta los resultados de dichas actuaciones.

Tabla 6. Primeras clasificaciones teóricas de estrategias de afrontamiento (adaptado de Salotti, 2006 y Carr, 2007)

Autores	Tipos de Estrategias de afrontamiento propuestas
Pearlin y Schooler (1978)	Enfocadas en la percepción: buscan alterar el significado que otorga la persona a las dificultades situacionales para que se perciban como menos amenazadoras.
Lazarus y Folkman (1986)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias enfocadas en el problema: acciones concretas y directas que el sujeto realiza para cambiar la situación amenazadora. 2. Estrategias enfocadas en la emoción: acciones que tienden a controlar los sentimientos para aminorar el impacto sobre el sujeto.
Billing y Moos (1986)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias activo comportamentales: intentos conductuales para resolver el problema presente. 2. Estrategias activo cognitivas: esfuerzos por manejar la percepción del nivel de estrés producido. 3. Estrategias de evitación: intentos por evitar el problema, o reducir la tensión indirectamente a través de comportamientos como comer o fumar más.
Compas, Mallaren y Fondacaro (1988)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Afrontamiento disfuncional: no hay un adecuado manejo y expresión de sentimientos. Incluye aquellas situaciones en que la acción es inhibida. 2. Afrontamiento funcional: se generan soluciones alternativas y se realizan acciones concretas para resolver el problema.
Lazarus y Folkman, 1988	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias centradas en el problema: resolución de problemas planificado, afrontamiento por confrontación, aceptación de responsabilidad y autocontrolador. 2. Estrategias centradas en la emoción: búsqueda de apoyo social y replanteamiento positivo. 3. Replanteamiento: evitación-escape y distanciamiento.
Carver, Scheir y Weintraub (1989)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias centradas en el problema (igual al planteamiento de Lazarus y Folkman): el afrontamiento activo, planificación, supresión de actividades competentes, postergación del afrontamiento y búsqueda de apoyo social por razones instrumentales. 2. Estrategias centradas en la emoción (igual al planteamiento de Lazarus y Folkman): búsqueda de apoyo social por razones emocionales, reinterpretación positiva y crecimiento, aceptación, negación y religión. 3. Otras escalas: hacen referencia a estrategias usualmente consideradas inadecuadas para manejar el estrés, enfocar y liberar emociones, desentendimiento conductual y desentendimiento mental.

Para guiar nuestra investigación se ha seleccionado el modelo teórico propuesto por Carver, Scheier y Weintraub (1989). Este modelo emana directamente de la propuesta realizada por Lazarus y Folkman, pues divide las estrategias en dos tipos (centradas en el problema y en la emoción) y amplía hablando de otras estrategias que serían poco adecuadas a la hora de afrontar el estrés. En total postulan que existen trece dimensiones que más tarde se ampliaron a una más. En las escalas inicialmente propuestas en el test elaborado por Carver y cols. (1989) se hallaban (Carver, 1997):

- Apoyo emocional: conseguir apoyo emocional de simpatía y de comprensión.
- Negación: negar la realidad del suceso estresante.
- Uso de sustancias: significa tomar alcohol u otras sustancias con el fin sentirse bien o para ayudarse a soportar al estresor.
- Expresión de emociones negativas: aumento de la conciencia del propio malestar emocional acompañado de una tendencia a expresar o descargar esos sentimientos.
- Autodistracción: concentrarse en otros proyectos, intentando distraerse con otras actividades para tratar de no concentrarse en el estresor.
- Afrontamiento activo: iniciar acciones directas, incrementar los propios esfuerzos, eliminar o reducir el estresor.
- Planificación: pensar acerca de cómo afrontar al estresor. Planificar estrategias de acción, los pasos a dar y la dirección de los esfuerzos a realizar.
- Religión: la tendencia a volver hacia la religión en momentos de estrés, aumentar la participación en actividades religiosas.
- Humor: hacer bromas sobre el estresor o reírse de las situaciones estresantes, haciendo burlas de la misma.
- Aceptación: aceptar que lo que está ocurriendo es real.
- Reinterpretación positiva: buscar el lado positivo y favorable del problema e intentar mejorar o crecer a partir de la situación.
- Autoinculpación: criticarse y culpabilizarse por lo sucedido.

- Apoyo instrumental: procurar ayuda, consejo, información a personas que son competentes acerca de lo que debe hacer.
- Desvinculación comportamental: reducir los esfuerzos para tratar con el estresor, incluso renunciando al esfuerzo para lograr las metas con las cuales interfiere el estresor.

Evaluación de las Estrategias de Afrontamiento.

Fruto de la reflexión teórica sobre el concepto de EEAA se han generado una gran cantidad de instrumentos de evaluación que pretenden detectar la cantidad y el tipo de estrategias que emplean las personas para reducir el estrés. En relación a los primeros planteamientos realizados por Lazarus se generó el llamado “*Ways of Coping Checklist*” de Lazarus y Folkman (1986) que medía el tipo de estrategias empleadas por las personas (cognitivas o conductuales) a lo largo de una lista de 68 ítems de respuesta dicotómica. En la misma línea de este instrumento Carver, Scheier y Weintraub desarrollaron en 1989 el Inventario COPE. La versión abreviada de este instrumento se ha empleado en nuestra investigación y se describirá más adelante en el apartado de instrumentos de evaluación dentro de la metodología.

Existe un gran número de instrumentos de evaluación de EEAA, que toman como trasfondo el planteamiento teórico iniciado por Carver y cols.: la inclusión de subescalas que evalúan estrategias basadas en el problema, en las emociones y en la evitación. Un análisis de las propiedades psicométricas más pormenorizado de dichas escalas revela que todas se mueven entre parámetros de fiabilidad entre moderados y buenos (Carr, 2007). Algunos ejemplos de las escalas más empleadas son recogidos por Carr y en ellas se puede observar esta triple clasificación de estrategias. Ver Tabla 7.

Tabla 7. Clasificación de estrategias en las escalas más empleadas en la evaluación de EEAA (adaptado de Carr, 2007).

Autores	Tipos de Estrategias de afrontamiento propuestas
Paterson y McCubbin (1987)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias centradas en el problema: resolución de problemas familiares, desarrollo de independencia y optimismo. 2. Estrategias centradas en la emoción: desarrollo de apoyo social, intervención en amistades íntimas, búsqueda de apoyo espiritual, sentido del humor, liberar sentimientos y relajarse. 3. Replanteamiento: evitar problemas, buscar diversiones y volcarse en una actividad exigente.
Endler y Parker (1990)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias centradas en el problema: afrontamiento orientado a la tarea. 2. Estrategias centradas en la emoción: afrontamiento orientado a las emociones. 3. Replanteamiento: centrado en la evasión, diversión social y distracción.
Moos (1993)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias centradas en el problema: resolución de problemas y análisis lógicos. 2. Estrategias centradas en la emoción: aceptación o resignación, búsqueda de orientación y apoyo, replanteamiento positivo y descarga emocional. 3. Replanteamiento: evitación cognitiva y búsqueda de recompensas alternativas.
Ferguson y Cox (1997)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Estrategias centradas en el problema: afrontamiento por aproximación. 2. Estrategias centradas en la emoción: regulación emocional. 3. Replanteamiento: afrontamiento por evitación.

Realizado este recorrido histórico por el concepto de EEAA, expuestos los principales modelos explicativos y las principales líneas de aproximación a su evaluación, se puede concluir que un afrontamiento adecuado a una situación determinada conduce a un ajuste adecuado. Las EEAA son un elemento estabilizador, que promueve la adaptación y el ajuste de la persona al enfrentarse a un evento estresante (Morán, Landero y González, 2010). En este sentido, existirían diferencias individuales en el modo en el que las personas realizan dichos esfuerzos para enfrentarse a situaciones estresantes y muchas de dichas diferencias dependerán del momento vital en el que se halle la persona. Nosotros tomaremos una etapa evolutiva muy concreta que es la adolescencia, y el contexto específico de la escuela para estudiar la relación entre las EEAA y el compromiso académico.

4.5.2 Investigaciones que relacionan estrategias de afrontamiento y contexto escolar.

En el siguiente apartado se describirán las principales investigaciones realizadas sobre EEAA, rendimiento y compromiso escolar. En el primer punto se realizará un acercamiento a las principales EEAA que, según la literatura emplean los niños y adolescentes en el contexto escolar. Después se tomará el rendimiento escolar y las

EEAA y se expondrá la relación entre ambas para terminar hablando de compromiso y rendimiento académico con afrontamiento. Cabe destacar que el orden elegido responde a que son mucho más abundantes las investigaciones que relacionan rendimiento con EEAA que con el compromiso.

Skinner y Wellborn en 1997 ponen sobre la pista de que, pese a que no existe un consenso acerca de qué EEAA emplean en mayor medida los niños (Compas, 1987 citado por Skinner y Wellborn, 1997) parece existir cierto acuerdo en que los niños se enfrentan no sólo a nivel conductual, sino a nivel emocional y cognitivo a las situaciones de estrés. Parece también que el afrontamiento en niños no sólo incluye respuestas efectivas para aminorar el estrés sino para aminorar incluso aquello que podría suceder en un futuro. Se debe tomar en cuenta que no se puede considerar un estilo determinado de afrontamiento en niños y adolescentes, pues dependiendo de la situación y del tipo de estresor se emplean unas u otras estrategias. Han sido muchos los autores que se han acercado a la categorización de estrategias de emplean los niños y adolescentes, sobre todo en relación a eventos estresantes que tienen que ver con el entorno escolar. A continuación se detallarán algunas de estas estrategias que hacen especial referencia al entorno académico. Ver Tablas 8 y 9.

Tabla 8. Clasificación de estrategias de afrontamiento incluidas en instrumentos de evaluación para niños (adaptado de: Skinner y Wellborn, 1997)

Autores	Estrategias de afrontamiento (I)	
Ayers y cols. (1989)	<ul style="list-style-type: none"> - Toma de decisiones cognitivas - Apoyo centrado en la focalización de los problemas - Buscar comprensión - Distracción con acciones - Evitación cognitiva - Falta de afrontamiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Solución de problemas - Reestructuración cognitiva positiva - Apoyo focalizado en la emoción - Liberación física de la emoción - Evitación de acciones - Solución de problemas
Band y Weisz (1988)	<ul style="list-style-type: none"> - Solución directa de problemas - Llanto focalizado en el problema - Agresión focalizada en el problema - Evitación de la solución del problema - Pensamiento puro - No hacer nada 	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo social y espiritual - Llanto focalizado en la emoción - Agresión focalizada en la emoción - Evitación cognitiva
Brownm O'Keefe, Sanders y Baker (1986)	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de afrontamiento: hablarse a sí mismo positivamente, atender a divertirse, relajarse, respirar profundamente, parada del pensamiento, orientación a la tarea, hablarse a sí mismo, solución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pensamiento catastrófico: focalizarse en lo negativo, golpear, escapar, evitar, miedo a las consecuencias negativas, miedo a la respuesta de otros, autodenigración, autoinculparse, ansiedad anticipatoria, preocupación y rumiación.
Cuasey y Dubow (1992)	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximación: apoyo social, solución de problemas y autoconfianza. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evitación: distanciamiento, internalización y externalización.
Coleman (1992)	<ul style="list-style-type: none"> - Afrontamiento confrontativo - Autocontrol - Aceptación de la responsabilidad - Planificación de la solución de problemas - Esperanza 	<ul style="list-style-type: none"> - Distanciamiento - Búsqueda de apoyo social - Evitación del escape - Reevaluación positiva
Compas, Malcarne y Fondacaro (1988)	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias focalizadas en el problema y focalizadas en la emoción. 	
Dickie y Henderson (1989)	<ul style="list-style-type: none"> - Acciones directas - Apoyo social - Redefinición - Relajación y divertirse con las actividades 	<ul style="list-style-type: none"> - Distracción - Aceptación/resignación - Catarsis y ventilación
Ebata y Moos (1989)	<ul style="list-style-type: none"> - Aproximación: reevaluación positiva, análisis lógico, búsqueda de apoyo/guía, solución de problemas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Evitación: evitación cognitiva, aceptación de la resignación, búsqueda de alternativas y descarga emocional.
Fad y Ryser (1993)	<ul style="list-style-type: none"> - Afrontamiento adecuado de un insulto - Afrontamiento adecuado de un mandato - Expresar adecuadamente enfado - Puede manejar adecuadamente mentir 	<ul style="list-style-type: none"> - Rechaza contestar a las provocaciones - Afronta de forma aceptable si alguien le toma algo prestado - Afronta adecuadamente una acusación injusta

Tabla 9. Clasificación de estrategias de afrontamiento incluidas en instrumentos de evaluación para niños (adaptado de: Skinner y Wellborn, 1997)

Autores	Estrategias de afrontamiento (II)	
Fagen (1984)	<ul style="list-style-type: none"> - Cambio de sí mismo cuando se siente frustrado: modificando objetivos, eligiendo nuevos objetivos, identificándose positivamente a sí mismo, aceptando las limitaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cambios ambientales cuando se está frustrado: encontrando recursos externos para la frustración, buscando ayuda o asistencia.
Fanshawe y Burnett (1991)	<ul style="list-style-type: none"> - Evitación negativa, enfado, comunicación familiar y evitación positiva 	
Horowitz, Boardman y Redlener (1994)	<ul style="list-style-type: none"> - Apoyo social/ventilar sentimientos, aproximación optimista y cambio y distanciamiento 	
Lepores y Kliewer (1989) (en Kliewer, 1991)	<ul style="list-style-type: none"> - Monitorización - Embotamiento 	
Rush y Vitale (1994)	<ul style="list-style-type: none"> - Dificultad para aceptar la autoridad del adulto - Incapaz de resolver conflictos sin confrontación verbal o física - Las medidas disciplinarias no sirven para disuadir - Incapaz de hacer o buscar amigos de su rango de edad - Incapaz de enfrentarse a nuevas situaciones 	
Spirito, Stark, Grace y Stamoulis (1991)	<ul style="list-style-type: none"> - Distracción - Ilusionarse - Culpabilizar a otros - Regulación emocional - Apoyo social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Retirada social - Autocrítica - Solución de problemas - Reestructuración cognitiva - Resignación.
Tero y Connell (1984); Mellor-Crummey y cols., (1989)	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias positivas: estrategias de focalización de problemas, poner valoración positiva en eventos negativos. - Estrategias defensivas: proyección y negación. - Amplificación de la ansiedad. 	
Timberlake, Barnett y Plionis (1993)	<ul style="list-style-type: none"> - Emplear palabras para eliminar la diferencia - Emplear actividades para camuflar las diferencias - Emplear acciones para encapsular la diferencia. 	
Work, Levinson y Hightower (1987)	<ul style="list-style-type: none"> - Acercamiento: buscar apoyo social y autoconfianza. - Evitación: distanciarse, ilusionarse. 	

Con el objetivo de aportar una perspectiva evolutiva y estudiar las EEAA empleadas durante la infancia y la adolescencia a la hora de enfrentarse a problemas Compas, Connor-Smith, Saltzman, Thomsen y Wadsworth (2001) llevaron a cabo una revisión de estudios que han tratado de relacionar las EEAA con variables como la competencia académica y la psicopatología. En general observan que existe una relación entre el empleo de EEAA activas y una elevada competencia académica y social. En concreto la estrategia de solución de problemas también ha sido relacionada positivamente con el afrontamiento y el compromiso en algunos estudios, en contra de otros donde no se hallaron efectos significativos al relacionarlas. En general Compas y cols. (2001) afirman que después de la integración y el análisis de resultados el empleo de EEAA se ha asociado a: elevada competencia, mejor ajuste psicológico (menor sintomatología internalizante y

externalizante, tanto en niños como en adolescentes) y medidas de competencia social. Los subtipos específicos de estrategias que tienen que ver con ellas son: la solución de problemas, la reestructuración cognitiva y la reevaluación positiva del estresor. Todas ellas se caracterizan por un análisis cuidadoso del estresor, atención selectiva hacia aspectos positivos de la situación y la generación de alternativas de pensamiento que son positivas y esperanzadoras (Compas y cols., 2001).

Continuando con el análisis de estudios realizado por Compas y cols., (2001) parece que los niños y adolescentes que son más competentes a nivel social son los menos ansiosos y los que menos conductas depresivas muestran, exhiben bajas conductas disruptivas, menos problemas de conducta, generan más soluciones a los problemas y mantienen un panorama positivo cuando se enfrentan cara a cara al estrés. Sin embargo también se han hallado estudios en los que el centrarse en estrategias para solucionar problemas se asoció con más síntomas internalizantes y externalizantes, e incluso se asociaron a baja competencia social relativa a situaciones estresantes que son subjetiva u objetivamente incontrolables. Un ejemplo son estudios en los que estrategias centradas en el problema estaban asociadas a un pobre ajuste de los niños y adolescentes con conflictos parentales, hecho que parece objetivamente muy poco controlable y que obliga a tener en cuenta el contexto en el que se emplean las EEAA.

Como se ha mencionado, la relación entre psicopatología y EEAA también fue estudiada por Compas y cols., (2001) hallándose una asociación significativa entre: la evitación del afrontamiento y la focalización en la emoción, y el pobre ajuste psicológico (problemas internalizantes y externalizantes) y la baja competencia social. Dentro de estas estrategias evitativas se incluyen: evitación cognitiva y conductual, retiro social, resignación, ventilación emocional, descarga emocional, autoinculpación, autocrítica, ilusionarse, etc. También confirman una tendencia que indica que centrarse en las emociones no es negativo sino que lo es lo que se deriva de ello: pensar negativamente sobre uno mismo y la situación, no regular la ventilación de sentimientos, etc. Todo esto se asocia más a síntomas negativos y menor competencia, lo que denota un déficit en las habilidades personales para modular y regular las emociones negativas (Compas y cols., 2001).

Igualmente se halló que la modulación emocional (tener bajo control los sentimientos) y la expresión emocional (contar a alguien cómo me siento) estuvieron relacionados con baja sintomatología internalizante y externalizante en algunos

estudios. Otros estudios hallaron asociaciones significativas entre estrategias evitativas y un mejor ajuste, cuando los estresores eran fundamentalmente incontrolables: desacuerdo y conflictos parentales y abuso de drogas (Compas y cols., 2001), confirmándose que si el evento estresante es controlable la focalización en el problema está asociada a un mejor ajuste, pues en general las EEAA son más efectivas si se llevan a cabo ante situaciones estresantes controlables. Se han llegado incluso a postular las EEAA junto con otras variables como predictoras de psicopatología o ajuste. Los coeficientes son pequeños, pues influyen en los estudios factores como la edad de la muestra o el tipo de estresores, pero en general la asociación entre afrontamiento y psicopatología es de pequeña a moderada. Hay relación pero es difícil determinar la dirección de la misma o la limitación del tipo de informante (los alumnos u otros). Todos estos estudios tienen algunas limitaciones pues cuentan sólo con muestra caucásica, se relacionan sólo con sintomatología DSM-IV-TR (APA, 2002), no se especifica el tipo de estresor o se hace pensar a los estudiantes sobre estresores que nunca han vivido.

4.5.3 Investigaciones que relacionan estrategias de afrontamiento y rendimiento escolar.

Los adolescentes, al igual que en cualquier otra etapa vital se enfrentan cada día con eventos estresantes, especialmente dentro del contexto escolar, donde pasan gran parte de su jornada. Han sido muchas las investigaciones que han tratado de buscar cuáles son las EEAA más empleadas por ellos para enfrentarse a dichos eventos estresantes.

La resolución de problemas y la búsqueda de apoyo se han perfilado como estrategias adaptativas mientras que la evitación ha sido identificada como promotora del aislamiento, al mismo tiempo estas tres son algunas de las más empleadas en adolescentes (Skinner, Edge, Altman y Sherwood, 2003, citado por Skinner y Pitzer, 2012; Skinner y Wellborn, 1997). Lo interesante, por tanto es observar cómo dichas estrategias -sean adaptativas o desadaptativas- se vinculan con los eventos escolares diarios. La más empleada en general tanto por niños como por adolescentes y adultos es la búsqueda de ayuda en compañeros más competentes o en profesores que les puedan ayudar a retomar sus tareas académicas, incluso para generar EEAA ante futuros eventos estresantes (Skinner y cols., 2003). Por otra parte en un sentido negativo se ha comprobado que, aquellos alumnos más desmotivados académicamente también son los que menos ayuda piden a iguales (Skinner y Pitzer, 2012). De cualquier modo las EEAA que emplean

los adolescentes son mucho más complejas a nivel cognitivo y van ganando en flexibilidad para enfrentar las demandas del estresor, si se comparan con las empleadas por niños (Zimmer-Gembeck y Skinner, 2011 citados por Skinner y Pitzer, 2012).

En un metaanálisis publicado por Clarke (2006) en el que se examina la relación entre estrategias activas de afrontamiento y salud psicosocial se incluyeron 40 estudios, que, después de ser sintetizados mostraron una magnitud pequeña de la relación entre afrontamiento activo ante eventos estresantes no controlables por los alumnos y funcionamiento psicosocial, en concreto una correlación de 0,12 con el rendimiento académico. Cuando los eventos estresantes sí que podían ser controlables, la relación entre las EEAA activas y los problemas de externalización fue pequeña y sin embargo fue mucho más elevada para la competencia social (Clarke, 2006). Estos datos ponen de relevancia la importancia de la percepción de la controlabilidad del evento estresante por parte del alumno.

No solo la controlabilidad, sino también el tipo de estresor influyen en las EEAA empleadas por los adolescentes. Según de Anda y cols., (2000) el tipo de estresor es determinante para el empleo de EEAA. En su investigación se contó con 333 escolares de educación secundaria norteamericanos que cumplimentaron un cuestionario que evaluaba Ansiedad Rasgo y Estado, una lista para seleccionar qué factores estresantes experimentaban con más frecuencia y las EEAA que empleaban, junto con la efectividad percibida al usarlas. Un tercio de los alumnos informaron de niveles de estrés elevados y el tipo de estresor más frecuente tenía que ver con el contexto escolar, más en concreto con la no consecución de algún objetivo. Pese a ello la frecuencia con la que se emplearon EEAA adaptativas resultó baja, recurriendo las mujeres con más frecuencia a dichas estrategias.

Las estrategias de afrontamiento han sido relacionadas con multitud de variables. En una revisión de 479 artículos sobre el tema Ávila y cols. (2015) hallaron investigaciones que relacionaban EEAA con: autoestima, autoconcepto, adaptación, bienestar psicológico, ansiedad y depresión, cultura y género o incluso capacidad intelectual. En su revisión perseguían destacar aquellas investigaciones que relacionaban las EEAA con un parámetro exclusivo del contexto académico: el rendimiento escolar. Se hallaron 10 artículos que ofrecieron una cronología interesante acerca de cómo se ha enfocado la investigación sobre estos dos elementos que apenas cuenta con 15 años de tradición, pese a ser el concepto de EEAA un clásico propuesto hace más de 30 dentro del ámbito de la psicología. A

continuación se mencionarán algunos de los artículos referidos en la revisión de Ávila y cols., (2015).

Qué estrategias emplea un estudiante cuando se enfrenta a un examen puede ser una de las cuestiones más relevantes dentro del contexto escolar. En este sentido parece que aquellos estudiantes que exhibían más ansiedad ante los exámenes se centraban en el empleo de estrategias como la rumiación autofocalizada y la autoinculpación, mientras que aquéllos con niveles más bajos de ansiedad utilizaban la aproximación y la acomodación a la situación estresante como estrategia más frecuente (Piemontesi y cols. 2001 citados en Ávila y cols., 2015). Estas tendencias se confirman aludiendo a que aquellos estudiantes que informan de menores niveles de ansiedad se centran en el problema para buscar una solución o lo aceptan y reevalúan en términos más positivos (Furlan y cols. 2012 citados por Ávila y cols., 2015). De igual modo se sugiere que aquellos estudiantes que emplean la preocupación como estrategia para enfrentar situaciones estresantes, se orientan más hacia el problema y movilizan recursos que les llevan en mayor medida a aprovechar el tiempo, fijar contenidos de las asignaturas, administrar su esfuerzo y resolver dudas (Furlan y cols. 2012 citados por Ávila y cols., 2015). También se constató que se percibían como más autoeficaces para autorregular su aprendizaje (Ávila y cols., 2015). Por último, investigaciones posteriores también confirman que un elevado estrés se asocia con una respuesta evitativa y también con la tendencia a la búsqueda de novedades (Ávila y cols., 2015).

Una interesante investigación llevada a cabo por Massone y González (2003) buscó constatar la relación entre EEAA y el logro académico en matemáticas y lengua en adolescentes. En general hallaron que las estrategias empleadas más frecuentemente por los adolescentes para hacer frente a situaciones estresantes cotidianas y escolares fueron: buscar diversiones relajantes (leer o pintar), encontrar una distracción física (hacer deporte o actividad física), tener amigos (buscar relaciones personales de confianza) y por último preocuparse, buscar pertenecer a un grupo y fijarse en lo positivo. Por otra parte las estrategias a las que menos recurrieron fueron: reducción de la tensión (intento de sentirse mejor y relajados) y acción social (comunicar el problema a otros y organizar actividades). La correlación entre las notas altas obtenidas en matemáticas y lengua sólo se constató para: concentrarse en resolver el problema (estudio y análisis de problema para resolverlo desde distintos enfoques) y buscar pertenencia (vincularse a los iguales). Aquellos estudiantes con bajas calificaciones en matemáticas y lengua emplearon en mayor medida: acción social (ya definida), buscar apoyo emocional en la religión (creer y

rezar a un ser superior) y en último lugar buscar apoyo profesional en maestros o consejeros. En palabras de los autores:

“Estas últimas (estrategias que) correlacionan en sentido negativo, nos permitirían considerar que aquellos alumnos que buscan más apoyo social son los que estarían más preocupados por su propia problemática y descuidan lo relativo a su desempeño en la escuela, obteniendo así bajo desempeño en las dos áreas. Notamos en este resultado la expresión de la personalidad adolescente que está centrado en su problemática y necesita apoyo para resolverla. Sobredimensiona su propia conflictiva y resta importancia a los aspectos académico-educativos. En este sentido, parecería que los adolescentes con más capacidad para concentrarse en resolver la tarea y que se inclinan por buscar grupos de pertenencia alcanzarían mejor desempeño (puntajes más altos) en matemáticas y lengua” (Massone y González, 2003, pág. 5)

Martínez en el año 2010 (citado por Ávila y cols., 2015) volvió a constatar que aquellos estudiantes que no sólo se esfuerzan, sino que se comprometen para enfrentarse a una situación estresante obtienen un rendimiento más elevado. Nótese cómo en esta investigación aparece por primera vez el compromiso como una variable a tomar en consideración. De nuevo el esfuerzo por resolver el problema dirige al estudiante a centrarlo en cuál es su cometido. No sólo los factores que tienen que ver con el estudiante se han tenido en cuenta en cuanto a su relación con EEAA sino también el contexto educativo, pues éste promueve el empleo de unas u otras formas de enfrentar el estrés, confirmando que existen colegios en los que se fomenta especialmente: tener éxito, esforzarse, preocuparse, fijarse en lo positivo y buscar divertirse, pero de forma relajante (Ávila y cols., 2015).

Parece que existen diferencias en las estrategias empleadas al principio o al final de la educación secundaria. Algunos estudios corroboraron que las EEAA empleadas durante el primer año de secundaria no quedaban definidas al estar enmascaradas por la falta de confianza y preocupación; sin embargo, en el último año, aunque también aparecían éstas, los estudiantes empleaban estrategias de solución de problemas (Ávila y cols., 2015). En este sentido también se constató que, aquellos estudiantes que tenían niveles elevados de ansiedad eran más propensos al empleo de estrategias de evitación y escape, mientras que los menos ansiosos se orientaban hacia la estrategia de solución de problemas. Curiosamente también se registraron diferencias entre hombres y mujeres, siendo estas últimas más inclinadas a emplear la estrategia de solución de problemas, búsqueda de apoyo social, al tiempo que mostraron más emocionalidad, falta de confianza y preocupación. En el caso de los hombres no se empleaban preferencias por algunas estrategias de

afrontamiento, simplemente una tendencia a informar de niveles de preocupación que interferían en el rendimiento académico.

Por último, existe una variable nueva muy relacionada con las EEAA que se trata de vincular al rendimiento académico: el *burnout* académico. Cabe destacar que el concepto de *engagement* se propone -como ya se ha mencionado en la introducción teórica- como lo contrario del *burnout*. En esta línea el empleo de la solución de problemas fue la estrategia a la que más recurrían los estudiantes que informaron de niveles elevados de *burnout*, seguida de la evitación emocional, la búsqueda de apoyo social y la religión (Ávila y cols., 2015).

Otro punto interesante en investigación pasa por considerar el empleo de EEAA como una variable mediacional entre la concepción que tienen los adolescentes de sí mismos (en la línea de los postulados de la llamada *Teoría del Self*) y los problemas de internalización y externalización (Pérez y González-Pianda, 1994; Rosenberg, Burt, Forehand y Paysnick, 2016). Empleando una muestra de 140 adolescentes (de entre 14 y 17 años) y adultos emergentes (18 a 30 años) se halló que, efectivamente el afrontamiento poseía ese carácter mediacional entre el concepto de sí mismo y la psicopatología, siendo aquellos adolescentes -y no adultos emergentes- que poseen una valoración de sí mismos todavía menos definida y más moldeable, los que emplean estrategias productivas de afrontamiento e informan de menores problemas de internalización y externalización. El afrontamiento tendría ese poder mediador entre ambos procesos: psicopatología y concepción de sí mismo (Rosenberg y cols., 2016). En la misma línea del estudio anterior, las EEAA fueron planteadas como una variable mediacional entre el apoyo social percibido y sintomatología depresivo-ansiógena, retraimiento social y comportamiento agresivo en una muestra de estudiantes estadounidenses y españoles. Entre otros resultados se halló que, aquellos estudiantes que perciben altos niveles de apoyo social emplean en menor medida estrategias de afrontamiento evitativas o de desapego (Calvete y Connor-Smith, 2006).

Parece que los estilos de afrontamiento relacionados con el enfrentamiento al problema y la motivación juegan un papel mediador importante en el modo en que un estudiante se enfrenta a eventos estresantes dentro del contexto escolar (Struthers, Perry y Menec, 2000). Como pudieron confirmar estos autores, parece que el estrés y el curso escolar están relacionados, pues los estudiantes de cursos inferiores refirieron niveles más elevados de estrés. De igual forma, parece que aquellos estudiantes más motivados emprendían más EEAA centradas en el

problema que aquellos menos motivados, que recurrían con más frecuencia a estrategias centradas en la emoción.

Como se ha mencionado con anterioridad son pocas las investigaciones que relacionan rendimiento académico y EEAA, siendo aún menos las que relacionan estas últimas con *engagement*. Autores como Reschly, Huebner, Appleton y Antaramian (2008) exploraron el papel que juegan la experimentación de emociones positivas en el contexto escolar, las EEAA y el compromiso académico en 293 estudiantes de Educación Secundaria. En la línea de lo ya mencionado se halló que las emociones positivas y no las negativas se asocian con estrategias adaptativas de afrontamiento y con compromiso académico.

El papel de las EEAA también ha sido estudiado en relación a su poder mediacional entre la inteligencia emocional y el éxito académico. Autores como MacCann, Fogarty, Zeidner y Roberts (2011) diseñaron dos estudios y en ambos las EEAA y el logro académico estuvieron relacionados. Se tuvo en cuenta la ya clásica tripe clasificación de las EEAA: centradas en el problema, en la emoción y evitativas. Los resultados indicaron que las centradas en la emoción, facilitación del pensamiento y gestión de las emociones median entre inteligencia emocional y éxito académico, no hallándose esta relación para el entendimiento emocional. El afrontamiento centrado en el problema fue el único mediador significativo entre la gestión de la emoción y la nota media para los estudiantes universitarios. En el segundo estudio, con una muestra de estudiantes de secundaria se confirmó que las estrategias centradas en el enfrentamiento del problema eran un mediador significativo entre el éxito académico y la inteligencia emocional o capacidad para gestionar emociones.

Otro estudio en el que se observó la relación entre EEAA, bienestar emocional y conexión con el contexto escolar, después del análisis de 536 escolares de educación secundaria se constató que los estilos de afrontamiento productivos estaban relacionados positivamente con el bienestar emocional y en menor medida con la conexión emocional. También se confirmó lo contrario: que estudiantes cuyo estilo de afrontamiento no era productivo se sentían menos conectados al colegio e informaban de niveles de bienestar más bajos. De igual modo aquellos estudiantes que informaban de niveles de bienestar más elevados también estaban más conectados a nivel escolar (Frydenberg, Care, Chan y Freeman, 2009).

El análisis que realizan los estudiantes de último año de bachillerato de su rendimiento y su relación con el estrés percibido, las EEAA y el optimismo también

constituye un objetivo de estudio interesante. Según un estudio realizado por Krypel y Henderson-King (2010) aquellos estudiantes más optimistas y que empleaban EEAA evitativas eran más propensos a percibir el colegio como una fuente de estrés importante. Parece también que el afrontamiento centrado en la emoción se configuró como un predictor positivo de la concepción de la educación, incluso proyectando su futuro en la universidad como una fuente de conexiones sociales, aprendizaje y autodesarrollo.

Los alumnos que viven en condiciones más desfavorecidas también han sido objeto de estudio en relación a las EEAA que emplean y sumadas a ellas su capacidad de resiliencia. De esta forma se ha explorado cómo los profesores, los tutores y el resto de comunidad educativa en general pueden contribuir a promover su éxito académico, especialmente en aquellos alumnos que poseen talento pero se encuentran en condiciones de riesgo. Un factor más fue estudiado por algunos autores: la inteligencia. Según ha demostrado la literatura respecto al tema ésta no está relacionada con la resiliencia, pero parece que sí que lo está con la resolución de problemas y el afrontamiento (Kitano y Lewis, 2005). La reflexión principal de los autores es que:

“En la medida en que los niños y jóvenes de bajos ingresos y culturalmente diversificados tengan más experiencia en superar la adversidad, pueden tener una mayor variedad y flexibilidad en las estrategias de afrontamiento que pueden ser compartidas con otros” (Kitano y Lewis, 2005, pág. 200).

El absentismo escolar también se ha considerado una situación de riesgo. En un estudio publicado por Steward, Devine, Blair, Jo y Hill (2008) se halló que el absentismo está negativamente relacionado con la nota media y positivamente con las estrategias de evitación, como por ejemplo: uso de sustancias, alimentos, alcohol, tabaco y cafeína como una forma de escapar. Sin embargo, parecía que estos estudiantes empleaban en mayor medida el apoyo social, como estrategia de afrontamiento, es decir, esfuerzos para mantenerse emocionalmente conectados con la gente a través de la resolución recíproca de problemas y la expresión del afecto.

La personalidad ha sido otro de los elementos que, junto a otros también se ha buscado asociar a los estilos de afrontamiento. En una investigación realizada por Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton y Osborne (2012) se hallaron asociaciones

entre: personalidad, afecto, inteligencia emocional y estilos de afrontamiento. Se registró la nota de los alumnos al principio y al final del curso escolar. Los resultados indicaron que el rendimiento académico fue predicho por estrategias como la toma de conciencia, el agradecimiento, el afecto positivo y el afrontamiento centrado en la tarea. Las estrategias de regulación emocional se perfilaron como un elemento mediador entre el estrés y la satisfacción con la vida. Ello se observó en estudiantes universitarios.

En general se observa que, aquellas estrategias que se relacionan con el rendimiento académico elevado pasan por intentar resolver el problema y buscar apoyo, factores todos ellos sobre los que clásicamente ya se ha informado y que se relacionan de paso también con sentimientos de bienestar y salud (Rutter, 1983 citado por Salotti, 2006).

4.5.4 Estrategias de afrontamiento y compromiso académico.

Se trata de una cuestión que comienza a ser objeto de estudio pues, en palabras de Skinner y Pitzer (2012) las EEAA son:

“los recursos que ayudan a los estudiantes a recuperarse de los reveses y el fracaso, permitiéndoles reengancharse constructivamente a los desafíos y tareas académicas después de que pase el problema (...) tanto los recursos interpersonales, como la calidez, el compromiso entre compañeros, los recursos como el sentido de la competencia y la autonomía pueden contribuir a generar resiliencia cotidiana y compromiso académico” (Skinner y Pitzer, 2012, pág. 31).

Autores como Gan, Yang, Zhou y Zhang (2007) exploraron qué factores de afrontamiento orientados al futuro jugaban un papel mediador con el compromiso académico. Si bien la población empleada por los autores fue universitaria, los resultados pueden ser fácilmente aplicables a los estudiantes de los últimos años escolares. Sus hallazgos pusieron sobre la pista de que las EEAA proactivas y preventivas estaban relacionadas con el desempeño futuro, siendo las proactivas las que mediaban entre estrés y compromiso académico, aunque también las evitativas mediaron parcialmente. Por otra parte, parece que las estrategias proactivas tuvieron también correlaciones significativas negativas con depresión y positivas con optimismo.

Hess y Copeland (2001) se propusieron examinar cómo el estrés y las EEAA informadas por escolares de enseñanza secundaria predecían la finalización de los estudios académicos. Sus resultados sugieren que las estrategias relacionadas con el apoyo de la familia, compañeros y profesionales predicen la finalización de los estudios, usando las interacciones familiares como estrategias de afrontamiento. Las habilidades de afrontamiento como la solución de problemas ayudan a decrementar el estrés sufrido por los adolescentes y mejoran sus habilidades para la resolución de problemas. Aunque es imposible realizar una recomendación certera acerca de cómo enfrentarse al estrés, en base a lo observado en este estudio parece que las intervenciones basadas en ayudar a los estudiantes a realizar buenas elecciones de amigos incrementan su compromiso con la familia y el colegio y les hacen mejorar en sus estrategias para solucionar problemas (Hess y Copeland, 2001).

Estudios recientes han relacionado EEAA, calidad de la amistad y compromiso académico, tratando de vislumbrar cómo los amigos repercuten en la calidad de vida escolar de los estudiantes. El compromiso académico contribuye a explicar aproximadamente el 44% de la varianza en la mediación entre EEAA y calidad de vida escolar y un 67% de la varianza de la mediación entre la calidad de la amistad y la calidad de la vida escolar (Thien y Razak, 2013).

En resumen, las EEAA se proponen como un facilitador del rendimiento y el compromiso académico en la medida en la que dotan al alumno de recursos para hacer frente, como se ha mencionado en este punto, a los estresores de la dinámica escolar diaria.

5. Obstaculizadores del compromiso académico

A continuación se describirán los dos obstaculizadores que se pretenden estudiar en relación con el compromiso académico: estrés percibido por los estudiantes y psicopatología.

5.1 Estrés percibido.

El punto se iniciará con la exposición del concepto de estrés dentro del contexto académico para terminar mencionando algunas de las investigaciones que han relacionado este obstaculizador con el *engagement*.

5.1.1 Estrés y contexto escolar.

El estrés académico es uno de los temas más relevantes de investigación e intervención en el ámbito escolar en los últimos años debido a su alta prevalencia en las distintas etapas, su relación con el abandono escolar y el bienestar de los alumnos (García-Ros, Pérez-González y Fuentes Durán, 2016). Como se viene destacando el concepto de *engagement* que guía esta investigación queda definido como un recurso personal donde el estudiante pone en juego tres dimensiones: vigor (elevado grado de vitalidad y esfuerzo en las tareas que se emprenden), dedicación (entusiasmo, inspiración y elaboración de metas y retos en el trabajo) y absorción (sensación de que el tiempo pasa rápido, concentración y conformidad con aquello que se hace) (Manzano, 2004; Salanova y cols., 2000). Es lógico pensar que, una variable como el estrés, entendida en el contexto escolar como la percepción de la persona de una discrepancia -real o imaginaria- entre las demandas de una situación y los recursos personales que posee a nivel biológico, psicológico o social (Lazarus y Folkman, 1986) pueda influir en la propia percepción personal del nivel de *engagement*. En palabras de Martínez Díaz y Gómez (2007):

“el malestar que el estudiante experimenta por factores físicos, emocionales o de carácter interrelacional o intrarrelacional, o ambiental puede ejercer una presión significativa en la competencia individual para afrontar el contexto escolar en (cuanto a) rendimiento académico, habilidad metacognitiva para resolver problemas, pérdida de un ser querido, presentación de exámenes, relación con los compañeros y educadores, búsqueda de reconocimiento e identidad para relacionar el componente teórico con la realidad específica abordada” (Martínez Díaz y Gómez, 2007, pág.14).

El estrés es por tanto una respuesta global donde la preponderancia fisiológica es evidente, pero donde también quedan afectados otros procesos psicológicos como los pensamientos, las acciones y los sentimientos, de esta forma se ha evidenciado que el estrés interfiere en la motivación y en los procesos cognitivos necesarios para el aprendizaje y el estudio (de la Fuente y cols., 2014). La interferencia con la memoria, la atención y la recuperación de emoción, al tiempo que el incremento de la preocupación y la emocionalidad negativa afectan y pueden obstaculizar incrementando pensamientos negativos y creencias irracionales, lo que se puede traducir en desmotivación (de la Fuente y cols., 2014).

5.1.2 Investigaciones que relacionan estrés percibido y compromiso académico.

Por todo ello, una de las hipótesis que guían el presente estudio es la de vislumbrar la relación entre el estrés y el compromiso académico. En la escuela el alumno está sometido a una evaluación intensa de su proceso de aprendizaje (Moksnes, Espnes y Haugan, 2014). Existen por lo tanto estresores en el colegio, esto es, situaciones y presiones que causan estrés. Según Grant, Compas, Thurm, McMahon y Gipson (2004) los estresores potenciales en el contexto escolar pueden ser: las interacciones con los compañeros y profesores, las demandas del trabajo académico y las normas escolares, así como la conexión entre los espacios de ocio y las tareas escolares (Grant y cols., 2004). Todos ellos están en el proceso normal de crecimiento de los adolescentes (Moksnes y cols., 2014) y se encuentran potencialmente relacionados con índices de salud y de bienestar. Un estudio realizado con 240 estudiantes de entre 13 y 16 años en un colegio bilingüe de Bogotá lo constató después de emplear una escala compuesta por 11 ítems que evaluaban los factores asociados al concepto de estrés en los estudiantes de educación secundaria. Entre dichos factores se hallaban (Bermúdez, Mora y Martínez, 2012):

- La preocupación por mantener un buen rendimiento académico.
- Hablar con sus padres sobre su rendimiento.
- Miedo a dirigirse a sus profesores cuando se tiene alguna duda.
- La frecuencia con la que se distraen en la clase.
- La ansiedad por no entender lo que se explica en clase.
- La dificultad para concentrarse en clase.
- El mal humor que les produce el hecho de estar nerviosos.
- La separación de los padres.
- La muerte de alguno de los padres.
- La sensación de miedo y temor en el curso cuando están nerviosos.
- La presentación de exámenes.

Algunas investigaciones han aislado uno o varios de estos estresores y han tratado de analizar la relación entre ellos y el compromiso académico. Un ejemplo de evento estresante lo constituye el cambio de centro a lo largo de la vida escolar. En relación a ello Gruman, Harachi, Abbott, Catalano y Fleming (2007) se preguntaban por aquellas medidas de compromiso académico que pueden quedar influenciadas negativamente por la movilidad y positivamente por el apoyo de los compañeros y profesores. En el estudio se contó con una muestra de 1.003 alumnos de los últimos cursos de la escuela primaria, los cuales habían sufrido uno o varios cambios de centro escolar por necesidades de movilidad familiar. Entre otras medidas una de las que se tuvo en consideración fue la de la influencia del estrés familiar sobre el compromiso académico. Sorprendentemente ello no tuvo ningún efecto, así como tampoco se evidenció influencia de otros eventos como el divorcio, la pérdida de empleo o la muerte de un familiar (Gruman y cols., 2007).

El estrés académico continúa siendo fuente de estudios en relación a índices opuestos como la satisfacción con la vida. Tomando el estrés como el proceso contrario a la satisfacción con la vida y el componente cognitivo del bienestar -es decir, el proceso individual de valoración en el que cada persona mide la cualidad de su vida en base a un único criterio propio- se observa que esta variable actúa como mediadora entre el estrés y los síntomas depresivos (Moksnes y cols., 2014). De forma más pormenorizada el estudio muestra que el estrés de las interacciones con los profesores está asociado con más sintomatología depresiva y una reducción considerable de la satisfacción vital. Si se incluye el estrés por las tareas escolares esta relación deja de ser significativa, es decir, la satisfacción vital se muestra como un mediador potente cuando se habla de estrés provocado por el desempeño escolar pero no con respecto a las relaciones con los profesores y la sintomatología depresiva. De estos resultados surge una hipótesis interesante, al tratar de estudiar si el compromiso académico puede configurarse como una variable que amortigua la influencia del estrés académico, al igual que lo constituye la satisfacción vital.

Como el *engagement*, el estrés académico se manifiesta en tres dimensiones del estudiante: conductual o física, cognitiva y emocional. A continuación se describirán:

- Nivel fisiológico: en el plano físico el estudiante puede experimentar: incremento del pulso, palpitaciones cardíacas, aumento en la transpiración y en la tensión muscular de brazos y piernas, respiración entrecortada y roce de dientes, trastornos del sueño, fatiga crónica, cefalea y problemas de digestión, deterioro

del desempeño, tendencia a polemizar, aislamiento, desgana, tabaquismo, consumo de alcohol u otros, absentismo, propensión a los accidentes, ademanes nerviosos, aumento o reducción del apetito e incremento o disminución del sueño (Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015). El estrés académico se plasma en situaciones específicas de examen y en el tiempo de estudio, depende de la historia de aprendizaje del alumno y de sus recursos para poder enfrentarse a ello (de la Fuente y cols., 2014).

- Nivel cognitivo: se trata de pensamientos interferentes en la actividad académica que surgen de forma automática y normalmente de valencia negativa. La anticipación al fracaso, la auto-inducción de incapacidad para realizar una tarea o la preocupación son ejemplos de cómo los pensamientos asociados al estrés interfieren en el desempeño escolar (de la Fuente y cols., 2014). En cuanto a las respuestas cognitivas y emocionales destacan: “inquietud, depresión, ansiedad, perturbación, incapacidad para concentrarse, irritabilidad, pérdida de confianza en sí mismo, preocupación, dificultad para tomar decisiones, pensamientos recurrentes y distractibilidad” (Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015, pág. 301). Ello supondría una dificultad, por ejemplo para visualizar una meta de logro.
- Nivel motivacional y afectivo: en su versión positiva estaría relacionado con el compromiso o *engagement* en las tareas que ha de realizar el estudiante, su estudio y su motivación. Ello podría ser el equivalente a un nivel de estrés positivo, que permite “traducir las demandas situacionales en un reto y con altas expectativas de éxito y energía para trabajar” (de la Fuente y cols., 2014, pág.722). En la vertiente negativa hablaríamos de *burnout* o agotamiento, cuando el desempeño de la persona se vería resentido y el nivel de motivación mermado.

Variables como el nivel educativo y el sexo también influyen en el estrés académico. En un estudio novedoso en España en el que se analizó una muestra de 299 estudiantes de Enseñanza Secundaria Obligatoria se comprobó que el nivel mayor de estrés para todos los estudiantes se experimenta con respecto a la sobrecarga de trabajo (tener muchos exámenes y trabajos obligatorios) y la realización de exámenes, así como en las preocupaciones por el futuro académico (Bermúdez y cols., 2012). Dimensiones como la realización de tareas, estudio y las relaciones con compañeros, profesores y padres muestran niveles menores de estrés. En un

análisis posterior más pormenorizado se observaron mayores niveles de estrés relacionados con la sobrecarga académica y la realización de exámenes, futuro académico y relaciones interpersonales en mujeres en cursos superiores. Mientras el nivel de estrés en mujeres es homogéneo a lo largo de todos los cursos en los hombres tiende a decrecer (García-Ros y cols., 2016).

En un estudio longitudinal en el que se siguió a una muestra de 341 varones adolescentes durante dos años se comprobó que las experiencias estresantes en la adolescencia temprana estaban relacionadas con un nivel de compromiso académico y valores prosociales bajo, así como con la sintomatología depresiva y los problemas observados dos años después. El papel de la familia y de los factores individuales de protección tenía efectos directos y eran mitigadores del estrés. El estrés predijo conductas problemáticas en el colegio y un funcionamiento negativo. El compromiso en actividades prosociales y las EEAA predijeron resultados positivos. Por el contrario, los resultados académicos bajos fueron predictores directos de estrés (Tolan, Lovegrove y Clark, 2013).

Existen también situaciones potencialmente generadoras de estrés en el colegio. En su revisión de la Fuente y cols. (2014) constatan que son situaciones estresantes para un alumno la incertidumbre o falta de relación entre el esfuerzo y los resultados, la percepción de que el sistema no es justo o fiable, demandas ante las que el alumno se ve desprovisto de recursos, tareas con una exigencia de ejecución excelente y la carencia de una pauta para realizar la tarea. Desde el “Modelo de competencia para estudiar, aprender y rendir bajo estrés” que proponen de la Fuente y cols. (2014) se otorga un papel preponderante a la forma en la que la persona hace frente a los estímulos estresantes. Nótese cómo es la valoración que realiza la persona la que otorga a un acontecimiento externo la valencia de estresante o no. Cuando se habla de situaciones potencialmente generadoras de estrés se alude directamente al factor cognitivo personal, pues es el estudiante quien otorga la valoración final. Según Macías (2006) estos estresores serían estresores menores, pues dependen de la valoración de cada persona. En base a una categorización inicial tomada de otros autores Macías genera un grupo de estresores propios del contexto académico, denominando a todos ellos como estresores psicológicos debido a la valoración que otorga cada persona (Macías, 2006), ver Tabla10.

Tabla 10. Estresores propios del contexto académico (Macías, 2006)

Estresores propios del contexto académico
1. Competitividad grupal.
2. Realización de un examen.
3. Sobrecarga de tareas.
4. Exposición de trabajos en clase.
5. Exceso de responsabilidad.
6. Intervención en el aula (responder a una pregunta del profesor, realizar preguntas, participar en coloquios, etc.)
7. Interrupciones del trabajo.
8. Ir al despacho del profesor en horas de tutorías.
9. Ambiente físico desagradable.
10. Sobrecarga académica (excesivo número de créditos o trabajos obligatorios)
11. Falta de incentivos.
12. Masificación de las aulas.
13. Tiempo limitado para hacer el trabajo.
14. Falta de tiempo para poder cumplir con las actividades académicas.
15. Competitividad entre compañeros.
16. Problemas o conflictos con los compañeros.
17. Realización de trabajos obligatorios para aprobar las asignaturas (búsqueda de material necesario, redactar el trabajo, etc.).
18. Problemas o conflictos con los asesores.
19. Las evaluaciones.
20. La tarea de estudio.
21. Tipo de trabajo que se pide.
22. Trabajar en grupo.

En otra investigación en la que se examinaba cómo el estrés percibido por el alumno afecta al compromiso académico contando para ello con una muestra de 1.088 alumnos alemanes con una media de edad de 13,7 años con el trasfondo de la *Teoría de la Autodeterminación* se estudia si las necesidades de relación, autonomía y competencia median en la asociación entre compromiso académico y estrés (Raufelder y cols., 2013). El objetivo final es precisamente identificar posibles estrategias de intervención y de prevención. El modelo de ecuaciones estructurales empleado demostró que efectivamente dichas necesidades son un gran mediador en la asociación negativa entre estrés y compromiso académico. Los resultados sugirieron que, cubrir a los estudiantes en las tres necesidades básicas supone un importante paso de prevención e intervención ante el estrés y niveles bajos de compromiso.

Las medidas para paliar la influencia del estrés y la ansiedad en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria son también una prioridad en la investigación, precisamente por su influencia en el desempeño académico. Intervenciones como el entrenamiento en asertividad se han demostrado eficaces para reducir no solo el estrés y la ansiedad, incluso también la depresión en estudiantes de entre 13 y 21 años (Eslami, Rabiei, Afzali, Hamidzadeh y Masoudi, 2016). Investigaciones

recientes apuntan a que la disposición de la clase hacia un paisaje con elementos naturales puede contribuir al decremento del estrés percibido por los estudiantes. Para ello se contó con 94 alumnos de ESO a los que se les asignó en dos grupos aleatorios a dos clases, con y sin ventanas respectivamente. En efecto, parecía que los niveles de estrés fisiológico en el aula decrecían en aquellos que contemplaban un paisaje verde, en contra de lo que se observaba en otro aula. También en los primeros se observaba que los niveles de recuperación de experiencias estresantes eran más elevados (Li y Sullivan, 2016).

En resumen, el estrés, y en concreto aquel que se experimenta en el contexto académico supone una vivencia sumamente relevante para los alumnos, interfiriendo no sólo con su rendimiento y compromiso académico sino en índices de bienestar, psicopatología o en las relaciones sociales dentro de la comunidad educativa.

5.2 Psicopatología

A continuación se expondrá el último de los obstaculizadores sobre el compromiso académico que se ha tenido en consideración dentro de nuestra investigación: la psicopatología. Se iniciará realizando una exposición que lo contextualice dentro del estudio del compromiso académico, para pasar después a mencionar investigaciones en las que se relacionan *engagement* y psicopatología.

5.2.1 Psicopatología y contexto escolar

El “Modelo de identificación-participación” sobre compromiso académico de Finn (1989) expuesto en el apartado introductorio, señala que el compromiso académico es un proceso con un polo opuesto: el desapego o “*desaffection*” en las tareas académicas. Según Skinner y cols. (2009) ambos procesos forman parte de la motivación académica de los estudiantes y de la descripción que realizan de su día a día en el entorno escolar. En este sentido según los autores (Skinner y cols., 2009):

“Si el compromiso contribuye a incrementar la calidad del aprendizaje, también necesita tareas, actividades y personas alrededor de los estudiantes que les permitan aprender algo. En general los estudiantes más comprometidos trabajan mejor (...) Sin embargo, un estudiante quizás esté muy motivado y comprometido con una tarea pero falle al ejecutarla. El nivel de desempeño depende de rasgos adicionales en el individuo, la tarea, el contexto,

las habilidades, la dificultad de la tarea y las oportunidades y condiciones del entorno (...)" (Skinner y cols., 2009, pág. 21).

Nótese cómo en sus palabras se indica la gran importancia que, factores personales como las habilidades tienen a la hora de ejecutar una tarea. En este sentido los autores vuelven a afirmar que: "los estudiantes activos, entusiasmados y dados al esfuerzo se muestran más comprometidos con las actividades académicas y en ellos el compromiso predice importantes resultados académicos" (Skinner y cols., 2009, pág. 21). Cabría entonces preguntarse qué sucede con aquellos alumnos que no presentan dichas condiciones: no se encuentran motivados, no son activos o que incluso informan de algún tipo de patología que afecta a habilidades directamente implicadas en el contexto escolar.

En este sentido Skinner y cols. (2008b) se preguntaron si el compromiso académico puede ser empleado como una herramienta de diagnóstico. Dicho de otro modo: si el grado de compromiso y desapego podría ser un indicador de motivación escolar y proporcionaría una información importante a los profesores y padres sobre los obstáculos contextuales e intrapsíquicos con los que los alumnos deben enfrentarse en su día a día en el colegio. Según los autores:

"Algunos ejemplos pueden ilustrar el potencial de este enfoque: si un niño muestra un patrón de compromiso bajo, caracterizado por una baja participación y aburrimiento y la causa explicativa que observan los maestros es que le falta autonomía pueden optar por proponerle tareas más interesantes, con más alternativas o que supongan relevancia para su vida cotidiana. Por el contrario, si el alumno parece desapegado a la actividad porque se siente impotente e incompetente habría que proporcionarle facilitadores que promuevan su sentido de control, que le doten de estructura y capacidad de participación" (Skinner y cols., 2009, pág. 29)."

Estas reflexiones justifican la inclusión dentro de un apartado teórico de qué consecuencias tienen sobre el compromiso académico la existencia de psicopatología o rasgos clínicos. Dichos rasgos, como ya se ha mencionado entran dentro de los obstaculizadores del compromiso académico, en el modelo que sirve de marco teórico para nuestro estudio. Pero abordar el estudio de la relación entre compromiso y psicopatología obliga a elegir un modelo de evaluación de la misma pues se trata de un tema tan amplio que debe quedar bien acotado. En nuestro caso se ha recurrido al *Achenbach System of Empirically Based Assessment* (ASEBA) y dentro de él al *Youth Self Report* (YSR) (Achenbach y Rescorla, 2000) como

proveedor de un marco teórico y un instrumento de evaluación. Se seleccionó dicho instrumento porque: ofrece una aproximación comprensiva a la evaluación de comportamientos adaptativos y no adaptativos, ofrece la solidez de investigaciones llevadas a cabo durante décadas, se basa en la experiencia práctica y provee de orientaciones diagnósticas según los criterios DSM-V (APA, 2014; Achenbach y Rescorla, 2000). Como se ha mencionado dentro de todos los instrumentos propuestos por Achenbach se seleccionó la forma de autoinforme YSR que contiene información sobre las siguientes escalas de psicopatología:

- Ansiedad/depresión
- Aislamiento/depresión
- Quejas somáticas
- Problemas sociales
- Problemas de pensamiento
- Problemas de atención
- Incumplimiento de reglas
- Comportamiento agresivo

Siendo consistentes con las siguientes categorías del DSM-V, las escalas de: problemas depresivos, de ansiedad, somáticos, déficit de atención y problemas de hiperactividad, conducta negativista desafiante y problemas de conducta. En el contexto geográfico español han sido varias las investigaciones que han empleado el YSR como instrumento de evaluación en población adolescente (Abad, Forns, Amador y Martorell, 2000; Sandoval, Lemos y Vallejo, 2006). La estructura del YSR se divide entre: competencias (implicación y participación en actividades sociales, académicas y deportivas) y total de problemas (dividido a su vez en dos niveles: síndromes de banda estrecha y síndromes de banda ancha). Los síndromes de banda estrecha contemplan las escalas de ansiedad-depresión, aislamiento y conducta agresiva y los de banda ancha incluyen síndromes de internalización y externalización, que serían dos patrones generales de carácter psicopatológico. Los síndromes de internalización incluyen síndromes de banda estrecha que definen la vivencia de la tensión psicológica del adolescente: quejas somáticas,

ansiedad/depresión y aislamiento. Los síndromes de externalización compendian conductas que generan sobre todo malestar alrededor del sujeto: conducta delictiva y conducta agresiva (Abad y cols., 2000; Lacalle, 2009). Algunos de los síndromes como problemas sociales, problemas de pensamiento y problemas de atención de primer orden se denominaron “síndromes mixtos”, ya que no obtuvieron pesos factoriales para ser incluidos en síndromes de banda ancha o banda estrecha (Abad y cols., 2000; Lacalle, 2009).

En estudios llevados a cabo por Lemos y cols. (2002) con una muestra de 2833 escolares entre 11 y 18 años, después del análisis de componentes se detectaron los siguientes ocho síndromes centrales: depresión, agresividad verbal, conducta delictiva, problemas de pensamiento, quejas somáticas, problemas de relación social (aislamiento), búsqueda de atención y conducta fóbico-ansiosa. Todos ellos también se clasificaron dentro de las categorías internalizante y externalizante, es decir, aludiendo a sintomatología emocional y trastornos de conducta.

Para nuestra investigación sólo se han seleccionado las siguientes escalas: ansiedad/depresión (dentro de la escala internalizante), conducta agresiva (escala externalizante) y problemas sociales y de atención (pertenecientes a la escala mixta). Esta selección se ha realizado siguiendo criterios de prevalencia en población, de economía (pues no que podía generar un protocolo de evaluación tan amplio) y de contenido de los ítems.

5.2.2 Investigaciones que relacionan la psicopatología con el compromiso académico

A nivel general, son pocas las investigaciones que tratan de relacionar compromiso y psicopatología, por lo que parece ser un tema de investigación bastante incipiente. Si hablamos de salud mental en general hallamos estudios recientes, como el de Wang y Peck (2013) en el que se contó con una muestra amplia de estudiantes donde inicialmente se identificaron cinco perfiles de compromiso académico: alto, moderado, mínimo, emocionalmente desvinculado y cognitivamente desvinculado. Entre otros resultados los autores destacaron que aquellos estudiantes que presentaron un nivel de compromiso mínimo también presentaron más tasa de abandono de sus estudios. También se constató que no sólo es necesario un compromiso conductual, sino que a éste debe sustentarle un nivel de compromiso cognitivo, pues parece que los adolescentes con los dos tipos de compromiso

alcanzan mejores calificaciones. Es por ello por lo que en el estudio también se evalúan niveles de depresión, constatándose que aquellos que están emocionalmente desmotivados y mínimamente comprometidos son los que informan de niveles de depresión más elevados, siendo más fuertemente comprometidos los que informaron de niveles de depresión más bajos.

Depresión/ansiedad

Como aparece recogido en el *Handbook of depression in children and adolescents* (Spence, 2008) la escuela se perfila como un factor protector dentro del ambiente de los adolescentes que les capacita para ser resilientes y desarrollar estrategias contra la depresión. Existen factores personales que contribuyen al desarrollo de la resiliencia, pero también los hay ambientales, entre los que destacan la sensación de seguridad, el apoyo social y las relaciones positivas, así como la conexión y la participación social (Spence, 2008). Es aquí donde el compromiso académico podría encuadrarse.

Otras investigaciones indican vínculos entre depresión y logro académico. En un estudio en el que se tomó en cuenta la relación entre síntomas depresivos, compromiso académico y abandono escolar, se midieron cuatro variables específicas de los estudiantes (motivación escolar, intenciones de dejar de fumar, ausencia y absentismo escolar) en una muestra de 791 adolescentes entre 15 y 18 años de edad (Garvik, Idsoe y Bru, 2014). El análisis de los resultados sugirió que la sintomatología depresiva podría ser un factor de riesgo determinante para el abandono escolar, hallándose una asociación moderada, lo que indicaría que por otra parte muchos alumnos deprimidos continúan en el colegio (Garvik y cols., 2014). Es por ello por lo que el trabajo del compromiso académico puede ser determinante no sólo en la promoción de la continuidad escolar, sino en la mitigación de síntomas depresivos en estudiantes.

La relación entre depresión y distintos aspectos del desempeño escolar también ha sido objeto de estudio desde hace años. Según pudieron observar Fröjd y cols. (2008) efectivamente los mayores índices de depresión presentados por los adolescentes participantes están relacionados con un menor promedio de calificaciones. A nivel escolar observaron también una asociación entre depresión y dificultades de concentración, de establecimiento de relaciones sociales, baja capacidad de desempeño autónomo, lectura y escritura y percepción del trabajo

escolar como una carga pesada. Estas asociaciones eran mayores cuando se trataba sobre todo de mujeres que presentaron rasgos extremos de depresión.

Ligada a la depresión se halla en muchas ocasiones la ideación y la conducta suicida. Con el objetivo de decrementar los índices de suicidio en adolescentes la escuela ha sido escenario de trabajo con programas de prevención del suicidio. Autores como Swartz y cols. (2010) diseñaron un programa de tres horas destinado a dar a conocer a los estudiantes algunos rasgos definitorios de la depresión. Las medidas pretest y posttest después de la intervención mostraron diferencias significativas entre el grado de conocimiento sobre la enfermedad de aquéllos que recibieron la formación. En la línea de lo ya mencionado sobre prevención del suicidio parece que, aquellos alumnos que informan de niveles más elevados de compromiso se asocian a una mayor probabilidad de recibir ayuda y de informar a un adulto de sus intenciones suicidas (De Luca y Wyman, 2012).

Según datos generales entre un 3 y un 5% de los adolescentes sufren trastornos depresivos en algún punto de su desarrollo (Sawyer y cols., 2010). Ello afecta de forma directa a todas las áreas de desarrollo, incrementándose el riesgo de suicidio. En la misma línea que el trabajo anterior los autores diseñaron un programa de tres años en el que se incluyeron aspectos que trabajaban: clima escolar, mejoras en las vías de atención a la población adolescente y en los entornos comunitarios. Los resultados no mostraron diferencias a lo largo del tiempo en ninguno de los factores de protección mencionados, ni tampoco en el nivel de depresión. Se señalaron algunas posibles causas: la no implicación de los adolescentes en los programas, la inespecificidad de las intervenciones universales o la dificultad para capacitar a los maestros (Sawyer y cols., 2010). Datos todos ellos a tener en cuenta de cara a fomentar el compromiso como un elemento incluido en el clima escolar.

El perfeccionismo ha sido otro de los factores típicamente relacionados con la depresión. Un estudio reciente trató de determinar si dos dimensiones del perfeccionismo (preocupación por la comisión de errores y normas personales) se relacionan con el compromiso y la búsqueda de ayuda en iguales dentro de la asignatura de matemáticas. Parece que las normas personales no estuvieron relacionadas con la búsqueda de ayuda, sin embargo sí que se relacionó con mayor compromiso conductual, emocional y búsqueda de ayuda adaptiva. Ello se observó sólo en estudiantes con alto rendimiento académico (Shim, Rubenstein y Drapeau, 2016).

En el polo contrario a la depresión también se han estudiado la satisfacción vital y la esperanza en relación al *engagement*.

La satisfacción vital es, dentro del marco de la psicopatología, lo contrario a un estado depresivo. Estudios recientes han relacionado la satisfacción vital con los niveles de compromiso cognitivo, emocional y comportamental de los alumnos en clase. Para ello se contó con 779 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria estadounidenses. Se hallaron relaciones positivas entre compromiso conductual y satisfacción vital, sin embargo no para la satisfacción con la vida y el compromiso emocional y conductual con el colegio (Lewis, Huebner, Malone y Valois, 2011).

La esperanza también ha sido otro de los factores típicamente ligados a la psicología positiva que también se han puesto en relación con el compromiso académico. Se plantea como un factor de protección ante el desarrollo de psicopatología. En un estudio se trató de relacionar las percepciones que tienen los alumnos del ambiente escolar, su participación en el aprendizaje, la esperanza y el logro académico (Van Ryzin, 2011). Se observó que la percepción del entorno escolar estuvo vinculada a la participación en el aprendizaje, y ésta a su vez con cambios en el logro académico y con la esperanza a lo largo de un año. Se hallaron vínculos entre el nivel anterior de compromiso académico y la esperanza y con percepciones positivas posteriores del ambiente escolar.

Conducta agresiva

Los problemas de conducta son otras de las dimensiones medidas por las escalas del YSR seleccionadas. En una investigación llevada a cabo por Wang y Fredricks (2014) se examinó si los cambios en el comportamiento problemático de los alumnos de educación secundaria se relacionaban con los cambios observados a nivel de compromiso conductual, cognitivo y emocional. De igual modo se quiso contrastar un modelo transaccional de relaciones recíprocas entre compromiso escolar y comportamiento problemático que pudiera predecir el abandono escolar. El análisis de los resultados pareció poner sobre la pista de que, aquellos escolares con menores índices de compromiso conductual y emocional en el colegio presentaron más conductas de delincuencia y uso de sustancias. Las relaciones entre compromiso y comportamientos violentos fueron bidireccionales, al tiempo que se mostraron como predictores del abandono escolar el bajo compromiso conductual y emocional y la presencia de más comportamientos problemáticos.

Otro estudio realizado por Voisin, Neilands y Hunnicutt (2011) también indagó acerca de la relación entre compromiso escolar (entendido como la relación entre profesor y alumno y el promedio académico) y la exposición a la violencia (violencia parental y comunitaria), tratando de entrever si los problemas psicológicos (sintomatología traumática o ansiedad) y las diferencias de género median entre ellos. Se observaron diferencias en cuanto a género: estando en los hombres los problemas psicológicos mediados por la exposición a la violencia comunitaria y el compromiso académico, sobre todo en lo que a la relación con el maestro se refiere. En el caso de las mujeres ambos tipos de violencia (violencia parental y comunitaria) estuvieron asociados negativamente con el rendimiento académico y la relación con el profesor.

En otra investigación se trataron de relacionar las experiencias tempranas adversas y el compromiso académico. Según una Encuesta Nacional llevada a cabo en 2011 en EEUU en la que se evaluó la prevalencia de eventos adversos en la infancia y las consecuencias en su desarrollo y salud se hallaron menores índices de compromiso escolar y tasas más elevadas de enfermedades crónicas entre niños que habían vivido experiencias adversas durante la infancia (Bethell, Newacheck, Hawes y Halfon, 2014).

En algunas investigaciones longitudinales con adolescentes en transición de la escuela primaria a la secundaria, el agotamiento escolar o *burnout* predijo negativamente el desempeño académico un año después, estando el compromiso académico positivamente relacionado con la satisfacción con la vida dos años después de iniciar la educación secundaria. Sin embargo el agotamiento se relacionó con síntomas depresivos. A nivel general se pudo afirmar que el agotamiento medió entre las demandas del contexto escolar de los alumnos y los resultados obtenidos a nivel de salud mental (Salmela-Aro y Upadyaya, 2014).

Problemas de atención

La literatura de estudios que relacionan problemas de atención y compromiso académico desde el planteamiento teórico que guía nuestra investigación es muy escasa. Sin embargo, parece que en los últimos años cada vez más investigaciones alertan sobre el rol que puede desempeñar el compromiso académico y su influencia en la mejora de los resultados académicos de jóvenes con dificultades de atención. Zendarski, Sciberras, Mensah y Hiscock (2017) observaron en un reciente estudio con una muestra de alumnos de entre 13 y 15 años diagnosticados de Trastorno por

Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), que en general parece que los estudiantes con TDAH mostraban menos motivación el primer año de la escuela secundaria, suspendían más y se mostraban menos comprometidos con sus tareas académicas.

También parece que la introducción del compromiso académico como elemento de actuación dentro de los programas de intervención en el aula destinados a los niños que presentan TDAH se perfila como un camino para incrementar el interés de los aprendices, el cambio y la motivación por aprender (Zelenca, 2017).

Problemas sociales

La relación entre la presencia de problemas de relación con el entorno y el compromiso se constituye también como un área de investigación interesante. En un estudio en el que se quería observar cómo la motivación académica y el funcionamiento socio-emocional estaban asociados con autoinformes sobre los niveles de compromiso académico y cognitivo en adolescentes, se observó que los resultados de regresión incluían la salud mental y la motivación como predictores de las diferencias individuales en compromiso académico (Roeser, Strobel y Quihuis, 2002).

Conductas como el consumo de sustancias también se incluyen dentro de los llamados problemas sociales. A lo largo de décadas, el foco de intervención dentro de la educación secundaria ha sido la prevención de conductas de consumo, tales como el tabaquismo, pero ¿el éxito de estas intervenciones puede tener que ver con el compromiso académico de los estudiantes? Eso mismo se preguntaron Roeser y cols. (2002) en un estudio donde siguieron durante 1 y 2 años a una muestra de 6.782 alumnos con los que se llevó a cabo una intervención consistente en el empleo de un programa informático, preguntándoseles al final si pensaban que había sido efectivo y en el caso de contestar que sí, pasaban a ser clasificados como comprometidos con el programa. Se observó que el abandono de la intervención era un factor de riesgo para iniciar el hábito de consumo. La variable que mejor explicaba el índice de abandono fue la desconexión con la escuela, un índice claro de bajo compromiso académico.

Con respecto al uso de sustancias e inicio de comportamientos delictivos también se han llevado a cabo estudios en los que se ha tratado de indagar su efecto en el compromiso académico. Autores como Li y cols. (2011) en estudios longitudinales a

siete años evidenciaron que el compromiso académico, sobre todo el componente emocional, predijo significativamente una reducción del riesgo del consumo y la delincuencia. Volviéndose de nuevo a evidenciar el papel protector del compromiso académico (Aveyard, Markham, Almond, Lancashire y Cheng, 2003).

El compromiso académico se ha perfilado como una variable mediacional entre el maltrato entre jóvenes y la conducta delincuente (Bender, 2012). La revisión de la literatura sugiere que, aquellos alumnos vinculados con personas que exhiben conductas prosociales y en cuyos colegios hay una clara adherencia a normas de este tipo, se comprometen a nivel académico en mayor medida que aquellos expuestos a comportamientos de maltrato y delincuencia. Efectivamente, los resultados indican que el nivel de compromiso escolar explica la conducta agresiva en comportamientos delictivos inicialmente, de tal modo que, aquéllos con más riesgo de recibir conductas de maltrato están menos comprometidos con los estudios (Bender, 2012). Además los alumnos menos comprometidos informaron de mayores tasas de delincuencia.

En la línea de estudios que potencian factores de protección también se encuentran los denominados sentimientos de seguridad a la hora de establecer relaciones con iguales. Este enfoque postula que la participación en el aula indica motivación por parte de los alumnos y habla de su potencial de aprendizaje y persistencia en la terminación de los estudios secundarios (Côté-Lussier y Fitzpatrick, 2016). Los autores indagaron acerca del papel de sentimientos de inseguridad en el colegio y su posible interferencia en la implicación en el aula. También se buscó comprobar si esta asociación está influenciada por un índice bajo de bienestar del estudiante en la medida en la que informan de síntomas depresivos y comportamientos agresivos. Se planteó un estudio longitudinal en el que se siguió a una muestra durante trece años. Los resultados apuntaron a que aquellos estudiantes que se sienten más seguros en el aula son los más comprometidos y muestran menos depresión. Ello lleva a aumentar sus sentimientos de seguridad, mejorar el clima de clase y reducir la victimización. Todo esto repercute en una mayor participación en clase, un aumento del logro académico, la posibilidad de finalización de la etapa secundaria y el decremento de sintomatología depresiva.

En resumen, parece que, pese al escaso número de investigaciones que relacionan psicopatología y compromiso académico la presencia de rasgos clínicos en los alumnos es un elemento que juega en detrimento del *engagement*. Ha de tomarse

en consideración sobre todo a la hora de diseñar estrategias de intervección dentro del ámbito educativo.

Una vez realizada la exposición de los facilitadores y obstaculizadores sobre el compromiso académico que se han tenido en consideración dentro de nuestra investigación se pasará a describir la parte empírica de nuestro estudio.

II. INVESTIGACIÓN

1. Objetivos e hipótesis de trabajo

Los factores que explican y mejoran el rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato constituyen algunas de las claves de éxito de los actuales programas educativos. Variables como el compromiso hacia los estudios pueden explicar parte de los resultados obtenidos por los estudiantes.

En la primera parte del trabajo se ha realizado una exposición teórica del concepto de compromiso académico o *engagement* aludiendo a: su origen, los principales modelos teóricos sobre el mismo, su relación con la etapa evolutiva de la adolescencia y el papel que se le otorga dentro del campo de la investigación científica. De igual modo, en un segundo punto se ha expuesto la revisión teórica de la evidencia hallada sobre el compromiso académico y su relación con algunas variables psicológicas facilitadoras (motivación de logro y motivación académica, autoestima, autoeficacia, apoyo social, y estrategias de afrontamiento) y obstaculizadoras del compromiso académico (estrés y psicopatología).

A continuación se presentará el estudio realizado con la aplicación del protocolo de evaluación en una muestra de estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O.) y Bachillerato. Esta parte se dividirá en seis apartados:

- Presentación de los objetivos generales y específicos del estudio.
- Presentación de las hipótesis del estudio.
- Exposición del método de investigación que incluirá: la selección de la muestra, descripción de los centros que participaron y la descripción detallada de los cuestionarios de evaluación que se utilizaron para elaborar el protocolo de *engagement*.
- Análisis estadísticos utilizados.
- Presentación de los resultados.
- Exposición de la discusión de los resultados en relación a la revisión teórica llevada a cabo, y exposición de las conclusiones.

1.1 Objetivos generales y específicos del estudio.

El presente trabajo de investigación emana del interés teórico sobre el concepto de compromiso académico y la influencia de algunas variables psicológicas en el mismo dentro de una etapa escolar específica: estudiantes de E.S.O. y Bachillerato.

El presente trabajo de investigación persigue dos **objetivos generales**:

- Profundizar en el conocimiento sobre el concepto de *engagement* o compromiso académico en estudiantes de ESO y Bachillerato. Para ello se ha adaptado el modelo original de Salanova y cols., (2010) sobre *engagement* expuesto en la introducción teórica.
- Analizar las variables que facilitan y/o obstaculizan el compromiso académico en función del modelo teórico mencionado. Específicamente se perseguirá:
 - Analizar la influencia en el compromiso de las variables: nivel socioeconómico, nota media, motivación de logro, motivación escolar, autoestima, autoeficacia, apoyo social y estrategias de afrontamiento.
 - Evaluar la capacidad explicativa sobre el compromiso de las variables obstaculizadoras: estrés percibido y psicopatología (depresión/ansiedad, inatención, conducta agresiva y problemas sociales).

Para lograr estos dos objetivos generales se han articulado **cuatro objetivos específicos**:

1. Describir las características generales de la muestra analizada y compararla con jóvenes con características similares a la nuestra.
2. Analizar las diferencias entre hombres y mujeres en las variables estudiadas (compromiso académico, nota media, motivación de logro, motivación académica, autoestima, autoeficacia, apoyo social, estrategias de afrontamiento, estrés percibido y psicopatología).

3. Identificar las variables psicosociales implicadas en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico en el conjunto del grupo.
4. Analizar las variables implicadas en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico en hombres y mujeres.

1.2 Hipótesis de trabajo

Las hipótesis de trabajo girarán en torno a la influencia de algunas variables psicológicas en el compromiso académico o *engagement* de nuestros estudiantes.

- a) En relación al **primer objetivo específico**, esperamos obtener un perfil de puntuaciones en la muestra seleccionada que dé cuenta del nivel de **compromiso académico** de los estudiantes hacia los estudios y que dicho perfil sea similar a los estudiantes adolescentes de otros estudios.
- b) En relación al **segundo objetivo específico**, se espera que hombres y mujeres no difieran en su nivel de compromiso académico, pero sí que se encuentren diferencias en variables como nota media; encontrar diferencias entre hombres y mujeres en motivación académica, motivación de logro, autoestima, autoeficacia, apoyo social, estrategias de afrontamiento, estrés y psicopatología.
- c) En relación al **tercer y cuarto objetivo específico**, suponemos que alguna de las variables psicosociales facilitadoras del *engagement* pueda ser identificada como implicada en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico. De este modo se espera que: algunas de las siguientes variables muestren relación y puedan predecir el nivel de compromiso académico en nuestros alumnos.
 - **Nivel socioeconómico.** Existirá una relación positiva entre el nivel socioeconómico medido con el cuestionario empleado para ello (Hollingshead, 2011) y el nivel de compromiso académico de nuestros estudiantes.
 - **Nota media del curso anterior.** La calificación media que resulta de sumar todas las notas de cada alumno estará relacionada con el compromiso académico, esperándose que aquellos cuya nota es superior muestren niveles superiores de compromiso académico.

- **Motivación de logro.** Aquellos alumnos que presenten puntuaciones más elevadas en el logro académico evaluado mediante el *Achievement Goal Questionnaire-Revised* (AGQ-R) serán también los que presenten un nivel moderado o alto de compromiso académico, pudiéndose configurar la motivación de logro como una variable predictora del compromiso académico.
- **Motivación escolar.** Los escolares más motivados por todo lo que tiene que ver con el ámbito académico medido con la Escala de Motivación Académica (MAT) presentarán un nivel de compromiso académico también elevado, pudiendo predecir la motivación escolar parte del compromiso académico.
- **Autoestima.** Alumnos cuyo nivel de autoestima sean más elevado (evaluado mediante el RSES) presentarán un compromiso académico elevado.
- **Autoeficacia.** Un nivel de autoeficacia alto medido con la *New General Self Efficacy Scale* (NGSES) se relacionará con compromiso académico y potencialmente podrá explicar parte del mismo.
- **Apoyo social.** Aquellos escolares que indiquen poseer a través del Cuestionario de Apoyo Social más recursos de ayuda a su alrededor estarán más comprometidos académicamente, configurándose este concepto como un predictor de compromiso.
- **Estrategias de afrontamiento.** El empleo de estrategias de afrontamiento adaptativas evaluadas con el *Brief COPE* será afín a niveles elevados de compromiso, e incluso podrá predecir parte de las puntuaciones en *engagement*.
- **Estrés.** Los alumnos cuyos niveles de estrés son elevados (evaluado mediante el PSS-10) presentarán un grado de compromiso académico más bajo. Si el estrés se llega a configurar como una variable predictora del compromiso académico, éste lo hará de forma negativa.
- **Psicopatología.** Se espera que niveles de psicopatología clínicos evaluados con el *Youth Self Report/11-18* (escalas de: depresión/ansiedad, inatención, problemas de conducta y problemas de relación social) se relacionarán y podrían predecir un compromiso académico bajo.

2. Material y métodos

2.1 Diseño del estudio

El presente estudio es de tipo observacional y prospectivo. Para este proyecto se contó con una muestra de 603 jóvenes estudiantes de 1º y 4º de la ESO y de 1º y 2º de Bachillerato. Los participantes procedían de cuatro colegios concertados-privados: dos de la ciudad de Barcelona y los otros dos del área metropolitana de Barcelona. La recogida de datos se realizó durante el curso académico 2015/2016, en los meses de enero y febrero.

2.2 Participantes

A continuación se describen los criterios de inclusión y exclusión que se siguieron.

Los **criterios de inclusión** fueron los siguientes:

- Alumnos matriculados en dichos centros escolares entre los cursos de 1º y 4º de ESO y 1º y 2º de Bachillerato.
- Alumnos con acceso a la nota media del expediente del curso anterior.
- Alumnos que completaron los cuestionarios íntegramente.

Los **criterios de exclusión** fueron los siguientes:

- Presentar algún tipo de discapacidad que dificultase la lectura y comprensión de las preguntas.
- Tener una edad inferior a 11 años.
- Informar de cansancio o un estado físico que dificultase la cumplimentación del protocolo.

2.3 Centros de colaboración

Para nuestra investigación contamos con la participación de cuatro centros escolares:

1. Centro Docente Concertado “Abat Oliba-Loreto”, ubicado en la ciudad de Barcelona dentro del distrito de Les Corts.
2. Centro Docente Concertado “Abat Oliba-Spínola”, situado en la ciudad de Barcelona en el distrito de Horta-Guinardó.
3. Centro Docente Concertado “Pineda”, situado en L’Hospitalet del Llobregat (Barcelona).
4. Centro Docente Concertado “Xaloc”, situado en L’Hospitalet del Llobregat (Barcelona).

2.4 Procedimiento

Inicialmente se contactó con los directores o jefes de estudios de 12 colegios de Barcelona o su área metropolitana, obteniendo finalmente confirmación de participación de los cuatro colegios arriba mencionados. Una vez realizado este paso, tanto a directores como a jefes de estudios de las etapas escolares participantes se les remitió vía email el siguiente material: una hoja con la presentación del proyecto, el consentimiento de participación del colegio (ver Apéndice 1) y un ejemplar del protocolo. Acto seguido se concertó un día de entrevista en el colegio en el que la doctoranda pudo concretar aspectos logísticos de organización de la aplicación del protocolo, así como resolver dudas con los directores o jefes de estudios.

Lugar de aplicación de los protocolos: los alumnos cumplimentaron los cuestionarios en su aula de tutoría ordinaria o en un aula común especialmente indicada para ello en cada centro. Todas las aulas contaban con las condiciones de luz, temperatura y silencio adecuadas.

Horario de la aplicación: se respetó el horario escolar de los alumnos, buscando aprovechar especialmente las horas de tutoría para procurar dos objetivos; el primero que los alumnos no perdieran horas de materias escolares y el segundo que en esa franja nos asegurásemos de que contáramos con la presencia del tutor de cada grupo en el aula para paliar posibles interferencias disciplinarias. Durante la aplicación, en cada aula estuvo presente siempre el tutor del grupo o un profesor conocido para los alumnos. El tiempo estipulado de duración de cumplimentación de la prueba osciló entre los 20 y los 40 minutos.

La recogida de datos se llevó a cabo por seis investigadores que aplicaron el protocolo de evaluación a los estudiantes. Cada uno recibió el entrenamiento adecuado en el conocimiento en el protocolo a aplicar, así como en las instrucciones que se debían dar a los estudiantes al iniciar cada aplicación. Con cada uno de los seis investigadores se realizó una reunión previa informativa donde se resolvieron dudas de cara a la aplicación.

El día de la aplicación del protocolo cada investigador llevaba los ejemplares para cumplimentar a cada clase e iniciaba la misma con una presentación de la investigación y la lectura en voz alta y a todo el grupo de las siguientes instrucciones escritas en la página inicial de cada cuadernillo:

“Solicitamos tu participación en este proyecto de investigación que tiene como objetivo conocer los factores que influyen en el compromiso académico. Este estudio consiste en la realización de una encuesta anónima que incluye información sobre factores como el estrés, la motivación, el rendimiento y el compromiso académico. Si necesitas más información puedes contactar con el investigador responsable: Lda. Marta Oporto del Dpto. de Psicología de la Universitat Abat Oliba (email: moporto@uao.es)

Antes de comenzar lee las siguientes INSTRUCCIONES

- 1. Lee atentamente las preguntas*
- 2. Contesta o marca UNA de las casillas.*
- 3. Intenta contestar a todas las preguntas.*
- 4. Elige la respuesta que se acerque más a la realidad, aunque a veces no sea exacta.*
- 5. Sé honesto y di la verdad. Piensa que se trata de una investigación y tu respuesta puede cambiar mucho los resultados.”*

Cabe destacar la gran labor de coordinación realizada por cada uno de los centros educativos, hecho que facilitó en gran medida la aplicación del protocolo, así como la participación y buen clima por parte de los alumnos participantes.

La participación fue totalmente voluntaria, manifestando la posibilidad de interrumpir la participación sin ninguna consecuencia negativa y se garantizó el anonimato en la cumplimentación del protocolo de evaluación. Durante toda la aplicación, los

investigadores facilitaron la resolución de dudas en cuanto al contenido de los ítems a los estudiantes que así lo requirieron.

2.5 Cuestionarios

A continuación se describirán los cuestionarios utilizados en el protocolo de evaluación.

- a) Cuestionario sociodemográfico.** El cuestionario incluyó datos sociodemográficos del adolescente (edad, género, curso académico actual y en el caso de ser estudiantes de bachillerato se hacía señalar el itinerario elegido, así como si ha repetido o no y en caso de que sí se pedía señalar el curso) y de la familia (nivel de escolarización y ocupación del padre y la madre). Con las variables nivel de escolarización y ocupación del padre y la madre se calculó el índice de nivel socioeconómico familiar siguiendo las indicaciones de Hollingshead (Hollingshead, 2011). El nivel de estudios de los padres fue dividido en 7 categorías, desde sin estudios primarios a estudios de grado completados. La ocupación fue dividida en 8 categorías desde desempleado a director y/o gerente de una gran empresa. El Nivel Socio-Económico oscila entre 8 a 66 puntos y proporciona cinco indicadores: bajo, medio-bajo, medio, medio-alto y alto.
- b) Utrecht Work Engagement Scale-Student versión -UWES-S-9-** (Schaufeli y cols., 2002). El compromiso académico se midió con la versión abreviada de la UWES. Se trata de una escala de 9 ítems que es el resultado de una reducción de la original de 17 en la que se miden los tres componentes del compromiso académico según la teoría de los autores: vigor, dedicación y absorción. Después de un proceso de regresión entre los mismos se seleccionaron tres ítems de cada una de las dimensiones que componen el compromiso académico. En esta escala se pregunta sobre los pensamientos y sentimientos que ha tenido el estudiante durante el último mes con respecto a algunas afirmaciones. Cada ítem se puntúa con una escala de tipo Likert, siendo (0) *Nunca* y (6) *Siempre* y (3) *Regular* en un punto intermedio. Estudios recientes señalan una estructura jerárquica con un factor general y tres grupos o factores primarios: vigor, abosorción y dedicación (de Bruin y Henn, 2013; Manzano, 2004; Salanova y cols., 2000; Schaufeli y cols., 2002). El factor vigor evalúa el grado de vitalidad y esfuerzo en las tareas que se emprenden. El factor

absorción analiza la sensación de que el tiempo pasa rápido, concentración y conformidad con aquello que se hace. Y el factor dedicación evalúa el entusiasmo, inspiración y elaboración de metas y retos en los estudios. Las propiedades psicométricas son satisfactorias, con valores de α de Cronbach para las escalas vigor (0,73), dedicación (0,76) y absorción (0,70) y de entre 0,89 a 0,97 para la escala completa con 9 ítems (Schaufeli y Bakker, 2004).

- c) **Nota media del curso anterior.** Se pidió a cada alumno que anotase en la portada del protocolo la media de las calificaciones obtenidas en todas las materias en el curso anterior. Esta información fue supervisada por los tutores de cada grupo que estuvieron presentes en el momento de la aplicación de los cuestionarios.

Para poder comparar la nota media de nuestros estudiantes con la nota media de los estudiantes jóvenes de Cataluña se utilizó los resultados del informe de evaluación de la Conselleria d'Educació de la Generalitat de Catalunya para el curso 2013-14 (CSESE, Generalitat de Catalunya, 2014) que sigue las líneas de calidad marcadas por el informe PISA. El informe de evaluación que realiza el CSESE incluye el estudio exhaustivo de los resultados conseguidos por los alumnos de 15 años de Cataluña en la evaluación internacional PISA 2009, cuya área de evaluación prioritaria es la comprensión lectora aunque evalúa también la competencia matemática y la competencia científica (Generalitat de Catalunya, 2014). De esta forma se obtienen cinco puntuaciones medias generadas de la inclusión de los resultados en: lengua castellana, catalana, inglesa y francesa y en matemáticas (Generalitat de Catalunya, 2014).

Puesto que la media de edad que ha participado en esta investigación está en 15,2 años se han tomado estos resultados como criterio comparativo. Cabe destacar que en el ítem "nota media del curso anterior" se encuentran compendiadas no sólo las notas hasta 4º de ESO sino también hasta 2º de Bachillerato, pero al carecer de un dato completo de evaluación de toda la escolaridad secundaria obligatoria y no obligatoria se ha seleccionado el resultado de la Prueba de Evaluación Externa de 4º de ESO como un dato orientativo. Se transformaron las puntuaciones de los resultados de las pruebas de evaluación de cuarto de ESO en escala de 0-10 para poder ser comparadas con las medias globales de nuestra investigación.

- d) Achievement Goal Questionnaire-Revised-AGQ-R- (Elliot y Murayama, 2008).** Se trata un cuestionario de 12 preguntas con una escala de respuesta tipo Likert con una graduación de 1 a 7 donde (1) es *Nunca* y (7) *Siempre*. Posee cuatro subescalas que miden: metas de aproximación-maestría, metas de evitación-maestría, metas de aproximación-rendimiento y metas de evitación-rendimiento. Los resultados en cada escala según el cuestionario original se encuadran dentro de un rango de 1 a 7. La formulación de los ítems se obtuvo del meta análisis realizado por Hulleman, Schrage, Bodmann y Harackiewicz (2010) sobre medidas de la motivación de logro. Las propiedades psicométricas de la prueba fueron satisfactorias con un Alfa de Cronbach de entre 0,84 para aproximación-maestría, 0,88 aproximación-rendimiento, 0,92 para evitación-maestría, a 0,94 para evitación-rendimiento-maestría, en la la versión española (Sánchez Rosas, 2015).
- e) Escala de Motivación Académica -MAT- (Núñez y cols., 2005).** Se trata de la traducción al español de la versión original francesa editada por Vallerand, Blais, Brière y Pelletier (1989), cuyo título original es: *Échelle de Motivation en Éducation* (EME) (Vallerand y cols., 1993). La escala de Motivación Académica está compuesta por 28 ítems que tratan de captar los motivos por los que los estudiantes prosiguen con sus estudios. Las respuestas se anotan en una escala tipo Likert de siete dimensiones cuyos extremos son: (1) *Nunca* y (7) *Siempre*, siendo (4) *Regularmente* el punto intermedio. Completan el instrumento dos escalas de nivelación en las que el estudiante debe señalar el nivel general de motivación que siente ante los estudios entre (0) *Nada* y (100) *Mucho*, y el grado de control que cree tener cuando se presenta a un examen, siendo (0) *Sin control* y (100) *Control Total* (estos dos índices no han sido tomados en cuenta en nuestro análisis). La escala está compuesta por tres factores, uno que evalúa Motivación Intrínseca (MI), otro sobre Motivación Extrínseca (ME) y Amotivación (AM). La motivación intrínseca analiza la motivación hacia el conocimiento, el logro, y la motivación hacia experiencias estimulantes. Se entiende como un signo de competencia y de autodeterminación. La motivación externa analiza la motivación hacia la regulación externa, la introyección y la identificación. Comprende la participación en una actividad para conseguir recompensas tomando como consideración que la conducta tiene significado porque está dirigida a un fin y no por sí misma. La Amotivación evalúa los sentimientos de incontrolabilidad y falta de motivación (Deci y Ryan, 2002). Comprende la situación en la que no se perciben

contingencias entre las acciones y sus consecuencias. Las correlaciones entre las escalas de motivación escolar medidas con el coeficiente de correlación de Pearson son positivas y fuertes, con unos valores entre 0,54 y 0,61 (Núñez y cols., 2005). La estabilidad temporal también fue adecuada y la correlación test-retest después de un mes arrojó valores que oscilan entre 0,69 y 0,87 (Vallerand y cols., 1989). La validez de constructo fue probada con una correlación entre todas las subescalas hallándose valores entre 0,76 y 0,84 (Núñez y cols., 2005).

- f) **Escala de Autoestima de Rosenberg -RSES - (Rosenberg, 1985 en Martín-Albo y cols., 2007).** Se trata de una de las escalas más empleadas en medición de la autoestima. En la teoría de Rosenberg la autoestima es uno de los componentes del autoconcepto y se define como el conjunto de pensamientos y sentimientos sobre uno mismo que determina una actitud global positiva o negativa sobre sí (Rosenberg, 1965). Es una escala muy utilizada para la evaluación de la autoestima en adolescentes (Cava, Buelga, Musitu y Murgui, 2010; Cava, 2011; Vázquez y Pérez, 2016). Mide por lo tanto una dimensión de respeto hacia uno mismo y otra de aceptación. Se trata de un instrumento unidimensional en el que se invita, en este caso al estudiante, a puntuar a lo largo de 10 ítems la percepción sobre sí mismo. Se utiliza una escala de Likert con 4 opciones de respuesta desde *(1) Muy de acuerdo* a *(4) Muy en desacuerdo*. Las propiedades psicométricas de la escala son satisfactorias, con un Alfa de Cronbach que oscila entre 0,85 y 0,88, y una fiabilidad test-retest en torno a 0,84 (Martín-Albo y cols., 2007).
- g) **New General Self-Efficacy Scale- NGSES- (Cheng, Gully y Eden, 2001).** Se trata de una escala breve que indaga acerca de las creencias que posee la persona sobre su capacidad para poner en marcha la motivación, los recursos cognitivos y las acciones para dar solución a un problema concreto (Wood y Bandura, 1989). La escala presenta 8 ítems, con 4 opciones de respuesta tipo Likert cuyo rango de respuesta oscila entre *(1) Falso* y *(4) Sí, cierto*. Las propiedades psicométricas de la escala son satisfactorias, con un Alfa de Cronbach entre 0,86 y 0,91 (Cheng y cols., 2001).
- h) **Cuestionario de Apoyo Social (Verger y cols., 2009).** Es una medida del apoyo social percibido por los estudiantes que busca constatar la existencia de recursos y de apoyo en el entorno de los estudiantes. La escala consta de 4

ítems, con 4 opciones de respuesta tipo Likert cuyo rango de respuesta oscila entre (1) *Falso* y (4) *Sí, cierto*. Las propiedades psicométricas de la escala son satisfactorias, con un Alfa de Cronbach de 0,67 (Verger y cols., 2009).

i) Brief COPE (Perczek, Carver, Price y Pozo-Kaderman, 2000). El COPE es un inventario multidimensional desarrollado para evaluar las diferentes formas de respuesta ante el estrés (Mate, Andreu y Peña, 2016). La escala consta de 24 ítems. Cinco de sus escalas miden conceptualmente distintos aspectos de afrontamiento centrado en el problema (afrontamiento activo, planificación, búsqueda de apoyo social instrumental). Las otras cinco escalas miden aspectos que pueden ser considerados como afrontamiento centrado en la emoción (búsqueda de apoyo social emocional, reinterpretación positiva, aceptación, negación, volver a la religión), y tres escalas miden respuestas de afrontamiento que posiblemente son menos utilizadas (desahogo emocional, desconexión emocional, desconexión mental, uso de drogas y alcohol y humor) (Carver, 1997). Los ítems son planteados en términos de la acción y la respuesta que las personas realizan en una escala ordinal con cuatro alternativas, entre "nunca hago esto" hasta "siempre hago esto". El Brief COPE consta de las siguientes subescalas:

- Afrontamiento activo: iniciar acciones directas, incrementar los propios esfuerzos eliminar o reducir al estresor.
- Planificación: pensar acerca de cómo afrontar al estresor. Planificar estrategias de acción, los pasos a dar y la dirección de los esfuerzos a realizar.
- Reinterpretación positiva: buscar el lado positivo y favorable del problema e intentar mejorar o crecer a partir de la situación.
- Aceptación: aceptar el hecho de lo que está ocurriendo, de que es real.
- Humor: hacer bromas sobre el estresor o reírse de las situaciones estresantes, haciendo burlas de la misma.
- Religión: la tendencia a volver hacia la religión en momentos de estrés, aumentar la participación en actividades religiosas.
- Apoyo emocional: conseguir apoyo emocional de simpatía y de comprensión.

- Autodistracción: concentrarse en otros proyectos, intentando distraerse con otras actividades, para tratar de no concentrarse en el estresor.
- Negación: negar la realidad del suceso estresante.
- Expresión de emociones negativas: aumento de la conciencia del propio malestar emocional, acompañado de una tendencia a expresar o descargar esos sentimientos.
- Uso de sustancias: significa tomar alcohol u otras sustancias con el fin sentirse bien o para ayudarse a soportar al estresor.
- Desvinculación comportamental: reducir los esfuerzos para tratar con el estresor, incluso renunciando al esfuerzo para lograr las metas con las cuales se interfiere al estresor.

La escala presenta unas satisfactorias propiedades psicométricas, con un Alfa de Cronbach que oscila entre 0,71 y 0,80 (Lara, Bermúdez y Pérez-García, 2013).

a) Escala de Estrés Percibido- PSS-10- (Cohen, Kamarck y Mermelstein, 1983; Cohen y Williamson, 1988; Remor, 2006; Remor y Carrobles, 2001). Se trata de una escala con 10 ítems que codifica el nivel de estrés percibido durante el último mes. Mide el grado en el que las situaciones de la vida son evaluadas como estresantes, es decir, si las personas encuentran que su vida es impredecible, incontrolable o está sobrecargada, siendo estos tres elementos componentes centrales del estrés (Remor y Carrobles, 2001). Se responde con un formato tipo Likert oscilando entre 0 y 4 los valores, siendo (0) *No, nunca* y (4) *Siempre*. La mayor puntuación indica mayor estrés percibido. La escala presenta unas satisfactorias propiedades psicométricas, con un Alfa de Cronbach de 0,87 (Serrano y Andreu, 2016).

b) Youth Self Report/11-18 (Achenbach y Rescorla, 2000). Se trata de uno de los instrumentos de evaluación para el *screening* de psicopatología en adolescentes, más utilizado en clínica e investigación (Abad y cols., 2000; Giráldez, Seco y Mena, 2002). El *Youth Self Report* es la versión que cumplimenta a modo de autoinforme el adolescente, y junto con el *Child Behaviour Checklist* (CBCL) y *Teacher's Report Form* (TRF) completa la obra de Achenbach (Achenbach y Rescorla, 2000). El análisis de componentes

principales para agrupar los problemas evaluados generó dos grupos (trastornos internalizados y exteriorizados) donde quedaron incluidos ocho síndromes: ansiedad/depresión, aislamiento, quejas somáticas, problemas sociales, problemas de pensamiento, problemas de atención, conducta de romper normas y conducta agresiva (Abad y cols., 2000; Giráldez y cols., 2002; Lacalle, 2010). Para nuestra investigación y con el fin de no generar un protocolo de evaluación demasiado extenso se seleccionaron los ítems de las siguientes escalas: ansiedad/depresión, problemas sociales, problemas de atención y conducta agresiva. La escala de ansiedad/depresión evalúa los sentimientos de soledad, conducta de llanto, sentimientos de inferioridad o inseguridad. La escala de problemas sociales evalúa dificultades para las relaciones interpersonales con los iguales, dependencia de los adultos, etc. La escala de problemas de atención incluye dificultades de concentración, dificultades para estarse quieto, soñar despierto, etc. La escala de conducta agresiva comprende conductas como la realización de amenazas de hacer daño a otros niños, gritar mucho o meterse en muchas peleas. Las respuestas se computan con una escala tipo Likert de 3 elementos donde (0) es *No, nunca* y (2) *Sí, frecuentemente*. Se trata de un instrumento de evaluación cuya fiabilidad test-retest y consistencia interna han sido demostradas en numerosos estudios con población no clínica española para las escalas seleccionadas: depresión/ansiedad (α de Cronbach= 0,83 en chicos y 0,82 en chicas), conducta agresiva (α de Cronbach= 0,59 en chicos y 0,62 en chicas), inatención (α de Cronbach= 0,59 en chicos y 0,74 en chicas) y problemas sociales (α de Cronbach= 0,64 en chicos y 0,70 en chicas) (Abad y cols., 2000).

2.6 Análisis estadístico.

Se llevaron a cabo análisis de datos de las variables en estudio en una serie de pasos:

1. Análisis descriptivo de las variables en estudio. Con las variables nominales y ordinales se utilizaron los estadísticos moda, mediana, frecuencia, porcentajes y con variables continuas se utilizaron las medidas de tendencia central (media, mediana e intervalo intercuartil) y de dispersión (desviación típica, varianza y rango de puntuaciones).
2. Análisis preliminares para caracterizar la muestra, inspeccionar supuestos estadísticos y examinar las asociaciones de las variables en estudio.

3. Se utilizó la comparación entre medias para analizar las diferencias entre los resultados en los cuestionarios utilizados en nuestro estudio y los resultados obtenidos en otras investigaciones.
4. Se utilizó la prueba estadística *t* de Student para analizar diferencias entre grupos (hombres y mujeres) en las escalas de compromiso académico (UWE-S-9) y el resto de escalas empleadas; previo al análisis se comprobaron los supuestos fundamentales de normalidad y homocedasticidad.
5. Se realizaron coeficientes de correlación de Pearson entre el compromiso académico y las variables psicosociales en estudio, tanto para la muestra global como por género.
6. Se realizaron ecuaciones de regresión simple por pasos para examinar la relación entre el compromiso académico y dichas variables facilitadoras y obstaculizadoras, tanto en la muestra global, como diferenciando por género.

Para el análisis estadístico se utilizó el *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versión 23.0. El nivel de significación empleado en todos los análisis bivariantes fue del 5% ($p= 0,05$).

3. Resultados

A continuación se describirán los resultados obtenidos en el estudio siguiendo el orden en el que se han planteado los objetivos específicos del mismo.

3.1 Descripción de las características generales de la muestra y comparación con otros estudios con jóvenes con características similares a nuestra muestra.

El primer objetivo específico de nuestra investigación consiste en estudiar las características de la muestra seleccionada para cada una de las variables relacionadas con el compromiso académico, para después comparar los resultados con lo hallado en otros estudios, cuyos participantes tienen características similares a los nuestros.

El criterio de selección de estas investigaciones es el siguiente: estudios realizados con estudiantes de ESO y Bachillerato en el marco geográfico español. En el caso

de que no se hayan encontrado estudios con estas características se ha primado que sean estudiantes de primer año de universidad. Tan sólo en el caso de la variable psicopatología medida con el *Youth Self Report/11-18* se ha recurrido a las puntuaciones directas de nuestra muestra, pues son de las que informa el estudio con el que se ha hecho la comparativa.

A continuación se describirán los resultados en cada una de las variables. El orden de exposición se iniciará mencionando los resultados para el compromiso académico y la nota media del curso anterior, y después se describirán las variables facilitadoras y obstaculizadoras para el *engagement*. En cada una se enumerarán las puntuaciones Medias (M) y las Desviaciones Típicas (DT) obtenidas en nuestra muestra. Se aportarán también los datos del contraste realizado con el otro estudio.

3.1.1 Descripción de las características de la muestra

La muestra estuvo compuesta por 603 jóvenes. Un 55,9% (n=337) eran varones y un 44,1% (n=266) eran mujeres, de una edad media de 15,2 años (DT= 1,6, rango entre 12 y 19 años). El 12,3% (n=74) cursaban 1º de ESO, el 11,6% (n=70) cursaban 2º de ESO, el 10,4% (n=63) cursaban 3º de ESO, el 27,7% (n=167) cursaban 4º de ESO, el 24% (n=145) 1º de Bachillerato y 2º de Bachillerato el 13,9% (n= 84). Los alumnos procedían de cuatro colegios: dos de la ciudad de Barcelona y los otros dos del área metropolitana de Barcelona. Dentro de Barcelona se contó con dos colegios concertados-privados, uno dentro del distrito de Les Corts, que suponía el 33,2% (n=200) de los participantes, y otro perteneciente al distrito de Horta-Guinardó que supuso el 13,4% (n=81) de la muestra. En el área metropolitana se contó con dos colegios privados-concertados de L'Hospitalet de Llobregat representando el 19,1% (n=115) de los participantes y el 34,3% (n=207), respectivamente. Los datos se obtuvieron durante el curso 2015-2016. La descripción de la muestra puede verse en la Tabla 11.

Tabla 11. Descripción de la muestra (n=603)

Variable	n	%
Género		
Hombre	337	55,9
Mujer	266	44,1
Edad en años* (Media; DT)		15,2 (1,6)
Curso		
1º ESO	74	12,3
2ª ESO	70	11,6
3ª ESO	63	10,4
4ª ESO	167	27,7
1º Bachillerato	145	24
2º Bachillerato	84	13,9
Procedencia		
Barcelona (Les corts)	200	33,2
Barcelona (Horta-Guinardó)	81	13,4
Hospitalet I	115	19,1
Hospitalet II	207	34,3
Nivel Socioeconómico-Familiar** (Media; DT)		43,1 (11)
(*) El rango de edad se sitúa entre 12 y 19 años.		
(**) Rango de puntuaciones: 8-66.		

El promedio del nivel socioeconómico familiar de los participantes fue de 43,1 (DT= 11; rango de 13 y 66) lo que hace indicar que los alumnos proceden de un **nivel socioeconómico familiar medio-alto**. No se halló una correlación significativa entre el nivel socioeconómico y el compromiso académico ($r= 0,004$, $p= 0,922$).

3.1.2 Descripción de los resultados de cada variable en nuestra muestra y comparación con estudios de jóvenes con características similares a la nuestra

Compromiso académico (Utrecht Work Engagement Scale-Student Version (UWES-S-9).

La Escala de Compromiso académico (Utrecht Work Engagement Scale-Student Version (UWES-S-9) evalúa el vigor, la dedicación y la absorción con la que los estudiantes realizan sus tareas escolares. Los estudiantes de nuestra muestra obtuvieron una puntuación media de 3,5 (DT= 1,1, rango 1 a 7) en la escala de compromiso académico. Esto indica que el compromiso informado por nuestros estudiantes, es decir, grado de esfuerzo, entusiasmo y conformidad con lo que hacen se sitúa en un **rango medio**.

Comparando nuestros resultados con el estudio de Schaufeli y Bakker (2003), con una muestra de 12.631 adolescentes ($M= 4,1$; $DT= 1,1$), se hallaron diferencias significativas con la puntuación obtenida en nuestro estudio ($t= -11,174$, $p<0,001$). Dicho grado de compromiso académico sería significativamente mayor que en nuestros estudiantes. Ver Figura 12.

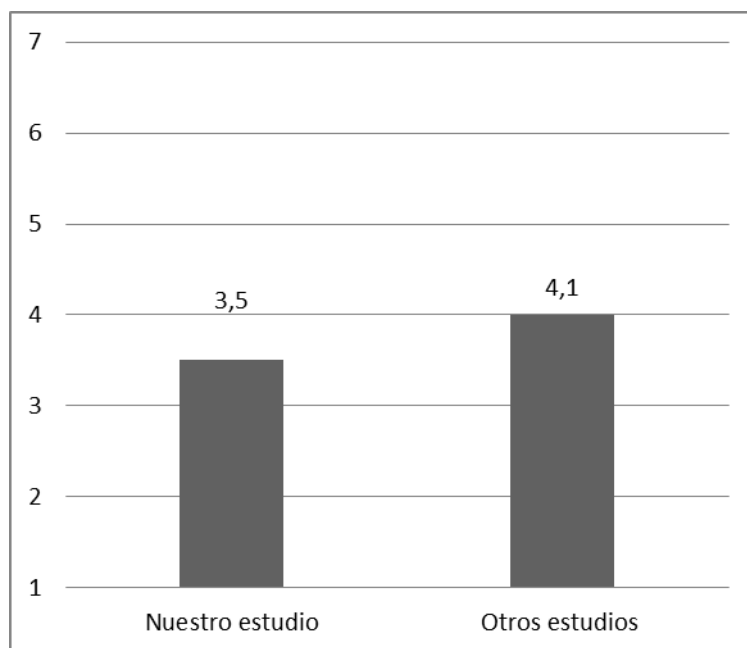


Figura 12. Puntuaciones en compromiso académico (UWES) en nuestra muestra y el estudio de Schaufeli y Bakker (2003)

Nota media del curso anterior.

Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, los datos se obtuvieron durante el curso escolar 2015-2016 en los cuatro colegios que participaron en la investigación, por lo que los alumnos especificaron su nota media final del curso anterior 2014-2015. Dicha nota es la media de las calificaciones obtenidas en todas las materias, que fueron facilitadas previamente a los investigadores por parte de las Jefaturas de Estudios de cada colegio y anotadas después por cada alumno en su cuestionario. La **nota media de los adolescentes de nuestra muestra fue de 6,7** con una desviación típica de 1,2. Los alumnos que mejor nota promedio tienen son los de 1º ESO y 2º Bachillerato, ver Figura 13.

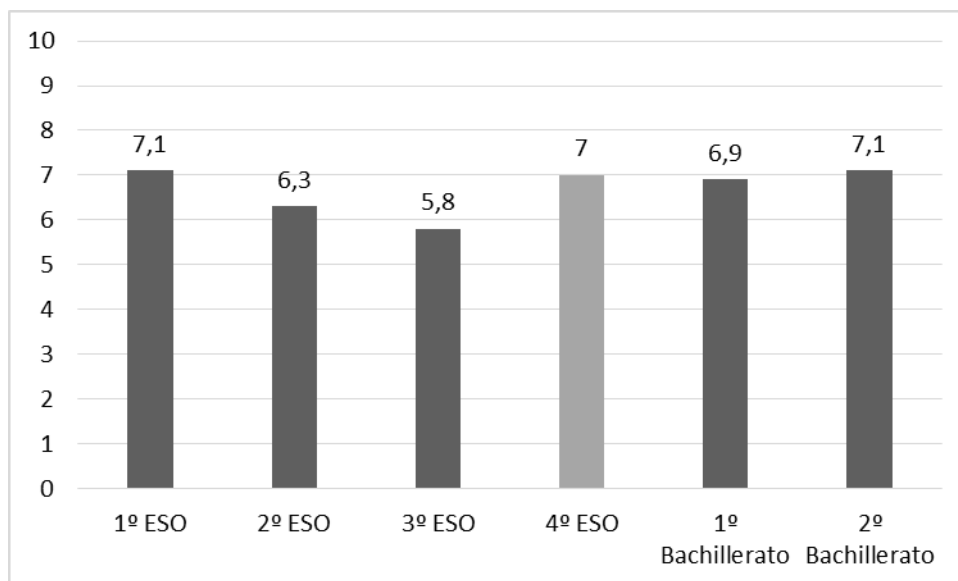


Figura 13. Nota promedio de los alumnos en los diferentes cursos académicos

La nota media de nuestros estudiantes fue comparada con la media realizada por Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo (CSESE) para el curso 2013-2014 (Generalitat de Catalunya, 2014). Este organismo pertenece a la Consejería de Educación de la Generalitat de Catalunya que sigue las líneas de calidad marcadas por el informe PISA. El informe de evaluación que realiza el CSESE (n= 60.566) incluye los resultados en: lengua castellana, catalana, inglesa y francesa y en matemáticas. Se tomó el promedio de dichas materias como criterio comparativo con nuestro estudio.

La **nota media de los estudiantes de 4º de ESO del informe de evaluación de CSESE fue de 7,2** (DT= 1,7), comparando estos resultados con los de nuestra muestra, se hallaron diferencias significativas entre ambos grupos ($t = -10,130$, $p < 0,001$), obteniendo nuestros estudiantes notas significativamente más bajas. Ver Figura 14. También se hallaron diferencias significativas, aunque más pequeñas en la nota promedio entre nuestros alumnos de 4º de ESO comparado con los estudiantes de 4º de ESO del informe CSESE ($t = -2,383$, $p = 0,01$).

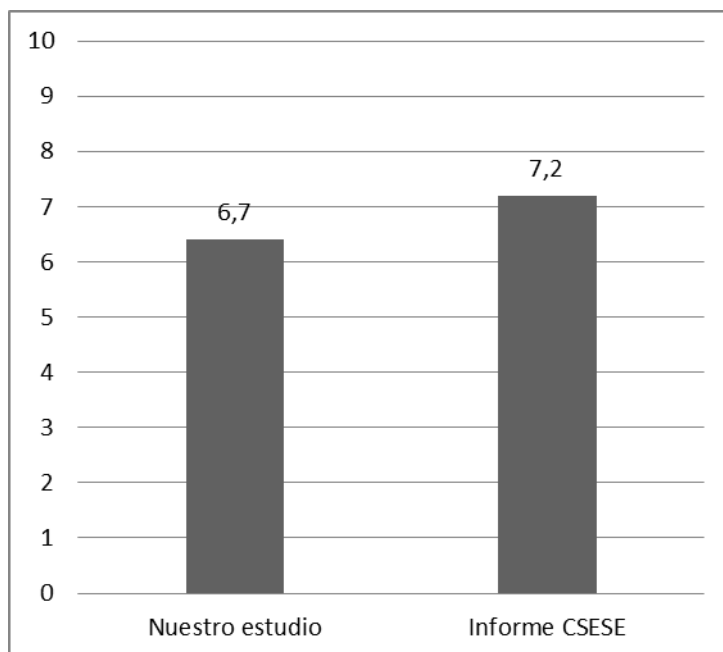


Figura 14. Nota media en nuestra muestra y nota media obtenida del informe de CSESE (2014)

Variables facilitadoras: motivación de logro

El cuestionario de **Motivación de Logro** (*Achievement Goal Questionnaire-Revised*) (AGQ-R) ofrece cuatro subescalas: aproximación al rendimiento y a la maestría, y evitación del rendimiento y de la maestría. En cada una de ellas las puntuaciones globales fueron (rango de 1 a 7): aproximación a la maestría (M= 5,1; DT= 1,3), evitación al rendimiento (M= 4,6; DT= 1,3), evitación de la maestría (M= 4; DT= 1,5), y aproximación al rendimiento (M= 3,7; DT= 1,5). En este sentido nuestros estudiantes al llevar a cabo cualquier tarea académica actúan guiados primordialmente por elementos positivos como la necesidad de tener éxito, la motivación intrínseca o el interés por la tarea que se les ha propuesto. Ver Tabla 12.

Tabla 12. Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Elliot y McGregor, 2001 en motivación de logro

Variable	Nuestro estudio M (DT)	Otro estudio ^a M (DT)	t	p
<i>Achievement Goal Questionnaire-Revised (AGQ-R)</i>				
- Aproximación al rendimiento	3,7 (1,5)	4,8 (1,6)	-8,209	0,001
- Aproximación a la maestría	5,1 (1,3)	5,5 (1,1)	-4,098	0,001
- Evitación del rendimiento	4,6 (1,3)	4,4 (1,6)	1,532	0,940
- Evitación de la maestría	4,0 (1,5)	3,8 (1,5)	1,569	0,940

^aElliot y McGregor, 2001, (n = 180)

Comparando nuestros resultados con el estudio de los autores de la escala de motivación de logro en una muestra de jóvenes (Elliot y McGregor, 2001) se hallaron diferencias significativas con las obtenidas para las escalas de aproximación al rendimiento ($t = -8,209$; $p < 0,001$) y aproximación a la maestría ($t = -4,098$; $p < 0,001$).

Para la aproximación al rendimiento, nuestros estudiantes puntuaron significativamente más bajo, es decir, se guían en menor medida por el logro de la competencia en relación a otros. Respecto a la aproximación a la maestría también puntúan más bajo, mostrando que emplean en menor medida estrategias relacionadas con la necesidad de logro, la motivación intrínseca o el interés por la tarea. Ello nos lleva a concluir que, si bien se comparan menos con sus compañeros, no se guían sólo por estrategias de tipo motivacional a nivel personal. Ver Figura 15.

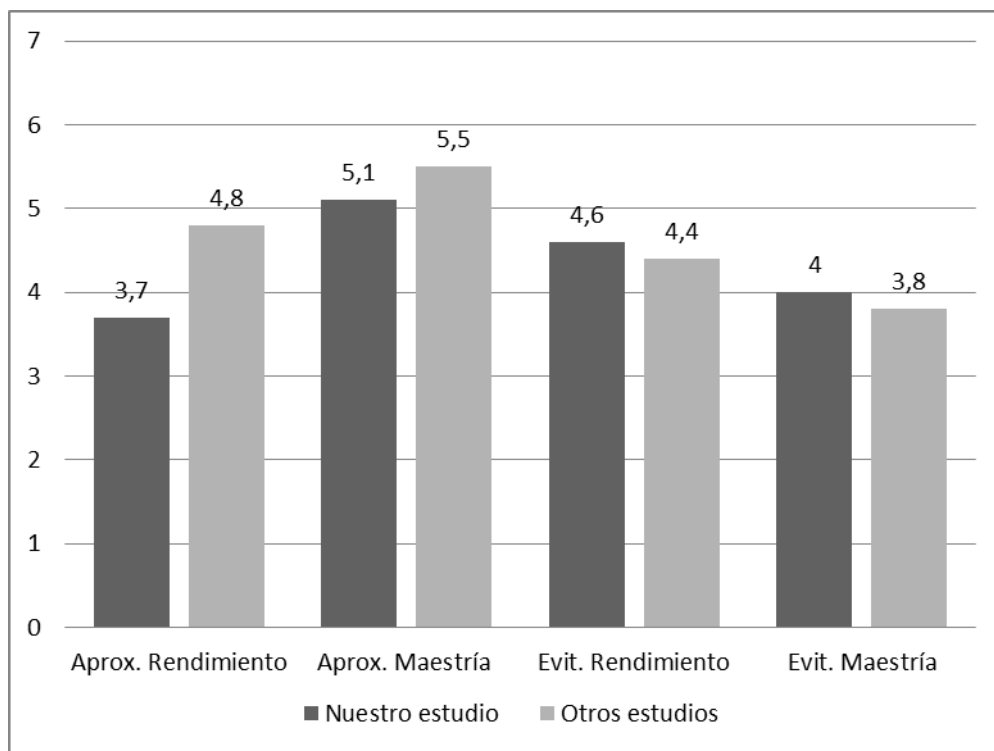


Figura 15. Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Elliot y McGregor, 2001 en motivación de logro

Variables facilitadoras: motivación académica

La Escala de Motivación Académica (MAT) ofrece tres perfiles de puntuaciones en las siguiente subescalas (rango 1 a 7): motivación intrínseca, motivación extrínseca y amotivación. La puntuación global de nuestra muestra es más alta en motivación extrínseca ($M= 4,9$; $DT = 1,1$) que en motivación intrínseca ($M= 4$; $DT= 1,1$) y amotivación ($M= 1,8$; $DT= 1$). Lo que indica que, tomados en conjunto nuestros estudiantes están inicialmente motivados por participar en una actividad para conseguir recompensas externas y después les motivaría la obtención de conocimiento, logro y experiencias estimulantes a nivel intrínseco. Las puntuaciones bajas en amotivación indican que perciben una relación entre su implicación en tareas escolares y los resultados obtenidos. Ver Tabla 13.

Tabla 13. Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Núñez y cols., (2005) en motivación académica

Variable	Nuestro estudio M (DT)	Otro estudio ^a M (DT)	t	p
<i>Escala de Motivación académica</i>				
- Motivación intrínseca	4 (1,1)	4 (1,3)	0,000	0,500
- Motivación extrínseca	4,9 (1,1)	4,5 (1,2)	6,120	0,001
- Amotivación	1,8 (1)	1,4 (0,8)	7,748	0,001

^aNúñez y cols. 2005 (n = 636)

Comparando nuestros resultados con el estudio de Núñez y cols., (2005), se hallaron diferencias significativas con la puntuación obtenida para las escalas de motivación extrínseca ($t= 6,120$; $p<0,001$) y amotivación ($t= 7,748$; $p<0,001$). El grado de motivación extrínseca y de amotivación sería mayor en nuestros estudiantes. Ello indicaría que éstos se guían en mayor medida por conseguir recompensas ante la participación en una actividad (motivación extrínseca), percibiendo contingencias entre las acciones y sus consecuencias (amotivación) en menor medida que el otro grupo de estudiantes. Ver Figura 16.

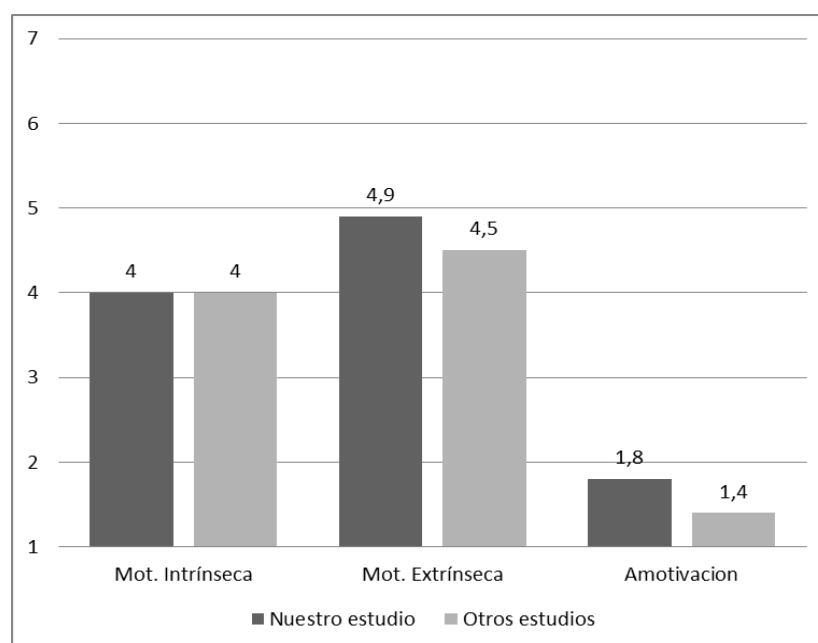


Figura 16. Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Núñez y cols., (2005) en motivación académica.

Variables facilitadoras: autoestima, autoeficacia y apoyo social

La **autoestima** se evaluó con la escala de Rosenberg (RSES) que mide un conjunto de percepciones, sentimientos, y la valoración, generalmente positiva, hacia uno mismo. El conjunto de la muestra obtuvo una puntuación media de 19 (DT= 5,2, rango 1 a 40), lo que indica un nivel de autoestima bajo, es decir, nuestros estudiantes presentan una valoración de sí mismos, en general negativa.

Comparando nuestros resultados con los de Vázquez y Pérez (2016), quienes obtuvieron una puntuación media en autoestima de 30,0 (DT= 4,3) en su grupo de adolescentes, se hallaron diferencias significativas con la puntuación obtenida en nuestro estudio ($t= -30,031$, $p<0,001$). Dicho grado de autoestima sería significativamente más elevado que en nuestros estudiantes. En nuestro caso la valoración que hacen de sí mismos nuestros estudiantes es baja. Ver Figura 17.

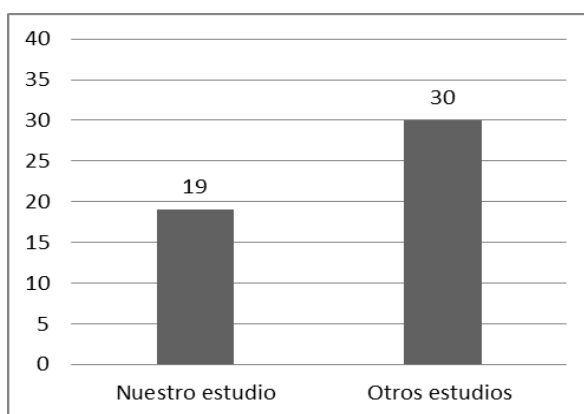


Figura 17. Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Vázquez y Pérez (2016) en autoestima.

La **autoeficacia** se midió con la escala New General Self-Efficacy Scale (NGSES), que evalúa la creencia en la propia capacidad de poder organizar y afrontar una situación con éxito. El conjunto de la muestra obtuvo una puntuación media de 2,9 (DT= 0,6, rango 1 a 4), es decir, se autoperciben como moderadamente eficaces a la hora de afrontar las tareas educativas.

Sin embargo, cuando comparamos las puntuaciones obtenidas de nuestro estudiantes con los adolescentes del estudio de Cheng y cols. (2001) que obtuvieron una media de 3,8 (DT= 0,5), nuestros estudiantes presentan puntuaciones significativamente más bajas ($t= -22,821$, $p<0,001$). En este sentido nuestros

participantes se perciben con menos capacidad de poder organizar y afrontar una situación con éxito. Ver Figura 18.

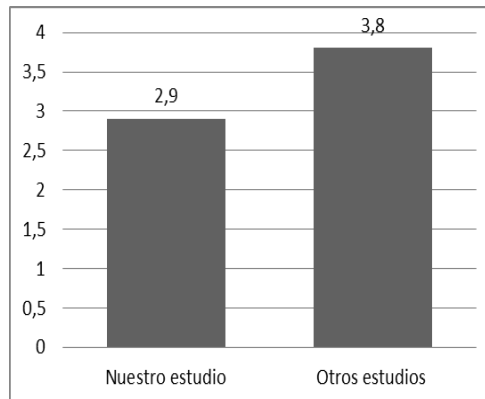


Figura 18. Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Cheng y cols. (2001) en autoeficacia.

El **apoyo social** se evaluó con el cuestionario de Apoyo Social que mide el conjunto de recursos humanos y materiales con que cuenta el joven para superar una determinada situación. El conjunto de la muestra obtuvo una puntuación alta ($M=3,2$; $DT=0,8$, rango 1 a 4), es decir, los estudiantes perciben que tienen recursos adecuados de ayuda.

En el estudio de Verger y cols., (2009), los jóvenes obtuvieron un puntuación de media de 3,6 ($DT=0,7$), existiendo diferencias significativas con lo presentado por nuestros estudiantes ($t=-10,903$; $p<0,001$). En este sentido nuestros estudiantes demostraron poseer menos recursos humanos para superar una determinada situación en la mayoría de ocasiones. Ver Figura 19.

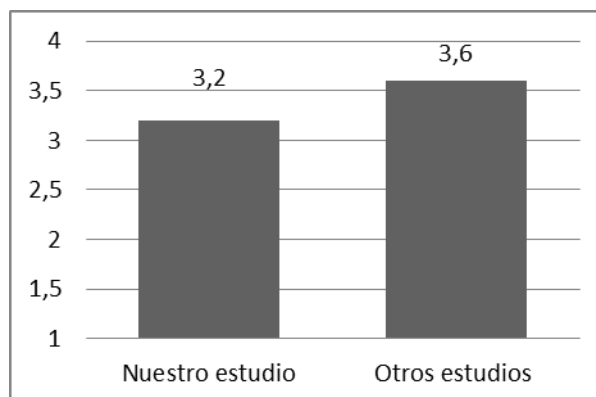


Figura 19. Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Verger y cols., (2009) en apoyo social

Variables facilitadoras: estrategias de afrontamiento (Brief COPE)

Las **estrategias de afrontamiento** fueron evaluadas con el cuestionario Brief COPE. Esta escala evalúa los esfuerzos conductuales y mentales, de manera manifiesta o encubierta, para hacer frente a las demandas internas y ambientales, y a los conflictos o dificultades que exceden los recursos personales. El COPE evalúa 12 estrategias distintas: apoyo emocional (M= 3; DT= 0,8), afrontamiento activo (M= 2,8; DT= 0,7), planificación (M= 2,7; DT= 0,7), reinterpretación positiva (M= 2,6; DT= 0,8), aceptación (M= 2,8; DT= 0,7), humor (M= 1,9; DT= 1), religión (M= 2,1; DT= 1), autodistracción (M= 2,3; DT= 0,7), negación (M= 1,7; DT= 0,7), expresión de emociones negativas (M= 2,3; DT= 0,7), uso de sustancias (M= 1,4; DT= 0,7) y desvinculación comportamental (M= 1,7; DT= 0,7) para la muestra global. El perfil de nuestros estudiantes indica que emplean en mayor medida la búsqueda de soporte emocional junto con la organización de acciones para afrontar un estresor. En menor medida dentro de las 12 estrategias recurren al uso de alcohol o alguna droga y a la reducción de los esfuerzos para tratar con el evento estresante. Ver Tabla 14.

Tabla 14. Comparativa entre nuestro estudio y el estudio de Lara y cols. (2013) en las estrategias de afrontamiento

Variable	Nuestro estudio M (DT)	Otro estudio ^a M (DT)	t	p
<i>Brief COPE</i>				
- Afrontamiento activo	2,8 (0,7)	2,08 (0,8)	8,699	0,001
- Planificación	2,7 (0,7)	1,88 (0,9)	8,918	0,001
- Reinterpretación positiva	2,6 (0,8)	2,19 (0,9)	4,394	0,500
- Aceptación	2,8 (0,7)	2,03 (0,9)	8,374	0,500
- Humor	1,9 (1,0)	1,25 (1,1)	5,684	0,500
- Religión	2,1 (1)	0,44 (0,8)	18,922	0,001
- Apoyo emocional	3,0 (0,8)	2,29 (0,9)	7,610	0,500
- Autodistracción	2,3 (0,7)	2,40 (0,89)	-1,098	0,500
- Negación	1,7 (0,7)	0,70 (0,9)	10,875	0,001
- Expresión de emociones negativas	2,3 (0,7)	1,30 (1,1)	9,043	0,001
- Uso de sustancias	1,4 (0,7)	0,28 (0,7)	15,191	0,001
- Desvinculación comportamental	1,7 (0,7)	0,66 (0,8)	12,565	0,001

^aLara y cols. (2013), (n= 106)

Comparado con el estudio de Lara y cols. (2013) las puntuaciones medias obtenidas por nuestros estudiantes son significativamente más elevadas en las estrategias de: afrontamiento activo ($t= 8,699$; $p<0,001$), planificación ($t= 8,918$; $p<0,001$), religión ($t= 18,922$; $p<0,001$), negación ($t= 10,875$; $p<0,001$), expresión de emociones negativas ($t= 9,043$; $p<0,001$), uso de sustancias ($t= 15,191$; $p<0,001$) y desvinculación comportamental ($t= 12,565$; $p<0,001$). En este sentido nuestros estudiantes se enfrentan a los estresores empleando en mayor medida estrategias como: iniciar acciones directas para eliminar o reducir al estresor, planificar acciones concretas, recurrir al alcohol para ayudarse a soportar al estresor o reducir los esfuerzos para tratar con el estresor, entre otras. Ver Figura 20.

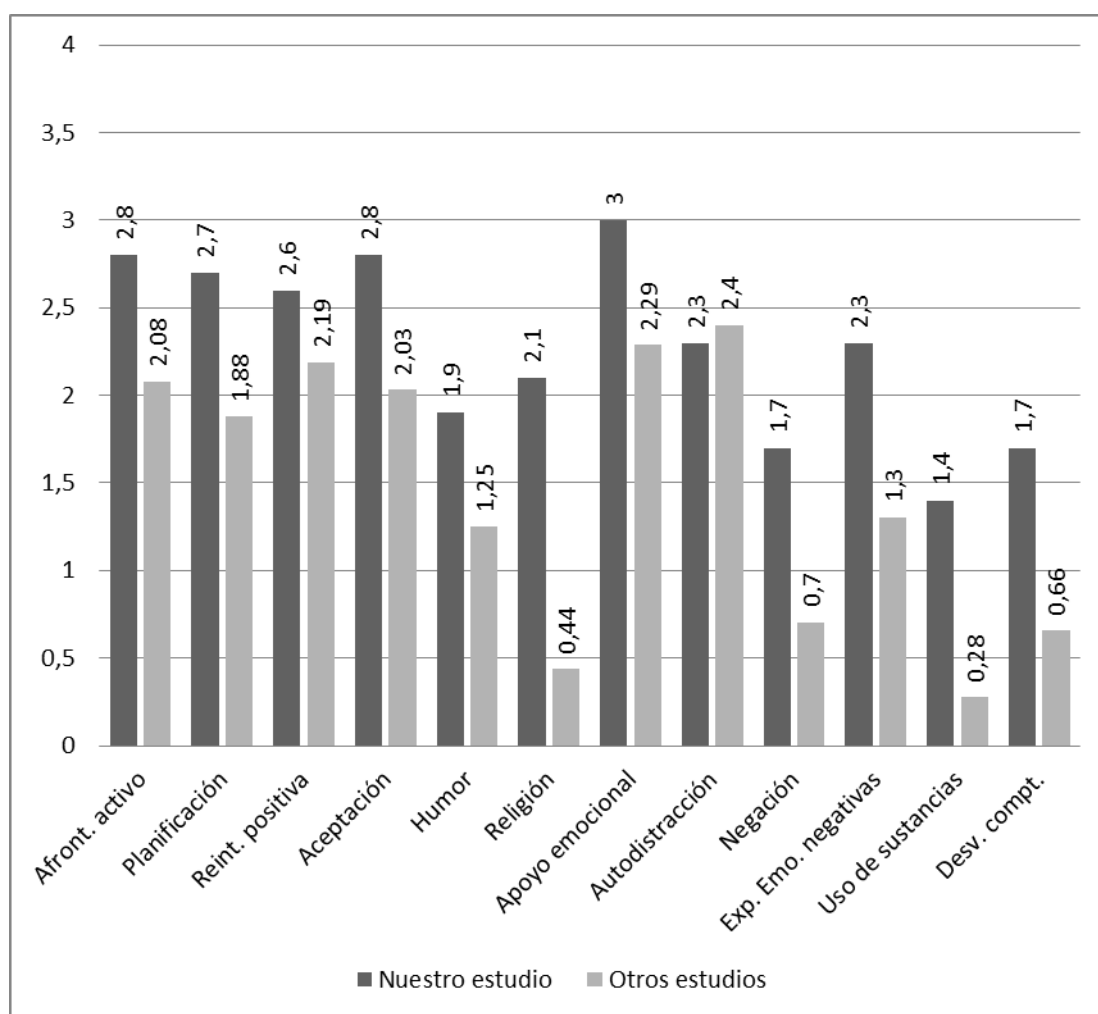


Figura 20. Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Lara y cols. (2013) en las estrategias de afrontamiento

Variables obstaculizadoras: estrés percibido

La Escala de **Estrés Percibido** (PSS-10) mide el grado en el que las situaciones de la vida son evaluadas como estresantes, es decir, si las personas encuentran que su vida es impredecible, incontrolable o está sobrecargada. Para la muestra global de nuestro estudio se obtiene una puntuación media de 18,5 y una desviación típica de 6,4, rango 1 a 40, es decir, los estudiantes presentaron un estrés medio-bajo. Ver Figura 21.

En comparación con el estudio de Serrano y Andreu (2016), sus estudiantes obtuvieron un puntuación media de 27,2 (DT= 7,1), puntuaciones significativamente más elevadas que las obtenidas por los nuestros ($t= -22,579$; $p<0,001$). En este sentido nuestros alumnos perciben menos situaciones de la vida como estresantes, encuentran que su vida es predecible, controlable y no está sobrecargada.

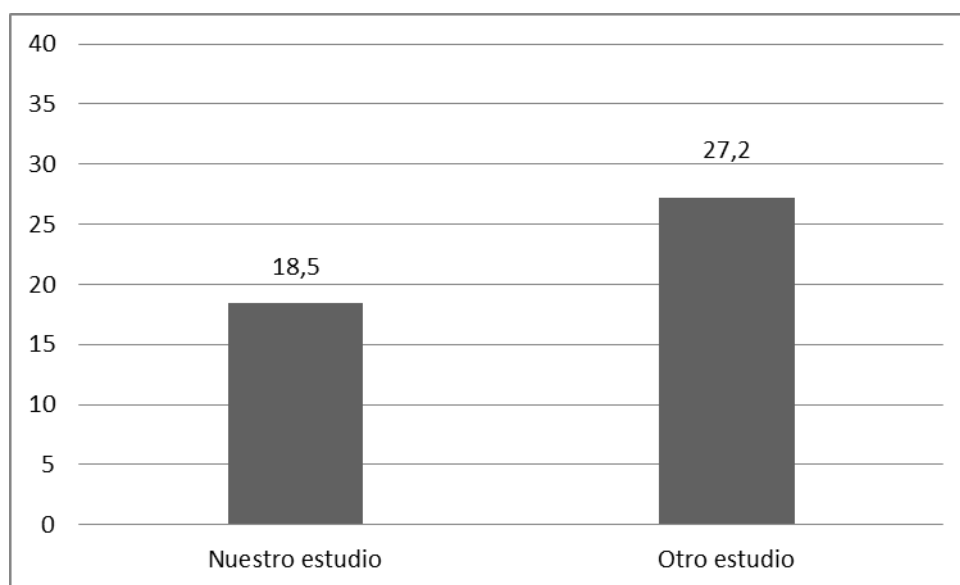


Figura 21. Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Serrano y Andreu (2016) en el estrés percibido (PSS-10)

Variables obstaculizadoras: psicopatología

El Youth Self Report es un cuestionario para el *screening* de **psicopatología** en adolescentes. El cuestionario ofrece puntuaciones en varias escalas, habiéndose seleccionado para nuestra investigación sólo las de depresión/ansiedad, inatención, problemas sociales y conducta agresiva. Los estudiantes de nuestro estudio obtuvieron las siguientes puntuaciones directas: depresión/ansiedad (M= 9,1; DT=

5,9), inatención (M= 7,2; DT= 3,3), problemas sociales (M= 3,0; DT= 2,3) y conducta agresiva (M= 10,4; DT= 5,8). Ver tabla 15.

Tabla 15. Comparativa entre nuestro estudio y otro estudio: estrés y psicopatología.

Variable	Nuestro estudio M (DT)	Otro estudio ^a M (DT)	t	p
<i>Youth Self Report/11-18</i>				
- Depresión/Ansiedad	9,1 (5,9)	8,4 (5,2)	2,698	0,001
- Inatención	7,2 (3,3)	6,6 (2,9)	4,136	0,001
- Problemas sociales	3,0 (2,3)	3,0 (2,2)	0	1
- Conducta agresiva	10,4 (5,8)	9,2 (5,1)	4,706	0,001

^aSandoval y cols. (2006), (n = 2.822)

Con respecto al análisis comparativo entre nuestros resultados en el Youth Self Report/11-18, se ha tenido que recurrir a las puntuaciones directas de nuestros alumnos, pues no se hallaron estudios en los que se informasen de las puntuaciones T obtenidas en población adolescente, mientras que sí se encontraron investigaciones en las que se reportaba la puntuación directa (Sandoval y cols., 2006). Dicho esto, se procedió a realizar el análisis de las diferencias. Los resultados mostraron diferencias significativas en las escalas de depresión/ansiedad (t= 2,698; p<0,001), inatención (t= 4,136; p<0,001) y conducta agresiva (t= 4,706; p<0,001). En este sentido observamos que los alumnos y alumnas de nuestro estudio informan significativamente de más sentimientos de soledad, conductas de llanto y sentimientos de inferioridad o inseguridad. De igual modo indican comportamientos que incluyen problemas de concentración, dificultades para estarse quietos, es decir, de inatención. Por último, también llevan a cabo más conductas como la realización de amenazas o el inicio de peleas con otros alumnos, todo ello en comparación con este otro estudio. Ver Figura 22.

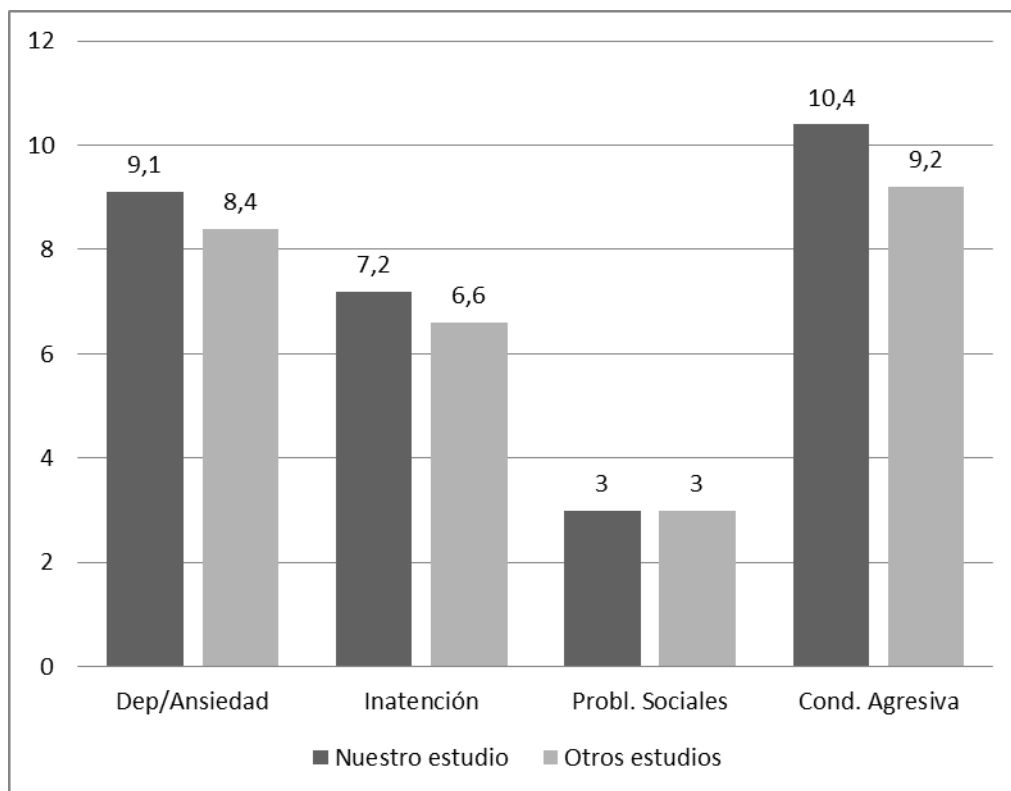


Figura 22. Puntuaciones comparativas entre nuestro estudio y el estudio de Sandoval y cols. (2006) en psicopatología

3.2 Análisis de las diferencias entre hombres y mujeres en las variables.

El segundo objetivo específico de nuestra investigación consiste en estudiar las diferencias entre hombres y mujeres en las variables seleccionadas (compromiso académico, nota media, motivación de logro, motivación académica, autoestima, autoeficacia, estrategias de afrontamiento, apoyo social, estrés percibido y psicopatología). En el caso de la existencia de diferencias significativas entre hombres y mujeres se interpretará la magnitud del tamaño de dichas diferencias con la *d* de Cohen tomando los baremos descritos por el autor en 1988 (Cohen, 1988): alrededor de 0,20 (tamaño del efecto pequeño), en torno a 0,50 (tamaño del efecto mediano) y sobre 0,80 (tamaño del efecto grande).

Respecto al **compromiso académico**, los hombres obtuvieron una puntuación de 3,5 (DT= 1,1) y las mujeres de 3,5 (DT= 1,1). No se hallaron diferencias significativas entre ambos ($t = -0,543$; $p = 0,587$), es decir, muestran el mismo nivel de esfuerzo, conformidad y entusiasmo con lo que hacen. Ver Figura 23.

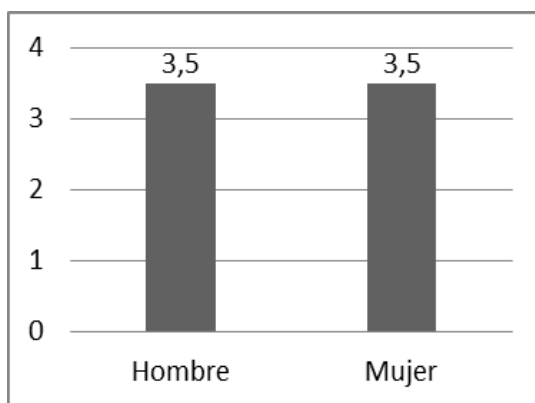


Figura 23. Compromiso académico de hombres y mujeres

Respecto a la **nota media**, los hombres obtuvieron una nota media de 6,4 (DT= 1,2) y las mujeres una nota de 7,4 (DT= 1,0), se hallaron diferencias significativas entre ambos ($t= -6,603$; $p<0,001$, d de Cohen= 0,939). Ello indica que las mujeres se sitúan dentro de evaluaciones que se acercan a un rendimiento calificado como “notable”, mientras que los hombres se sitúan en la franja de “suficiente” a “bien”. El tamaño de las diferencias fue grande según los indicadores de Cohen, hecho que corrobora que la distancia de ambas notas dentro de esta muestra es importante. Ver figura 24.

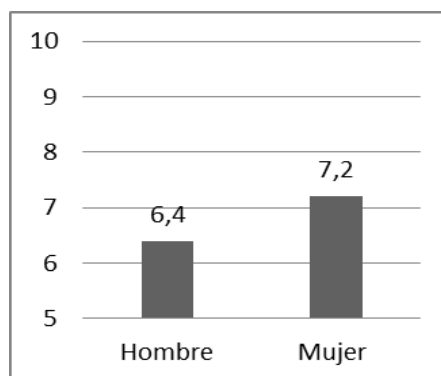


Figura 24. Nota media de hombres y mujeres.

Variables facilitadoras: motivación de logro y motivación académica

Respecto a la escala de **motivación de logro** los hombres obtuvieron puntuaciones más altas en la escala de aproximación a la maestría ($M= 4,9$; $DT= 1,3$) al igual que las mujeres ($M= 5,2$; $DT= 1,3$). En este sentido tanto los chicos como las chicas se centrarían en conseguir tener éxito en una tarea principalmente por motivación intrínseca e interés en la actividad. En segundo lugar tanto hombres como mujeres

emplean la evitación del rendimiento en igual medida ($M= 4,6$; $DT= 1,3$) indicando con ello que también recurren a la evitación del fracaso en comparación con los demás y a los intentos por hacer que éste no se dé, lo que disminuiría su implicación en la tarea e interés, generándoles en ocasiones emociones negativas y ansiedad. Ver Tabla 16.

Tabla 16. Puntuaciones en motivación de logro en hombres y mujeres

Variable	Hombres (n= 337) M (DT)	Mujeres (n=266) M (DT)	t	p	Tamaño del efecto
<i>Achievement Goal</i>					
<i>Questionnaire-Revised</i>					
Aprox. al rendimiento	3,8 (1,6)	3,5 (1,5)	2,494	0,013	0,193
Aprox. a la maestría	4,9 (1,3)	5,2 (1,3)	-2,380	0,018	0,230
Evitación del rendimiento	4,6 (1,3)	4,6 (1,3)	-0,206	0,837	---
Evitación de la maestría	3,9 (1,6)	4,0 (1,5)	-0,746	0,456	---

Nota: $p^ < 0,05$*

Las mujeres mostraron puntuaciones significativamente más altas que los hombres en aproximación a la maestría ($t= -2,380$; $p= 0,018$, d de Cohen= 0,193), es decir, se centran significativamente más en lograr el éxito en la tarea y la competencia a nivel personal superándose a sí mismas independientemente de la ejecución del grupo. En aproximación al rendimiento los hombres puntuaron significativamente por encima de las mujeres ($t= 2,494$; $p= 0,013$, d de Cohen= 0,230), esto es, visualizan el éxito como centro de actividad pero contemplando la comparación con los demás, hecho que les deja en cierta medida desprovistos de elementos de control interno. Ver Figura 25.

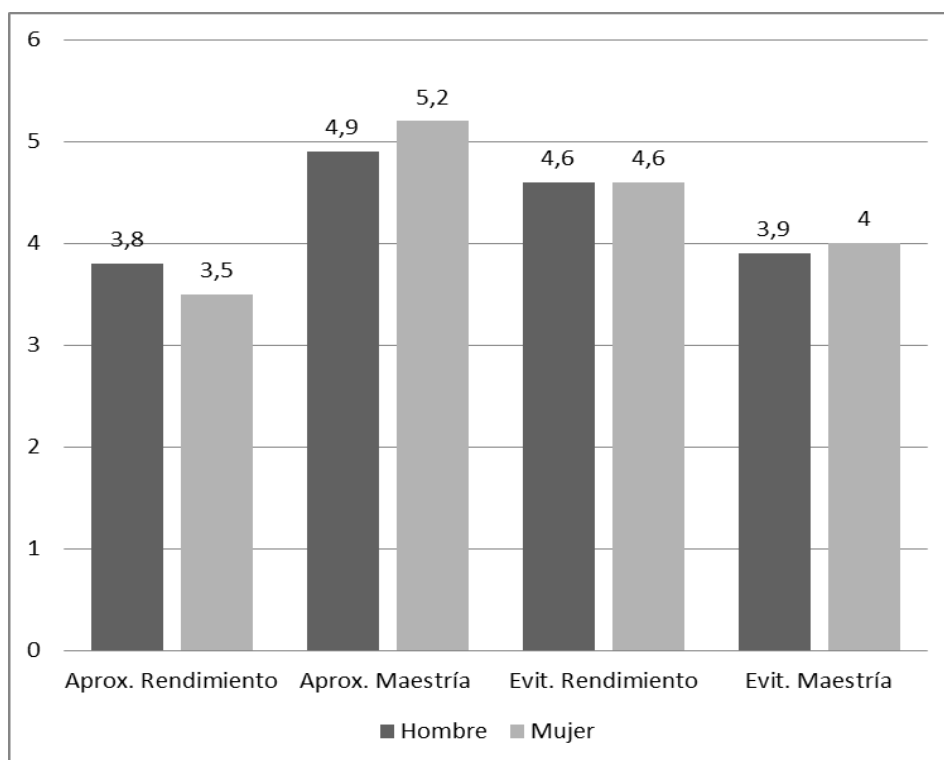


Figura 25. Motivación de logro de hombres y mujeres.

En **Motivación Académica**, tanto hombres como mujeres puntuaron más alto en motivación extrínseca, seguido de motivación intrínseca y amotivación. Ver Tabla 17. En este sentido ambos encontrarían en el interés por obtener una recompensa la razón por la que inician una actividad escolar, seguido por la obtención de conocimiento y de superación personal. Por último, ambos observarían una percepción de contingencias entre sus acciones y las consecuencias de éstas, teniendo una sensación de control sobre sus actuaciones, hecho que queda recogido en las bajas puntuaciones en amotivación.

Tabla 17. Puntuaciones en motivación académica en hombres y mujeres

Variable	Hombres (n= 337) M (DT)	Mujeres (n=266) M (DT)	t	p	Tamaño del efecto
<i>Motivación académica</i>					
Motivación intrínseca	4,0 (1,1)	4,0 (1,1)	-0,543	0,588	---
Motivación extrínseca	5,0 (1,2)	4,8 (1,1)	1,844	0,066	--
Amotivación	1,9 (1,1)	1,7 (1,1)	1,810	0,071	---

Nota: p < 0,05*

No se hallaron diferencias significativas entre hombres y mujeres en cuanto a la motivación académica. Ver Figura 26.

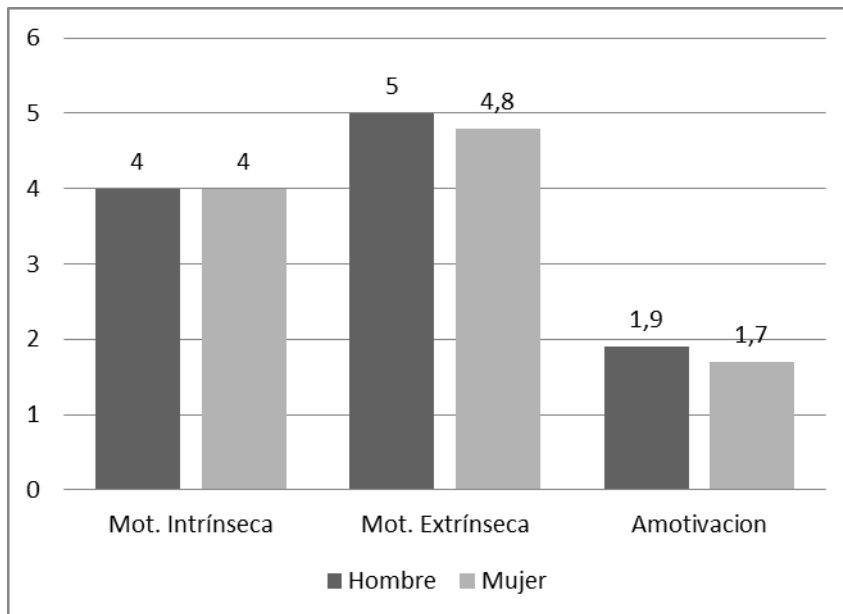


Figura 26. Motivación académica de hombres y mujeres.

Autoestima, autoeficacia y apoyo social.

En **autoestima**, las mujeres informan de puntuaciones significativamente más altas ($M= 19,7$; $DT= 5,2$) que los hombres ($M= 18,4$; $DT= 5,0$, $t= -2,902$; $p= 0,004$, d de Cohen = $0,332$), es decir, en conjunto, la valoración que realizan de sí mismas es más positiva, siendo el tamaño de la diferencia entre ambos grupos, pequeña y moderada. Ver Figura 27.

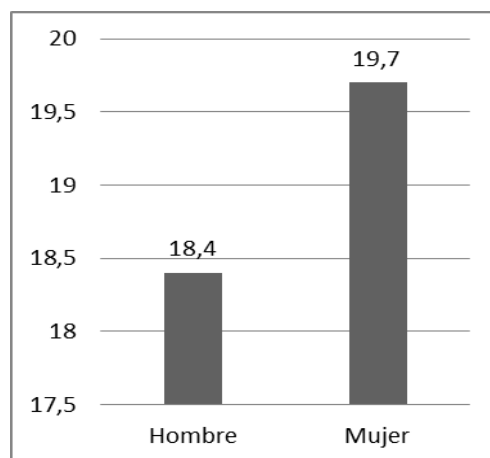


Figura 27. Autoestima de hombres y mujeres.

En **autoeficacia**, los hombres informan de puntuaciones más altas ($M= 2,9$; $DT= 0,6$) que las mujeres ($M= 2,8$; $DT= 0,6$), existiendo diferencias significativas entre ambos ($t= 2,538$; $p= 0,011$; d de Cohen= $0,166$). Ello indica que los hombres poseen un grado mayor de creencias en su capacidad para encarar cualquier situación con una alta probabilidad de éxito, al tiempo que organizan mejor sus recursos personales. Ver Figura 28.

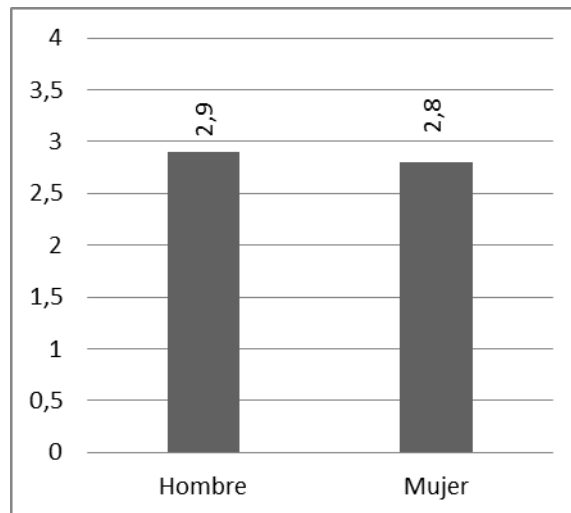


Figura 28. Autoeficacia de hombres y mujeres.

En **apoyo social**, los hombres informan de puntuaciones ligeramente más bajas ($M= 3$; $DT= 0,8$) que las mujeres ($M= 3,3$; $DT= 0,8$) y se registran diferencias significativas entre ambos ($t= -4,065$; $p<0,001$; d de Cohen= $0,375$), hecho que indica que, pese a que tanto chicos como chicas cuentan en un grado elevado con recursos humanos y materiales para afrontar cualquier situación ellas lo hacen en mayor grado. Ver Figura 29.

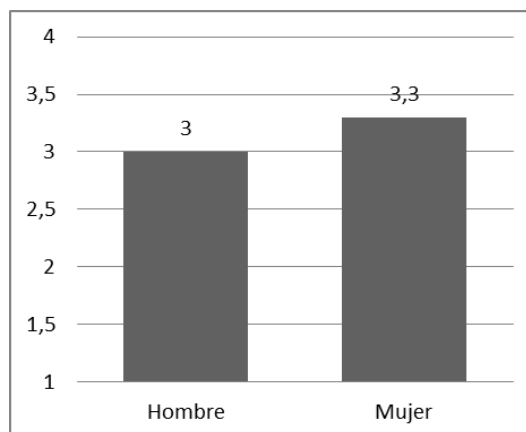


Figura 29. Apoyo social de hombres y mujeres.

Estrategias de afrontamiento.

Como ya se ha mencionado la escala de afrontamiento (COPE) evalúa los esfuerzos conductuales y mentales, de manera manifiesta o encubierta, para hacer frente a las demandas internas y ambientales, y a los conflictos o dificultades que exceden los recursos personales.

Las tres estrategias con puntuaciones más altas tanto en hombres como en mujeres fueron: apoyo emocional, afrontamiento activo y aceptación, y las estrategias de afrontamiento más bajas en ambos grupos fueron la negación y el uso de sustancias. Ver Tabla 18. En este sentido parece que las alumnas y alumnos recurren a la búsqueda de una persona que les brinde comprensión ante una dificultad, planean acciones concretas para hacer frente a un estresor y están en contacto con la realidad sin negar que el evento estresante exista. Como estrategias a emplear en último lugar recurrirían a la negación del evento y al alcohol u otras sustancias para soportar la situación.

Tabla 18. Puntuaciones en estrategias de afrontamiento y comparación entre hombres y mujeres.

Variable	Hombres (n= 337) M (DT)	Mujeres (n=266) M (DT)	t	p	Tamaño del efecto
<i>Brief COPE</i>					
Afrontamiento activo	2,9 (0,7)	2,8 (0,7)	1,003	0,316	---
Planificación	2,7 (0,7)	2,6 (0,7)	1,174	0,241	---
Reinterpretación positiva	2,7 (0,7)	2,6 (0,8)	1,896	0,058	---
Aceptación	2,8 (0,7)	2,8 (0,7)	-0,432	0,666	---
Humor	2 (0,9)	1,8 (1,0)	2,978	0,003	0,210
Religión	2,1 (0,9)	2,1 (1,0)	-0,449	0,653	---
Apoyo emocional	2,9 (0,9)	3,1 (0,8)	-3,679	0,000	0,234
Autodistracción	2,3 (0,7)	2,4 (0,7)	-0,844	0,399	---
Negación	1,8 (0,7)	1,7 (0,7)	1,707	0,088	---
Expresión emociones negativas	2,3 (0,7)	2,4 (0,7)	-1,759	0,079	---
Uso de sustancias	1,4 (0,7)	1,3 (0,6)	2,670	0,008	0,153
Desvinculación comportamental	1,7 (0,7)	1,8 (0,7)	-0,743	0,458	---

Nota: $p^* < 0,05$

Se registraron diferencias significativas en el uso de algunas estrategias. Las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en apoyo emocional ($t = -3,679$; $p < 0,001$, d de Cohen = $0,234$), hecho que indica que emplean en mayor medida estrategias que buscan conseguir apoyo emocional, simpatía y comprensión ante la solución de problemas. Los hombres informaron de puntuaciones significativamente más altas en humor y uso de sustancias que las mujeres ($t = 2,978$; $p = 0,003$, d de Cohen = $2,490$; $t = 2,670$; $p = 0,008$, d de Cohen = $2,490$), es decir, emplean en mayor medida el hecho de hacer bromas sobre el estresor o reírse de las situaciones estresantes, haciendo burla de la misma así como el consumo de alcohol u otras sustancias con el fin de ayudarse a soportar el estresor. Ver Figura 30.

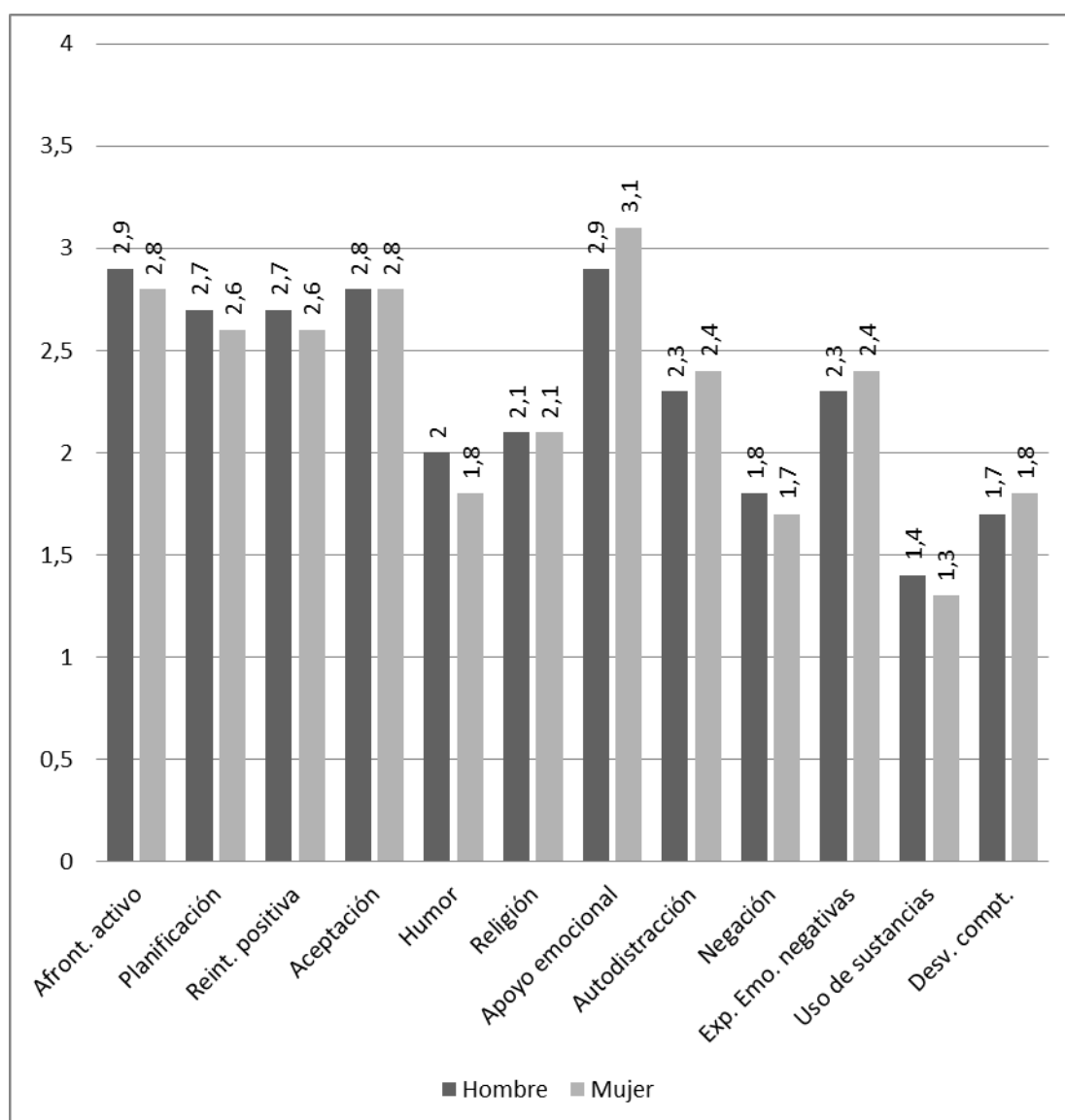


Figura 30. Estrategias de afrontamiento de hombres y mujeres.

Variables obstaculizadoras: estrés percibido y psicopatología

En **estrés percibido**, las mujeres señalan puntuaciones más elevadas (M= 19,9, DT= 6,5) que los hombres (M= 17,3; DT= 5,1, $t = -4,913$; $p < 0,001$, d de Cohen = 0,445), siendo el tamaño de la diferencia moderado. Esto indica que las mujeres perciben en mayor medida que los hombres su vida como impredecible, incontrolable o sobrecargada. Ver Figura 31.

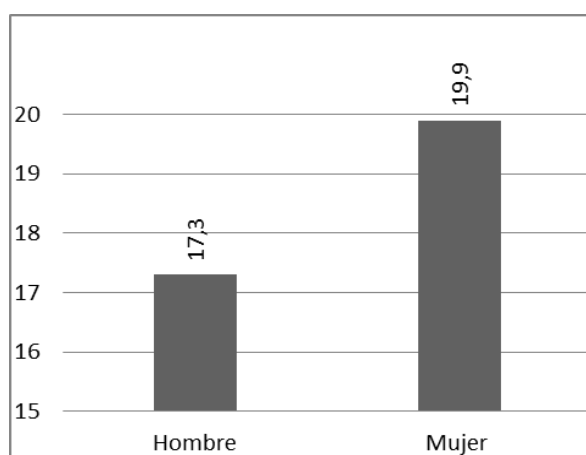


Figura 31. Estrés percibido de hombres y mujeres.

En **psicopatología**, tanto hombres como mujeres presentan puntuaciones más elevadas en conducta agresiva y depresión, que en problemas sociales o desatención. Ver tabla 19. En este sentido ambos informan de conductas que implican amenazar o hacer daño a otros jóvenes así como de sentimientos de soledad, llanto o inseguridad.

Tabla 19. Puntuaciones en psicopatología en hombres y mujeres

Variable	Hombres (n= 337) M (DT)	Mujeres (n=266) M (DT)	t	p	Tamaño del efecto
<i>Youth Self Report/11-18^b</i>					
YSR Depresión/Ansiedad	62,1 (9,8)	63,7 (11,3)	-1,780	0,076	---
YSR Inatención	54,8 (5,2)	53,6 (4,9)	2,861	0,004	0,237
YSR Problemas sociales	58,8 (8,7)	60,4 (9,3)	-2,146	0,032	0,177
YSR Conducta agresiva	65,6 (10,4)	66,0 (9,2)	-0,438	0,661	---

Nota: YSR puntuación T

En el grupo de los varones se señalan puntuaciones significativamente más elevadas en la escala de inatención ($t= 2,861$; $p= 0,004$, d de Cohen = $0,237$), siendo el tamaño de la diferencia pequeño. Ello indica que los chicos informan de más comportamientos que incluyen problemas de concentración y dificultades para estar quietos. En el grupo de las mujeres se detectan puntuaciones significativamente más elevadas para la escala de problemas sociales ($t= -2,146$; $p= 0,032$, d de Cohen = $0,177$), siendo el tamaño de la diferencia pequeño. En el caso de las chicas, éstas informarían de más conductas de dependencia de los adultos o percepciones como caer mal al resto de chicos/as. Ver Figura 32.

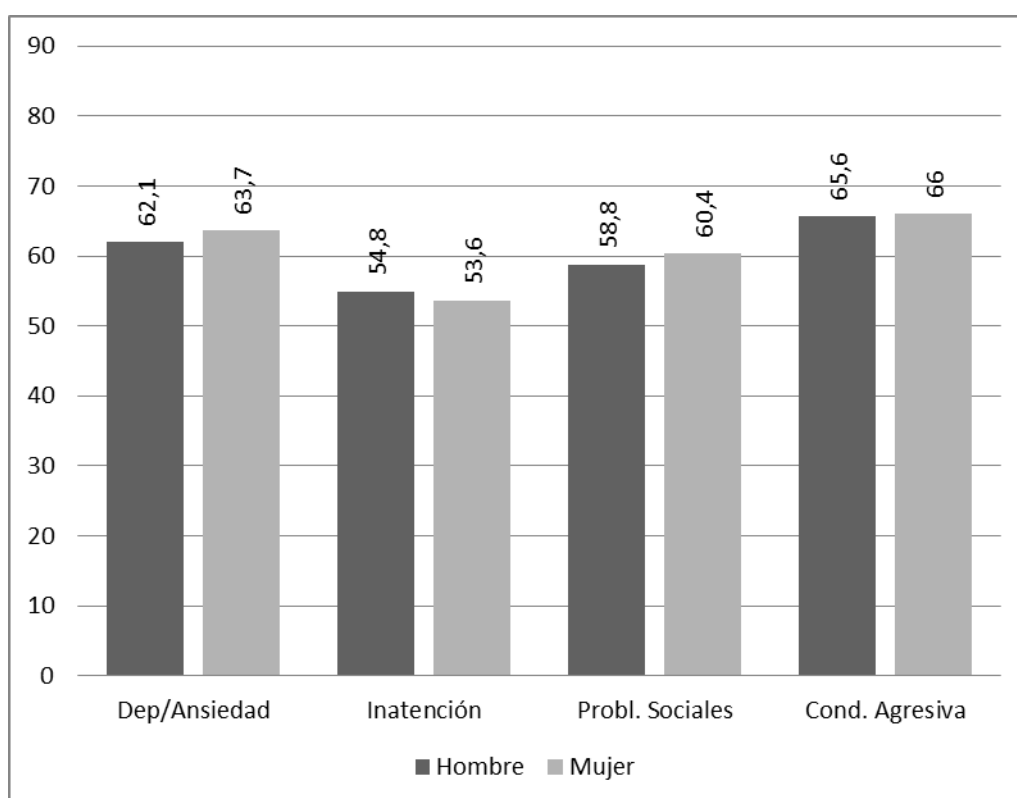


Figura 32. Puntuación del YSR de hombres y mujeres.

3.3 Identificación de las variables psicosociales implicadas en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico en el global de la muestra

Como ya se ha mencionado el tercer objetivo específico de nuestra investigación busca indagar acerca de la relación entre el compromiso académico y el resto de variables facilitadoras y obstaculizadoras que se han tomado en consideración. Para ello se ha llevado a cabo una correlación lineal simple entre compromiso académico y dichas variables.

En su descripción primero se señalarán aquellas correlaciones significativas entre compromiso y las variables facilitadoras y obstaculizadoras y en segundo lugar entre nota media y dichas variables. Para su interpretación se considerará una correlación muy baja con un índice entre 0,01 y 0,19, correlación baja entre 0,2 y 0,39, correlación moderada entre un 0,40 y 0,69, correlación alta entre 0,7 y 0,89, correlación muy alta entre 0,9 y 1 (Morales, 2001).

3.3.1 Correlación entre el compromiso académico y el resto de variables en estudio

En el análisis de correlaciones entre el compromiso académico con el resto de variables, en la muestra total se detectaron correlaciones significativas. Ver Tabla 20. A continuación se describirán cada una de ellas, empezando por las facilitadoras y terminando por las obstaculizadoras, no sin antes destacar la correlación hallada entre **el compromiso** y **el rendimiento académico** (la nota media del curso anterior) que fue positiva y baja ($r= 0,233$; $p<0,001$). En esta línea parece que los alumnos con niveles más elevados de compromiso también presentan mejores calificaciones.

El **compromiso académico** correlacionó de forma significativa con **22 de las 29 variables analizadas**. Se hallaron correlaciones significativas y positivas con todas las **escalas de motivación de logro**, con correlaciones moderadas y altas con: **aproximación a la maestría** ($r= 0,563$; $p<0,001$), y **al rendimiento** ($r= 0,335$; $p<0,001$), así como con **evitación del rendimiento** ($r= 0,363$; $p<0,001$) y **de la maestría** ($r= 0,289$; $p<0,001$). Es decir, aquellos alumnos más comprometidos emplean estrategias más centradas en la obtención del éxito de la tarea que llevan a cabo con el objetivo de superarse a sí mismos, más que en quedar bien con los demás. No obstante también emplearían en menor medida estrategias evitativas, esto es, visualizando que la tarea puede fracasar y haciendo todo lo posible para que no suceda.

El compromiso también correlacionó de forma significativa y positiva con todas las subescalas de **motivación**, especialmente con **motivación intrínseca** ($r= 0,721$, $p<0,001$), seguido de **motivación extrínseca** ($r= 0,409$, $p<0,001$), y negativamente con **amotivación** ($r= -0,421$, $p<0,001$). Los alumnos más comprometidos también son los más motivados por adquirir conocimiento personal y éxito en una tarea, seguido de la obtención de recompensas. A su vez son los que menos amotivados

están, es decir, perciben contingencias y control entre sus acciones y las consecuencias de éstas.

El compromiso correlacionó de forma positiva y significativa con la **autoeficacia** ($r= 0,339$, $p<0,001$) y el **apoyo social** ($r= 0,217$, $p<0,001$) y negativamente con la **autoestima** ($r= -0,200$, $p<0,001$). Se sugiere que, aquellos alumnos que realizan un juicio positivo acerca de sus posibilidades de ejecución de una tarea y perciben ayuda a su alrededor son los que informan de un mayor grado de compromiso. Sorprende el hecho de que, aquellos con una autoestima más elevada muestren menos nivel de compromiso con sus estudios.

En relación a las **estrategias de afrontamiento** el compromiso correlacionó de forma positiva y significativa con afrontamiento activo, planificación, reinterpretación positiva, aceptación, religión, apoyo emocional, autodistracción (todas ellas con $p<0,001$) y negativamente con desvinculación comportamental ($r= -0,096$, $p= 0,022$). Los alumnos más comprometidos iniciarían y planificarían acciones directas para reducir un estresor, buscarían a personas que les procurasen comprensión ante una situación estresante o se refugiarían en la religión para hacerlo frente. Emplearían en menor medida la reducción de los esfuerzos para encarar el estresor.

En las variables **obstaculizadoras**, el compromiso correlacionó de forma negativa y significativa con **estrés** ($r= -0,219$, $p<0,001$), **conducta agresiva** ($r= -0,242$, $p<0,001$) y **problemas sociales** ($r= -0,157$, $p<0,001$). Ello sugiere que aquellos alumnos que dicen estar más comprometidos perciben menos eventos estresantes a su alrededor, tienen mejor relación con sus compañeros y llevan a cabo menos conductas violentas respecto a éstos.

Tabla 20. Correlación entre compromiso y la nota media con el resto de variables en estudio para la muestra total (n = 603)

	Variable a correlacionar: compromiso académico		Variable a correlacionar: nota media	
	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Compromiso académico	1		0,233	0,001
Nota media	0,233	0,001	1	
Nivel socioeconómico	0,004	0,922	0,087	0,049
VARIABLES FACILITADORAS:				
AGR-R. Aproximación al rendimiento	0,335	0,001	0,227	0,001
AGR-R. Aproximación a la maestría	0,563	0,001	0,297	0,001
AGR-R. Evitación del rendimiento	0,363	0,001	0,217	0,001
AGR-R. Evitación de la maestría	0,289	0,001	-0,006	0,895
MAT. Motivación intrínseca	0,721	0,001	0,216	0,001
MAT. Motivación extrínseca	0,409	0,001	-0,017	0,712
MAT. Amotivación	-0,421	0,001	-0,201	0,001
RSES. Autoestima	-0,200	0,001	-0,072	0,111
NGSES. Autoeficacia	0,339	0,001	0,313	0,001
Apoyo social	0,217	0,000	0,164	0,000
COPE. Afrontamiento activo	0,205	0,001	0,102	0,021
COPE. Planificación	0,238	0,001	0,064	0,149
COPE. Reinterpretación positiva	0,193	0,001	0,012	0,788
COPE. Aceptación	0,154	0,001	0,080	0,074
COPE. Humor	-0,053	0,206	-0,032	0,475
COPE. Religión	0,241	0,001	0,071	0,113
COPE. Apoyo emocional	0,171	0,001	0,092	0,039
COPE. Autodistracción	0,232	0,001	0,082	0,065
COPE. Negación	-0,013	0,758	-0,130	0,004
COPE. Expresión emociones neg.	-0,025	0,555	0,003	0,952
COPE. Uso de sustancias	-0,061	0,145	-0,169	0,001
COPE. Desvinculación comportamental	-0,096	0,022	-0,217	0,001
VARIABLES OBSTACULIZADORAS:				
PSS-10. Estrés percibido	-0,219	0,000	-0,112	0,013
T-YSR Depresión/ansiedad	-0,069	0,103	-0,013	0,773
T-YSR Inatención	-0,037	0,380	-0,123	0,006
T-YSR Conducta agresiva	-0,242	0,000	-0,179	0,000
T-YSR Problemas sociales	-0,157	0,000	-0,160	0,000

Abreviaturas: **AGRQ-R:** Achievement Goal Questionnaire-Revised;
MAT: Escala de Motivación Académica; **RSES:** Escala de Autoestima de Rosenberg;
NGSES: New General Self-Efficacy Scale; **COPE:** Brief COPE;
PSS-10: Escala de Estrés Percibido; **YSR:** Youth Self Report/11-18

Aunque no es un objetivo en nuestro estudio, también nos interesó correlacionar la nota del curso anterior con las variables que habíamos estudiado; en este sentido, la **nota media**, correlacionó de forma significativa con **18 de las 29 variables analizadas**. Ver Tabla 20. Se hallaron correlaciones significativas y positivas con el **compromiso** ($r= 0,233$, $p<0,001$), el **nivel socioeconómico** ($r= 0,087$; $p= 0,049$) y con tres de las cuatro escalas de motivación de logro: **aproximación a la maestría** ($r= 0,297$; $p= 0,001$), y al **rendimiento** ($r= 0,227$; $p= 0,001$), y con **evitación al rendimiento** ($r= 0,217$; $p= 0,001$). No se obtuvo correlación significativa entre nota media y evitación a la maestría. Consecuentemente parece que aquellos alumnos cuyo nivel socioeconómico familiar es más elevado tienden a presentar mejores calificaciones. También se sugiere que aquellos alumnos que se centran en obtener éxito en una tarea y en superarse a sí mismos son los que consiguen mejores notas. De igual modo esto ocurre en menor medida en aquéllos que buscan lograr ser competentes respecto a otros y evitar quedar mal delante de sus compañeros, por encima de la obtención de éxito en la tarea.

La **nota media** sólo correlacionó de forma positiva y significativa con **motivación intrínseca** ($r= 0,216$, $p<0,001$), y correlacionó negativa y significativamente con **amotivación** ($r= -0,201$, $p<0,001$), pero no con motivación extrínseca. También correlacionó de forma positiva y significativa con la **autoeficacia** ($r= 0,313$, $p<0,001$) y con **apoyo social** ($r= 0,164$, $p<0,001$), pero no con autoestima. En base a los resultados parece que los alumnos que perciben una tarea como un modo de incrementar su conocimiento personal, poseen más recursos humanos de ayuda a su alrededor y saben que hay congruencia entre sus acciones y las consecuencias de éstas obtendrían calificaciones más elevadas. Asimismo se observaría que si emiten juicios positivos sobre su capacidad para ejecutar una acción de forma exitosa, informarían de notas más altas.

En relación a las **estrategias de afrontamiento**, la nota media correlacionó de forma positiva y significativa con **afrontamiento activo** ($r= 0,102$, $p<0,001$) y **apoyo emocional** ($r= 0,092$, $p<0,039$), y negativamente con **uso de sustancias** ($r= -0,169$, $p<0,001$), **desvinculación comportamental** ($r= -0,217$, $p= 0,002$) y **negación** ($r= -0,130$, $p= 0,004$). En este sentido parece que los alumnos con calificaciones más altas iniciarían acciones directas para reducir un estresor y buscarían a personas que les procurasen comprensión ante dicha situación. Emplearían en menor medida la reducción de los esfuerzos para hacer frente al estresor y la negación de que dicho estresor sea real.

Con las **variables obstaculizadoras**, la nota media correlacionó de forma negativa y significativa con **estrés** ($r = -0,112$, $p < 0,013$), **inatención** ($r = -0,198$, $p < 0,001$), **problemas sociales** ($r = -0,160$, $p < 0,001$) y **conducta agresiva** ($r = -0,179$, $p < 0,001$). De este modo parece que aquellos alumnos con mejores calificaciones perciben menos eventos estresantes a su alrededor, están más concentrados en clase, tienen mejor relación con sus compañeros y llevan a cabo menos conductas violentas hacia éstos.

La Figura 33 ofrece un resumen gráfico de las variables que han resultado significativas con el compromiso y la nota media. En este sentido parece que aquellos estudiantes más **comprometidos** con sus estudios y que obtienen **mejores calificaciones** estarían movidos principalmente por las estrategias de motivación de logro (**motivación intrínseca** y la **aproximación a la maestría**) y la **autoeficacia**. Ello indicaría que emplean estrategias para lograr el éxito académico centrados en la tarea encomendada y en el logro de competencia intrapersonal. Dicho de otro modo estos alumnos estarían motivados a realizar sus cometidos académicos adecuadamente y con el objetivo de superarse a sí mismos. Les impulsaría principalmente la obtención de conocimiento y de experiencias estimulantes a través de dichas tareas escolares, aunque en cierta medida también se compararían con los demás compañeros. Asimismo serían los alumnos cuyas creencias sobre sus capacidades y posibilidades de éxito les reportarían mejores notas y niveles medios de compromiso académico.

Sin embargo aquellos que registran niveles de **compromiso más bajo** y **peores notas** estarían **amotivados** e informarían de **conductas agresivas**, **estrés**, **problemas sociales** y **mayor desvinculación comportamental** como estrategia de afrontamiento ante el estrés. De esta forma percibirían que no existen contingencias entre su conducta y las consecuencias de ésta, exhibirían más comportamientos violentos, más problemas de relación con iguales y apreciarían más eventos estresantes ante los cuales recurrirían a estrategias que pasan por reducir los esfuerzos para afrontarlos. Las implicaciones de todos estos datos se recuperarán en la discusión.

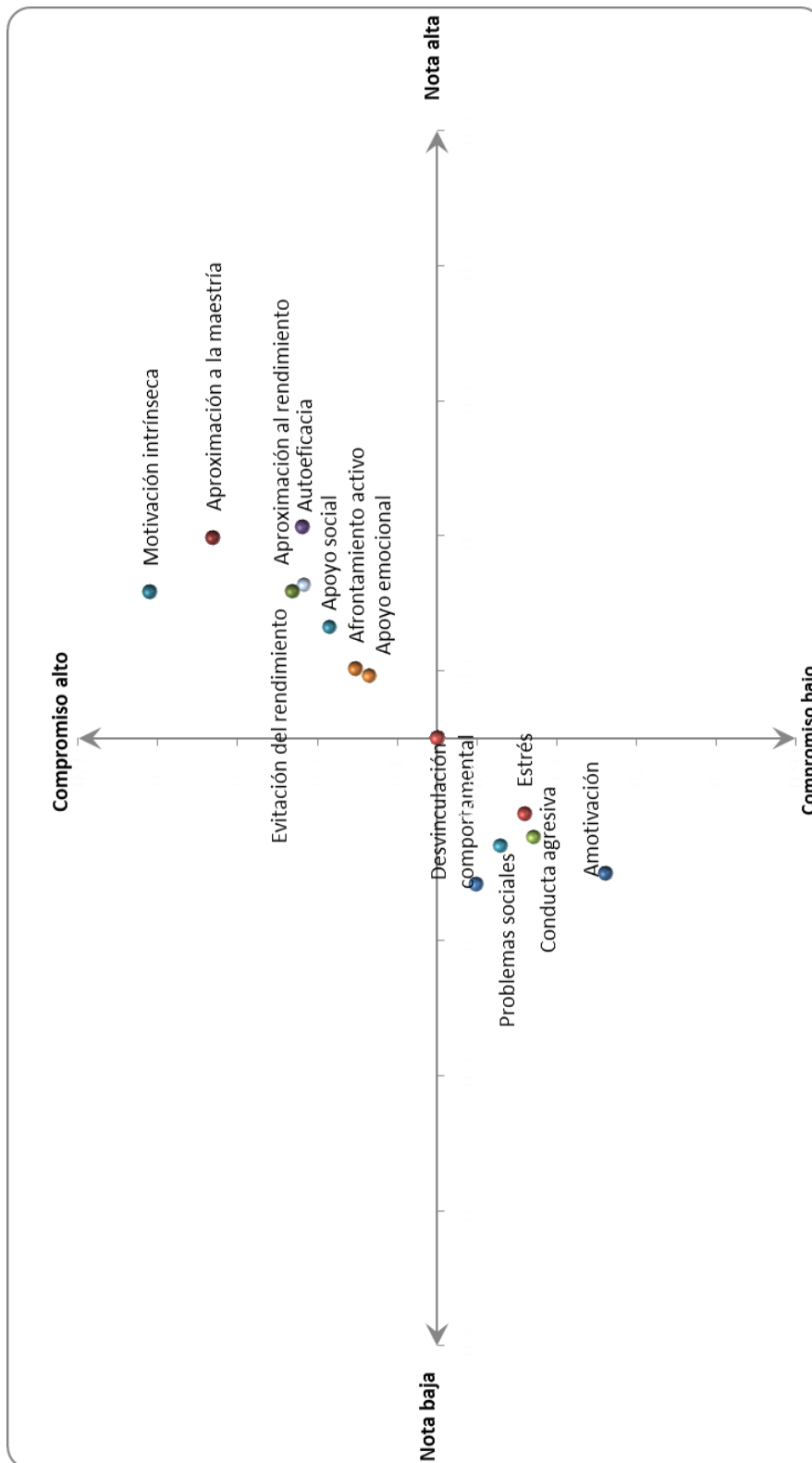


Figura 33. Correlaciones significativas entre compromiso y nota media con el resto de variables en estudio para la muestra total

3.3.2 Estudio de regresión entre el compromiso académico con el resto de variables

Ligado al tercer objetivo del estudio se busca explorar la capacidad predictiva de las variables tomadas en consideración sobre nuestra variable criterio -el compromiso académico- empleando para ello el análisis de regresión lineal. Para obtener dicho objetivo se llevó a cabo una regresión lineal por pasos, introduciendo aquellas variables predictoras con las que el compromiso académico mostró correlaciones estadísticamente significativas en el análisis de correlación previo.

Para su exposición se describirán los análisis de regresión siguiendo el mismo orden que en el caso de las correlaciones: se comenzará explicando qué predice el compromiso académico en la muestra total.

El análisis de regresión lineal por pasos en la muestra total (sin distinción de sexo) generó un resultado que contempla seis modelos, de los cuales el último ofrece la información más completa acerca de la capacidad de predicción de las variables independientes o factores (motivación intrínseca, amotivación, aproximación a la maestría, estrés, motivación extrínseca y problemas sociales) sobre la dependiente, en nuestro caso el compromiso académico. Los resultados de los 6 modelos se presentan en el Apéndice 2. A continuación se presentan los resultados de la regresión jerárquica entre el compromiso académico y el resto de variables del último modelo, ver Tabla 21.

Tabla 21. Resultados de la regresión jerárquica entre el compromiso académico y el resto de variables del estudio, en la muestra total

MODELO	Coeficientes no estandarizados		Coef. estandarizados		
	β	Error típico	β	<i>t</i>	<i>p</i>
<i>Constante</i>	1,337	0,337		3,970	0,001
Motivación intrínseca	0,502	0,044	0,488	11,510	0,001
Amotivación	-0,180	0,042	-0,158	-4,314	0,001
Aproximación maestría	0,165	0,034	0,194	4,484	0,001
Estrés	-0,022	0,007	-0,122	-3,363	0,001
Motivación extrínseca	0,139	0,037	0,143	3,726	0,001
Problemas sociales	-0,009	0,004	-0,080	-2,152	0,032

Las seis variables que mejor explican el compromiso académico fueron: **motivación intrínseca, amotivación, aproximación a la maestría, estrés, motivación extrínseca y los problemas sociales**. Todas estas variables explican un 63,4% de la varianza del compromiso académico (R^2 ajustado= 0,634). El estadístico F nos permite afirmar que existe una relación lineal significativa entre el compromiso académico y dichas variables ($F_{(6,333)}= 98,793$; $p=0,000$), por lo tanto que la ecuación de regresión presenta una buena bondad de ajuste a la recta de regresión.

El análisis de los coeficientes de regresión parcial nos proporciona la información para poder construir la ecuación de regresión mínimo-cuadrática. Para cada variable nos indican la cantidad de cambio que se produciría en el compromiso académico por cada cambio de una unidad en cada variable independiente (siempre y cuando se mantengan constantes el resto de variables independientes). De esta forma por ejemplo, el coeficiente que corresponde a la variable motivación intrínseca ($\beta= 0,488$) supone que, si el resto de factores permanecen constantes, a un incremento de una unidad en motivación intrínseca le corresponde, en promedio, un aumento de 0,488, casi medio punto en compromiso académico. Aquellas variables que tienen más peso en la ecuación de regresión en términos de valor absoluto son: la **motivación intrínseca** ($\beta= 0,488$), la **aproximación a la maestría** ($\beta= 0,194$), la **amotivación** ($\beta= -0,158$), la **motivación extrínseca** ($\beta= 0,143$), el **estrés** ($\beta= -0,122$) y los **problemas sociales** ($\beta= -0,080$).

En última instancia el análisis de la prueba t y de sus niveles críticos nos permiten afirmar que, al poseer valores distintos de 0 todos los factores contribuyen a explicar significativamente lo que ocurre en la variable dependiente (compromiso académico): motivación intrínseca ($t= 11,510$; $p= 0,001$), amotivación ($t= -4,314$; $p= 0,001$), aproximación a la maestría ($t= 4,484$; $p= 0,001$), estrés ($t= -3,363$; $p= 0,001$), motivación extrínseca ($t= 3,726$; $p= 0,001$) y problemas sociales ($t= -2,152$; $p= 0,032$). En consecuencia, y a la vista de estos resultados el compromiso académico quedaría explicado en parte por estas variables. Sería muy interesante que los distintos agentes dentro de la comunidad educativa (profesores, padres, personal no docente,...) presten especial atención a cada una de ellos.

3.4 Identificación de las variables implicadas en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico en hombres y mujeres

Como ya se ha mencionado el cuarto objetivo específico de nuestra investigación busca indagar acerca de la relación entre el compromiso académico y el resto de variables facilitadoras y obstaculizadoras que se han tomado en consideración en la muestra dividida por sexos. Para ello se ha llevado a cabo una correlación entre el compromiso académico y dichas variables tomando la muestra de hombres y mujeres por separado. Ver Tablas 22 y 24.

3.4.1 Correlación entre el compromiso académico con el resto de variables en estudio en hombres

El **compromiso académico en hombres** correlacionó de forma significativa con **19 de las 29 variables analizadas**. Se hallaron correlaciones significativas y positivas con la nota media ($r= 0,232$, $p<0,001$), y con todas las **escalas de motivación de logro**, con correlaciones moderadas y altas con: **aproximación a la maestría** ($r= 0,614$; $p<0,001$), y **al rendimiento** ($r= 0,410$; $p<0,001$), y con **evitación al rendimiento** ($r= 0,424$; $p<0,001$) siendo ligeramente más bajas con evitación de la **maestría** ($r= 0,375$; $p<0,001$).

El compromiso también correlacionó de forma significativa y positiva con todas las subescalas de **motivación**, especialmente con **motivación intrínseca** ($r= 0,741$, $p<0,001$), seguido de **motivación extrínseca** ($r= 0,483$, $p<0,001$), y negativamente con **amotivación** ($r = -0,394$, $p<0,001$). También con la **autoeficacia** ($r= 0,341$, $p<0,001$) y el **apoyo social** ($r= 0,243$; $p<0,001$) y correlacionó negativamente con la **autoestima** ($r= -0,160$, $p<0,001$).

En relación a las **estrategias de afrontamiento** el compromiso correlacionó de forma positiva y significativa con afrontamiento activo, planificación, reinterpretación positiva, religión, apoyo emocional y autodistracción (todas ellas con $p<0,001$).

En las variables **obstaculizadoras**, el compromiso correlacionó de forma negativa y significativa con **estrés** ($r= -0,198$, $p<0,001$), y **conducta agresiva** ($r= -0,180$, $p<0,001$). Ver Tabla 22.

Tabla 22. Correlación entre compromiso académico y variables en estudio para la muestra de hombres (n = 337)

	Compromiso académico	
	r	p
Compromiso académico	1	
Nota media del curso anterior	0,232	0,001
Nivel socioeconómico	-0,034	0,538
Variables facilitadoras		
AGR-R. Aproximación al rendimiento	0,410	0,001
AGR-R. Aproximación a la maestría	0,614	0,001
AGR-R. Evitación del rendimiento	0,424	0,001
AGR-R. Evitación de la maestría	0,375	0,001
MAT. Motivación intrínseca	0,741	0,001
MAT. Motivación extrínseca	0,483	0,001
MAT. Amotivación	-0,394	0,001
RSES. Autoestima	-0,160	0,005
NGSES. Autoeficacia	0,341	0,001
Apoyo social	0,243	0,001
COPE. Afrontamiento activo	0,285	0,001
COPE. Planificación	0,254	0,001
COPE. Reinterpretación positiva	0,194	0,001
COPE. Aceptación	0,104	0,063
COPE. Humor	-0,104	0,062
COPE. Religión	0,237	0,001
COPE. Apoyo emocional	0,194	0,001
COPE. Autodistracción	0,268	0,001
COPE. Negación	0,064	0,259
COPE. Expresión emociones neg.	-0,024	0,662
COPE. Uso de sustancias	-0,054	0,341
COPE. Desvinculación comportamental	-0,062	0,271
Variables obstaculizadoras		
PSS-10. Estrés percibido	-0,198	0,001
T-YSR Depresión/ansiedad	0,031	0,581
T-YSR Inatención	-0,025	0,658
T-YSR Conducta agresiva	-0,180	0,001
T-YSR Problemas sociales	-0,107	0,058

Abreviaturas: **PSS-10:** Escala de Estrés Percibido; **AGRQ-R:** Achievement Goal Questionnaire-Revised; **MAT:** Escala de Motivación Académica; **RSES:** Escala de Autoestima de Rosenberg; **NGSES:** New General Self-Efficacy Scale; **COPE:** Brief COPE; **YSR:** Youth Self Report/11-18

3.4.2 Estudio de regresión entre el compromiso académico con el resto de variables en estudio, en la muestra de hombres

El análisis de regresión lineal por pasos en la muestra de hombres generó un resultado que contempla cinco modelos, de los cuales el último ofrece la información más completa acerca de la capacidad de predicción de las variables independientes sobre la dependiente, en nuestro caso el compromiso académico. Los resultados de

los 5 modelos se detallan en el Apéndice 2. A continuación se presentan los resultados de la regresión jerárquica entre el compromiso académico y el resto de variables del último modelo, ver Tabla 23.

Tabla 23. Resultados de la regresión jerárquica entre el compromiso académico y el resto de variables del estudio en la muestra de hombres

MODELO	Coeficientes no estandarizados		Coef. estandarizado	t	p
	β	Error típico			
Constante	-0,078	0,314		-0,248	0,804
Motivación intrínseca	0,517	0,056	0,502	9,237	0,001
Aproximación a la maestría	0,242	0,045	0,279	5,405	0,001
Estrés	-0,027	0,009	-0,135	-3,153	0,002
Motivación extrínseca	0,111	0,049	0,155	2,285	0,023
Religión	0,111	0,052	0,092	2,117	0,036

Las cinco variables que mejor explican el compromiso académico fueron: **motivación intrínseca, aproximación a la maestría, estrés, motivación extrínseca y religión**. Todas estas variables explican un 66,4% de la varianza del compromiso académico (R^2 ajustado=0,664). El estadístico F nos permite afirmar que existe una relación lineal significativa entre el compromiso académico y dichas variables ($F_{(5,186)} = 76,584$; $p=0,000$).

Las variables con más peso en la ecuación de regresión en términos de valor absoluto son: la **motivación intrínseca** ($\beta = 0,502$), la **aproximación a la maestría** ($\beta = 0,279$), el **estrés** ($\beta = -0,135$), la **motivación extrínseca** ($\beta = 0,155$), y la **religión** ($\beta = 0,092$).

Todas las variables contribuyen a explicar significativamente el compromiso académico: motivación intrínseca ($t = 9,237$; $p < 0,001$), aproximación a la maestría ($t = 5,405$; $p < 0,001$), estrés ($t = -3,153$; $p = 0,002$), motivación extrínseca ($t = 2,285$; $p = 0,023$) y religión ($t = 2,117$; $p = 0,036$).

3.4.3 Correlación entre el compromiso académico con el resto de variables en estudio en mujeres

El **compromiso académico en mujeres** correlacionó de forma significativa con **22 de las 29 variables analizadas**. Se hallaron correlaciones significativas y positivas

con la nota media ($r = 0,261$, $p < 0,001$), y con todas las **escalas de motivación de logro**, con correlaciones moderadas y altas con: **aproximación a la maestría** ($r = 0,498$; $p < 0,001$), y **al rendimiento** ($r = 0,253$; $p < 0,001$), y ligeramente más bajas con **evitación al rendimiento** ($r = 0,284$; $p < 0,001$) y **a la maestría** ($r = 0,175$; $p = 0,005$).

El compromiso también correlacionó significativa y positivamente con todas las subescalas de **motivación**, especialmente con **motivación intrínseca** ($r = 0,698$, $p < 0,001$), seguido de **motivación extrínseca** ($r = 0,320$, $p < 0,001$). También con la **autoeficacia** ($r = 0,345$, $p < 0,001$) y con **apoyo social** ($r = 0,180$; $p = 0,004$). Correlacionó negativamente con **amotivación** ($r = -0,455$, $p < 0,001$) y **autoestima** ($r = -0,262$, $p < 0,001$).

En relación a las **estrategias de afrontamiento** el compromiso correlacionó de forma positiva y significativa con planificación, reinterpretación positiva, aceptación, religión, apoyo emocional, autodistracción y desvinculación comportamental (todas ellas con $p < 0,05$).

En las variables **obstaculizadoras**, el compromiso correlacionó de forma negativa y significativa con **estrés** ($r = -0,261$, $p < 0,001$), **depresión/ ansiedad** ($r = -0,189$, $p = 0,003$), **conducta agresiva** ($r = -0,322$, $p < 0,001$) y **problemas sociales** ($r = -0,235$, $p < 0,001$). Ver Tabla 24.

Tabla 24. Correlación entre compromiso académico y variables en estudio para la muestra de mujeres (n= 266)

	Compromiso académico	
	r	p
Compromiso académico	1	
Nota media del curso anterior	0,261	0,001
Nivel socioeconómico	0,078	0,213
Variables facilitadoras		
AGR-R. Aproximación al rendimiento	0,253	0,001
AGR-R. Aproximación a la maestría	0,498	0,001
AGR-R. Evitación del rendimiento	0,284	0,001
AGR-R. Evitación de la maestría	0,175	0,005
MAT. Motivación intrínseca	0,698	0,001
MAT. Motivación extrínseca	0,320	0,001
MAT. Amotivación	-0,455	0,001
RSES. Autoestima	-0,262	0,001
NGSES. Autoeficacia	0,345	0,001
Apoyo social	0,180	0,004
COPE. Afrontamiento activo	0,105	0,094
COPE. Planificación	0,222	0,001
COPE. Reinterpretación positiva	0,199	0,001
COPE. Aceptación	0,218	0,001
COPE. Humor	0,019	0,768
COPE. Religión	0,246	0,000
COPE. Apoyo emocional	0,134	0,033
COPE. Autodistracción	0,183	0,003
COPE. Negación	-0,104	0,101
COPE. Expresión emociones neg.	-0,030	0,639
COPE. Uso de sustancias	-0,064	0,309
COPE. Desvinculación comportamental	-0,143	0,023
Variables obstaculizadoras		
PSS-10. Estrés percibido	-0,261	0,001
T-YSR Depresión/ansiedad	-0,189	0,003
T-YSR Inatención	-0,048	0,456
T-YSR Conducta agresiva	-0,322	0,001
T-YSR Problemas sociales	-0,235	0,001

Abreviaturas: **PSS-10:** Escala de Estrés Percibido; **AGRQ-R:** Achievement Goal Questionnaire-Revised; **MAT:** Escala de Motivación Académica; **RSES:** Escala de Autoestima de Rosenberg; **NGSES:** New General Self-Efficacy Scale; **COPE:** Brief COPE; **YSR:** Youth Self Report/11-18

3.4.4 Estudio de regresión entre el compromiso académico con el resto de variables en estudio, en la muestra de mujeres

En mujeres, el análisis de regresión lineal por pasos generó un resultado que contempla cuatro modelos. Los resultados de los 4 modelos se pueden consultar en el Apéndice 2. A continuación se presentan los resultados de la regresión jerárquica

entre el compromiso académico y el resto de variables del último modelo, ver Tabla 25.

Tabla 25. Resultados de la regresión jerárquica entre el compromiso académico y el resto de variables del estudio, en la muestra de mujeres

MODELO	Coeficientes no estandarizados		Coef. estandarizados		
	β	Error ...típico	β	t	p
Constante	-2,015	0,473		4,261	0,001
Motivación intrínseca	0,628	0,055	0,612	11,374	0,001
Amotivación	-0,343	0,064	-0,297	-5,375	0,001
Depresión/ Ansiedad	-0,013	0,005	-0,139	-2,509	0,013
Planificación	0,164	0,081	0,110	2,017	0,046

Las cuatro variables que mejor explican el compromiso académico fueron: **motivación intrínseca, amotivación, depresión/ansiedad y planificación**. Todas estas variables explican un 58,4% de la varianza del compromiso académico (R^2 ajustado= 0,584). El estadístico F nos permite afirmar que existe una relación lineal significativa entre el compromiso académico y dichas variables ($F_{(4,148)}= 54,352$; $p=0,000$).

Las variables con más peso en la ecuación de regresión en términos de valor absoluto son: la **motivación intrínseca** ($\beta= 0,612$), la **amotivación** ($\beta= -0,297$), la **depresión/ansiedad** ($\beta= -0,139$), y la **planificación** ($\beta= 0,110$).

Todas las variables contribuyen a explicar significativamente el compromiso académico: motivación intrínseca ($t= 11,374$; $p<0,001$), amotivación ($t= -5,375$; $p<0,001$), depresión/ansiedad ($t= -2,509$; $p= 0,013$), la planificación ($t= 2,017$; $p= 0,046$).

4. Discusión

A continuación se discutirán los hallazgos más relevantes en base a los resultados obtenidos en esta investigación. Se seguirá el orden de exposición en el que se han formulado los objetivos de nuestro estudio. En primer lugar se mencionarán los dos objetivos generales y en segundo lugar los cuatro objetivos específicos. Nótese que los objetivos específicos 3 y 4 se han unido en un mismo punto, pues tratan el mismo tema, primero en el global de la muestra y después en la muestra dividida entre hombres y mujeres.

a) Primer objetivo general: profundización en el conocimiento del *engagement* o compromiso académico en estudiantes de ESO y Bachillerato en base al modelo original de Salanova y cols. (2010).

En relación a este objetivo se ha podido profundizar en el conocimiento del concepto de compromiso académico dentro del marco teórico que proporciona el modelo de Salanova y cols. (2010). En base a la exposición teórica sobre el mismo se ha constatado la profundidad del término y la riqueza de matices que ofrece para la investigación dentro del contexto educativo. Al mismo tiempo, en base al análisis de regresión realizado, se ha confirmado la presencia de las siguientes variables implicadas en mayor grado en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico en nuestra muestra: **motivación de logro** (aproximación a la maestría), **motivación académica** (motivación intrínseca, extrínseca y amotivación), **algunas estrategias de afrontamiento** (religión y planificación) y en sentido negativo **psicopatología** (depresión/ansiedad y problemas sociales) y **estrés**.

En esta línea, en el marco teórico se expusieron las principales razones por las que se seleccionó dicho modelo, observándose a la luz de los resultados que se ha configurado como explicativo y que ha permitido comprender mejor a nuestra muestra de estudiantes. También ha ofrecido una aproximación muy práctica que se refleja en la cotidianeidad del trabajo de nuestros alumnos, al observarse la capacidad predictiva del compromiso académico de algunos obstáculos (psicopatología y estrés) y facilitadores (motivación de logro, motivación académica y algunas estrategias de afrontamiento). De este modo ofrece un panorama interesante sobre lo que ocurre en población de educación secundaria y bachillerato, poniendo sobre la pista de posibles medidas para incrementar su nivel de compromiso.

A la luz de lo expuesto en el marco teórico podemos concluir que, efectivamente se ha corroborado la presencia de lo enunciado en el “Modelo de demandas y recursos” (Bakker y Demerouti, 2007; 2013) sobre el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico al hallarse la capacidad predictiva de demandas (psicopatología y estrés) y recursos (motivación de logro, motivación académica y algunas estrategias de afrontamiento) En este sentido nuestros alumnos iniciarán un proceso de naturaleza motivacional activando los recursos que poseen para conseguir un buen resultado académico en la línea de lo enunciado por Bakker y Demerouti (2013). Ello puede observarse en el hecho de que variables como motivación de logro, motivación académica y algunas estrategias de afrontamiento se hayan configurado como predictoras.

En consecuencia, nuestros resultados confirman cómo los facilitadores personales incrementan el grado de compromiso en el trabajo, por lo que cabría esperar que en nuestros alumnos aumenten específicamente las conductas positivas como el desempeño o la identificación con los valores de sus colegios (Salanova y cols., 2010). También cabría esperar un incremento del repertorio de pensamientos y acciones positivos de nuestros participantes que robustezca sus recursos personales, en la línea de lo enunciado por la *Teoría de la Ampliación y la Construcción* (Fredrickson, 2001). Todo ello nos puede llevar a pensar que el compromiso en los estudios puede incluir el entusiasmo, la pasión, la inspiración y el talento, teniendo un efecto en el modo en el que se piensa y actúa e incrementando las posibilidades de que se presenten oportunidades futuras para el buen desempeño de nuestros alumnos.

Cabe destacar que, según lo enunciado en el modelo de Salanova y cols. (2010) los factores sociales tendrían un peso importante en la explicación del compromiso académico, sin embargo nuestros datos no incluyen en el modelo predictivo el apoyo social, entrando en contradicción también con lo enunciado en otras investigaciones como la de Martínez y cols., (2016). Ello podría explicarse porque no se hayan incluido otras variables en el estudio que profundicen aún más en la vertiente social del compromiso académico.

b) Segundo objetivo general: Análisis de las variables que facilitan y/o obstaculizan el compromiso académico basadas en el modelo teórico de Salanova y cols. (2010).

En función de este segundo objetivo general se articularon los cuatro objetivos específicos que se discutirán a continuación.

4.1 Descripción de las características generales de la muestra y comparación con otros estudios con jóvenes con características similares a nuestra muestra.

En relación al **primer objetivo específico**, ha sido posible obtener un perfil de puntuaciones en la muestra seleccionada teniendo en cuenta el nivel de **compromiso académico** y del resto de variables analizadas, y se han comparado estos resultados con otros estudios con estudiantes jóvenes. Cabe recordar que nuestra muestra estuvo compuesta por 603 jóvenes, un 56% de hombres y un 44% mujeres, con una edad media de 15 años. El 62% de los participantes cursaban la ESO, de los cuales un 24% hacían 1º y 2º, y un 38% 3º y 4º de la ESO. El 38% restante de nuestros participantes realizaban 1º y 2º de Bachillerato.

En general se observa que nuestros alumnos muestran un perfil bastante homogéneo, ofreciendo puntuaciones moderadas o medias en 8 de las 10 variables analizadas (compromiso, nota media, motivación de logro, motivación académica, autoeficacia, apoyo social, estrategias de afrontamiento, estrés y algunas escalas de psicopatología). Destacan como puntuaciones bajas las obtenidas en autoestima y como altas, las de la escala de conducta agresiva. En todas las variables se han hallado diferencias significativas con otras investigaciones realizadas con estudiantes jóvenes. Dicho esto, se destaca que dichas diferencias no suponen en la mayoría de casos que nuestras puntuaciones y las de los otros estudios se encuentren en rangos distintos, sino que en casi todas se mantienen dentro del mismo intervalo de consideración, es decir moderado. A continuación se discutirá con más profundidad lo hallado en cada variable.

El **compromiso académico** informado por nuestros estudiantes, es decir, el grado de vigor, entusiasmo, absorción, dedicación y conformidad con lo que hacen se sitúa en un rango **medio**. A nivel concreto cabría observar que los estudiantes realizarían tareas evolutivas en un grado de intensidad moderado, en la línea de lo propuesto por Mahatmya y cols. (2012) a nivel conductual, cognitivo y emocional. De esta forma se podría observar en ellos una participación adecuada en las tareas y discusiones de clase, niveles de estudio y atención moderados y exhibición de conductas de ayuda a los demás como consecuencia de dichos niveles de

compromiso (Mahatmya y cols., 2012). A nivel cognitivo preferirían tareas moderadamente cambiantes que les permitan autopercebir sus niveles de competencia, motivación intrínseca y pensamiento abstracto. Estos niveles medios de compromiso también podrían indicar que, en cierta medida, sean las recompensas externas las que guían su conducta a nivel escolar (hecho que se verá más tarde al comentar los resultados en motivación académica). En este sentido, en la línea de lo mencionado por Mahatmya y cols. (2012) sería conveniente estimular a nuestros alumnos con tareas que impliquen mayor desafío, curiosidad, interés y dominio. A nivel emocional nuestros participantes también expresarían niveles moderados de entusiasmo y quizás incluso temor al fracaso, hecho que podría explicar en parte la situación en un rango medio de compromiso de nuestra muestra (Mahatmya y cols., 2012).

Si bien el análisis de datos ha ofrecido diferencias significativas con respecto a lo obtenido en el estudio de los autores de la escala Schaufeli y Bakker (2003) se destaca que ambas puntuaciones se sitúan dentro del rango medio de compromiso, siendo ligeramente más elevadas las de los estudiantes del estudio de Schaufeli y Bakker (2003). Cabe mencionar que, la población que participó en la realización de la base de datos internacional recogida en el manual de aplicación de la UWES-S-9 (Schaufeli y Bakker, 2003) fue de estudiantes universitarios (algunos de primer año de carrera), hecho que puede explicar estas diferencias con nuestros alumnos. Además de ello, también podría ponernos sobre la pista de que el compromiso académico es un constructo que, con el paso de la vida escolar de un estudiante, tiende a incrementarse. Ello iría en concordancia con lo que ya se ha observado en el análisis de la correlación entre puntuaciones de compromiso en el trabajo y la edad, demostrando que los trabajadores están más comprometidos a medida que van cumpliendo años (Méndez-Giménez y cols., 2016; Schaufeli y Bakker, 2003). Desde esta perspectiva evolutiva, el compromiso académico es un elemento fundamental en la transición a la vida adulta (Finn, 1989). En este sentido igualmente se puede rescatar lo enunciado por Finn (1989) cuando afirmaba que después de los primeros años adolescentes las puntuaciones en compromiso académico a nivel conductual, cognitivo y emocional tienden a mantenerse estables. Los alumnos de nuestra muestra se encuentran en un alto porcentaje en etapas iniciales de la adolescencia, hecho que podría explicar que su nivel de compromiso cambie en un futuro y tienda a incrementarse con el paso de los años.

La **nota media** de nuestros participantes fue significativamente inferior a la de sus coetáneos según los datos del Consejo Superior de Evaluación del Sistema

Educativo (CSESE) para el curso 2013-2014 (Generalitat de Catalunya, 2014). En este sentido la diferencia de notas es de medio punto, siendo la nota cualitativa obtenida por nuestros estudiantes de un “bien”, mientras que la del conjunto de estudiantes catalanes en el mismo año fue de “notable”. La nota media al comparar sólo a los alumnos de 4º de la ESO también fue significativamente más baja, aunque se mantienen ambas dentro del rango de “notable”. El CSESE publica los indicadores de resultados de la evaluación externa de cada centro por áreas (lengua castellana, catalana, inglesa y francesa y matemáticas), lo que nos permite comparar la calificación obtenida por nuestros alumnos con las recogidas por la prueba de 4º de ESO en cada materia, observándose que la nota media obtenida por nuestros alumnos respecto de la muestra general catalana, sólo se sitúa por encima en la asignatura de inglés. En el resto de materias se mantiene por debajo.

Las diferencias sorprenden todavía más en relación al dato del nivel socioeconómico familiar de nuestra muestra, que fue medio-alto. Esto indicaría que los cuatro colegios participantes serían centros de complejidad media-baja según la clasificación elaborada por la Subdirección General de Inspección de la Educación de Cataluña (Generalitat de Catalunya, 2014), ya que cumplen algunos criterios como: nivel de instrucción elevado de los padres y ocupación de puestos de cualificación media- alta, pocos casos en situación de paro o un bajo porcentaje de alumnos nuevos en el sistema educativo catalán. En este sentido cabría haber esperado puntuaciones más elevadas en la nota media global por parte de nuestros estudiantes.

La explicación de lo que podría estar sucediendo nos lleva a rescatar modelos ya mencionados, como el “Modelo de participación-identificación” de Finn (1989) que contemplan elementos similares a los de la complejidad del centro como variables que predicen la probabilidad de fracaso escolar por debajo del compromiso académico (Reschly y Christenson, 2006). En este sentido, los niveles moderados de compromiso exhibidos por nuestros alumnos podrían ser un elemento que proteja del fracaso escolar, a la vista de la calificación media global registrada en nuestro estudio. Una prueba de ello sería lo observado por Reschly y Christenson (2006) en grupos de alumnos que llegan a graduarse pese a vivir en condiciones desfavorables, indicando que son las variables personales relacionadas con el compromiso académico (por ejemplo la motivación de logro) las que pesan más a la hora de determinar si un alumno abandona o no los estudios. Este último dato nos lleva a pensar que, aunque los alumnos de nuestra muestra tienen en general condiciones socioeconómicas favorables, se deben analizar otra serie de variables

psicosociales para detectar y poder intervenir en la prevención del abandono o fracaso escolar. Otra posible interpretación sería el tamaño muestral de nuestra investigación, que en comparación con los miles de estudiantes que participan en las pruebas de CSESE es sustancialmente más reducido.

Algunas consideraciones finales también pueden explicar estos datos. Nótese que se ha hecho la comparativa de las notas medias obtenidas por los alumnos de los cuatro cursos de ESO y bachillerato con un solo índice: el de la prueba de 4º de ESO, pues no se realizan evaluaciones de nivel en otros cursos dentro de la etapa secundaria. Ello supone una limitación importante de nuestro estudio, subsanable por otra parte con el planteamiento de una investigación más restrictiva en la que sólo se hubieran recogido datos de alumnos de 1º de bachillerato al poder éstos informar de la nota media del curso anterior y ser comparados así con los resultados del año en el que ellos realizaron la prueba de 4º de ESO. De igual modo, como ya se ha indicado en nuestro marco teórico la fiabilidad y validez de la nota media, si bien es uno de los índices de rendimiento más empleados es cuestionable (Albalade, Fageda, Perdiguero, 2011; Caso y Hernández, 2007; Edel, 2003). Por otra parte se trata de un índice fácil de cumplimentar en una recogida de datos y que ofrece un panorama general de las calificaciones de los alumnos, a la vez que puede servir para describir tendencias. En la actualidad es uno de los indicadores de rendimiento académico más empleado y fiable (Serrano y Andreu, 2016). Sustentados en ello, se analiza en nuestra investigación con carácter orientativo

Respecto a la **motivación de logro**, nuestros estudiantes emplean de forma moderada las estrategias de logro en el siguiente orden: aproximación a la maestría, evitación del rendimiento, evitación de la maestría y aproximación al rendimiento. En este sentido al llevar a cabo cualquier tarea académica actúan guiados primordialmente por elementos positivos como la necesidad de tener éxito, la motivación intrínseca o el interés por la tarea que se les ha propuesto (Elliot y McGregor, 2001). Como ya se ha mencionado en la introducción teórica, las estrategias basadas en la aproximación se centran en el éxito, focalizando el alumno sus esfuerzos en avanzar hacia el objetivo final o en mantener las condiciones que lo posibilitan. Estos datos están en consonancia con lo observado en población adolescente, donde también fueron las estrategias de aproximación a la maestría las más empleadas (Méndez-Giménez y cols., 2016). En este sentido nuestros estudiantes guiarían su comportamiento en base a la competencia (Elliot, 1999), específicamente buscando lograr ser competentes respecto a sí mismos (Darnon y cols., 2012), visualizando obtener la competencia a nivel personal y en base a la

tarea, promoviendo la esperanza y las emociones positivas como motor de dicha actividad (Elliot y McGregor, 2001).

También en la línea de lo observado por Méndez-Giménez y cols. (2016) quienes afirman que los estudiantes de la ESO y bachillerato no emplean un único tipo de estrategias de logro sino varias nosotros hemos registrado el uso tanto de estrategias de evitación del rendimiento como de maestría. Esto quedaría plasmado en nuestros estudiantes en comportamientos encaminados a la evitación de la incompetencia con respecto a otros (más que en lograr la propia competencia) y también en un uso más elevado de estrategias para no ser incompetentes con respecto al resto. Cabe destacar además que, en concordancia con lo observado por Méndez-Giménez y cols., (2016) el empleo de estrategias de rendimiento (que tienen en cuenta el componente de comparación normativa) cuando se dan junto con las de maestría –como es nuestro caso- se asocian a efectos positivos en los adolescentes (motivación, rendimiento elevado...). Se confirma entonces que los estudiantes no se guían por un único patrón de puntuaciones y que, en cierta medida, la comparación con el resto de compañeros se perfila también como un elemento motivador positivo.

Otro hecho interesante al observar nuestros resultados es que los estudiantes de la muestra puntúan de forma entre moderada y elevada en el empleo de estrategias de logro, a nivel general. En este sentido nuestros resultados también irían en consonancia con lo observado en investigaciones actuales que señalan que, puntuaciones elevadas en las cuatro metas de logro se corresponden con resultados académicos más elevados y características personales más adaptativas (Méndez-Giménez y cols., 2016).

Comparando nuestros resultados con el estudio de los autores de la escala de motivación de logro -Elliot y McGregor (2001)- en una muestra de jóvenes se hallaron diferencias significativas en las escalas de aproximación al rendimiento y aproximación a la maestría. De nuevo se destaca que, pese a que existen diferencias significativas en las dos investigaciones los rangos de ambas puntuaciones son moderados. Para la aproximación al rendimiento nuestros estudiantes puntuaron significativamente más bajo, es decir, se guían en menor medida por el logro de la competencia en relación a otros. Respecto a la aproximación a la maestría también puntúan más bajo, mostrando que emplean en menor medida estrategias relacionadas con la necesidad de logro, la motivación

intrínseca o el interés por la tarea. Ello nos lleva a concluir que, si bien se comparan menos con sus compañeros no se guían sólo por estrategias de tipo motivacional a nivel personal. Cabe destacar que la población participante en el estudio de Elliot y McGregor, (2001) eran estudiantes universitarios, donde podría de nuevo suceder lo observado al hablar del compromiso: que el grado de empleo de las estrategias de aproximación a la maestría (las más adaptativas) se “aprendan” a utilizar conforme la persona madura, por lo que se observarían en mayor medida en estudiantes universitarios y no en estudiantes de ESO y bachillerato. El fomento de su empleo durante estos años de escolaridad quizás podría redundar en un mayor uso de éstas durante los años de universidad.

La puntuación global de nuestra muestra en **motivación académica** fue más alta en motivación extrínseca, seguida de la motivación intrínseca y la amotivación. Lo que indica que, tomados en conjunto nuestros estudiantes están altamente motivados por participar en una actividad para conseguir recompensas externas y moderadamente para obtener conocimiento, logro y experiencias estimulantes a nivel intrínseco. Un nivel de amotivación bajo indica que perciben una relación coherente entre su implicación en tareas escolares y los resultados obtenidos. En todas las escalas de motivación el rango de puntuaciones fue moderado y bajo para la amotivación.

Estos resultados van en la línea de lo enunciado anteriormente en investigaciones con estudiantes universitarios de primeros cursos en quienes se observaron las mismas tendencias: puntuaban más alto en motivación extrínseca, seguido de motivación intrínseca, al tiempo que sus puntuaciones en amotivación eran las más bajas (Vallerand y cols., 1992). Investigaciones recientes sobre la motivación escolar también confirman las mismas disposiciones (Tóth-Király y cols., 2017). En este sentido, la *Teoría de la Autodeterminación* (Deci y Ryan, 2002; 1985) que sostiene que la motivación se da en base a tres tipos de necesidades (relación, autonomía y competencia) predeciría que nuestros estudiantes al estar motivados extrínsecamente obtendrían peores calificaciones, pues estarían movidos simplemente por la consecución de una nota o recompensa externa. El hecho de que también puntúen de forma moderada en motivación intrínseca “relajaría” la anterior predicción según Deci y Ryan (2002), estando este tipo de motivación más relacionada con el éxito académico y con un desempeño correcto de las tareas académicas, pues a nuestros alumnos también les motivarían las ganas de obtener conocimiento.

Comparando nuestros resultados con otros estudios, en concreto con el de Núñez y cols., (2005), se hallaron diferencias significativas con la puntuación obtenida para las escalas de motivación extrínseca y amotivación. El grado de motivación extrínseca y de amotivación sería mayor en nuestros estudiantes, indicando que éstos se guían en mayor medida por conseguir recompensas ante la participación en una actividad (motivación extrínseca) y que perciben menos contingencias entre las acciones y sus consecuencias (amotivación). En este sentido nuestros estudiantes exhibirían niveles de motivación que les podrían reportar a largo plazo peores calificaciones académicas según lo comentado ya desde la *Teoría de la Autodeterminación* (Deci y Ryan, 2002; 1985). Autores como Goldstein y Brooks (2007) darían un paso más, afirmando que aquellos estudiantes motivados intrínsecamente se percibirían como protagonistas de su propio aprendizaje, siendo capaces de articular metas académicas asumibles, lo que les aportaría una gran sensación de control sobre su aprendizaje. Esta última asunción podría ofrecer una explicación al mayor nivel de amotivación ofrecido por nuestros alumnos, ya que no percibir relación entre sus conductas y sus consecuencias podría tener como consecuencias una baja percepción de control sobre su realidad escolar y decrementar sus niveles de motivación intrínseca.

Estos hallazgos y las diferencias entre los resultados obtenidos pueden deberse a las características diferenciales entre nuestra muestra y la empleada por los autores, pues de nuevo se trata de población universitaria donde los niveles de motivación extrínseca serían menores en favor de una mayor motivación intrínseca, debido a que estos estudiantes pueden dotar de un mayor sentido a sus actividades académicas por el hecho de estar inmersos en estudios universitarios que han elegido y que les preparan para algo más concreto como es una profesión. Sin embargo, cabría pensar que un estudiante de educación secundaria –como es el caso de gran parte de nuestra muestra- “necesita” en mayor medida de factores externos que le impulsen a conseguir la promoción de curso aunque todavía sin una meta definida, como no ocurriría con los estudiantes universitarios.

Los resultados obtenidos en **autoestima**, indican que nuestros estudiantes realizan una valoración de sí mismos con una tendencia negativa. Como consecuencia presentarían pensamientos y sentimientos sobre ellos mismos enmarcados por una actitud global negativa (Rosenberg, 1965 en Martín-Albo y cols., 2007). En este sentido, atendiendo a la definición de Harter (2003) expuesta en el marco teórico,

nuestros alumnos elaborarían una valoración negativa de ellos mismos en los distintos ámbitos donde se mueven, entre los que destacarían la valoración de su competencia escolar.

Según la literatura revisada sobre autoestima en el ámbito escolar las implicaciones de estas puntuaciones en nuestros estudiantes podrían advertirnos de algunas consecuencias negativas. En la línea de lo señalado por algunas investigaciones en las que la autoestima se perfila como una variable predictora del éxito académico (González-Pienda y cols., 2003; Veas y cols., 2016) en el caso de nuestros estudiantes se predecirían pobres resultados académicos. Sin embargo, desde el punto de vista de otros estudios, ésta no pronosticaría el rendimiento en mayor medida que otras muchas variables, como por ejemplo el estatus socioeconómico (Muijs, 1997). Al contar nuestra investigación con estudiantes con un nivel socioeconómico medio-alto podríamos hipotetizar que dicha variable aminore el efecto de esta baja autoestima y se profile como un factor de protección.

Tal y como señalan algunos estudios revisados, las puntuaciones bajas en autoestima serían indicadores de: interacciones sociales deficientes (Zhou y Cole, 2016), presencia de un menor número de conductas saludables y mayor número de conductas de tipo depresivo (Kristjánsson y cols., 2010; Standage y Gillison, 2007) y menor bienestar subjetivo (Rodríguez-Fernández y cols., 2016). En relación a las estrategias de aprendizaje, nuestros estudiantes emplearían menos estrategias de profundización y de planificación a la hora de acometer sus tareas educativas (Abouserie, 1994; 1995), al tiempo que exhibirían una baja participación en las actividades académicas, así como un nivel de compromiso académico también bajo (Green y cols., 2012).

Continuando en la línea de la revisión de las consecuencias negativas que tendrían estas bajas puntuaciones en autoestima también cabría mencionar repercusiones en el ambiente en el que se mueve el alumno con sus compañeros y profesores. En este sentido, y apoyándonos en la existencia de estudios en los que se ha hallado una correlación significativa entre autoestima y número de interacciones positivas entre los profesores y los alumnos, y entre éstos y sus padres (Martin y cols., 2007), sería pertinente pensar que, variables como el apoyo social percibido -también evaluadas en nuestro estudio- se perfilen como elementos que aminoren las consecuencias de estas bajas puntuaciones de autoestima en nuestros alumnos. La conexión positiva de los alumnos con la escuela, los compañeros y la familia

también se ha demostrado como un elemento relacionado con la autoestima (King y cols., 2002) que igualmente podría perfilarse como elemento amortiguador de las consecuencias negativas de las bajas puntuaciones en autoestima. De igual modo podrían realizar dicho papel amortiguador intervenciones tutoriales para mejorar la autoestima (King y cols., 2002; Smokowski y cols., 2015) y la presencia de una figura de apoyo, como un profesor, sobre todo teniendo en cuenta que dicha figura parece mucho más importante para los estudiantes que presentan un bajo autoconcepto ya que estarían más abiertos a recibir su ayuda (Bakadorova y Raufelder, 2016).

Nuestros datos entrarían en contradicción con lo mencionado por Vílches (2014) y Vázquez y Pérez (2016), quienes obtuvieron niveles significativamente más elevados de autoestima que nuestros estudiantes, situándose los suyos en rangos altos. En esta investigación sí que se detectó un cambio de tendencia entre nuestros resultados y los de dicho estudio. Una posible explicación a estos datos puede residir en lo hallado por Eccles (1999) cuando confirma que las trayectorias de desarrollo de la autoestima experimentan cambios a lo largo del ciclo vital, decayendo especialmente durante los primeros años de la adolescencia. La edad media de nuestra muestra se encuadra en los años de la adolescencia inicial y media, hecho que podría explicar los resultados obtenidos. En este sentido, el panorama de predicción de consecuencias negativas de las puntuaciones de autoestima bajas -si bien deben conocerse- podrían eventualmente quedar mitigadas por el desarrollo natural de los adolescentes así como por las intervenciones tutoriales y escolares ya mencionadas en el marco teórico.

En **autoeficacia**, nuestros estudiantes se perciben como moderadamente confiados respecto a su habilidad para ejecutar acciones que les llevan a conseguir los objetivos académicos (Schunk y Mullen, 2012). En este sentido nuestros resultados indican, en la línea de lo ya mencionado por investigaciones clásicas y contemporáneas que, como consecuencia de este nivel moderado de autoeficacia nuestros estudiantes poseerían niveles adecuados de: estrategias de afrontamiento conductuales ante el estrés, resignación ante experiencias de pérdida, sensación de control, anticipación de la ineficacia, el logro y el interés intrínseco (Bandura, 1993). Asimismo mostrarían niveles adecuados de: motivación, estrategias de autorregulación (Dogan, 2015; Multon y cols., 1991; Shunk y Mullen, 2012; Schunk y Pajares, 2009) y serían capaces de elegir actividades y mantener ante ellas, persistencia, esfuerzo e interés (Chang, 2015; Schunk y Pajares, 2009).

A nivel de aprendizaje en nuestros alumnos se observaría un nivel medio de: expectativas sobre los resultados y el valor de lo que aprenden, evaluación de su progreso, atención en la tarea y evitación de la distracción, selección de ambientes de trabajo que facilitan el aprendizaje, elección del material y el equipo necesarios, esfuerzo y persistencia en sortear dificultades, petición de ayuda externa, uso adecuado del tiempo, registro de las tareas realizadas y de lo que queda por hacer y una actitud positiva hacia el aprendizaje, entre otras (Schunk y Mullen, 2012).

Por lo que respecta al estudio de Cheng y cols. (2001) nuestros alumnos presentan puntuaciones inferiores. Dichas diferencias podrían ser explicadas porque no se han hallado investigaciones donde la escala de autoeficacia se aplicase en población cuya media de edad esté cercana a la nuestra, siendo la suya de estudiantes universitarios. El hecho de que las personas vayan incrementando sus creencias de autoeficacia a lo largo de su vida puede quedar corroborado por lo hallado en estudios sobre los cursos de transición entre etapas escolares (Madjar y Chohat, 2016; Schunk y Meece, 2005), al tiempo que podría estar detrás de la explicación de las diferencias halladas entre nuestro estudio y otros.

Respecto a la variable **apoyo social**, nuestros estudiantes perciben que tienen a su alrededor alguna persona relevante que les procura afecto, atención y ayuda cuando lo necesitan. En este sentido su nivel de apoyo social sería positivo. Por lo que respecta a su relación con el compromiso escolar son multitud las investigaciones que confirman que aquellos alumnos que perciben apoyo por parte de personas significativas se comprometen en mayor medida con sus estudios y tienen más probabilidad de éxito académico (Gallaher y Tobin, 1987; Murray, 2009; Osterman, 2000; Reeve y cols., 2004; Sharkey y cols., 2008). Las puntuaciones de nuestros estudiantes no llegan a especificar quién es esa persona relevante pero, en la línea de lo argumentado en el marco teórico sería fácil adivinar que estaría en su entorno escolar (profesor o compañero) o familiar. Independientemente de quién sea, las elevadas puntuaciones indicarían que muy probablemente tienen a su alrededor algún profesor que estimula y responde a sus necesidades de relación y competencia (Pianta y cols., 2012; Ryan, 2000), apoya para la autonomía identificando y cubriendo sus necesidades, intereses y preferencias, al tiempo que crea oportunidades en las clases para guiar sus actividades de aprendizaje (Osterman, 2000; Reeve y cols., 2004). Seguramente nuestros alumnos también tienen algún profesor que es cercano y ofrece confianza (Murray, 2009), especialmente si les acompaña durante los últimos años de la adolescencia (Stroet y

cols., 2013; Roorda y cols., 2011). Si el apoyo social proviene de los padres, por lo que respecta al ámbito académico cabría observar que estaríamos hablando de un perfil de padres que se comunican con sus hijos, participan en actividades escolares y tienen ciertas aspiraciones sobre ellos (Singh y cols., 1995). Todo ello redundaría en unas mejores calificaciones académicas (Ryan y cols., 1994) y en un mayor compromiso académico (Mo y Singh, 2008), específicamente conductual y afectivo (Estell y Perdue, 2013). Incluso estas puntuaciones podrían indicarnos que en los cuatro colegios participantes se invierte en recursos educativos (Sharkey y cols., 2008) que revierten en buenas calificaciones en exámenes, menor tasa de abandono escolar y problemas de disciplina (Suárez-Orozco y cols., 2010).

En el caso de nuestros alumnos también se percibiría un vínculo importante con sus compañeros, siendo éstos un apoyo ante la solución de cualquier eventualidad o problema y una fuente de validación personal y de refuerzo para el desarrollo de su identidad (Wentzel y cols., 2009), pues promueven el logro de competencias sociales y escolares (Wentzel y cols. 2009). Ello podría llevar a deducir también niveles más altos de motivación y compromiso hacia las tareas académicas, mayor probabilidad de graduación después de la escuela secundaria (Wentzel, 2005; Wentzel y Muenks, 2016) y un mayor grado de satisfacción vital (Hakimzadeh y cols., 2016). En definitiva, se trataría de un factor de protección esencial, al tiempo que existiría un efecto de modelado entre compañeros (Crosnoe y cols., 2003), pues parece que aquellos alumnos altamente motivados se relacionan con aquéllos igualmente estimulados.

Por lo que respecta al estudio de Verger y cols. (2009) con el que se comparó nuestra investigación se detectaron diferencias significativas, aunque de nuevo ambas puntuaciones se sitúan en el mismo rango elevado. Ello puede estar explicado por el hecho de que Verger y cols. (2009) confirman que el apoyo social efectivamente se trata de un factor de protección frente al estrés psicológico que experimentan los estudiantes. Cabe destacar que esto sólo lo confirmaron para el grupo de mujeres. Su población fue de estudiantes universitarios de primer año, hecho que podría guardar a priori semejanzas con características de la nuestra, especialmente en relación al grupo de las mujeres.

En las **estrategias de afrontamiento** el perfil de nuestros estudiantes indica que emplean en mayor medida la búsqueda de un soporte emocional junto con la organización de acciones para afrontar un estresor. En este sentido emplearían primero estrategias centradas en la emoción y después en el problema, según la

definición de Carver (1997). Ello estaría en consonancia con lo enunciado ya sobre la importancia que otorga el adolescente al mundo social y afectivo (Arto, 1993; Ávila y cols., 2015; Skinner y Pitzer, 2012; Skinner y Wellborn, 1997) y con el recorrido de empleo de estrategias diferentes a lo largo del ciclo vital que proponen Lawrence y cols. (2006). Por otra parte parece estar en contradicción con lo enunciado por Massone y González (2003) quienes afirman que no está muy claro que la búsqueda de apoyo sea una estrategia totalmente adaptativa en adolescentes, pues parece que esto les puede hacer descuidar lo relativo a su desempeño en la escuela. Las puntuaciones elevadas en acciones como la planificación y el afrontamiento activo parecerían corroborar lo enunciado por Clarke (2006), indicando que nuestros estudiantes se enfrentan a eventos más controlables. También Clarke (2006) indica la relación entre el uso de estrategias de afrontamiento activas en mayor medida y los problemas de externalización, hecho que podría estar explicado por las altas puntuaciones de nuestra muestra en conducta agresiva, que se comentarán más adelante.

Por lo que respecta a su relación con el compromiso académico, según algunos estudios el uso de estrategias activas como el afrontamiento activo o la planificación (empleadas en mayor medida por nuestros estudiantes) redundaría en una elevada competencia académica y social, mejor ajuste psicológico (Compas y cols., 2001) y experimentación de emociones positivas en el contexto escolar, junto con niveles elevados de compromiso académico (Reschly y cols., 2008). De igual modo estas estrategias se propondrían como mediadoras entre el rendimiento y la inteligencia emocional (MacCann y cols., 2011), el bienestar emocional (Frydenberg y cols., 2009), la resiliencia (Kitano y Lewis, 2005), el absentismo (Steward y cols., 2008), la salud (Rutter, 1983 citado por Salotti, 2006) e incluso entre el estrés que supone el desempeño futuro (Gan y cols., 2007). Según la revisión teórica realizada nuestros alumnos, por el hecho de emplear estrategias activas se enfrentarían a los exámenes con niveles de ansiedad bajos (Piemontesi y cols. 2001 citado por Ávila y cols., 2015), pues serían capaces de centrarse más en el problema para buscar una solución o lo aceptarían y re-evaluarían en términos más positivos. Las estrategias menos empleadas por nuestros estudiantes son la recurrencia al uso de alcohol o alguna droga y la reducción de los esfuerzos para tratar con el evento estresante. Estrategias todas ellas claramente evitativas (Carver, 1997), asociadas a más baja competencia académica y social (Compas y cols., 2001).

En comparación con otros estudios cuyos participantes también fueron adolescentes (Lara y cols., 2013) no se observan diferencias en cuanto al uso de las estrategias

evaluadas salvo para: afrontamiento activo, planificación, religión, negación, expresión de emociones negativas, uso de sustancias y desvinculación comportamental. En todas ellas nuestros estudiantes puntuaron significativamente más alto indicando que se enfrentan a los estresores empleando en mayor medida estrategias como: iniciar acciones directas para eliminar o reducir al estresor, planificar acciones concretas, recurrir al alcohol para ayudarse a soportar el estresor o reducir los esfuerzos para tratar con el estresor entre otras. Una posible explicación puede residir en lo apuntado por Skinner y Wellborn (1997) cuando afirman que no existe un estilo determinado de afrontamiento en los adolescentes, sino que dependiendo de la situación y del tipo de estresor se emplean unas u otras estrategias. También cabe destacar que las estrategias se van complejizando conforme los adolescentes van creciendo (Skinner y Pitzer, 2012), observándose que las del primer año de secundaria no quedaban definidas al estar enmascaradas por la falta de confianza y preocupación; sin embargo, en el último año, aunque también aparecían éstas, los estudiantes empleaban estrategias de resolución de problemas. En este sentido, nuestra media de edad (15,2 años) y la del estudio comparativo (14,1) podrían estar explicando este hecho. Cabe señalar como ya se ha mencionado que nuestros estudiantes también presentan en mayor medida estrategias evitativas como el uso de sustancias o la desvinculación comportamental. Ello podría estar explicado por la presencia de estresores incontrolables (conflictos parentales, consumo de droga por algún miembro de la familia, etc.), en relación a los cuales algunas investigaciones encuentran asociaciones significativas entre el empleo de dichas estrategias evitativas y un mejor ajuste social (Compas y cols., 2001).

Otra posible explicación a estas diferencias entre nuestro estudio y otros podría residir en el hecho de que haya colegios que promuevan unas u otras estrategias para enfrentar el estrés, confirmando que existen centros en los que se fomenta especialmente tener éxito, esforzarse, preocuparse, fijarse en lo positivo y buscar divertirse (Ávila y cols., 2015). En nuestro caso, estaríamos hablando de la evaluación en cuatro colegios, y con ello de modos distintos de promoción de estrategias de afrontamiento, hecho que podría estar detrás de la explicación de dichas diferencias.

Los estudiantes de nuestra muestra presentaron un nivel de **estrés percibido** medio-bajo en relación al contexto escolar. Según la literatura revisada, dentro de dicho contexto escolar esto se materializaría en que nuestros alumnos informarían

de mejores niveles de bienestar, esto predeciría una menor tasa de abandono escolar (García-Ros y cols., 2016) y una menor interferencia de los eventos estresantes con la motivación y los procesos cognitivos –memoria, atención y recuperación después de una emoción negativa- necesarios para el aprendizaje (de la Fuente y cols., 2014). Igualmente nuestros estudiantes percibirían eventos propios de la dinámica escolar como menos estresantes (Bermúdez y cols., 2012; García-Ros y cols., 2016; Grant y cols., 2004; Moksnes y cols., 2014). Dichos eventos serían algunos como las interacciones con los compañeros y profesores, las demandas del trabajo académico, las normas escolares, tener muchos exámenes y trabajos obligatorios, así como preocupaciones por su futuro académico.

Nuestros datos entran en contradicción con lo hallado en otros estudios (Serrano y Andreu, 2016) ya que nuestros estudiantes perciben menos situaciones de la vida como estresantes, encuentran que su vida es predecible, controlable y no está sobrecargada. La explicación a estos resultados podría hallarse en algunas nociones conocidas sobre cómo percibe una persona una situación de estrés tales como que el estrés académico se plasma en situaciones específicas de examen y depende de la historia de aprendizaje del alumno y de sus recursos para poder enfrentarlo (de la Fuente y cols., 2014). Ello puede indicar que en el período en el que se aplicó nuestro protocolo, los alumnos no estuviesen pasando por un período de exámenes o que efectivamente contasen con más recursos efectivos para enfrentarse a ellos, como se ha observado en la parte de estudio sobre las estrategias de afrontamiento. Las bajas puntuaciones en estrés también podrían estar explicadas por la poca anticipación al fracaso, la auto-inducción de capacitación para realizar una tarea o la inexistencia de preocupación, que son ejemplos de cómo los pensamientos asociados al estrés interfieren en el desempeño escolar (de la Fuente y cols., 2014). También se destaca que al presentar puntuaciones bajas en estrés nuestros estudiantes se encuentran poco ansiosos, por lo que la hipótesis de que cierto nivel de estrés positivo les permitiría traducir las demandas situacionales en un reto y generar energía para trabajar (de la Fuente y cols., 2014) jugaría en su contra.

La última de las variables obstaculizadoras analizada en nuestra muestra es **la psicopatología** donde los estudiantes no han informado de índices clínicos en ninguna de las escalas, pues se trata de población escolar, salvo en la escala de conducta agresiva que ha de analizarse dentro del contexto adolescente al que nos referimos. Con esta afirmación de fondo se observan algunas tendencias en nuestras puntuaciones.

Como se ha mencionado destaca la puntuación más elevada en la escala de conducta agresiva, informando de que nuestros estudiantes discutirían mucho, buscarían llamar la atención, desobedecerían, etc. lo que generaría cierto malestar a su alrededor (Abad y cols., 2000). Según la literatura revisada en relación al compromiso académico nuestros alumnos como consecuencia de dicha puntuación presentarían menores índices de compromiso emocional y conductual y una mayor probabilidad de abandono escolar (Wang y Fredricks, 2014). Estas puntuaciones también podrían estar explicadas por una leve exposición a violencia parental y comunitaria (Voisin y cols., 2011) o la experiencia de algún evento adverso a una edad temprana (Bethell y cols., 2014). Se destaca por ello como un dato preocupante, pues sumado a las bajas puntuaciones obtenidas en otras variables incluidas en el estudio como la autoestima, podría contribuir a explicar la presencia de estos comportamientos. En este sentido nuestros estudiantes no tendrían una buena imagen de sí mismos y se percibirían como carentes de recursos para ejecutar con éxito actividades cotidianas, pudiendo ser la violencia un modo de respuesta que aminorase la ansiedad que ello les generaría. Sería interesante interpretar este dato dentro del contexto juvenil en el que nos encontramos, pues los conflictos en el área social son continuos y en ocasiones sobredimensionados por los adolescentes.

El siguiente índice a comentar es el de depresión/ansiedad, en el que nuestros alumnos no puntuaron de modo clínicamente significativo. Cabe tomar en cuenta lo hallado en otras investigaciones dentro del contexto educativo donde se indica una relación entre puntuaciones moderadas en depresión/ansiedad con: niveles medios de motivación y de compromiso hacia los estudios (Wang y Peck, 2013), dificultades para el desempeño del trabajo autónomo, la lectura y la escritura y percepción del trabajo escolar como una carga (Fröjd y cols., 2008). Con estos hallazgos presentes se desataca que nuestras puntuaciones en motivación escolar y motivación de logro no respaldarían dichas relaciones entre índices moderados de depresión/ansiedad y de compromiso, muy probablemente de nuevo las características particulares de nuestra muestra podrían estar explicando estos hechos.

La escala en la que nuestros alumnos revelan menos dificultades es la de problemas sociales, hecho que concuerda con sus puntuaciones en niveles elevados de apoyo social, factor que en la línea de lo enunciado por Spence (2008) contribuye al desarrollo de la resiliencia y que en cierta medida podría mitigar el efecto de las puntuaciones en las dos escalas de psicopatología más elevadas. Es cierto que no

sólo lo es el citado apoyo social sino también las relaciones positivas con los iguales (Spence, 2008), hecho del que dan cuenta las bajas puntuaciones en la escala de problemas sociales que podrían estar indicando que con esta forma de relacionarse positivamente nuestros alumnos detectan un modo de aminorar los impulsos agresivos de los que han informado en la escala de conducta agresiva.

Nuestros resultados muestran diferencias con lo hallado en el estudio normativo del YSR con una muestra de adolescentes españoles en las escalas de depresión/ansiedad, inatención y conducta agresiva (Sandoval y cols., 2006). Teniendo en cuenta que sólo nos movemos en niveles clínicamente relevantes en la escala de conducta agresiva, observamos que los alumnos y alumnas de nuestro estudio informan significativamente de más sentimientos de soledad, conductas de llanto o sentimientos de inferioridad o inseguridad. Por lo que concierne a su relación con el compromiso académico ello nos pondría sobre la pista de la necesidad de intervenir sobre la sintomatología depresiva en aquellos alumnos que informasen de ello, pues parece estar altamente relacionada con el abandono escolar (Garvik y cols., 2014). También nuestros alumnos indican más comportamientos que incluyen problemas de concentración y dificultades para estarse quietos, es decir, de inatención. Sin llegar a mostrar niveles clínicos significativos, de nuevo estos datos podrían estar explicados por las puntuaciones moderadas en compromiso académico, pues éste se ha perfilado como un elemento efectivo a la hora de incluirse en programas de intervención en problemas de atención (Zelenca, 2017). Con respecto a la conducta agresiva se destaca lo mismo que lo anteriormente observado en nuestra muestra.

Una posible explicación a nuestros resultados puede residir en lo mencionado por Skinner y cols. (2009) cuando afirman que existen una serie de “rasgos adicionales” es decir, condiciones propias pero también factores contextuales como las tareas, las habilidades, la dificultad, las oportunidades o las condiciones del entorno, que podrían explicar en parte nuestras puntuaciones y que no han sido tomadas en consideración en nuestra investigación.

De cualquier forma, el hecho de que la escala de problemas sociales sea en la que no se detectan diferencias y en la que en ambos estudios se puntúa más bajo puede ponernos sobre la pista de que las relaciones sociales se postulan como factores de protección frente al desarrollo de psicopatología, en la línea de lo remarcado por algunas investigaciones (Abad y cols., 2002). Parece que los adolescentes menores

tienen mayor necesidad de participar en grupos y organizaciones sociales que los mayores, quienes dan más importancia a la realización de tareas, trabajos o el logro de un rendimiento escolar adecuado, por lo que existirían diferencias evolutivas en los grupos ligadas a lo social (Zubeidat, Fernández-Parra, Ortega, Vallejo y Sierra, 2009). Nuestra investigación, al contemplar grupos de distintas edades podría estar respaldando dichos resultados.

4.2 Análisis de las diferencias entre chicos y chicas en las variables

En relación al segundo objetivo específico, la hipótesis formulada se ha cumplido pues hombres y mujeres no han diferido en su nivel de compromiso académico y se han hallado diferencias en variables en las que a priori esperábamos encontrar como nota media, motivación de logro, autoestima, autoeficacia, apoyo social, estrategias de afrontamiento, estrés y psicopatología. Tan solo para la variable motivación académica nuestros alumnos y alumnas han puntuado de forma similar. Ello ha repercutido en la necesidad de generar modelos de regresión distintos para hombres y mujeres a la hora de predecir el compromiso académico en el objetivo 4 como se comentará más adelante.

A efectos prácticos **los varones** participantes en nuestra investigación han informado de un nivel moderado de compromiso académico, notas dentro del rango del “bien”, empleo de más estrategias de motivación en las que prima la comparación con los demás, una autoestima baja, percepción de menos apoyo emocional y más problemas de inatención. Destacan por encima de las mujeres en la emisión de mejores juicios sobre su capacidad para afrontar tareas académicas (autoeficacia) y en el empleo en mayor medida de estrategias como el humor y el uso de sustancias a la hora de afrontar estresores.

En cuanto a **las mujeres**, éstas presentan niveles moderados de compromiso académico, calificaciones medias dentro del rango de “notable” y estrategias de motivación de logro que están dinamizadas por la superación de sí mismas por encima de la comparación con los demás. También indican mejor autoestima (siempre dentro del rango bajo, al igual que los hombres), más apoyo social percibido y mayor recurrencia a la búsqueda de apoyo emocional ante eventos estresantes. En un sentido negativo se perciben como menos autoeficaces, informan de niveles más elevados de estrés y de más problemas sociales.

A continuación se describirá lo ocurrido en el compromiso académico, la nota media y en cada variable, empezando por las facilitadoras (motivación de logro, motivación académica, autoestima, autoeficacia y apoyo social) y terminando por las obstaculizadoras (estrés y psicopatología).

En **compromiso académico** no se hallaron diferencias significativas entre hombres y mujeres. Nuestros datos apuntan en la misma dirección que un reciente estudio publicado en España de validación de una escala de compromiso donde no se hallan diferencias entre género (García-Ros, Pérez-González, Tomás y Fernández, 2017). En otros estudios en los que se han controlado factores externos al compromiso, como la zona geográfica comparada, se observa que hombres y mujeres no difieren en cuanto a nivel de *engagement*, pero si se atiende al tipo de compromiso o a factores étnicos sí que existen esas diferencias entre género (Wang, Willett y Eccles, 2011).

Por lo demás, nuestros datos entran en contradicción con lo enunciado en algunos estudios donde sí que se detectaron diferencias en cuanto al nivel de compromiso en la ejecución en distintas asignaturas entre alumnas de primaria (Peterson y Fennema, 1985), siendo más elevado el nivel de *engagement* de las mujeres (Oga-Baldwin y Nakata, 2017). Por lo que respecta a la investigación sobre compromiso académico en general parece que las mujeres informan de niveles más elevados, independientemente del tipo de compromiso que se trate (Ayub, Yunus, Mahmud, Salim y Sulaiman, 2017; Wang y Eccles, 2013), en contra de lo hallado en otras investigaciones donde el compromiso emocional y conductual se relacionó con el éxito académico en matemáticas en el grupo de los hombres por encima del de las mujeres (Barkatsas, Kasimatis y Gialamas, 2009). En la misma línea, Fullarton (2002) encontró que el género era la variable que mejor predecía el nivel de compromiso en una muestra de 8.396 estudiantes de educación secundaria, informando de niveles más elevados de compromiso académico en las mujeres. También Wang y Eccles (2013) hallaron un efecto moderador del género en el compromiso académico, es decir, que los chicos y las chicas percibirían de forma diferencial los efectos de distintas variables escolares sobre su grado de compromiso. Efectivamente las chicas también mostraron mayores niveles de implicación, de participación en actividades extracurriculares, más identificación con el colegio dotando de un valor subjetivo mayor que los chicos al aprendizaje, indicando con ello una mejor conciencia de que son parte importante de su desarrollo académico, quizá como resultado de su proceso de socialización o de las

expectativas diferentes sobre lo que dicen sus padres o profesores sobre ellas. Esto último en la línea de lo enunciado en algunas investigaciones donde se ha observado que los padres y profesores tienden a monitorizar más a las chicas que a los chicos, comunicándose más con ellas y transmitiéndoles la idea de que son las principales responsables en la consecución de sus objetivos académicos (Bumpus, Crouter y McHale, 2001).

El mayor tamaño de la muestra y los instrumentos empleados para medir el compromiso pueden estar detrás de la diferencia con lo encontrado en nuestro estudio. En la misma línea, otros estudios longitudinales muestran que el compromiso escolar sigue tasas distintas de evolución en alumnos y alumnas de educación secundaria, disminuyendo al inicio de la secundaria más en los chicos que en las chicas para incrementarse después en relación al grado de esfuerzo de los alumnos en las materias escolares (Pustjens, Van Damme y De Munter, 2009). Futuros estudios en nuestra muestra podrían contemplar análisis diferenciales del grado de compromiso entre los distintos cursos escolares que la han integrado y a su vez constatar si efectivamente existen diferencias entre hombres y mujeres en cada etapa.

En relación a la **nota media**, las mujeres de nuestra muestra se sitúan dentro de calificaciones que se acercan a un rendimiento denominado como “notable”, mientras que los hombres se sitúan en la franja del “bien”. En este sentido a nivel general se corrobora lo hallado en el análisis por sexos en los resultados de la prueba de 4º de ESO de Cataluña donde las mujeres se sitúan en la franja de nivel alto en tres de las cuatro materias evaluadas (inglés, castellano y catalán) siendo sólo en matemáticas donde se halla un porcentaje mayor de chicos (Generalitat de Catalunya, 2014). En general, se confirma que las chicas presentan indicadores de rendimiento escolar mejores que los chicos en las lenguas a lo largo de todas las ediciones de las pruebas de competencias, siendo superiores los chicos en competencia matemática y no existiendo diferencias entre sexos en ciencias (Generalitat de Catalunya, 2012). La influencia de los roles sociales distintos para chicos y chicas ya mencionados podría estar detrás de la explicación de dichas diferencias (Zahn-Waxler, Shirtcliff y Marceau, 2008), así como la presencia de variables psicosociales que influyan de forma diferencial en el rendimiento académico en hombres y mujeres.

Variables facilitadoras: motivación de logro y motivación académica

Con respecto a la primera de las variables facilitadoras del compromiso académico, se hallaron diferencias entre hombres y mujeres para las escalas de aproximación al rendimiento y a la maestría (motivación de logro), pero no para la motivación académica.

En relación a la **motivación de logro**, se destaca que las mujeres de nuestra muestra informan de que emplean en mayor medida la aproximación a la maestría como principal estrategia de logro. Ello indica que tiene mayor presencia la estrategia relacionada con más elementos de valencia positiva, como alta necesidad de logro, motivación intrínseca o interés por la tarea. Las chicas por encima de los chicos se centrarían en lograr la competencia a nivel personal y en base a la tarea. Como ya se ha mencionado, es una estrategia ligada a la visualización del éxito como centro de la actividad, promoviendo la esperanza y las emociones positivas como motor de dicha actividad (Elliot y McGregor, 2001; Méndez-Giménez y cols., 2016).

La escala en la que existen diferencias entre ambos grupos parece indicar que los hombres están significativamente más motivados por la superación de una tarea respecto a los demás. Como ya se ha mencionado en el marco teórico estas estrategias están relacionadas con variables tanto de valencia positiva (competencia y rendimiento real) como negativa (ansiedad, preocupación, afecto negativo o relaciones tensas). La aproximación a la maestría es una estrategia ligada a la visualización del éxito como centro de la actividad promoviendo la esperanza y las emociones positivas, pero el hecho de contemplar la comparación con los demás deja desprovistos a los chicos en cierta medida de elementos de control interno (Elliot y McGregor, 2001; Méndez-Giménez y cols., 2016).

En este sentido lo hallado en nuestro estudio concuerda con lo enunciado clásicamente en revisiones sobre estrategias de motivación de logro donde se alude a que los chicos y las chicas las emplean de modo distinto (Eccles, 1984; Meece y Courtney, 1992), utilizando en mayor medida las mujeres factores psicológicos para afrontar tareas académicas (Ethington, 1992). Existen estudios clásicos que resaltan las diferencias entre alumnos y alumnas a la hora de elegir qué estrategia emplear y nuestros resultados van en la línea de lo ya enunciado en el “Modelo de elecciones de Eccles” (Eccles, 1984), según el cual los estudiantes eligen en función de sus

expectativas y de la percepción del valor que tiene el éxito para ellos. En el caso de las mujeres de nuestra muestra, el hecho de focalizar sus expectativas de éxito en sí mismas es un arma de doble filo porque, si bien ello hace que pongan el acento en elementos fácilmente controlables (pues dependen de sí mismas) al explicar el fracaso hace que incurran en una autoculpabilización más profunda (Meece y Courtney, 1992). Otros estudios han mostrado diferencias en cuanto a motivación y logro (Pajares y Valiante, 2001) en tareas de escritura en estudiantes adolescentes hallando que los chicos se orientan más hacia la aproximación al rendimiento como así se ha visto en nuestros varones. Ello podría quedar explicado en nuestro estudio por la aplicación de estereotipos sociales masculinos que les inducen en mayor medida a mostrar su competencia respecto a los demás.

Por último, cabe mencionar que existen investigaciones en las que no se han hallado diferencias en cuanto al uso de las estrategias de logro en alumnos y alumnas a nivel longitudinal (Abrahamsen, Roberts y Pensgaard, 2008; Daniels y cols., 2009; DeBacker y Nelson, 2000; Nien y Duda, 2008). En todos ellos se observa que ambos utilizan estrategias de aproximación a la maestría y al rendimiento en mayor medida, anticipando ambas emociones positivas y una correlación negativa con el aburrimiento y la ansiedad. En otras revisiones se indican hallazgos no del todo claros (Meece, Glienke y Burg, 2006). Mientras algunas indican que efectivamente las chicas prefieren estrategias centradas en la habilidad más que en el resultado, en otros no se hallan diferencias o dichas diferencias están mediadas por variables como la capacidad cognitiva, observándose que los chicos recurren más a las estrategias de maestría cuanto menos capacidad tienen (Meece y cols., 2006).

En resumen, se constatan diferencias entre alumnos y alumnas en el uso de estrategias de motivación de logro, en consonancia con lo sustentado por la literatura sobre el tema, estando ambos en nuestra muestra centrados en la visualización del éxito y no del fracaso al emprender una tarea académica. Asimismo nuestras alumnas emplean en mayor medida estrategias centradas en completar la tarea adecuadamente para superarse a sí mismas mientras que los hombres lo harían para superar al grupo.

Respecto a la **motivación académica** no se encontraron diferencias entre las puntuaciones obtenidas por los dos grupos. Ello entra en contradicción con lo enunciado en algunos estudios realizados por los autores de la escala que hemos empleado. Dichos autores constatan que existen diferencias entre hombres y

mujeres en cuanto al nivel de motivación, puntuando las mujeres más en las escalas de motivación intrínseca hacia el conocimiento, el logro y la estimulación así como hacia la regulación interna (Vallerand y cols., 1992). Cabe destacar que estos datos se obtienen en población universitaria donde quizás puedan estar más definidas las diferencias entre géneros, precisamente porque dichas diferencias se concreten a lo largo de los cursos escolares anteriores o porque simplemente al encontrarse estos estudiantes ya en la universidad se vinculan de forma intrínseca a los estudios que les encaminan específicamente a la profesión que quieren desempeñar.

El estudio de los autores de la escala no es el único que resalta las diferencias entre hombres y mujeres. En la misma línea dichas diferencias son verificadas y parecen estables a lo largo de toda la vida escolar según demuestran algunos estudios longitudinales (Skaalvik y Skaalvik, 2004). Dichos estudios revelan que los hombres informan de una mayor motivación intrínseca y están más orientados a la valoración de los demás en asignaturas como matemáticas, mientras que las mujeres informan de mayores tasas de motivación intrínseca en asignaturas como las lenguas. En la misma línea otras investigaciones apuntan a que las alumnas informan de niveles más bajos de motivación extrínseca en asignaturas como lenguas y arte (Preckel, Goetz, Pekrun y Kleine, 2008), no hallándose diferencias en cuanto a motivación intrínseca en otras investigaciones (Rusillo y Arias, 2004). Nótese que los estudios anteriormente revisados evalúan el nivel de motivación respecto a dos áreas en concreto: lenguas y matemáticas. En este sentido la literatura constata en general que existen diferencias en cuanto a la motivación y el logro entre hombres y mujeres debido a la influencia de factores externos de índole social, como los roles tradicionalmente asignados a ambos. De esta forma las mujeres suelen informar de una visualización del éxito mayor en asignaturas como las lenguas, mientras que los hombres lo hacen en asignaturas de números. Posiblemente el hecho de no haber evaluado la motivación en relación a algunas asignaturas específicas, sino a nivel general puede haber enmascarado las diferencias entre hombres y mujeres en nuestra investigación.

Por lo que respecta a la variable **autoestima** las mujeres de nuestra muestra informan de una valoración de sí mismas más positiva que los hombres, siendo el tamaño de la diferencia entre las puntuaciones de ambos grupos entre pequeño y moderado. Cabe tener en consideración que tanto hombres como mujeres han informado de valoraciones de sí mismos muy negativas. En este sentido nuestros datos confirman lo hallado en multitud de investigaciones donde se observa que

existen diferencias entre la calificación de la autoestima entre hombres y mujeres en la adolescencia. Cabe destacar que -aunque bien establecidas- dichas diferencias son modestas (Quatman y Watson, 2010), al igual que las halladas en nuestro estudio.

Existe un dato sorprendente con respecto a nuestra investigación, ya que los hombres informan de niveles más bajos de autoestima con respecto a las mujeres, hecho que entra en contradicción con lo enunciado en la mayoría de investigaciones donde los hombres puntúan más alto en autoestima (Bachman, O'Malley, Freedman-Doan, Trzesniewski y Donnellan, 2011; Maôano, Ninot y Bilard, 2004; Quatman y Watson, 2010; Vilches, 2014) aunque dichas investigaciones indican que las diferencias entre ambos géneros son pequeñas en la adolescencia (Patton, Bartrum y Creed, 2004). Algunos estudios que analizan la evolución de la autoestima a lo largo de todo el ciclo vital confirman que durante la adolescencia -especialmente entre los 13 y 17 años- las chicas informan de niveles de autoestima significativamente más bajos que los chicos (Robins, Trzesniewski, Tracy, Gosling y Potter, 2002). En este sentido, parece que la autoestima tiende a incrementarse con el paso de los años (Twenge y Campbell, 2001), por lo que quizás la franja de edad que ocupan nuestros alumnos cuya media es de 15 años podrían estar explicando nuestros resultados en el grupo de los hombres.

Por el contrario, aunque en un menor número existen otras investigaciones donde no se registran estas diferencias entre hombres y mujeres, ni tampoco observan que durante la adolescencia declinan, sino todo lo contrario, aumentan (Erol y Orth, 2011). También hay estudios que informan de que el tamaño de esas diferencias entre hombres y mujeres son muy pequeñas o no significativas (Erol y Orth, 2011; Kling, Hyde, Showers y Buswell, 1999). En base a ello una posible explicación a lo hallado en nuestra investigación -tomando en consideración que la diferencia entre puntuaciones es muy pequeña- podría responder a lo enunciado en el meta-análisis de Robins y cols. (2002) donde apuntan a que en la adolescencia se dan cambios que afectan de forma diferencial a la autoestima de los chicos y las chicas, poniendo como ejemplo el caso de que los cambios físicos podrían afectar en mayor medida a las chicas y por ende bajar su nivel de autoestima, incluyendo en esta situación multitud de determinantes sociales. En este sentido podríamos preguntarnos si los varones de nuestra muestra estarían sujetos a la influencia de algún factor psicosocial que actúe en detrimento de sus niveles de autoestima y no se haya tenido en cuenta.

Otra posible explicación podría residir en los factores que configuran la autoestima de nuestros estudiantes y su contribución a la explicación de la misma como concepto global. Se han hallado modelos explicativos de la autoestima donde las diferencias entre género no se observan a la hora de explicar la autoestima global de los alumnos, a diferencia de otros que sí lo son como la relación con los padres, la seguridad personal, la competencia académica, el atractivo o el dominio personal (Quatman y Watson, 2001). En este sentido podría suceder que en nuestra muestra, especialmente en la de hombres uno o varios de estos factores estén actuando en detrimento de su autoestima global. Algunos meta-análisis (Gentile y cols., 2009) han hallado que las mujeres puntúan por encima de los hombres en la conducta (percepción individual de cómo se acepta a nivel social su conducta) y en la autoestima moral y ética (percepción de cómo los atributos morales y éticos y la satisfacción de la religión que practican), siendo más alta en hombres la apariencia física, la atlética, la visión personal de sí mismos y la satisfacción consigo mismos. Para explicar nuestros resultados podríamos entonces hipotetizar que hombres y mujeres han contestado pensando en distintas dimensiones en relación al concepto de autoestima y que justamente ellas han tomado más peso en el detrimento de las puntuaciones de los hombres, en base a lo enunciado por Gentile y cols., (2009).

En **autoeficacia**, los hombres informan de puntuaciones significativamente más altas que las mujeres, siendo el tamaño de la diferencia pequeña. En este sentido nuestros datos corroboran lo mencionado a lo largo de décadas en la investigación donde se constata que los hombres indican mayores creencias de autoeficacia que las mujeres (Salanova, 2008; Schunk y Pajares, 2002). Cabe destacar que estas diferencias desaparecen si se controlan las influencias de las notas académicas (Schunk y Pajares, 2002). Las consecuencias de un alto sentido de autoeficacia, como ya se ha mencionado desde la *Teoría de la Ampliación y la Construcción de emociones (Broaden and Build Theory)* avisarían de que los hombres experimentarían en mayor medida relaciones recíprocas entre el afecto positivo y los recursos personales (las creencias de autoeficacia) (Salanova y cols., 2011), esto es, que las emociones positivas aparecerían para ampliar el repertorio de acciones y pensamientos de los chicos a la hora de enfrentar situaciones de la vida cotidiana. Asimismo en otros estudios (Pajares, 2002; 1997; Schunk y Pajares, 2002) los chicos informan de mayores creencias en relación a algunas materias como las matemáticas durante la secundaria y las mujeres en relación a asignaturas de contenido verbal. Las razones de dichas diferencias son mencionadas por Pajares (2002) y Schunk y Pajares (2002) donde entre otras destacan que las valoraciones

que hacen los hombres y las mujeres sobre sus recursos para afrontar con éxito una situación son distintas, observándose que los chicos valoran en mayor medida las habilidades que poseen y muestran más condescendencia con aquellas que no poseen. También aluden a que se da la influencia de estereotipos sociales, educacionales o patrones de crianza asociados a cada sexo que influyen en la visión que los adolescentes tienen sobre su autoeficacia. En este sentido, aun teniendo las mismas habilidades, parece que en las mujeres el peso de los estereotipos sociales es mayor, hecho por ejemplo constatado al analizar la polarización –cada vez más reducida- en la elección de estudios universitarios donde continúan existiendo carreras típicamente masculinas y femeninas (Bandura, Barbaranelli, Caprara y Pastorelli, 2001).

Respecto al **apoyo social**, se constatan diferencias entre hombres y mujeres en nuestro estudio, siendo los hombres los que perciben menos recursos humanos y materiales a su alrededor para afrontar con éxito una situación estresante. También los autores de la escala empleada en nuestro estudio observaron diferencias entre ambos señalando las mujeres más recursos de ayuda (Verger y cols., 2009). En este sentido parece que el modo en el que las chicas de nuestra muestra aprecian el apoyo social tendría que ver con que su proceso de socialización sería diferente al de los chicos, yendo en este sentido más avanzadas (Musitu y Cava, 2003). De igual modo parece que en dicho proceso de socialización dan una mayor importancia a la expresión de afecto y la vinculación con otros, estando los chicos más centrados en mantener su autonomía, viviendo las relaciones sociales de forma más instrumental o informando de más dificultades para establecer una red de amigos (Musitu y Cava, 2003). Estos argumentos podrían estar explicando las diferencias halladas en nuestro estudio.

En general, el patrón de **estrategias de afrontamiento** ante el estrés empleado por ambos grupos fue muy similar, destacándose sólo diferencias significativas en 3 de las 12 estrategias evaluadas. Las tres estrategias de afrontamiento más empleadas por hombres y mujeres fueron apoyo social, afrontamiento activo y aceptación, y las estrategias de afrontamiento más bajas en ambos grupos fueron la negación y el uso de sustancias. En la línea de lo mencionado ya en el marco teórico por Compas y cols. (2001) nuestros datos sugieren que los adolescentes tienden a enfrentarse a los estresores empleando estrategias de afrontamiento activas, que por otro lado se relacionan con una elevada competencia, mejor ajuste psicológico y mejor competencia social.

Las mujeres obtuvieron puntuaciones significativamente más altas en apoyo emocional que los hombres, hecho que indica que recurren en mayor medida a estrategias que buscan conseguir apoyo emocional, simpatía y comprensión ante la solución de problemas. En este sentido nuestros datos están en consonancia con lo enunciado en algunas investigaciones donde se apunta a que las mujeres emplean significativamente más estrategias basadas en la emoción, en la solución del problema (Ávila y cols., 2015; Lawrence y cols. 2006) y también en la búsqueda de apoyo social, hecho que concordaría con lo hallado en nuestra muestra respecto a las puntuaciones de percepción de apoyo social.

Mientras, los hombres informan de puntuaciones significativamente más altas en humor y uso de sustancias, es decir, emplean en mayor medida el hecho de hacer bromas sobre el estresor o reírse de las situaciones estresantes, haciendo burlas de la misma, así como el consumo de alcohol u otras sustancias con el fin sentirse bien o para ayudarse a soportar al estresor. Con respecto a este último dato, nuestros resultados van en la línea de lo observado en investigaciones donde se destaca que los hombres utilizan en mayor medida estrategias de distracción y de negación del problema (Correché y cols., 2005; Ávila y cols., 2015).

Variables obstaculizadoras: estrés percibido y psicopatología.

En cuanto a las variables obstaculizadoras se obtienen diferencias significativas en ambos grupos para el estrés y los índices de inatención y problemas sociales, informando las mujeres de más niveles de estrés y de problemas sociales, y los hombres de más problemas de atención.

Con respecto al **estrés** se observan puntuaciones más elevadas en el grupo de mujeres. Nuestros datos son congruentes con lo observado en investigaciones recientes en el contexto español, donde el nivel de estrés de las mujeres en ESO tiende a ser más homogéneo y elevado, mientras que el de los hombres tiende a decrecer con el paso de los cursos escolares (García-Ros y cols., 2016). Según los resultados obtenidos, las alumnas percibirían una discrepancia mayor -real o imaginaria- entre las demandas de una situación y los recursos personales que poseen para afrontarla (Lazarus y Folkman, 1986; Macías, 2006). En la línea de lo observado por Bermúdez (Bermúdez y cols., 2012) se podría constatar que las chicas como consecuencia de sus puntuaciones más altas en estrés mostrarían mayor preocupación por mantener un buen rendimiento académico, miedo a dirigirse

a los profesores o dificultades para concentrarse en clase. Las mujeres, al exhibir puntuaciones en estrés significativamente por encima de los hombres, también presentarían menores índices de bienestar y de interacciones positivas con los profesores (Moksnes y cols., 2014). En relación a la tripe dimensión (física, cognitiva y motivacional) de las consecuencias del estrés, se podrían encontrar en las mujeres más manifestaciones físicas (como inquietud, incremento del pulso, palpitaciones cardiacas, etc.) y a nivel cognitivo y emocional pérdida de confianza en sí mismas y preocupación, entre otras (Suárez-Montes y Díaz-Subieta, 2015).

Respecto a los hombres, el hecho de percibir niveles más bajos de estrés indicaría que presentan un funcionamiento más positivo y mayores niveles de compromiso académico (Tolan y cols., 2013).

Por lo que respecta a la **psicopatología**, nuestros alumnos varones presentan más problemas de atención, lo que indica la presencia de problemas de concentración y dificultades para estar quietos, mientras que las alumnas informan de más conductas similares a los de niñas de menos edad, discusiones, llamadas de atención, dependencia de los adultos y problemas repetidos con su círculo de amistades.

Lo hallado respecto a mayores índices de inatención en chicos va en consonancia con la tónica general de la investigación, donde se confirma una mayor prevalencia de problemas de atención en chicos que en chicas, señalándose que la sintomatología de inatención se manifiesta de forma diferente en ambos (Gaub y Carlson, 1997). En relación a lo observado en las mayores puntuaciones en problemas sociales de nuestras alumnas, existen investigaciones que revelan resultados similares, indicando que éstas son más vulnerables a informar de problemas derivados de ello, pues al presentar mayores índices de socialización muestran más preocupación por la problemática social, mayor reactividad a eventos estresantes donde están implicados iguales y más dependencia hacia el apoyo de los padres y compañeros (Leadbeater, Kuperminc, Blatt y Hertzog, 1999). En la misma línea, en base a lo enunciado en el marco teórico por Arto (1993) parece que debido al desarrollo cognitivo que experimentan los adolescentes, éstos inician un proceso de confrontación con los demás y con el ambiente que les rodea, aumentando así los conflictos interpersonales.

Por otra parte nuestros datos entran en contradicción con lo expuesto en otras investigaciones en las que se observa que el grupo de chicas puntuaban significativamente por encima en problemas de atención, depresión y ansiedad, mientras que los hombres lo hicieron en conducta agresiva y delictiva (Abad, Forns y Gómez, 2002; Sandoval y cols., 2006; Zubeidat y cols., 2009). En este sentido nuestros alumnos varones se han asemejado más a lo indicado en las mujeres en estas investigaciones.

Sorprende también el hecho de que las escalas en las que nuestros alumnos han mostrado diferencias (inatención y problemas sociales) hayan sido en problemas categorizados como mixtos, es decir, con pesos factoriales en síndromes internalizantes y externalizantes (Abad y cols., 2000; Lacalle, 2009). Esto hace difícil corroborar si, efectivamente en nuestra muestra se cumple la tendencia confirmada por la investigación que afirma que en las chicas se identifica más sintomatología internalizante y en los chicos externalizante (Hoffmann, Powlishta y White, 2004). En este sentido también nos unimos a lo enunciado por Zahn-Waxler y cols. (2008) quienes aluden que las diferencias entre género en cuanto a psicopatología están sujetas a factores específicos del contexto y son difícilmente replicables, aunque hay algunas que se repiten, sumándose a la tendencia enunciada por Hoffman y cols., (2004). En la misma línea también Zahn-Waxler y cols. (2008) señalan la existencia de roles sociales en la explicación de dichas diferencias. En dichos factores contextuales, dentro de los cuales pueden estar los roles sociales podría residir la explicación de la diferencia entre lo hallado en hombres y mujeres en nuestro estudio y en otros estudios.

4.3 Identificación de las variables implicadas en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico en el global de la muestra y en la muestra de hombres y de mujeres.

A continuación se describirán los principales hallazgos realizados en relación al tercer y cuarto objetivo de este estudio. Se realizará una descripción de las variables psicosociales identificadas como implicadas en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico, primero para la muestra global y después para la muestra dividida por sexos.

En relación a los dos objetivos específicos, nuestras hipótesis de trabajo se han cumplido parcialmente. En este sentido han sido identificadas como implicadas en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico las siguientes variables en la muestra global: motivación intrínseca, amotivación, aproximación a la maestría, estrés, motivación extrínseca y problemas sociales. En la muestra de hombres: motivación intrínseca, aproximación a la maestría, estrés, motivación extrínseca y religión. Por último en la muestra de mujeres el compromiso queda predicho por: motivación intrínseca, amotivación, depresión/ansiedad y planificación. En resumen, se ha confirmado la presencia de las siguientes variables implicadas en mayor grado en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico: la motivación de logro (aproximación a la maestría), la motivación académica (motivación intrínseca, extrínseca y amotivación), la psicopatología (depresión/ansiedad y problemas sociales), el estrés y algunas estrategias de afrontamiento (religión y planificación).

A continuación se discutirá la presencia de cada una de ellas.

Variables predictoras del compromiso académico en la muestra global.

Nuestros análisis indican que en general el compromiso académico puede predecirse en mayor medida por la **motivación intrínseca**. En este sentido nuestros datos irían en consonancia con lo enunciado ya en algunas investigaciones donde se destaca que la motivación es condición necesaria para el compromiso (Blumendfeld y cols., 2006) y más en concreto la motivación intrínseca, en la medida en que supone aprender mientras se experimenta placer o se intenta aprender algo nuevo. La motivación hacia el logro hace referencia al compromiso hacia una tarea cuando se trata de superarse a sí mismo (Núñez y cols., 2005).

Siguiendo a la motivación intrínseca hallamos como predictoras del compromiso otras tres variables de carácter motivacional que son **la amotivación, la aproximación a la maestría y la motivación extrínseca**. Cabe destacar que la amotivación, entendida como el nivel más bajo de motivación, contribuye de forma negativa a predecir el compromiso, es decir, en la medida en que nuestros estudiantes perciben incontrolabilidad en la relación entre sus conductas y sus consecuencias su nivel de compromiso baja. El modelo de predicción también indica que cierta dosis de motivación extrínseca es necesaria para predecir el compromiso académico.

Este último dato también indica, como ya hicieron Vallerand y cols., (1993) que la consecución de una recompensa externa también mueve a los estudiantes a enfrentarse a sus tareas académicas. Por último nuestro modelo predictivo confirma que aquellos estudiantes que se marcan metas que implican una alta necesidad de logro, motivación intrínseca o el interés por la tarea y se centran en lograr la competencia a nivel personal son aquellos más comprometidos con sus estudios. Lo hallado concuerda con lo ya mencionado, en el sentido de que el empleo de las metas de aproximación a la maestría está ligado a la visualización del éxito como centro de la actividad, promoviendo la esperanza y las emociones positivas como motor de la actividad (Elliot y McGregor, 2001; Méndez-Giménez y cols., 2016). Lo anteriormente comentado tiene una vinculación mucho más profunda en función de lo enunciado por Arto (1993) cuando alude a que el adolescente, gracias a su capacidad cognitiva de analizar la realidad y actuar en consecuencia de ello busca en el mundo de los valores el sentido profundo de las tareas que lleva a cabo.

Dentro del modelo predictivo y como obstaculizadores del compromiso académico aparecen **el estrés y los problemas sociales** en la muestra global.

De este modo si nuestros alumnos perciben eventos estresantes propios de la dinámica escolar como interacciones con los compañeros y profesores, las demandas del trabajo académico y las normas escolares, exámenes y trabajos obligatorios, así como preocupaciones por el futuro académico su nivel de compromiso se verá decrementado en la línea de lo enunciado por Bermúdez y cols., (2012), García-Ros y cols., (2016), Grant y cols., (2014) y Moksnes y cols., (2014). En referencia a los problemas sociales el modelo de predicción informa de que, si los alumnos perciben como negativas sus relaciones con compañeros ello repercutiría en su nivel de compromiso académico, introduciéndose de soslayo una de las variables sociales que no han resultado significativas en el modelo pero que se han mencionado en el marco teórico como predictoras del compromiso académico: el apoyo social. En este sentido, en la línea de lo mencionado podríamos predecir que si nuestros alumnos no perciben apoyo por parte de sus profesores, padres y compañeros (indicando con ello problemas sociales) su nivel de compromiso se decrementaría en relación a lo enunciado por Estell y Perdue, (2013), Murray, (2009), Rowe y cols., (2016) y Ryan y cols., (1994).

Variables predictoras del compromiso académico en la muestra de hombres.

De nuevo la variable que predice en mayor medida el compromiso académico será la **motivación intrínseca**, seguida de **la aproximación a la maestría, el estrés y la motivación extrínseca** con las implicaciones que ya se han mencionado para la muestra global. Tan sólo para los hombres destaca **la religión** como una estrategia de afrontamiento ante el estrés que puede predecir el compromiso. En este sentido nuestro hallazgo va en la línea de lo subrayado por algunas investigaciones con adolescentes donde aquellos varones que informan del empleo de estrategias ante el estrés que buscan encomendarse a un ser superior y mantenerse confiados en su fe informan de más afecto positivo y satisfacción vital (Mahoney, Pendleton y Ihrke, 2006; Van Dyke, Glenwick, Cecero y Kim, 2009). También vendría a corroborar la presencia de la ya destacada dimensión trascendental y espiritual de la persona remarcada por Arto (1993). Cabe mencionar también el hecho de que todos nuestros estudiantes provienen de colegios confesionales, hecho que podría estar detrás de este sorprendente hallazgo.

Variables predictoras del compromiso académico en la muestra de mujeres.

La **motivación intrínseca** también sería la variable que predeciría en mayor medida el compromiso académico, seguida de la **amotivación** en sentido negativo. Como variables novedosas respecto a lo hallado en la muestra global aparece para las mujeres la **depresión/ansiedad** con un signo negativo, indicándose por lo tanto que puntuaciones elevadas en esta variable redundarían en índices más bajos en compromiso académico en el grupo de las mujeres. En este sentido habría que tomar en consideración los hallazgos de investigaciones como la de Garvik y cols. (2014) donde alertan de que la presencia de sintomatología depresiva está moderadamente asociada al abandono escolar y por lo tanto a bajas puntuaciones en compromiso escolar. La otra variable novedosa es la estrategia de afrontamiento ante el estrés de **planificación**. De nuevo parece que en el caso de las mujeres el empleo de estrategias que persiguen atajar el problema directamente ideando caminos para hacerlo y no dejándolo a la improvisación (Ávila y cols., 2015; Lawrence y cols., 2006) redundaría en un aumento del compromiso académico.

Conclusiones

A continuación se destacarán las principales conclusiones de este estudio.

El *engagement* o compromiso académico se perfila como un concepto cuya riqueza teórica y aplicaciones prácticas se pueden proponer en el contexto pedagógico de educación secundaria y bachillerato, especialmente desde la perspectiva que procura el “Modelo de predicción del desempeño académico” de Salanova y cols., (2010). Ello nos puede llevar a pensar que el compromiso en los estudios se materializa en dedicación, pasión, ilusión y talento, teniendo un efecto en el modo en el que se piensa y actúa, e incrementando las posibilidades de que se den oportunidades para un buen desempeño en nuestros estudiantes. Se trata de un concepto que se ha demostrado predecible por algunas variables facilitadoras y obstaculizadoras, dotándonos así de posibles focos de intervención con estudiantes para incrementar su nivel de compromiso. Sumado a ello se puede postular como un elemento protector ante el fracaso escolar y en la transición a la vida adulta.

El análisis del perfil de puntuaciones ofrecido por nuestros estudiantes respecto al compromiso académico y al resto de variables analizadas ha sido bastante homogéneo, ofreciendo puntuaciones moderadas o medias en 8 de las 10 variables analizadas (compromiso, nota media, motivación de logro, motivación académica, autoeficacia, apoyo social, estrategias de afrontamiento, estrés y algunas escalas de psicopatología). En este sentido, las puntuaciones moderadas obtenidas en nuestra muestra señalan que, si bien nuestros alumnos presentan **niveles adecuados de *engagement***, el trabajo para incrementarlo es aún un reto a abordar por toda la comunidad educativa. Destacan como puntuaciones **bajas** las obtenidas en **autoestima** y, como **altas**, las de la escala de **conducta agresiva**, constituyéndose como un elemento sobre el que intervenir especialmente en nuestra muestra. Por último, pese a que en todas las variables se han hallado diferencias significativas con otras investigaciones realizadas con estudiantes jóvenes -probablemente debidas a características diferenciales entre nuestra muestra y las muestras con las que se compararon- se destaca que dichas diferencias no suponen, en la mayoría de casos que nuestras puntuaciones y las de los otros estudios se encuentren en rangos distintos, sino que en casi todas se mantienen dentro del mismo intervalo de consideración, es decir moderado.

Han sido identificadas como implicadas en el desarrollo y mantenimiento del compromiso académico las siguientes variables psicológicas con sus escalas

específicas: la **motivación de logro** (aproximación a la maestría), la **motivación académica** (motivación intrínseca, extrínseca y amotivación), la **psicopatología** (depresión/ansiedad y problemas sociales), el **estrés** y algunas **estrategias de afrontamiento** (religión y planificación). No se han hallado diferencias entre alumnos y alumnas en cuanto al nivel de compromiso académico, pero sí que han aparecido diferencias de género en la mayoría de las variables implicadas en el desarrollo y mantenimiento del mismo. Ello pone especial relevancia en la necesidad de atender de forma diferencial a alumnos y alumnas si se quiere incrementar su nivel de *engagement* a través del trabajo con estas variables psicológicas predictoras.

Concretamente el nivel de compromiso de los alumnos y alumnas tomados en conjunto se incrementaría ante la propuesta de una tarea o reto escolar como un camino para obtener conocimiento, superarse a sí mismos y ver en ello una experiencia estimulante (motivación intrínseca). Al mismo tiempo el nivel de *engagement* aumentaría si buscan en primera instancia resolver adecuadamente una tarea con el fin de lograr demostrarse a sí mismos que pueden hacerlo y con ello superarse, dejando a un lado la comparación con sus compañeros (aproximación a la maestría). En menor medida, aunque también influenciando en el compromiso, éste se incrementaría si al encarar un reto escolar los alumnos se motivan no sólo por lograr un fin, sino por la obtención de una recompensa (aproximación al rendimiento). En cuanto a las variables obstaculizadoras, habría que mostrar especial atención a situaciones en las que los alumnos más comprometidos no perciban contingencias entre sus comportamientos y las consecuencias de éstos, es decir, que el ambiente escolar que les rodea sea imprevisible e incontrolable (amotivación). Por último, cabe destacar que según nuestro modelo de predicción, la percepción del ambiente escolar como una fuente de estrés ante la cual los alumnos no pueden responder, y la presencia de problemas sociales con sus compañeros, profesores o padres juegan un rol que decrementa el compromiso académico.

Tomando en consideración lo anterior, las variables identificadas en nuestro estudio se pueden perfilar como potentes estrategias para incrementar el *engagement* o lo que es lo mismo el nivel de dedicación, de absorción y de energía con el que los alumnos de educación secundaria y bachillerato se implican en su cometido académico. Si se opta por una intervención diferenciada con alumnos y alumnas también se ha observado que, por lo que respecta a los varones, su nivel de compromiso queda más sujeto a la influencia de la motivación intrínseca, la aproximación a la maestría, el estrés, la motivación extrínseca y la religión. Dicho de

otro modo, su *engagement* aumenta en la medida en la que perciben en la tarea que realizan una oportunidad para la obtención de conocimiento, visualizan el éxito de la misma para superarse a sí mismos, obtienen una recompensa y recurren a su fe y creencia en un ser superior como proveedor de apoyo ante un evento estresante. En el caso de las mujeres se debería atender especialmente a la motivación intrínseca, la amotivación, la depresión/ansiedad y la planificación. En este sentido, el nivel de compromiso de las chicas aumentará si logran ver una oportunidad de crecimiento intelectual y personal en la actividad que acometen y congruencia entre sus acciones y las consecuencias de éstas, así como si pueden recurrir a una estrategia de planificación ante un evento estresante. La presencia de un estado de ánimo lábil es una variable que influiría negativamente en el nivel de compromiso del grupo de alumnas.

De entre todas las variables psicológicas estudiadas se perfila con mayor capacidad predictiva del compromiso en los tres análisis realizados la motivación intrínseca. Ello parece indicar que los alumnos más comprometidos necesitan en primer lugar la presentación de retos y tareas escolares en los que puedan ver una experiencia de crecimiento y de superación. Derivado de esta afirmación se constata que el estudiante de educación secundaria y bachillerato se encuentra en un momento vital en el que se despliega la necesidad de dotar de sentido a lo que hace, respondiendo así a su exigencia de búsqueda de una motivación profunda en sus acciones.

Nuestra investigación permite aportar en último lugar algunas orientaciones pedagógicas enfocadas a incrementar el nivel de *engagement* de nuestros alumnos o en la formación de profesores. En relación a lo mencionado sobre la motivación intrínseca jugaría un papel relevante la creatividad y originalidad en la presentación de las actividades escolares por parte del profesor, al tiempo que éste dota de sentido y unidad a cada propuesta, permitiendo que el alumno vea en ello una experiencia estimulante que le lleve a madurar. Al tratarse de alumnos que persiguen realizar óptimamente cada actividad sería también necesario que el profesor proporcione estrategias que guíen su ejecución y les permitan ir monitorizando y evaluando cómo se está llevando a cabo dicha actividad. De esta forma, el alumno podría percibir contingencias entre dicha ejecución y las recompensas que pueda percibir por ella. Estas consecuencias pueden ser, según este perfil de alumnos la mera obtención de conocimiento o de una experiencia estimulante como ya se ha mencionado. Una alusión especial merece la observación de comportamientos que indiquen que el alumno está superado por alguna tarea o

reto, viendo en ello una experiencia ante la que carece de recursos de afrontamiento. La detección e intervención por parte del profesor, familia, compañeros o el equipo de orientación psicopedagógica del colegio pueden contribuir a aliviar y enfrentar dicha situación. Por último, la detección e intervención posterior sobre problemas sociales propios del mundo afectivo y social de los adolescentes se presenta como otro de los focos de atención para incrementar los niveles de compromiso académico.

En resumen, el compromiso académico es un concepto con tal profundidad teórica que se perfila como una fuente inagotable de investigación. Dicha investigación ha de ser concretizada en actuaciones que redunden en la formación integral de nuestros alumnos, tomando en consideración que el alumno se compromete a medida que va descubriendo en aquello que estudia una respuesta a sus exigencias más íntimas de conocimiento.

Limitaciones y futuras propuestas de investigación

A lo largo de la discusión de nuestros resultados se ha ido aludiendo de soslayo a algunas limitaciones del presente estudio que a su vez se perfilan como futuras líneas de investigación. A continuación se desarrollarán.

El hecho de haber empleado medidas de auto-informe, si bien han sido seleccionadas en base a criterios de fiabilidad y validez, pueden ofrecer información limitada acerca de variables psicológicas. En este sentido, una futura línea de investigación podría pasar por la ampliación de la información en lo que respecta al compromiso académico empleando estrategias e instrumentos de evaluación que profundicen aún más en los tres componentes del mismo: absorción, vigor y dedicación, específicamente en alumnado de educación secundaria y bachillerato. De igual forma la inclusión de otras variables que no han sido contempladas en el estudio como la personalidad, el rendimiento cognitivo u otras de índole social proporcionarían un panorama mucho más rico sobre su relación con el compromiso. También la evaluación del grado de *engagement* en relación a asignaturas concretas podría ofrecer información sustanciosa de cara a plantear líneas de intervención más específicas en cada colegio.

Las características de nuestra muestra, especialmente en cuanto a número y perfil de colegios de procedencia, pueden ofrecer dificultades a la hora de extrapolar nuestras conclusiones a población similar, por lo que una futura propuesta de investigación se articularía con la inclusión de colegios públicos de una zona geográfica más amplia.

La variable nota media ha ofrecido dificultades en su interpretación y en su comparación con el estudio de contraste. Una propuesta subsanable de ello de cara a próximos análisis podría ser tomar en cuenta sólo al grupo de 4º de ESO, de tal manera que cumplimente cada alumno su nota media en las cinco asignaturas que incluye la prueba de competencias básicas, para hacer un contraste más pormenorizado y ver cómo se relaciona cada una con el compromiso académico.

La constatación de que tratamos con una población en un momento vital de desarrollo y maduración ha hecho que hayan aparecido diferencias con otros estudios. La propuesta de un estudio longitudinal podría aclarar si efectivamente muchas de las variables estudiadas quedaban sujetas a procesos evolutivos, observando en ello el comportamiento de dichas diferencias a lo largo de distintos cursos, especialmente en lo respecta al compromiso académico.

La riqueza de matices del término *engagement* supone la posibilidad de ahondar aún más en su naturaleza y relación con el resto de variables psicológicas incluidas en nuestra investigación, por lo que se plantea en un futuro la realización de un análisis mediacional con ecuaciones estructurales entre el compromiso académico (incluyendo por separado los tres componentes de absorción, dedicación y vigor) y todas las variables psicológicas contempladas en el presente estudio.

Bibliografía básica:

- Achenbach, T. M., & Rescorla, L. A. (2000). *Manual for the ASEBA Preschool Forms & Profiles*. Burlington: University of Vermont, Research Center for Children, Youth, & Families.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427-445.
- Arto, A. (1993). *Psicología evolutiva: una propuesta educativa*. Madrid: Editorial CCS.
- Ávila, A. S., Montaña, G.J., Jiménez, D. & Burgos, J.P. (2015). Estilos y estrategias de afrontamiento y rendimiento académico: una revisión empírica. *Enfoques, 1*(1), 15-44.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist, 37*(2), 122-147.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist, 28*(2), 117-148.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of managerial psychology, 22*(3), 309-328.
- Berger, K.S. (2007). *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia*. Madrid: Panamericana.
- Blumenfeld, P. C., Kempler, T. M., & Krajcik, J. S. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. En R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences*, pp. 475-488. Cambridge: University Press.
- Blumenfeld, P., Modell, J., Bartko, W. T., Secada, W. G., Fredricks, J. A., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement of inner-city students during middle childhood. En C.R. Cooper, C.T. García Coll, W.Todd Bartko, H. Davis y C.

Chatman (Eds.), *Developmental pathways through middle childhood: Rethinking contexts and diversity as resources*, pp. 145-170. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Carr, A. (2007). *Psicología positiva*. Barcelona: Paidós.

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: a theoretically based approach. *Journal of personality and social psychology*, 56(2), 267-283.

Carver, C. S. (1997). You want to measure coping but your protocol's too long: Consider the brief cope. *International journal of behavioral medicine*, 4(1), 92-100. doi:10.1207/s15327558ijbm0401_6

Casuso, M. J. (2011). *Estudio del estrés, engagement y rendimiento académico en estudiantes universitarios de Ciencias de la Salud* (Tesis doctoral). Universidad de Málaga, España.

Cheng, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale. *Organizational research methods*, 4(1), 62-83. doi: 10.1177/109442810141004

Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.) (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York: Springer.

Christenson, S., & Reschly, A. (Eds.) (2010). *Handbook of school-family partnership*. New York: Routledge, Taylor and Francis.

Connell, J. P., Spencer, M. B., & Aber, J. L. (1994). Educational risk and resilience in African-American youth: Context, self, action, and outcomes in school. *Child development*, 65(2), 493-506

Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. En M. Gunnar y A. Sroufe (Eds.), *Minnesota symposium on child psychology*, Vol. 22, pp. 43-77. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. New York: University Rochester Press.
- Evelo, D., Sinclair, M., Hurley, C., Christenson, S. & Thurlow, M. (1996). *Keeping kids in school: Using Check & Connect for dropout prevention*. Minneapolis: University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Finn, J. D. (1993). *School Engagement & Students at Risk*. Washington: National Center for Education Statistics (ED).
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of educational research*, 59(2), 117-142.
- Fredericks, J. A., Blumenfeld, P., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Kindermann, T. A., & Skinner, E. A. (2012). Will the real peer group please stand up?. En Ryan, A.M. y Ladd, G. W. (Eds.), *Peer relationships and adjustment at school*, pp.51-78. Charlotte: Information Age Publishing.
- Macías, A. B. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 9(3), 110-129.
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Farb, A. F. (2012). Engagement across developmental periods. En S. L Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 45-63). New York: Springer.
- Manzano, G. (2004). Perfil de los estudiantes comprometidos con sus estudios: influencia del burnout y el engagement. *Anuario de psicología*, 35(3), 399-415.
- Martin, A. J. (2009). Motivation and engagement across the academic life span a developmental construct validity study of elementary school, high school, and university/college students. *Educational and psychological measurement*, 69(5), 794-824. doi: 10.1177/0013164409332214

- Massone, A., & González, G. (2003). Estrategias de afrontamiento (coping) y su relación con el logro académico en matemática y lengua en adolescentes de noveno año de educación general básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 378, 1-7.
- Mate, A. I., Andreu, J. M., & Peña, M. E. (2016). Propiedades psicométricas de la versión española del "Inventario Breve de Afrontamiento" (COPE-28) en una muestra de adolescentes. *Psicología Conductual*, 24(2), 305-318.
- Méndez-Giménez, A., Estrada, J. A. C., Fernández-Río, J., Alonso, D. M., & Saborit, J. A. P. (2016). 3x2 Achievement Goals, Self-Determined Motivation and Life Satisfaction in Secondary Education. *Journal of Psychodidactics*, 21(2), 1-16. doi: 10.1387/RevPsicodidact.15035
- Muijs, R. D. (1997). Predictors of academic achievement and academic self-concept: a longitudinal perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 67(3), 263-277.
- Murray, C. (2009). Parent and teacher relationships as predictors of school engagement and functioning among low-income urban youth. *The Journal of Early Adolescence*, 29(3), 376-404. doi: 10.1177/0272431608322940.
- Newmann, F.M., Wehlage, G.G. & Lamborn, S.D. (1992). The Significance and Sources of Student Engagement. En F.M. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools*, pp. 11-39. New York: Teachers College Press.
- Núñez, J.L., Martín-Albo, J. & Navarro, J.G. (2005). Validación de la versión española de la Échelle de Motivation en Éducation. *Psicothema*, 17(2), 344-349.
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10(149), 1-49.
- Pérez, J. C. N., & González-Pienda, J. A. (1994). *Determinantes del rendimiento académico: variables cognitivo-motivacionales, atribucionales, uso de*

estrategias y autoconcepto. Oviedo: Universidad de Oviedo, Servicio de publicaciones.

- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Allen, J. P. (2012). Teacher-student relationships and engagement: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of classroom interactions. En S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*, pp. 365-386. New York: Springer Science & Business Media.
- Pintrich, P. R., Schunk, D. H., Limón Luque, M. & Huertas Martínez, J.A. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, motivación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-169.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities a case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, 27(5), 276-292.
- Salanova, M. (2008). Organizaciones saludables: una aproximación desde la Psicología Positiva. En C. Vázquez y G. Hervás (Eds.), *Psicología Positiva Aplicada* (pp. 403-428). Bilbao: Editorial Desclée de Brouwer.
- Salanova, M. & Llorens, S. (2008). Estado actual y retos futuros en el estudio del burnout. *Papeles del Psicólogo*, 29(1), 59-67.
- Salanova, MD., Llorens, S., Cifre, E., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. B. (2003). Perceived collective efficacy, subjective well-being and task performance among electronic work groups an experimental study. *Small Group Research*, 34(1), 43-73. doi: 10.1177/1046496402239577
- Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2011). "Yes, I can, I feel good, and I just do it!" On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology*, 60(2), 255-285. doi: 10.1111/j.1464-0597.2010.00435.x

- Salanova, M., Martínez, I. M., Esteve, E. B., Gumbau, S. L., & Gumbau, R. G. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de psicología*, 21(1), 170-180.
- Salanova, M., Martínez, I.M. & Llorens, S. (2004). Psicología Organizacional Positiva. En F.J. Palací (Ed.), *Psicología de la Organización*, pp. 349-376. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiró, J., & Grau, R. (2000). Desde el "burnout" al "Engagement": una nueva perspectiva. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 117-134.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Martínez, I., & Bresó, E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: The mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 23(1), 53-70. doi: 10.1080/10615800802609965
- Schunk, D. H., & Mullen, C. A. (2012). Self-efficacy as an engaged learner. En S.L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*, pp. 219-235. New York: Springer.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2009). Self-efficacy theory. En K.R. Wentzel y D.B. Miele, (Eds.), *Handbook of Motivation at School*, pp. 35-53. New York: Routledge.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008a). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100(4), 765-781. doi: 10.1037/a0012840
- Skinner, E. A., & Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.) *Handbook of research on student engagement*, pp. 21-44. New York: Springer.
- Skinner, E., Pitzer, J., & Brule, H. (2014). The Role of Emotion in Engagement, Coping and the Development of Motivational Resilience. En R. Pekrun y L.

Linnenbrink-Garcia (Eds.), *International Handbook of Emotions in Education*, pp. 331-346. New York: Routledge.

Skinner, E. A., & Wellborn, J. G. (1997). Children's coping in the academic domain. En A.S. Wolchik e I.N. Sandler (Eds.), *Handbook of children's coping: Linking Theory and Intervention*, pp. 387-422. New York: Plenum Press.

Wentzel, K. R. (2005). Peer relationships, motivation, and academic performance at school. En A.J. Elliot y C.S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation*, pp.279-296. New York: The Guilford Press.

Zimmerman, M. A., Copeland, L. A., Shope, J. T., & Dielman, T. E. (1997). A longitudinal study of self-esteem: Implications for adolescent development. *Journal of youth and Adolescence*, 26(2), 117-141.

Bibliografía complementaria

Abad, J., Forns, M., Amador, J. A., & Martorell, B. (2000). Fiabilidad y validez del Youth Self Report en una muestra de adolescentes. *Psicothema*, 12(1), 49-54.

Abad, J., Forns, M., & Gómez, J. (2002). Emotional and behavioral problems as measured by the YSR: Gender and age differences in Spanish adolescents. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(2), 149-157.

Abrahamsen, F. E., Roberts, G. C., & Pensgaard, A. M. (2008). Achievement goals and gender effects on multidimensional anxiety in national elite sport. *Psychology of Sport and Exercise*, 9(4), 449-464.

Abouserie, R. (1994). Sources and levels of stress in relation to locus of control and self-esteem in university students. *Educational Psychology: an International Journal of Experimental Educational Psychology*, 14(3), 323-330.

Abouserie, R. (1995). Self-esteem and achievement motivation as determinants of students' approaches to studying. *Studies in Higher Education*, 20(1), 19-26.

- Acosta, H., Salanova, M., & Llorens, S. (2011). ¿Cómo predicen las prácticas organizacionales el engagement en el trabajo en equipo?: el rol de la confianza organizacional. *Ciencia y Trabajo*, 13(41), 125-34.
- Ainsworth, M. S., & Bowlby, J. (1991). An ethological approach to personality development. *American psychologist*, 46(4), 333-341.
- Albalate, D., Fageda, X., & Perdiguer, J., (2011). Éxito académico, características personales y proceso de Bolonia: una aplicación econométrica. *Ridu*, 3, 11-25.
- Al-Shabat, M., Abbas, A., & Nizam, I. (2010). The direct and indirect effects of the achievement motivation on nurturing intellectual giftedness. *World Academic of Science, Engineering and Technology*, 67, 98-106.
- American Psychiatric Association (APA) (2002). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV-TR*. Barcelona: Masson.
- American Psychiatric Association (APA) (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5*. Madrid: Panamericana.
- Archambault, I., Pagani, L. S., & Fitzpatrick, C. (2013). Transactional associations between classroom engagement and relations with teachers from first through fourth grade. *Learning and Instruction*, 23, 1-9.
- Aveyard, P., Markham, W. A., Almond, J., Lancashire, E., & Cheng, K. K. (2003). The risk of smoking in relation to engagement with a school-based smoking intervention. *Social Science & Medicine*, 56(4), 869-882.
- Ayub, A. F. M., Yunus, A. S. M., Mahmud, R., Salim, N. R., & Sulaiman, T. (2017). Differences in students' mathematics engagement between gender and between rural and urban schools. *AIP Conference Proceedings*, (1795)1, 1-6. <http://dx.doi.org/10.1063/1.4972169>
- Bachman, J. G., O'Malley, P. M., Freedman-Doan, P., Trzesniewski, K. H., & Donnellan, M. B. (2011). Adolescent self-esteem: differences by race/ethnicity, gender, and age. *Self and Identity*, 10(4), 445-473.

- Bakadorova, O., & Raufelder, D. (2016). Do socio-motivational relationships predict achievement motivation in adolescents with high and low school self-concepts?. *The Journal of Educational Research*, 109(3), 219-231.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2013). La teoría de las demandas y los recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 29(3), 107-115. doi: <http://dx.doi.org/10.5093/tr2013a16>
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, pp. 307-337. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-efficacy beliefs as shapers of children's aspirations and career trajectories. *Child development*, 72(1), 187-206.
- Barkatsas, A. T., Kasimatis, K., & Gialamas, V. (2009). Learning secondary mathematics with technology: exploring the complex interrelationship between students' attitudes, engagement, gender and achievement. *Computers & Education*, 52(3), 562-570.
- Baroody, A. E., Rimm-Kaufman, S. E., Larsen, R. A., & Curby, T. W. (2016). A multi-method approach for describing the contributions of student engagement on fifth grade students' social competence and achievement in mathematics. *Learning and Individual Differences*, 48, 54-60. doi: 10.1016/j.lindif.2016.02.012
- Bender, K. (2012). The mediating effect of school engagement in the relationship between youth maltreatment and juvenile delinquency. *Children & Schools*, 34(1), 37-48. <https://doi.org/10.1093/cs/cdr001>
- Berk, L. (1998). *Desarrollo del niño y del adolescente*. Madrid: Prentice Hall.
- Bermúdez, S. L., Mora, L., & Martínez, E. S. (2012). *Factores del ambiente escolar asociados al concepto de estrés en estudiantes de bachillerato* (Proyecto de grado). Chía: Universidad de la Sabana, Colombia.

- Bethell, C. D., Newacheck, P., Hawes, E., & Halfon, N. (2014). Adverse childhood experiences: assessing the impact on health and school engagement and the mitigating role of resilience. *Health Affairs*, 33(12), 2106-2115. doi: 10.1377/hlthaff.2014.0914
- Bierman, K. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., Blair, C., & Domitrovich, C. E. (2008). Executive functions and school readiness intervention: impact, moderation, and mediation in the Head Start REDI program. *Development and psychopathology*, 20(03), 821-843. doi: 10.1017/S0954579408000394
- Bos, A. E. R., Muris, P., Mulkens, S., & Schaalma, H. P. (2006). Changing self-esteem in children and adolescents: a roadmap for future interventions. *Netherlands Journal of Psychology*, 62, 26-33.
- Bresó, E., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61(4), 339-355. doi: 10.1007/s10734-010-9334-4
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *Readings on the development of children*, 2, 37-43.
- Bumpus, M. F., Crouter, A. C., & McHale, S. M. (2001). Parental autonomy granting during adolescence: exploring gender differences in context. *Developmental psychology*, 37(2), 163-173.
- Bukowski, W. M., Motzoi, C., & Meyer, F. (2009). Friendship as process, function, and outcome. En K.H Rubin, W.M. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, pp. 217-231. New York: Guilford Press.
- Caballero, D.C.C., Abelló, L.I.R., & Palacio, J. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en psicología latinoamericana*, 25(2), 98-111.

- Calvete, E., & Connor-Smith, J. K. (2006). Perceived social support, coping, and symptoms of distress in American and Spanish students. *Anxiety, Stress, and Coping, 19*(1), 47-65.
- Caso, J., & Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología, 39*, 487-501.
- Casullo, M. (1998). *Adolescentes en riesgo*. Buenos Aires: Paidós.
- Cava, M. J. (2011). Familia, profesorado e iguales: claves para el apoyo a las víctimas de acoso escolar. *Psychosocial Intervention, 20*(2), 183-192. <http://dx.doi.org/10.5093/in2011v20n2a6>
- Cava, M. J., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica, 15*(1), 21-34.
- Chang, B. L. (2015). *Effects of racialized tracking on racial gaps in science self-efficacy, identity, engagement, and aspirations: connection to science and school segregation* (Disertación). Temple University, Londres.
- Chase, P. A., Hilliard, L. J., Geldhof, G. J., Warren, D. J., & Lerner, R. M. (2014). Academic Achievement in the High School Years: the Changing Role of School Engagement. *Journal of Youth Adolescence, 43*(6), 884-896. doi: 10.1007/s10964-013-0085-4.
- Christenson, S. L., Hurley, C. M., Hirsch, J. A., Kau, M., Evelo, D., & Bates, W. (1997). Check and Connect: The role of monitors in supporting high-risk youth. *Reaching Today's Youth: The Community Circle of Caring Journal, 2*(1), 18-21.
- Clarke, A. T. (2006). Coping with interpersonal stress and psychosocial health among children and adolescents: A meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 35*(1), 10-23. doi: 10.1007/s10964-005-9001-x

- Coates, H. (2010). Development of the Australasian Survey of Student Engagement (AUSSE). *Higher Education, 60*(1), 1-17.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale: Lawrence Earlbaum Associates.
- Cohen, S., Kamarck, T., & Mermelstein, R. (1983). A global measure of perceived stress. *Journal of Health and Social Behavior, 24*(4), 385-396.
- Cohen, S., & Williamson, G.M. (1988). Perceived stress in a probability sample of the United States. En S. Spacapan y S. Oskamp (Eds.) *The social psychology of health*, pp.31-67. Newbury Park: Sage.
- Compas, B. E., Connor-Smith, J. K., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (2001). Coping with stress during childhood and adolescence: problems, progress, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin, 127*(1), 87-127. doi 10.1037//0033-2909.127.1.87
- Cooper, A. N., Seibert, G. S., May, R. W., Fitzgerald, M. C., & Fincham, F. D. (2017). School burnout and intimate partner violence: The role of self-control. *Personality and Individual Differences, 112*, 18-25.
- Correché, M. S., Fiorentino, M. T., & Fantin, M. B. (2005). Estilos de personalidad y estrategias de afrontamiento en adolescentes de una escuela privada de la ciudad de San Luis. *Fundamentos en humanidades, 11*, 159-176.
- Crosnoe, R. (2000). Friendships in Childhood and Adolescence: The Life Course and New Directions. *Social Psychology Quarterly, 63*(4), 377-391.
- Crosnoe, R., Cavanagh, S., & Elder, G. H. (2003). Adolescent friendships as academic resources: The intersection of friendship, race, and school disadvantage. *Sociological Perspectives, 46*(3), 331-352. doi: 10.1525/sop.2003.46.3.331
- Côté-Lussier, C., & Fitzpatrick, C. (2016). Feelings of safety at school, socioemotional functioning, and classroom engagement. *Journal of Adolescent Health, 58*(5), 543-550. doi: 16/j.jadohealth.2016.01.003

- Daly, B. P., Shin, R. Q., Thakral, C., Selders, M., & Vera, E. (2009). School engagement among urban adolescents of color: does perception of social support and neighborhood safety really matter?. *Journal of youth and adolescence*, 38(1), 63-74.
- Daniels, L. M., Stupnisky, R. H., Pekrun, R., Haynes, T. L., Perry, R. P., & Newall, N. E. (2009). A longitudinal analysis of achievement goals: from affective antecedents to emotional effects and achievement outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 948-963.
- Darnon, C., Dompnier, B., & Marijn Poortvliet, P. (2012). Achievement goals in educational contexts: a social psychology perspective. *Social and Personality Psychology Compass*, 6(10), 760-771. doi: 10.1111/j.1751-9004.2012.00457.x
- de Anda, D., Baroni, S., Boskin, L., Buchwald, L., Morgan, J., Ow, J., Siegel Gold, J., & Weiss, R. (2000). Stress, stressors and coping among high school students. *Children and youth services review*, 22(6), 441-463. doi: 10.1177/0272431608314663
- DeBacker, T. K., & Nelson, R. M. (2000). Motivation to learn science: differences related to gender, class type, and ability. *The Journal of Educational Research*, 93(4), 245-254.
- de Bruin, G. P., & Henn, C. M. (2013). Dimensionality of the 9-ITEM Utrecht Work Engagement Scale (UWES-S-9). *Psychological reports*, 112(3), 788-799. doi: 10.2466/01.03.PR0.112.3.788-799
- de la Fuente, J., López, M., Zapata, L., Martínez-Vicente, J. M., Vera, M. M., Solinas, G., & Fadda, S. (2014). Competencia para estudiar y aprender en contextos estresantes: fundamentos de la utilidad e-Afrontamiento del estrés académico. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12(3), 717-746. doi:http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.34.14034
- de Luca, S. M., & Wyman, P. A. (2012). Association between school engagement and disclosure of suicidal ideation to adults among Latino adolescents. *The*

journal of primary prevention, 33(2-3), 99-110. doi: 10.1007/s10935-012-0269-9

Deci, E. L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human Behavior*. New York: Plenum.

Dogan, U. (2015). Student Engagement, academic Self-efficacy, and academic Motivation as predictors of academic performance. *Anthropologist*, 20(3), 553-561.

Dolzan, M., Sartori, R., Charkhabi, M., & De Paola, F. (2015). The Effect of School Engagement on Health Risk Behaviours among High School Students: testing the mediating role of Self-Efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 205, 608-613. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.09.091

Durán, A., Extremera, N., Rey, L., Fernández-Berrocal, P., & Montalbán, F. M. (2006). Predicting academic burnout and engagement in educational settings: assessing the incremental validity of perceived emotional intelligence beyond perceived stress and general self-efficacy. *Psicothema*, 18(Supl.), 158-164. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.09.091

Dymnicki, A., Sambolt, M., & Kidron, Y. (2013). *Improving college and career readiness by incorporating social and emotional learning*. Washington: American Institutes for Research, College & Career Readiness & Success Center.

Eccles, J. S. (1984). Sex differences in achievement patterns. En T. Sonderegger (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 32, pp. 97–132. Lincoln: University of Nebraska Press.

Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The future of children*, 9(2), 30-44.

Echavarría, M. F. (2013). Aportes de Rudolf Allers a la fundamentación antropológica de la psicoterapia. *Espíritu: cuadernos del Instituto Filosófico de Balmesiana*, 62(146), 419-431.

- Edel, R. (2003). El rendimiento académico, concepto investigación y desarrollo. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1(2), 1-15.
- Edgar, E., & Johnson, E. (1995). *Relationship building & affiliation activities in school-based dropout prevention programs. ABC dropout prevention and intervention series*. Minneapolis: University of Minnesota, Institute on Community Integration.
- Elliot, A. J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational Psychologist*, 34(3), 169-189.
- Elliot, A. J., & McGregor, H. A. (2001). A 2 x 2 achievement goal framework. *Journal of personality and social psychology*, 80(3), 501-519.
- Elliot, A. J., & Murayama, K. (2008). On the measurement of achievement goals: critique, illustration, and application. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 613-628.
- Eriksen, H.R., Olf, M., Murison, R., & Ursin, H. (1999). The time dimension in stress response: Relevance for survival and health. *Psychiatry Research*, 85(1), 39-50.
- Erol, R. Y., & Orth, U. (2011). Self-esteem development from age 14 to 30 years: a longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(3), 607-619.
- Eslami, A. A., Rabiei, L., Afzali, S. M., Hamidzadeh, S., & Masoudi, R. (2016). The effectiveness of assertiveness training on the levels of stress, anxiety, and depression of high school students. *Iranian Red Crescent Medical Journal*, 18(1), (in press). doi: 10.5812/ircmj.21096
- Estévez, I., Rodríguez, S., Valle, A., Regueiro, B., & Piñeiro, I. (2016). Incidencia de las metas académicas del alumnado de secundaria en su gestión motivacional. *Aula Abierta*, 44(2), 83-90.

- Estell, D. B., & Perdue, N. H. (2013). Social support and behavioral and affective school engagement: the effects of peers, parents, and teachers. *Psychology in the Schools, 50*(4), 325-339.
- Ethington, C. A. (1992). Gender differences in a psychological model of mathematics achievement. *Journal for Research in Mathematics Education, 23*(2), 166-181.
- Fan, W., & Williams, C. M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology, 30*(1), 53-74.
- Fernández-Abascal, E. G. (1997). Estilos y estrategias de afrontamiento. En E.G. Fernández-Abascal, M. Chóliz Montañés, F. Palmero Cantero & F. Martínez Sánchez, (Eds.), *Cuaderno de prácticas de motivación y emoción*, pp. 189-206. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Fernández-López, J. (1997). ¿En qué consiste el error de considerar que *adolescente* tiene relación con *adolescer*? (Mensaje de Blog). Recuperado de <http://hispanoteca.eu/Foro-preguntas/ARCHIVO-Foro/Adolescente%20y%20adolescer.htm>
- Finn, J. D., & Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82*(2), 221-234. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter?. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.) *Handbook of research on student engagement*, pp. 97-131. New York: Springer.
- Fredrickson, B.L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: the broaden and build theory of positive emotions. *American Psychologist, 56*, 218-226.
- Fröjd, S. A., Nissinen, E. S., Pelkonen, M. U., Marttunen, M. J., Koivisto, A. M., & Kaltiala-Heino, R. (2008). Depression and school performance in middle adolescent boys and girls. *Journal of adolescence, 31*(4), 485-498.

- Frydenberg, E., Care, E., Chan, E., & Freeman, E. (2009). Interrelationships between coping, school connectedness and wellbeing. *Australian Journal of Education*, 53(3), 261-276.
- Fullarton, S. (2002). *Student engagement with school: individual and school-level influences*. Victoria: The Australian Council for Educational Research.
- Gallagher, J. J., & Tobin, K. (1987). Teacher management and student engagement in high school science. *Science Education*, 71(4), 535-555. doi: 10.1002/sce.3730710406
- Gan, Y., Yang, M., Zhou, Y., & Zhang, Y. (2007). The two-factor structure of future-oriented coping and its mediating role in student engagement. *Personality and Individual Differences*, 43(4), 851-863. doi:10.1016/j.paid.2007.02.009
- García, G. M. (2002). Burnout y engagement en un colectivo preprofesional: estudiantes universitarios. *Boletín de psicología*, 74, 79-102.
- García-Reid, P., Reid, R. J., & Peterson, N. A. (2005). School engagement among Latino youth in an urban middle school context valuing the role of social support. *Education and Urban Society*, 37(3), 257-275. doi: 10.1177/0013124505275534
- García-Ros, R., Pérez-González, F., & Fuentes Durán, M. (2016). Análisis del estrés académico en la adolescencia: efectos del nivel educativo y del sexo en Educación Secundaria Obligatoria. *Información Psicológica*, 110, 2-12. doi: dx.medra.org/10.14635/IPSIC.2015.110.3
- García-Ros, R., Pérez-González, F., Tomás, J. M., & Fernández, I. (2017). The Schoolwork Engagement Inventory: Factorial Structure, Measurement Invariance by Gender and Educational Level, and Convergen Validity in Secondary Education (12-18 Years). *Journal of Psychoeducational Assessment*, <http://journals.sagepub.com> doi/pdf/10.1177/0734282916689235 ([Epub ahead of print])

- Garvik, M., Idsoe, T., & Bru, E. (2014). Depression and school engagement among Norwegian upper secondary vocational school students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 592-608.
- Gaub, M., & Carlson, C. L. (1997). Gender differences in ADHD: a meta-analysis and critical review. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36(8), 1036-1045.
- Generalitat de Catalunya, (2012). *Diferències en els resultats educatius de nois i noies*. Barcelona: Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo (CSESE). Recuperado de http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_al_tres/static_file/documents22.pdf
- Generalitat de Catalunya, (2014). *Sistema d'Indicadors d'Ensenyament de Catalunya*. Barcelona: Consejo Superior de Evaluación del Sistema Educativo (CSESE). Recuperado de http://csda.gencat.cat/web/.content/home/consell_superior_d_avalua/pdf_i_al_tres/static_file/Indicadors18.pdf
- Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., Wells, B. E., & Maitino, A. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: a meta-analysis. *Review of General Psychology*, 13(1), 34-45.
- Giráldez, S. L., Seco, G. V., & Mena, M. S. (2002). Estructura factorial del Youth Self-Report (YSR). *Psicothema*, 14(4), 816-822.
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2007). Creating sustainable classrooms environments: the mindsets of effective teachers, succesful students, and productive consultants. En S. Goldstein y R.B. Brooks (Eds.), *Understanding and managing children's classroom behavior: Creating sustainable, resilient classrooms*, pp. 22-42. New Jersey: John Wiley & Sons.
- González-Pienda, J. A., Núñez, J. C., Rocés, C., González-Pumariega, S., González, P., Muñoz, R. & Bernardo, A. (2003). Adaptabilidad y cohesión familiar, implicación parental en conductas autorregulatorias, autoconcepto del estudiante y rendimiento académico. *Psicothema*, 15(3), 471-477.

- González-Valenzuela, M. J., & Martín-Ruíz, I. (2016). Motivación de logro y lenguaje escrito en adolescentes españoles. *Anales de psicología*, 32(2), 466-473.
- Grant, K. E., Compas, B. E., Thurm, A. E., McMahon, S. D., y Gipson, P. Y. (2004). Stressors and child and adolescent psychopathology: Measurement issues and prospective effects. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 33(2), 412-425.
- Green, J., Liem, G. A. D., Martin, A. J., Colmar, S., Marsh, H. W., & McInerney, D. (2012). Academic motivation, self-concept, engagement, and performance in high school: key processes from a longitudinal perspective. *Journal of Adolescence*, 35(5), 1111-1122.
- Green, J., Martin, A. J., & Marsh, H. W. (2007). Motivation and engagement in English, mathematics and science high school subjects: towards an understanding of multidimensional domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 17(3), 269-279.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, H. M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary educational psychology*, 29(4), 462-482. doi: 10.1016/j.cedpsych.2004.01.006
- Gruman, D. H., Harachi, T. W., Abbott, R. D., Catalano, R. F., & Fleming, C. B. (2007). Longitudinal effects of student mobility on three dimensions of elementary school engagement. *Child development*, 79(6), 1833-1852. doi: 10.1111/j.1467-8624.2008.01229.x
- Hakimzadeh, R., Besharat, M. A., Khaleghinezhad, S. A., & Jahromi, R. G. (2016). Peers' perceived support, student engagement in academic activities and life satisfaction: a structural equation modeling approach. *School Psychology International*, 37(3), 240-254. doi: 10.1177/0143034316630020.
- Harter, S. (2003). The development of self-representations during childhood and adolescence. En M.R. Leary y J. P. Tangney (Eds.), *Handbook of self and identity*, pp. 610-642. New York: The Guilford Press.

- Hess, R. S., & Copeland, E. P. (2001). Students' stress, coping strategies, and school completion: A longitudinal perspective. *School psychology quarterly*, 16(4), 389-405.
- Hindelang, M. J., Hirschi, T., & Weis, J. G. (1979). Correlates of Delinquency: the illusion of discrepancy between self-report and official measures. *American Sociological Review*, 44(6), 995-1014.
- Hoffmann, M. L., Powlishta, K. K., & White, K. J. (2004). An examination of gender differences in adolescent adjustment: the effect of competence on gender role differences in symptoms of psychopathology. *Sex Roles*, 50(11-12), 795-810.
- Hollingshead, A.B. (2011). Four factor index of social status. *Yale Journal of Sociology*, 8, 21-52.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: a 3-year longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 100(1), 1-14. doi:10.1037/0022-0663.100.1.1
- Hulleman, C. S., Schrage, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels?. *Psychological Bulletin*, 136(3), 422-449. doi: 10.1037/a0018947
- Jimerson, S., Egeland, B., Sroufe, L. A., & Carlson, B. (2000). A prospective longitudinal study of high school dropouts examining multiple predictors across development. *Journal of School Psychology*, 38(6), 525-549. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405\(00\)00051-0](http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(00)00051-0)
- King, K. A., Vidourek, R. A., Davis, B., & McClellan, W. (2002). Increasing self-esteem and school connectedness through a multidimensional mentoring program. *Journal of School Health*, 72(7), 294-299.
- Kitano, M. K., & Lewis, R. B. (2005). Resilience and coping: implications for gifted children and youth at risk. *Roepers Review*, 27(4), 200-205. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02783190509554319>

- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: a meta-analysis. *Psychological bulletin*, 125(4), 470-500.
- Kristjánsson, Á. L., Sigfúsdóttir, I. D., & Allegrante, J. P. (2010). Health behavior and academic achievement among adolescents: the relative contribution of dietary habits, physical activity, body mass index, and self-esteem. *Health Education & Behavior*, 37(1), 51-64. doi: 10.1177/1090198107313481.
- Krypel, M. N., & Henderson-King, D. (2010). Stress, coping styles, and optimism: are they related to meaning of education in students' lives?. *Social Psychology of Education*, 13(3), 409-424. doi:10.1007/s11218-010-9132-0
- Kuh, G. D., Cruce, T. M., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. M. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education*, 79(5), 540-563.
- Lacalle, M., (2010). *Escalas DSM del CBCL y YSR en niños y adolescentes que acuden a consulta en servicios de salud mental* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona, Facultat de Psicologia, Barcelona.
- Lara, M. D., Bermúdez, J., & Pérez-García, A. M. (2013). Positividad, estilo de afrontamiento y consumo de tabaco y alcohol en la adolescencia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 11(30), 345-366. doi: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.30.13036>
- Lawrence, J., Ashford, K., & Dent, P. (2006). Gender differences in coping strategies of undergraduate students and their impact on self-esteem and attainment. *Active Learning in Higher Education*, 7(3), 273-281. doi: 10.1177/1469787406069058
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1986) Cognitive theories of stress and the issue of circularity. En M. L. Appley y R. Trumbull (Eds.), *Dynamics of Stress*, pp.63-80. New York: Plenum Press.
- Leadbeater, B. J., Kuperminc, G. P., Blatt, S. J., & Hertzog, C. (1999). A multivariate model of gender differences in adolescents' internalizing and externalizing problems. *Developmental psychology*, 35(5), 1268-1282.

- Lee, Y. S., & Jonson-Reid, M. (2016). The role of Self-Efficacy in reading achievement of young children in urban schools. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 33(1), 79-89. doi:10.1007/s10560-015-0404-6
- Lemos, S., Vallejo, G., & Sandoval, M. (2002). Estructura factorial del Youth Self Report (YSR). *Psicothema*, 14, 816-822.
- Lewis, A. D., Huebner, E. S., Malone, P. S., & Valois, R. F. (2011). Life satisfaction and student engagement in adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(3), 249-262. doi: 10.1007/s10964-010-9517-6.
- Li, D., & Sullivan, W. C. (2016). Impact of views to school landscapes on recovery from stress and mental fatigue. *Landscape and Urban Planning*, 148, 149-158.
- Li, Y., Zhang, W., Liu, J., Arbeit, M. R., Schwartz, S. J., Bowers, E. P., & Lerner, R. M. (2011). The role of school engagement in preventing adolescent delinquency and substance use: a survival analysis. *Journal of Adolescence*, 34(6), 1181-1192. doi:10.1016/j.adolescence.2011.07.003
- Lisbona, A., Morales, J., & Palací, F. (2009). El engagement como resultado de la socialización organizacional. *International journal of psychology and psychological therapy*, 9(1), 89-100.
- Lutz, M. E., & Culver, S. (2010). The National Survey of Student Engagement: A university-level analysis. *Tertiary Education and Management*, 16(1), 35-44. doi: 10.1080/13583881003629814.
- Lyles, D. L. (2015). *An Examination of the Relationship between Service-Learning, Cognitive Engagement, and Self-Efficacy for High School Students* (Tesis doctoral). North Carolina Agricultural and technical State University, Facultad de Educación, North Carolina, Estados Unidos de América.
- MacCann, C., Fogarty, G. J., Zeidner, M., & Roberts, R. D. (2011). Coping mediates the relationship between Emotional Intelligence (EI) and academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 60-70.

McClelland, D. C. (1985). How motives, skills, and values determine what people do. *American psychologist*, 40(7), 812-825.

Mahoney, A., Pendleton, S., & Ihrke, H. (2006). Religious coping by children and adolescents: unexplored territory in the realm of spiritual development. En E. C. Roehlkepartain, P. Ebstyn King, L. Wagener y P. L. Benson (Eds.), *The handbook of spiritual development in childhood and adolescence*, pp. 341-354. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Madjar, N., & Chohat, R. (2016). Will I succeed in middle school? A longitudinal analysis of self-efficacy in school transitions in relation to goal structures and engagement. *Educational Psychology*, 36, 1-15.

MaÔano, C., Ninot, G., & Bilard, J. (2004). Age and gender effects on global self-esteem and physical self-perception in adolescents. *European Physical Education Review*, 10(1), 53-69.

Martin, A. J., & Dowson, M. (2009). Interpersonal relationships, motivation, engagement, and achievement: yields for theory, current issues, and educational practice. *Review of educational research*, 79(1), 327-365. doi: 10.3102/0034654308325583

Martin, A. J., Marsh, H. W., McInerney, D. M., Green, J., & Dowson, M. (2007). Getting along with teachers and parents: The yields of good relationships for students' achievement motivation and self-esteem. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 17(02), 109-125.

Martínez Díaz, D., & Gómez, D. (2007). Una aproximación psicosocial al estrés escolar. *Educación y Educadores*, 10(2), 11-22.

Martínez, I. M., González, J. P. & Meneghel, I. (2016). Take care of well-being: how facilitators and engagement predict performance of university students. *Multidisciplinary Journal for Education, Social and Technological Sciences*, 3(1), 100-117. doi: <http://dx.doi.org/10.4995/muse.2016.3751>

- Maslach, C. (1993). Burnout: a multidimensional perspective. En W. B. Schaufeli, C. Maslach y T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research*, pp. 19-32. Washington: Taylor & Francis.
- Meece, J. L., & Courtney, D. P. (1992). Gender differences in students' perceptions: Consequences for achievement-related choices. En D.H. Schumk y J.L. Meece, *Student perceptions in the classroom*, pp.209-228. New York: Routledge.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology, 44*(5), 351-373.
- Mo, Y., & Singh, K. (2008). Parents' relationships and involvement: Effects on students' school engagement and performance. *Research in Middle Level Education Online, 31*(10), 1-11.
<http://dx.doi.org/10.1080/19404476.2008.11462053>
- Moksnes, U. K., Espnes, G. A., & Haugan, G. (2014). Stress, sense of coherence and emotional symptoms in adolescents. *Psychology & Health, 29*(1), 32-49.
- Morales, P. (2011). El coeficiente de correlación. Material no publicado. Recuperado el 16 de febrero de 2017 de
[http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso_06_2016/01.%20Documento%201%20\(correlaciones\).pdf](http://www.unizar.es/ice/images/stories/materiales/curso_06_2016/01.%20Documento%201%20(correlaciones).pdf)
- Morán, C., Landero, R., & González, M. T. (2010). COPE-28: un análisis psicométrico de la versión en español del Brief COPE. *Universitas Psychologica, 9*(2), 543-552.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of Self-Efficacy Beliefs to Academic Outcomes: A Meta-Analytic Investigation. *Journal of Counseling Psychology, 38*(1), 30-38.
- Musitu, G., & Cava, M. J. (2003). El rol del apoyo social en el ajuste de los adolescentes. *Intervención psicosocial, 12*(2), 179-192.

- Nien, C. L., & Duda, J. L. (2008). Antecedents and consequences of approach and avoidance achievement goals: A test of gender invariance. *Psychology of Sport and Exercise, 9*(3), 352-372.
- Oga-Baldwin, W. Q., & Nakata, Y. (2017). Engagement, gender, and motivation: a predictive model for Japanese young language learners. *System, 65*, 151-163.
- Osterman, K. F. (2000). Students' need for belonging in the school community. *Review of educational research, 70*(3), 323-367.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into practice, 41*(2), 116-125.
- Pajares, F., & Valiante, G. (2001). Gender differences in writing motivation and achievement of middle school students: a function of gender orientation? *Contemporary educational psychology, 26*(3), 366-381
- Parga, A. M. L., Padilla, M. G. L., & Valenzuela, J. R. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista Electrónica Educare, 20*(2), 1-22. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.4>. Recuperado de <http://www.una.ac.cr/educare>
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 83-98. doi: 10.1037/0022-0663.99.1.83.
- Patton, W., Bartrum, D. A., & Creed, P. A. (2004). Gender differences for optimism, self-esteem, expectations and goals in predicting career planning and exploration in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 4*(2-3), 193-209.
- Perczek, R., Carver, C. S., Price, A. A., & Pozo-Kaderman, C. (2000). Coping, mood, and aspects of personality in Spanish translation and evidence of convergence with English versions. *Journal of Personality Assessment, 74*(1), 63-87.

- Pekrun, R., Elliot, A. J., & Maier, M. A. (2006). Achievement goals and discrete achievement emotions: a theoretical model and prospective test. *Journal of educational psychology, 98*(3), 583-597.
- Perry, D. R., & Steck, A. K. (2015). Increasing Student Engagement, Self-Efficacy, and Meta-Cognitive Self-Regulation in the High School Geometry Classroom: Do iPads Help?. *Computers in the Schools, 32*(2), 122-143.
- Peterson, P. L., & Fennema, E. (1985). Effective teaching, student engagement in classroom activities, and sex-related differences in learning mathematics. *American Educational Research Journal, 22*(3), 309-335.
- Phan, H. P., Ngu, B. H., & Alrashidi, O. (2016). Role of Student Well-Being a study using Structural Equation Modeling. *Psychological Reports, 119*(1), 77-105. doi: 10.1177/0033294116656819.
- Ponitz, C. C., Rimm-Kaufman, S. E., Grimm, K. J., & Curby, T. W. (2009). Kindergarten classroom quality, behavioral engagement, and reading achievement. *School Psychology Review, 38*(1), 102-120.
- Preckel, F., Goetz, T., Pekrun, R., & Kleine, M. (2008). Gender differences in gifted and average-ability students: comparing girls' and boys' achievement, self-concept, interest, and motivation in mathematics. *Gifted Child Quarterly, 52*(2), 146-159.
- Pustjens, H., Van Damme, J., & De Munter, A. (2009). School engagement and language achievement: A longitudinal study of gender differences across secondary school. *Merrill-Palmer Quarterly, 55*(4), 373-405.
- Quatman, T., & Watson, C. M. (2001). Gender differences in adolescent self-esteem: An exploration of domains. *The Journal of genetic psychology, 162*(1), 93-117.
- Raisi, R., & Javedan, M. (2015). Relationship of cognitive, emotional and behavioral Engagements with Students' academic achievement. *Academic Journal of Psychological Studies, 4*(4), 218-223.
- Raufelder, D., Kittler, F., Braun, S. R., Lätsch, A., Wilkinson, R. P., & Hoferichter, F. (2013). The interplay of perceived stress, self-determination and school

- engagement in adolescence. *School Psychology International*, 35(4), 405-420. doi: 10.1177/0143034313498953.
- Real Academia Española, (2014). *Diccionario de la lengua española (23ª Ed.)*. Madrid: Espasa Libros.
- Remor, E. (2006). Psychometric Properties of a European Spanish Version of the Perceived Stress Scale (PSS). *The Spanish Journal of Psychology*, 9(1), 86-93.
- Remor, E. & Carrobles, J.A. (2001). Versión Española de la escala de estrés percibido (PSS-14): estudio psicométrico en una muestra VIH+. *Ansiedad y Estrés*, 7(2-3), 195-201.
- Reschly, A. L., Huebner, E.S., Appleton, J.J., & Antaramian, S. (2008). Engagement and flourishing: the contribution of positive emotions and coping to adolescents' engagement at school and with learning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 419-431. doi: 10.1002/pits.20306
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and Aging*, 17(3), 423-434.
- Rodríguez-Fernández, A., Ramos-Díaz, E., Fernández-Zabala, A., Goni, E., Esnaola, I., & Goni, A. (2016). Contextual and psychological variables in a descriptive model of subjective well-being and school engagement. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 16(2), 166-174.
- Roeser, R. W., Strobel, K. R., & Quihuis, G. (2002). Studying early adolescents' academic motivation, social-emotional functioning, and engagement in learning: Variable and person centered approaches. *Anxiety, Stress & Coping*, 15(4), 345-368.
- Román, S., Cuestas, P. J., & Fenollar, P. (2008). An examination of the interrelationships between self-esteem, others' expectations, family support, learning approaches and academic achievement. *Studies in Higher Education*, 33(2), 127-138.

- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image (Vol. 11)*. Princeton: Princeton University Press.
- Rosenberg, E. R., Burt, K. B., Forehand, R. L., & Paysnick, A. A. (2016). Youth Self-Views, Coping with Stress, and Behavioral/Emotional Problems: the role of incremental Self-Theory. *Journal of Child and Family Studies*, 6(25), 1713-1723. doi: 10.1007/s10826-015-0346-9
- Rose-Krasnor, L., & Denham, S. (2009). Social-emotional competence in early childhood. En K.H. Rubin, W.M. Bukowski y B. Laursen (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups*, pp. 162-179. New York: Guilford Press.
- Rowe, M. L., Ramani, G. B., & Pomerantz, E. M. (2016). Parental Involvement and Children's motivation and achievement. En K.R. Wentzel y D.B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School*, pp. 459-476. New York: Routledge.
- Rusillo, M. T. C., & Arias, P. F. C. (2004). Gender differences in academic motivation of secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(1), 97-112.
- Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249.
- Ryan, A. M. (2000). Peer groups as a context for the socialization of adolescents' motivation, engagement, and achievement in school. *Educational Psychologist*, 35(2), 101-111.
- Saklofske, D. H., Austin, E. J., Mastoras, S. M., Beaton, L., & Osborne, S. E. (2012). Relationships of personality, affect, emotional intelligence and coping with

- student stress and academic success: Different patterns of association for stress and success. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 251-257.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands–resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137-151. doi:10.1111/bjep.12018
- Salotti, P. (2006). Estudio sobre estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en una muestra de adolescentes de Buenos Aires (Tesis Doctoral). Universidad de Belgrano, Facultad de Humanidades, Buenos Aires.
- Sánchez-Rosas, J. (2015). The Achievement Emotions Questionnaire-Argentine (AEQ-AR): internal and external validity, reliability, gender differences and norm-referenced interpretation of test scores. *Evaluar*, 15, 41-74.
- Sandín, B. (2003). El estrés: un análisis basado en el papel de los factores sociales. *Revista internacional de psicología clínica y de la salud*, 3(1), 141-157.
- Sandoval, M., Lemos, S., & Vallejo, G. (2006). Self-reported competences and problems in Spanish adolescents: a normative study of the YSR. *Psicothema*, 18(4), 804-809.
- Sawyer, M. G., Pfeiffer, S., Spence, S. H., Bond, L., Graetz, B., Kay, D., & Sheffield, J. (2010). School-based prevention of depression: a randomised controlled study of the beyondblue schools research initiative. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(2), 199-209. doi: 10.1111/j.1469-7610.2009.02136.x
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2003). *UWES-Utrecht Work Engagement Scale Preliminary Manual* (versión traducida al español). Utrech: Occupational Health Psychology Unit Utrecht University.
- Schaufeli, W. B., & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293-315. doi: 10.1002/job.24

- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Schunk, D.H. & Meece, J.L. (2005). Self-efficacy development in adolescence. En F. Pajares y T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, pp. 72-96. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. En A. Wigfield y J. Eccles (Eds.), *Development of Achievement Motivation*, pp.16-31. San Diego: Academic Press.
- Segura Munguía, S. (2014). *Diccionario etimológico de medicina*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Special issue on happiness, excellence, and optimal human functioning. *American Psychologist*, 55(1), 5-183.
- Serrano, C., & Andreu, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes. *Journal of Psychodidactics*, 21(2), 357-374. doi: 10.1387/RevPsicodidact.14887
- Sharkey, J. D., You, S., & Schnoebelen, K. (2008). Relations among school assets, individual resilience, and student engagement for youth grouped by level of family functioning. *Psychology in the Schools*, 45(5), 402-418. doi: 0.1002/pits.20305
- Shernoff, D. J., & Hoogstra, L. (2001). Continuing motivation beyond the high school classroom. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2001(93), 73-88. doi: 10.1002/cd.26
- Shim, S. S., Rubenstein, L. D., & Drapeau, C. W. (2016). When perfectionism is coupled with low achievement: the effects on academic engagement and help seeking in middle school. *Learning and Individual Differences*, 45, 237-244.

- Shin, R., Daly, B., & Vera, E. (2007). The relationships of peer norms, ethnic identity, and peer support to school engagement in urban youth. *Professional School Counseling, 10*(4), 379-388.
- Sinclair, M. F., Christenson, S. L., Lehr, C. A., & Anderson, A. R. (2003). Facilitating student engagement: lessons learned from Check & Connect longitudinal studies. *The California School Psychologist, 8*(1), 29-41.
- Singh, K., Bickley, P. G., Trivette, P., & Keith, T. Z. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement: structural analysis of NELS-88 data. *School psychology review, 24*(2), 299-317.
- Skaalvik, S., & Skaalvik, E. M. (2004). Gender differences in math and verbal self-concept, performance expectations, and motivation. *Sex Roles, 50*(3-4), 241-252.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. En K.R. Wentzel y D.B. Miele (Eds.), *Handbook of Motivation at School*, pp. 223-245. New York: Routledge.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2008b). A motivational perspective on engagement and disaffection: conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*(3), 493-525. doi: 10.1177/0013164408323233.
- Smokowski, P. R., Guo, S., Wu, Q., Evans, C. B., Cotter, K. L., & Bacallao, M. (2015). Evaluating dosage effects for the positive action program: how implementation impacts internalizing symptoms, aggression, school hassles, and self-esteem. *The American journal of orthopsychiatry, 86*(3), 310-322.
- Stroet, K., Opendakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: a review of the literature. *Educational Research Review, 9*, 65-87.

- Spence, S. H. (2008). Integrating individual and whole-school change approaches in the prevention of depression in adolescents. En J.R.Z. Abela y B.L. Hankin (Eds.), *Handbook of depression in children and adolescents*, pp. 333-353. New York: The Guilford Press.
- Speltini, G. (1997). Dall'infanzia all'adolescenza: pubertà e sviluppo fisico. En A. Palmonari (Ed.), *Psicologia dell'adolescenza* (pp. 91-126). Bologna: Il Mulino.
- Standage, M., & Gillison, F. (2007). Students' motivational responses toward school physical education and their relationship to general self-esteem and health-related quality of life. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 704-721.
- Steward, R. J., Devine Steward, A., Blair, J., Jo, H., & Hill, M. F. (2008). School attendance revisited: A study of urban African American students' grade point averages and coping strategies. *Urban Education*, 43(5), 519-536.
- Stroet, K., Opendakker, M. C., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2012.11.003>
- Struthers, C. W., Perry, R. P., & Menec, V. H. (2000). An examination of the relationship among academic stress, coping, motivation, and performance in college. *Research in Higher Education*, 41(5), 581-592.
- Suárez-Montes, N., & Díaz-Subieta, L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. *Revista Salud Pública*, 17(2), 300-313. doi: <http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891>
- Suárez-Orozco, C., Onaga, M., & Lardemelle, C. (2010). Promoting academic engagement among immigrant adolescents through school-family-community collaboration. *Professional School Counseling*, 14(1), 15-26.
- Svanum, S. & Bigatti, S. M. (2009). Academic course engagement during one semester forecasts college success: Engaged students are more likely to earn a degree, do it faster, and do it better. *Journal of College Student Development*, 50(1), 120-132. doi: 10.1353/csd.0.0055

- Swartz, K. L., Kastelic, E. A., Hess, S. G., Cox, T. S., Gonzales, L. C., Mink, S. P., & Raymond DePaulo Jr, J. (2010). The effectiveness of a school-based adolescent depression education program. *Health Education & Behavior*, 37(1), 11-22. doi:10.1177/1090198107303313
- Thien, L. M., & Razak, N. A. (2013). Academic coping, friendship quality, and student engagement associated with student quality of school life: A partial least square analysis. *Social Indicators Research*, 112(3), 679-708. doi: 10.1007/s11205-012-0077-x
- Tolan, P., Lovegrove, P., & Clark, E. (2013). Stress mitigation to promote development of prosocial values and school engagement of inner-city urban African American and Latino youth. *American journal of orthopsychiatry*, 83(2), 289-298. doi: 10.1111/ajop.12038
- Tóth-Király, I., Orosz, G., Dombi, E., Jagodics, B., Farkas, D., & Amoura, C. (2017). Cross-cultural comparative examination of the Academic Motivation Scale using exploratory structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 106, 130-135.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem: a cross-temporal meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 5(4), 321-344.
- Uludag, O. (2016). The mediating role of positive affectivity on testing the relationship of engagement to academic achievement: an empirical investigation of tourism students. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 16(3), 163-177. doi: 10.1080/15313220.2015.1123130
- Valadez-Sierra, M.D., Valdés-Cuervo, Á.A., Aguiñaga-Maldonado, L.A., Morales-González, J.S., Cervantes-Arreola, D.I. & Zambrano-Guzmán, R. (2016). Diferencias en el locus de control y la motivación al logro en estudiantes de secundaria con altas habilidades intelectuales y promedio. *Revista de Educación y Desarrollo*, 37, 33-38.
- Valle, A., Regueiro, B., Núñez, J. C., Rodríguez, S., Piñeiro, I., & Rosário, P. (2016). Academic Goals, Student Homework Engagement and Academic Achievement in Elementary School. *Frontiers in Psychology*, 7, 463-473. doi: 10.3389/fpsyg.2016.00463

- Van Dyke, C. J., Glenwick, D. S., Cecero, J. J., & Kim, S. K. (2009). The relationship of religious coping and spirituality to adjustment and psychological distress in urban early adolescents. *Mental Health, Religion and Culture*, 12(4), 369-383.
- Van Ryzin, M. J. (2011). Protective factors at school: reciprocal effects among adolescents' perceptions of the school environment, engagement in learning, and hope. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(12), 1568-1580. doi: 10.1007/s10964-011-9637-7.
- Vaquera, E. (2009). Friendship, educational engagement, and school belonging: comparing Hispanic and White adolescents. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 31(4), 492-514.
- Vallerand, R. J., Blais, M. R., Brière, N. M., & Pelletier, L. G. (1989). Construction and validation of the motivation toward education scale. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 21(3), 323-349.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senècal, C., & Vallières, E. F. (1992). The Academic Motivation Scale: a measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and psychological measurement*, 52(4), 1003-1017.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L.G., Blais, M.R., Brière, N.M., Senècal, C. & Vallières, E. F. (1993). On the Assessment of Intrinsic, Extrinsic, and Amotivation in Education: evidence on the Concurrent and Construct Validity of the Academic Motivation Scale. *Educational and Psychological Measurement*, 53(1), 159-172.
- Vázquez, I. N., & Pérez, R. C. (2016). La ansiedad como variable predictora de la autoestima en adolescentes y su influencia en el proceso educativo y en la comunicación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71(2), 109-128.
- Veas, A., Gilar, R., & Miñano, P. (2016). The influence of gender, intellectual ability, academic self-concept, self-regulation, learning strategies, popularity and parent involvement in early adolescence. *International Journal of Information and Education Technology*, 6(8), 591-597. doi: 10.7763/IJET.2016.V6.757

- Verger, P., Combes, J. B., Kovess-Masfety, V., Choquet, M., Guagliardo, V., Rouillon, F., & Peretti-Wattel, P. (2009). Psychological distress in first year university students: socioeconomic and academic stressors, mastery and social support in young men and women. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, *44*(8), 643-650. doi: 10.1007/s00127-008-0486-y
- Vílches, J.M. (2014). Centros especializados y normalizados de secundaria: relación entre autoestima, agresividad, victimización y calidad de vida en estimulantes de Granada capital (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Facultad de Ciencias de la Educación, Granada.
- Voisin, D. R., Neilands, T. B., & Hunnicutt, S. (2011). Mechanisms linking violence exposure and school engagement among African American adolescents: Examining the roles of psychological problem behaviors and gender. *American Journal of Orthopsychiatry*, *81*(1), 61-71. doi: 10.1111/j.1939-0025.2010.01072.x.
- Walker, C. O., Greene, B. A., & Mansell, R. A. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and individual differences*, *16*(1), 1-12.
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: a longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, *28*, 12-23.
- Wang, M. T., & Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child development*, *85*(2), 722-737. doi: 10.1111/cdev.12138.
- Wang, M. T., & Peck, S. C. (2013). Adolescent educational success and mental health vary across school engagement profiles. *Developmental Psychology*, *49*(7), 1266-1276. Doi: <http://dx.doi.org/10.1037/a0030028>.
- Wang, M. T., Willett, J. B., & Eccles, J. S. (2011). The assessment of school engagement: examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, *49*(4), 465-480.

- Wentzel, K., Baker, S., & Russell, S. (2009). Peer relationships and positive adjustment at school. En M.J. Furlong, R. Gilman y E. Scott Huebner (Eds.), *Handbook of positive psychology in school*, pp. 229-243. New York: Routledge.
- Wentzel, K. R., & Muenks, K. (2016). Peer influence on students' motivation, academic achievement, and social behavior. En K. R. Wentzel y G.B. Ramani (Eds.), *Handbook of Social Influences in School Contexts: Social-Emotional, Motivation, and Cognitive Outcomes*, pp. 13-30. New York: Routledge.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56 (3), 407-415. doi: 10.1037//0022-3514.56.3.407
- Zahn-Waxler, C., Shirtcliff, E. A., & Marceau, K. (2008). Disorders of childhood and adolescence: gender and psychopathology. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 275-303.
- Zeidner, M., & Hammer, A. L. (1990). Life events and coping resources as predictors of stress symptoms in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 11(7), 693-703.
- Zelenka, V. (2017). Universal Interventions for Students with ADHD—and All Students. *Kappa Delta Pi Record*, 53(1), 37-40.
- Zendarski, N., Sciberras, E., Mensah, F., & Hiscock, H. (2017). Early high school engagement in students with attention/deficit hyperactivity disorder. *British Journal of Educational Psychology*, <http://onlinelibrary.wiley.com> doi: 10.1111/bjep.12140 ([Epub ahead of print])
- Zhou, J., & Cole, D. (2016). Learning and Academic Self-Concept: comparing international and American students. En K. Bista y Ch. Foster, (Eds.), *Campus Support Services, Programs, and Policies for International Students*, pp. 77-98. Hershey: IGI Global.

Zubeidat, I., Fernández-Parra, A., Ortega, J. M., Vallejo, M. Á., & Sierra, J.C. (2009). Características psicosociales y psicopatológicas en una muestra de adolescentes españoles a partir del Youth Self-Report/11-18. *Anales de Psicología*, 25(1), 60-69.

Apéndice

Apéndice 1. Presentación del proyecto y consentimiento de participación del colegio

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN:

“MATURITYproject: Estudio de la madurez psicológica, compromiso y rendimiento académico en estudiantes de secundaria”

¿Cuál es el objetivo de nuestro estudio?

Los factores que explican y mejoran el **rendimiento académico** en estudiantes de Educación Secundaria y Bachillerato constituyen algunas de las claves de éxito de los actuales programas educativos. Variables como la **madurez psicológica** y el **compromiso** hacia los estudios pueden explicar parte de los resultados obtenidos por los estudiantes.

El **objetivo principal** del proyecto es analizar la influencia de la madurez psicológica y el compromiso en los resultados académicos de los estudiantes. Se tomarán también otros índices que quedan englobados dentro de la madurez psicológica y el compromiso como: la motivación al logro, la motivación académica, la autoeficacia y las estrategias de afrontamiento entre otros. La **hipótesis** general subyacente es que aquellos alumnos que presenten un mayor grado de madurez y de compromiso académico obtendrán mejores resultados académicos y viceversa.

La **finalidad última** de esta investigación es estudiar dos de las muchas variables que influyen en el rendimiento académico, con el objetivo de explorarlas en toda su riqueza para establecer actuaciones educativas más eficaces.

¿Cómo lo estudiaremos?

La población en la que realizaremos el estudio se compondrá de estudiantes de **1º de ESO a 2º de Bachillerato**. La población quedará dividida en dos niveles:

- Grupo A: estudiantes de 1º de ESO a 3º de ESO.
- Grupo B: estudiantes de 4º de ESO a 2º de Bachillerato.

En todos los participantes se **evaluarán** por medio de cuestionarios diferentes características psicológicas como la madurez, el estrés, la motivación, el rendimiento y el compromiso académico. Se empleará un **protocolo** que aglutina todos los cuestionarios en formato folleto facilitado por los investigadores. **Se adjunta un ejemplar en el email.**

La pasación ronda los **30 minutos** aproximadamente, incluyendo la información sobre el estudio a los estudiantes y la realización de preguntas al respecto. La participación en el estudio es voluntaria, pudiendo retirarse del mismo cuando quieran, sin tener que dar explicaciones y sin que ello repercuta en su desempeño académico.

¿Quién es la persona de contacto?

Prof. Marta Oporto Alonso (Grados de Psicología y Educación
Universitat Abat Oliba CEU de Barcelona)

- Estudiante del programa de Doctorado en Humanidades de la Universitat Abat Oliba CEU de Barcelona.
- Integrante del Grupo de Investigación: “*ENGAGEMENT*project: estudio del compromiso, motivación y rendimiento académico en estudiantes universitarios”. Universitat de Barcelona.

Teléfono de contacto: 630213855 Email: moportoa@uao.es

¿Qué pasos seguiremos en caso de que el colegio quiera participar en el estudio?

El colegio elegirá con qué grupo de estudiantes quiere participar. Después de obtener el **Consentimiento de Participación del Colegio** (que se adjunta al final de este documento) organizaríamos los horarios de pasación del protocolo bajo las directrices de la jefatura de estudios o la coordinación de etapa.

Existen dos elementos a mencionar para salvaguardar el anonimato del protocolo:

1. El cuestionario es anónimo. No pediremos el nombre sino que se asignará a cada alumno un código que escribiremos en la portada del protocolo que se entregue a cada uno. Dicho código serán una serie de números, siendo el último su número de lista. Para ello necesitaríamos la ayuda del colegio, de tal modo que pudiéramos llevar previamente los cuestionarios con el código escrito para repartirlos correctamente y que así todo vaya más rápido el día de la pasación.

2. Nota media del curso anterior. El índice de rendimiento académico que emplearemos será esta nota, por lo que después de haber realizado los cuestionarios el evaluador tendrá que rellenar en cada protocolo la nota media del alumno.

¿A qué nos comprometemos?

- Cumplir con todos los requisitos del **Código de Responsabilidades en la Medición Educativa**, según recomienda el Consejo General de la Psicología en España (www.cop.es) así como con la **Ley 15/1999 de Protección de Datos de Carácter Personal** mediante la cual los datos personales que se obtengan serán los necesarios para cubrir los objetivos del estudio. En ninguno de los informes del estudio aparecerán el nombre, y la identidad no será revelada a ninguna persona excepto para cumplir las finalidades del estudio, y en casos excepcionales como urgencia médica o requerimiento legal. Cualquier información de carácter personal que pueda ser identificable será conservada por métodos informáticos de codificación en condiciones de seguridad. El acceso a esta información quedará restringido al personal del equipo investigador de la Universitat de Barcelona y la Universidad Abat Oliba CEU que forma parte de dicho proyecto que estará obligado a mantener la confidencialidad de la información.

- Ofrecer un feedback de la información obtenida curso por curso a cada colegio una vez finalizado el estudio.

- Mantenerles al corriente de las publicaciones realizadas por el grupo de investigación.

CONSENTIMIENTO DE PARTICIPACIÓN DEL COLEGIO

Yo, _____ (nombre y apellidos del director/a). He recibido información sobre el estudio titulado: "*MATURITYproject: Estudio de la madurez psicológica, compromiso, motivación y rendimiento académico en estudiantes de secundaria*" y he podido hacer preguntas sobre el mismo.

Presto libremente mi conformidad para participar en el estudio y que los datos puedan ser utilizados con fines únicamente de investigación.



Fdo. Marta Oporto Alonso (doctoranda
y responsable de la investigación)

Fdo. (Director del Centro)

Fecha ____/____/____

Apéndice 2. Modelos de regresión para la muestra global y la de hombres y mujeres por separado

Estudio de regresión entre compromiso académico con el resto de variables en estudio

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes Estandarizados		Sig.
	β	Error típico	β	t	
<i>Modelo 1</i>					
Constante	0,597	0,164		3,650	0,000
Motivación intrínseca	0,741	0,039	0,719	19,012	0,000
<i>Modelo 2</i>					
Constante	1,405	0,196		7,161	0,000
Motivación intrínseca	0,664	0,038	0,645	17,273	0,000
Amotivación	-0,283	0,043	-0,248	-6,649	0,000
<i>Modelo 3</i>					
Constante	0,843	0,218		3,858	0,000
Motivación intrínseca	0,555	0,043	0,539	13,002	0,000
Amotivación	-0,248	0,042	-0,218	-5,974	0,000
Aproximación a la maestría	0,182	0,035	0,213	5,145	0,000
<i>Modelo 4</i>					
Constante	1,236	0,233		5,306	0,000
Motivación intrínseca	0,557	0,042	0,541	13,370	0,000
Amotivación	-0,202	0,042	-0,177	-4,792	0,000
Aproximación a la maestría	0,181	0,034	0,212	5,253	0,000
Estrés	-0,027	0,006	-0,146	-4,196	0,000
<i>Modelo 5</i>					
Constante	0,864	0,257		3,368	0,001
Motivación intrínseca	0,508	0,044	0,493	11,592	0,000
Amotivación	-0,192	0,042	-0,168	-4,608	0,000
Aproximación a la maestría	0,175	0,034	0,204	5,126	0,000
Estrés	-0,027	0,006	-0,148	-4,316	0,000
Motivación extrínseca	0,118	0,036	0,121	3,248	0,001
<i>Modelo 6</i>					
Constante	1,337	0,337		3,970	0,000
Motivación intrínseca	0,502	0,044	0,488	11,510	0,000
Amotivación	-0,180	0,042	-0,158	-4,314	0,000
Aproximación a la maestría	0,165	,034	0,194	4,848	0,000
Estrés	-0,022	0,007	-0,122	-3,363	0,001
Motivación extrínseca	0,139	0,037	0,143	3,726	0,000
Problemas sociales	-0,009	0,004	-0,080	-2,152	0,032

Estudio de regresión entre el compromiso académico con el resto de variables en estudio en la muestra de hombres

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes Estandarizados		Sig.
	β	Error típico	β	<i>t</i>	
<i>Modelo 1</i>					
Constante	0,487	0,211		2,315	0,022
Motivación intrínseca	0,769	0,050	0,745	15,417	0,000
<i>Modelo 2</i>					
Constante	-0,245	0,223		-1,099	0,273
Motivación intrínseca	0,584	0,054	0,556	10,831	0,000
Aprox. maestría	0,289	0,045	0,333	6,377	0,000
<i>Modelo 3</i>					
Constante	0,373	0,283		1,318	0,189
Motivación intrínseca	0,585	0,052	0,567	11,163	0,000
Aprox. maestría	0,267	0,045	0,308	6,009	0,000
Estrés	-0,030	0,009	-0,148	-3,408	0,001
<i>Modelo 4</i>					
Constante	0,080	0,307		0,260	0,795
Motivación intrínseca	0,539	0,056	0,523	9,694	0,000
Aprox. maestría	0,244	0,045	0,281	5,400	0,000
Estrés	-0,029	0,009	-0,143	-3,333	0,001
Motivación extrínseca	0,113	0,049	0,117	2,302	0,022
<i>Modelo 5</i>					
Constante	-0,078	0,314		-0,248	0,804
Motivación intrínseca	0,517	0,056	0,502	9,237	0,000
Aprox. maestría	0,242	0,045	0,279	5,405	0,000
Estrés	-0,027	0,009	-0,135	-3,153	0,002
Motivación extrínseca	0,111	0,049	0,115	2,285	0,023
Religión	0,111	0,052	0,092	2,117	0,036

Estudio de regresión entre el compromiso con el resto de variables en estudio en la muestra de mujeres

Modelo	Coeficientes no estandarizados		Coeficientes Estandarizados	<i>t</i>	Sig.
	β	Error típico	β		
<i>Modelo 1</i>					
Constante	0,793	0,258		3,077	0,002
Motivación intrínseca	0,696	0,061	0,677	11,312	0,000
<i>Modelo 2</i>					
Constante	1,673	0,279		5,996	0,000
Motivación intrínseca	0,629	0,057	0,613	11,053	0,000
Amotivación	-0,370	0,064	-0,320	-5,778	0,000
<i>Modelo 3</i>					
Constante	2,555	0,394		6,483	0,000
Motivación intrínseca	0,640	0,056	0,623	11,529	0,000
Amotivación	-0,326	0,064	-0,282	-5,104	0,000
Depresión/Ansiedad	-0,016	0,005	-0,167	-3,086	0,002
<i>Modelo 4</i>					
(Constante)	2,015	0,473		4,261	0,000
Motivación intrínseca	0,628	0,055	0,612	11,374	0,000
Amotivación	-0,343	0,064	-0,297	-5,375	0,000
Depresión/Ansiedad	-0,013	0,005	-0,139	-2,509	0,013
Planificación	0,164	0,081	0,110	2,017	0,046

