

El involucramiento escolar al inicio del nivel Secundario: conceptualizaciones, medición y resultados

Valeria Dabenigno (coordinadora COIE),
Rosario Austral (coordinadora nivel Secundario)
Silvina Larripa

Mayo de 2016



Jefe de Gobierno

Horacio Rodríguez Larreta

Ministro de Educación

María Soledad Acuña

Jefe de Gabinete

Luis Bullrich

**Unidad de Evaluación Integral
de la Calidad y Equidad Educativa**

Tamara Vinacur

Comunicación

Flor Jiménez Gally (coordinación)

Adriana Costantino (diseño gráfico)

Gaspar Heurtley (edición)

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa

Av. Pte. Roque Saenz Peña 788, 8° piso (C1035AAP) Ciudad Autónoma de Buenos Aires
54 11 4320 5798 | ueicee@bue.edu.ar

**El involucramiento escolar al inicio
del nivel Secundario: conceptualizaciones,
medición y resultados**

Valeria Dabenigno (coordinadora COIE)
Rosario Austral (coordinadora nivel Secundario)
Silvina Larripa

Mayo de 2016

Índice

Introducción	5
1. Acerca del concepto de involucramiento escolar	6
2. El abordaje del IE en investigaciones del equipo.....	11
3. Propuesta de escalas de IE socioemocional y académico-cognitivo	14
4. El IE en el primer año de secundaria: análisis de resultados	16
4.1. Las respuestas a los ítems de las escalas.....	17
4.2. Lecturas generales de los puntajes	22
4.3. Variaciones del IE al considerar algunos atributos socioeducativos e institucionales	23
4.3.1. Las variaciones del IE socioemocional.....	24
4.3.2. Las variaciones del IE académico-cognitivo	27
4.4. Breve exploración de la relación entre las escalas	29
5. Consideraciones finales	30
Bibliografía	34
Anexo de cuadros	37
Anexo metodológico	41
Validación de las escalas de involucramiento escolar	41
Escala de IE socioemocional	41
Escala de IE académico-cognitivo.....	42

Introducción

La experiencia escolar es, sin duda, la categoría conceptual desde la cual la investigación socioeducativa ha intentado asir y captar el corazón de la escolaridad transitada por los estudiantes secundarios (Dubet y Martucelli, 1998). Mesas enteras de congresos, cantidad de libros, artículos y ponencias locales y del ámbito internacional han trabajado esta noción (entre otros, Duschatzky, 1999; Kessler 2002; Foglino, Falconi y Molina, 2008). El aporte central del concepto de experiencia es poder dar cuenta de las estrategias de los estudiantes para actuar el “juego escolar” en el marco de una escuela cuyo programa institucional está hoy en crisis (Dubet, 2002, 2003). La noción de experiencia nos conduce a las vivencias y perspectivas de los estudiantes y surge para expresar que ya la escuela secundaria ha dejado de ser una institución para pocos, meritocrática, habitada por los herederos y los elegidos que tan bien han descripto Dubet y Martucelli (1998), para convertirse en un espacio donde circulan nuevos públicos estudiantiles con múltiples culturas, valores, demandas y trayectorias socioeducativas, y donde las puertas ya no pueden cerrarse del todo ante el afuera escolar. La expansión y masificación de la educación secundaria ha cambiado el sentido, fin y morfología social del nivel. Hablar de “experiencia”, además, tiene implicancias metodológicas que muchas veces se omiten en la discusión. Los diseños más apropiados para comprender cómo los actores participan, reproducen, cuestionan y recrean ese juego escolar son los cualitativos; ya que resulta necesario acercarse a las instituciones, y escuchar y ver a los estudiantes en su interacción cotidiana con otros actores escolares para poder sacar conclusiones sobre su experiencia.

Este documento propone el concepto de involucramiento escolar (IE) para abordar la relación de los estudiantes con la escuela y la escolaridad. No se pretende plantearlo aquí como superador del de experiencia, sino diferente y con otro potencial analítico y metodológico. Hablar de IE nos conduce a desentrañar en qué consiste la amalgama entre el estudiante —concebido como actor social— y la institución escolar, pues el propio involucramiento es producto de la interacción entre la persona y el contexto en el que el aprendizaje se lleva a cabo (Arguedas Negrini, 2010). Más que a estrategias y reglas del juego escolar, y a cómo los estudiantes las refrendan, sortean o cuestionan (temas vinculantes de la “experiencia escolar”), la noción de IE pone la mirada en el lazo de los jóvenes con su escuela (como institución-marco) y su escolaridad (como proceso) (Bidwell y Kasarda, 1980¹). A su vez, esta noción desmenuza e integra diferentes aspectos constitutivos de la escolaridad: la participación en actividades curriculares y extracurriculares, la vinculación emocional y afectiva con la escuela y sus actores, y el esfuerzo cognitivo y profundo por aprender. Va de suyo reconocer que hay matices y alcances de este concepto en la bibliografía internacional, que se revisarán brevemente en la siguiente sección de este trabajo. Pero el foco analítico que propone este concepto radica en comprender la escolaridad de manera multidimensional incluyendo aspectos afectivos, racionales, cognitivos y participativos. La noción de involucramiento tiene, así, la ventaja y el desafío analítico de condensar variadas dimensiones de la vida escolar. También plantea el desafío de superar una mirada unidisciplinar e individualista que conciba el IE exclusivamente desde una perspectiva psicológica y olvide las

¹ La escuela es una organización que conduce la instrucción mientras que la escolaridad es el proceso a través del cual la instrucción ocurre. La escolaridad es un esquema de acciones de estudiantes y docentes que está condicionada por la organización social de las clases, el currículo y por otras cuestiones pedagógicas. La forma de organización de la escuela afecta la escolaridad (Bidwell y Kasarda, 1980).

condiciones que lo promueven y los factores estructurales que pueden llevar a la alienación de los jóvenes —concepto opuesto del IE— y al abandono de los estudios (McInerney, 2009).

En los últimos años, las investigaciones de este equipo han incorporado el concepto de IE como parte de su enfoque y de sus objetivos. Sin duda, se trata de una noción hasta el momento escasamente empleada en el campo local de la investigación socioeducativa. En los dos primeros estudios (realizados entre 2010 y 2014) se exploró el involucramiento estudiantil entre estudiantes de distintas escuelas secundarias considerando como un elemento clave el nivel institucional: cómo las escuelas intervienen a través de sus iniciativas institucionales y actores, para favorecer el involucramiento estudiantil al ayudar a forjar en los jóvenes un sentido de pertenencia con su escuela secundaria, al situar la palabra como medio de resolución de conflictos, al ofrecer a los jóvenes múltiples espacios de formación y recreación, al expresarles confianza y respeto, al fomentar conocimientos significativos, promover la investigación y el esfuerzo por aprender, entre otros aspectos. En ambos casos se trató de investigaciones cualitativas basadas en el análisis de casos (escuelas), la primera tomando todos los años del secundario y la segunda, al primer año de estudio como objeto de análisis.

Desde fines de 2014 comenzamos a explorar este concepto en el marco del componente cuantitativo de la investigación “El inicio de la escolaridad secundaria en contextos de cambio curricular”. En los meses de octubre y noviembre de dicho año aplicamos una encuesta que indagó valoraciones de los estudiantes de los nuevos espacios curriculares de la NES, niveles de involucramiento estudiantil, razones atribuidas a la asistencia escolar y atributos de la población escolar en 16 escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires. Este es el segundo documento con resultados de dicha indagación: el primero se abocó a otros ejes temáticos como los espacios curriculares y las razones de asistencia a la escuela, vistos a la luz de algunos factores contextuales (Dabenigno, Austral, Larripa y Goldenstein Jalif, 2015).

Este documento se centra en la exploración de las dos escalas de IE construidas de manera inédita para esta investigación. El objetivo principal es analizar los niveles de IE en dos de sus dimensiones: la emocional y la académico-cognitiva, intentando dilucidar cuáles son los factores que inciden en estos dos aspectos del IE. En primer lugar, se revisan los antecedentes bibliográficos y se mencionan los principales hallazgos de investigaciones anteriores del equipo en torno al IE. En segundo lugar, se presentan las escalas de IE correspondientes a cada una de sus dimensiones conceptuales. Finalmente se analizan los resultados obtenidos considerando cuatro bloques analíticos en torno a las dimensiones emocional y académico-cognitiva del IE: 1) las respuestas de los estudiantes a los ítems individuales de las escalas, 2) los puntajes globales obtenidos por los estudiantes, 3) las variaciones de los mismos al considerar diversos atributos socioeducativos e institucionales y 4) una primera exploración de la relación entre ambas escalas de IE.

1. Acerca del concepto de involucramiento escolar

El IE es un concepto relativamente reciente que se ha desarrollado centralmente en el campo académico sajón. Los primeros estudios sobre el IE surgen durante la década de 1990, en los EE. UU., en un contexto signado por bajos niveles de logros académicos, altos niveles de aburrimiento y desinterés de los alumnos, y altos niveles de abandono escolar que comenzaron a registrarse —fundamentalmente—

en áreas urbanas (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004). En Estados Unidos, así como también en otros países anglosajones, los investigadores que comenzaron a explorar este concepto en el campo educativo hicieron hincapié en el estudio de la relación entre IE y el abandono escolar (entre muchos otros: Wehlage, Rutter, Smith, Lesko y Fernández, 1989; Finn y Rock, 1997). Muchos modelos conceptuales fueron desarrollados desde entonces para explicar cómo y por qué un bajo IE está relacionado con el abandono escolar (Finn, 1989; Wehlage et al., 1989; Newmann, Wahlage y Lamborn, 1992). Estos modelos asumen que el hecho de dejar la escuela está condicionado por las relaciones sociales de los individuos, por el compromiso con la institución, y por la creencia en el valor y legitimidad de la escuela. No obstante, otros autores que realizan estudios del arte sobre la investigación sobre esta relación afirman que no hay evidencia contundente y en un único sentido (Fredricks et al., 2004) acerca del proceso por el cual la falta del IE influye en la decisión de abandonar.

En un trabajo precursor, Fredricks y otros (2004) describen el contexto de surgimiento del concepto de IE:

El creciente interés por el concepto de IE se debe a razones históricas, económicas, teóricas y prácticas. Los historiadores advirtieron una disminución general en el respeto por la autoridad y las instituciones entre los estudiantes; una consecuencia de esto, argumentan, es que ya no se puede dar por sentado que los estudiantes respeten y cumplan con las expectativas académicas y conductuales que imponen los profesores y los directivos de la escuela (Janowitz 1978; Modell & Elder, 2002). Como se ilustra en la literatura reciente, los estudiantes ven a la escuela como aburrida o como un juego con notas, en el cual ellos intentan pasar con el mínimo esfuerzo posible (Burkett 2002; Pope, 2002). Los estudios han encontrado que la motivación disminuye a lo largo de los años (Eccles, Midgley, & Adler, 1984; Fredricks & Eccles, 2002). Algunos investigadores argumentan que estos problemas son más intensos en los estudiantes de grupos minoritarios, en los cuales las tasas de abandono grupales son más severas (Rumberger, 1987). Estas observaciones son particularmente preocupantes a la luz de la demanda de trabajadores informados que impone la nueva economía global con sus cambios vertiginosos; quienes deben ser capaces de evaluar y sintetizar nueva información, pensar críticamente y resolver problemas. Aún cuando la asistencia es obligatoria, establecer un compromiso con la educación es fundamental si se espera que la juventud saque provecho de lo que la escuela tiene para ofrecerles y adquiera las capacidades que van a necesitar para lograr una inserción exitosa en el mercado de trabajo actual. El IE es considerado como un antídoto para tales signos de alienación de los estudiantes...” (Fredricks et al., 2004, pp. 59-60).

En los últimos años, el uso de este concepto en las investigaciones se ha comenzado a expandir hacia otras latitudes y contextos. Como expresión de esa difusión, en 2012 se ha publicado un libro con 40 artículos teóricos y empíricos sobre el involucramiento estudiantil en diferentes países y universidades. El Handbook of Research on Student Engagement, editado por Christenson, Reschly y Wylie en 2012, reúne trabajos sobre el tema de equipos de investigación de distintas latitudes (Alemania, Australia, Canadá, Corea, China, Estados Unidos, Israel, Nueva Zelanda, entre otros). En países de habla hispana, trabajos como el de Arguedas Negrini (2010) han significado un esfuerzo por divulgar en iberoamérica los principales aportes conceptuales que aportaron las primeras investigaciones

sobre IE. También se han realizado algunos estudios de corte empírico en México (Instituto Tecnológico de Monterrey, 2011), Puerto Rico (Baldaguez, 2010) y Colombia (Pineda Báez et. al., 2014), la mayoría de ellos a partir de los resultados que provee la Encuesta Nacional de Involucramiento Estudiantil (Survey of Student Engagement–NSSE)², que desde 2000 se lleva a cabo en instituciones universitarias de los Estados Unidos y Canadá, extendiéndose en forma creciente a otros países (por lo que actualmente cuenta también con una versión en español³). Si bien en este caso lo que se busca centralmente es explorar la calidad de las experiencias educativas de los alumnos universitarios a los fines de mejorar la oferta académica, la existencia de la encuesta nacional habla de la importancia que ha cobrado el concepto de IE en el terreno educativo en los últimos tiempos.

Muchos de estos estudios proponen metodologías cuantitativas para su abordaje midiendo el IE a través de escalas con cierto grado de estandarización, al menos en el campo sajón. También abundan los estudios de corte longitudinal, pues todos estos enfoques conciben que el IE se va construyendo a lo largo de la carrera escolar, lo que amerita estudios que observan cómo va cambiando en el tiempo (esperando que el nivel de IE vaya creciendo cuando el estudiante avanza en su carrera escolar, o por el contrario, que decrezca cuando no logra forjar ese lazo positivo con su escolaridad por razones personales y también escolares e institucionales (Wylie y Hodgen, 2012). Muchos de ellos miden el nivel de IE en una cohorte de estudiantes en diferentes momentos de su carrera escolar (Wylie y Hodgen, 2012, Finn y Zimmer, 2012) identificando diferentes trayectorias de IE (estables, crecientes y decrecientes, Wylie y Hodgen, 2012). Otro eje de variantes metodológicas remite a quiénes son los informantes de cada investigación: mientras en algunos casos basta con captar la perspectiva de los estudiantes sobre su escuela, en otros estudios aparecen sus docentes como relatores de qué niveles de IE tiene cada uno de sus estudiantes. Los métodos de análisis utilizados son modelos estadísticos avanzados y tabulaciones bivariadas de las escalas de IE puestas en relación con diversos atributos de los jóvenes, sus familias y la escuela (Guthrie, Wigfield y You, 2012). La investigación cualitativa es menos frecuente aunque reconocida por sus aportes. Entre ellos, Fredricks y otros (2004) reconocen su contribución para dar cuenta del proceso por el cual los estudiantes construyen los significados y propósitos de la educación en un entorno escolar complejo y muchas veces contradictorio (Locke, 1996). Además, los métodos cualitativos permiten conocer cómo se desarrollan e interactúan los distintos tipos de IE, y las razones por las cuales algunos estudiantes comienzan a “desengancharse” de la escuela.

En cuanto a los factores que inciden en el involucramiento estudiantil distintos estudios recuperan características contextuales de la oferta educativa, de los pares, atributos educativos y extraescolares de los estudiantes, de sus familias y docentes. Entre las primeras, se reconoce cierto efecto del tamaño de la escuela, habiéndose probado que en escuelas más pequeñas se presentan niveles de IE más altos (Finn y Zimmer 2012, p.106⁴). En cuanto a los atributos

² Esta encuesta sigue la definición de IE de Coates (2005) que contempla cinco dimensiones: nivel de desafío académico; aprendizaje activo y colaborativo; interacción formativa entre los estudiantes el personal académico de la universidad; experiencias educativas enriquecedoras y apoyo institucional; participación en experiencias educativas enriquecedoras, y Ambiente universitario que favorece el aprendizaje. Para ampliar, véase Coates, H. (2005). “The Value of Student Enagagement for Higher Education Quality Assurance”, *Quality in Higher Education*, 11 (1), pp. 25-36.

³ El instrumento en español se encuentra disponible en: http://nsse.indiana.edu/pdf/survey_instruments/2015/NSSE%202015%20-%20US%20Spanish.pdf

⁴ Estos autores señalan que, de todos modos, ese tipo de dinámica de la pequeña escuela que facilita el IE podría producirse en institucionales de mayor tamaño y cantidad de estudiantes (Finn y Zimmer, 2012).

socioeducativos y familiares, se consideran, entre otros, las percepciones de estudiantes, las trayectorias educativas anteriores, el origen social y étnico (Bingham y Okagaki, 2012) o el apoyo de los padres. La aceptación de pares, las expectativas del profesor sobre las capacidades de sus alumnos, el tipo de relación docente–estudiante, la atención a los puntos de vista de los jóvenes, el apoyo de los maestros, la promoción de la autonomía, el tipo de tarea académica y el enfoque de enseñanza del docente también son condicionantes del IE que se registran en la cotidianidad escolar (Finn y Zimmer 2012, pp. 105-106). Otros estudios han mostrado que las normas flexibles y percibidas como justas, así como el fomento de la responsabilidad en los estudiantes son favorecedores del involucramiento (Arguedas Negrini, 2010). Wylie y Hodgen (2012) relacionan el IE con experiencias de involucramiento fuera de la escuela considerando actividades extraescolares, uso del tiempo libre, relaciones familiares, consumo, etc. Entre los resultantes o consecuencias del IE son varios los estudios que exploran su relación con las tasas de graduación y abandono escolar (Rumberger y Rotermund, 2012), con los logros académicos y el ingreso a la educación postsecundaria (Finn y Zimmer, 2012).

Más allá de este breve recorrido histórico, la presente sección pretende avanzar en la revisión de las definiciones centrales del IE resumiendo algunas de sus variantes y debates en torno al mismo, para luego introducir en el siguiente apartado las definiciones conceptuales y operacionales utilizadas en nuestra investigación sobre el IE de estudiantes de primer año de la secundaria estatal en la Ciudad de Buenos Aires.

Sin duda, el trabajo de Fredricks y otros (2004) ha sido un puntal en la definición del concepto, a juzgar por la cantidad de referencias de este trabajo citado por los demás autores⁵. Abrevando en Fredricks y otros el IE refiere a “las actitudes de las estudiantes y los estudiantes hacia el colegio, sus relaciones interpersonales dentro de la institución y su disposición hacia el aprendizaje. Se expresa mediante el sentimiento de conexión y la participación en las diversas actividades escolares. Implica que las alumnas y los alumnos participen en actividades académicas y no académicas, que tengan amistades en el colegio y buenas relaciones con docentes, que desarrollen un sentido de pertenencia y que se identifiquen con la institución (...) implica también que sientan aceptación, inclusión y apoyo de las demás personas en la institución educativa (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Goodenow, 1993; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, 2005; Willms, 2003)”.

En sus diferentes versiones, el modelo teórico implícito asume un ciclo de retroalimentación entre participación e identificación: quienes participan en actividades del aula y la escuela, y se identifican como miembros de esa escuela, se involucran con el aprendizaje, se disponen positivamente a hacer el esfuerzo necesario para aprender, para ir más allá de los mínimos esfuerzos (Finn y Zimmer, 2012). Se considera, en términos generales, que el IE es un constructo conformado por tres grandes dimensiones: conductual, emocional y cognitiva (Fredericks et al 2004; Lam, Wong, Yang y Liu, 2012; Arguedas Negrini, 2010; Raftery, Grolnick y Flamm, 2012).

El IE conductual se apoya en la idea de la participación en las actividades curriculares, extracurriculares, recreativas y sociales que ofrecen las

⁵ Otros autores piensan el IE de manera más condensada definiéndolo como la “atención, inversión y esfuerzo que estudiantes hacen en el trabajo escolar” (Marks, 2000, p. 155), como el “compromiso con el aprendizaje” (Lam, 2012) o como el “esfuerzo y gusto por aprender, incluyendo aspectos tanto conductuales como cognitivos” (Wylie y Hodgen, 2012).

instituciones educativas. El IE emocional abarca las reacciones afectivas positivas y negativas de los estudiantes en sus experiencias en la escuela y en su clase, que podrán ligarse a las relaciones de los alumnos hacia los profesores, con sus compañeros de curso y con la escuela en general; se presume que forjar lazos estrechos con la institución y sus miembros (docentes y pares) influye positivamente en la disposición de los estudiantes para abordar las tareas académicas (Fredericks et al, 2004, p. 60). Dos subdimensiones dentro del IE emocional son la pertenencia institucional y la valoración de escuela: la primera remite al sentimiento de los estudiantes de ser “miembros significativos de la comunidad escolar, teniendo una sensación de inclusión en la escuela” y la segunda al “reconocimiento de la escuela como una institución social y, a la vez, una herramienta para facilitar el desarrollo personal” (Voelkl, 1997, en Finn y Zimmer, 2012, p. 296). Ambas subdimensiones redundan en la concepción de la escuela como un lugar y un conjunto de actividades que “valen la pena”. Finalmente, el IE cognitivo refiere al “gasto de energía reflexiva necesaria para comprender ideas complejas con el fin de ir más allá del mínimo requisito y se relaciona con una buena disposición y atención por parte del estudiante para realizar el esfuerzo necesario que requiere la comprensión de ideas complejas, la adquisición de habilidades difíciles (Fredericks et al, 2004, p. 60) y el manejo de material complejo o desafiante (Arguedas Negrini, 2010; Finn y Zimmer 2012).

De manera inversa, podría decirse que los estudiantes des-involucrados son quienes no participan activamente en clase ni en actividades escolares, no se comprometen cognitivamente con su aprendizaje, y no desarrollan o sostienen un sentimiento de pertenencia escolar o bien, tienen comportamientos inapropiados o malas relaciones con los demás actores escolares.

Algunos autores desglosan más dimensiones. Por ejemplo, Finn y Zimmer hablan del IE social, afectivo, académico y cognitivo. Las definiciones del IE afectivo y cognitivo coinciden –con matices– con las anteriores, mientras que el IE académico es concebido como un aspecto que otros autores incluyen como parte del IE conductual, siendo definido como “comportamientos observables directamente relacionados con el proceso de aprendizaje” que constituyen los mínimos umbrales para hacer posible el aprendizaje (Finn y Zimmer, 2012, p.102). Finalmente el IE social remite al cumplimiento de reglas escritas y no escritas de la clase. Especial atención merece la distinción de estos autores entre el IE académico y cognitivo, pues ambos aspectos se vinculan con la tarea escolar y pueden confundirse: el “primero refiere a conducta observable exhibida cuando un alumno participa del trabajo de clase (“participación” dentro del modelo participación-identificación). El involucramiento cognitivo, en cambio, es un esfuerzo interno de energía cognitiva, el proceso de pensamiento necesario para alcanzar más que una mínima comprensión de los contenidos” (Finn y Zimmer, 2012, p.102). Pero como dicen Fredricks et al. (2004) “una definición tan inclusiva tiene su precio” y es así como las definiciones de IE incluyen una amplia variedad de constructos⁶.

Los estudios cuantitativos sobre el IE analizan factores antecedentes y consecuentes considerando las diferentes dimensiones del IE. Por ejemplo, en varios trabajos se muestra que la falta del IE conductual es un precursor del abandono. Sin

⁶ Algunas definiciones carecen de una diferenciación en las definiciones de los varios tipos de IE. Por ejemplo el esfuerzo está incluido como parte de las definiciones de IE conductual y cognitivo, y no se establecen distinciones entre el esfuerzo para cumplir con las expectativas conductuales y el esfuerzo para comprender los materiales y adquirir destreza con los contenidos. Finalmente, muchas conceptualizaciones incluyen solamente uno o dos de estos tres tipos.

bien hay menos evidencia empírica de la correlación entre el IE emocional y el abandono, desde la investigación etnográfica se señala que la construcción de vínculos positivos con los docentes y con los pares ayuda a reducir las tasas de abandono. Finalmente, no se han encontrado evidencias concluyentes sobre las relaciones entre el IE cognitivo y el abandono (Fredricks et al, 2004).

Por otra parte, en varios trabajos se postula cierta antecendencia temporal entre las dimensiones del IE. En esa línea, Finn y Zimmer (2012) sostienen que el IE afectivo proporciona el incentivo para que los estudiantes participen “conductualmente” y persistan en los esfuerzos por aprender; es decir que el IE afectivo condiciona al conductual y al cognitivo. De todos modos, ellos mismos alertan que el involucramiento afectivo está más relacionado con formas conductuales de involucramiento que con los logros académicos que podrían ser expresión del IE cognitivo⁷. En cualquier caso, una de las potencialidades del concepto de IE es que se reconoce a la escuela como agente con posibilidad de intervención en pos de mitigar los efectos de un bajo IE que puede conducir al abandono de los estudios. En este sentido, se asume que el IE resulta en parte de las prácticas de los docentes y las instituciones.

La sección tres presenta cómo la investigación en curso de diseño cuantitativo se ha reapropiado de estas definiciones para proponer la construcción de dos escalas de IE relativas al plano “emocional” y al que hemos dado en llamar “académico-cognitivo”. Pero antes, en la sección dos, se reconstruye el derrotero de las indagaciones del equipo sobre este concepto.

2. El abordaje del IE en investigaciones previas del equipo

El equipo de nivel Secundario del área de Investigación y Estadística de la Unidad de Evaluación de Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (entonces GOIyE) inició en 2010 un primer estudio de carácter cualitativo que se propuso explorar, entre otros aspectos, cómo se expresaba el IE de los estudiantes y cómo era promovido desde el nivel institucional para afrontar el proceso que conduce a los estudiantes a dejar la escuela. Concretamente, se indagaron las interconexiones entre los abordajes institucionales y las acciones estudiantiles que se ponen en funcionamiento en contextos escolares concretos, para fortalecer la permanencia de los alumnos en la escuela (como contracara del abandono), analizando –a partir de las perspectivas de los actores escolares– cómo el IE contribuye al sostenimiento de la escolaridad. Se consideraron cuatro casos: dos escuelas técnicas (ET) y dos escuelas de Educación Media (EEM) de la Ciudad de Buenos Aires, caracterizadas por atender mayoritariamente a población vulnerable y por contar con proyectos institucionales orientados a dar respuesta a las necesidades de ese alumnado (Dabenigno, Larripa, Austral, Tissera y Goldenstein Jalif, 2010)⁸.

⁷ Cabría esperar que cuando un estudiante pone esfuerzo en la comprensión de ideas complejas, en ir más allá del mínimo, en investigar, mejores serán sus logros académicos. No obstante, no puede darse por hecho esta asociación, sino que deberá ponerse a prueba en grupos de jóvenes con diferentes motivaciones para el estudio, trayectorias educativas y orígenes sociales en cada contexto de investigación.

⁸ Entre los resultados de esta investigación, que no enumeraremos aquí por razones de espacio, reproducimos a modo ilustrativo el siguiente fragmento: “Otro de los modos en que se construye y alimenta el involucramiento de todos los actores escolares (es decir, no solo el de los alumnos, sino también el de los docentes) estaría dado por la participación de profesores y estudiantes en instancias y encuentros que trascienden el formato de la clase ‘tradicional’, donde ‘el hacer’ (en los espacios curriculares de taller) y el compartir experiencias singulares (las salidas pedagógicas, los encuentros deportivos, las fiestas institucionales o los campamentos) logran fortalecer y enriquecer las relaciones entre jóvenes y adultos” (Dabenigno et al., 2010, pp. 24-25).

Aquel estudio recuperó las definiciones de Fredricks, Blumenfeld, y Paris (2004) sobre las dimensiones conductual, emocional y cognitiva del IE y sus supuestos acerca de su contribución para mitigar el abandono escolar. No obstante, desde su inicio consideró aunadas la dimensión académica con la cognitiva, en tanto ambas son dos caras del proceso de aprendizaje que acontece en el aula (considerando cuánto participan los estudiantes de las tareas escolares propuestas en clase –IE académico que según la sección anterior forma parte de la dimensión conductual– y cuánto esfuerzo en aprender manifiestan –IE cognitivo–). Allí se concluye que las dimensiones del IE solo pueden diferenciarse desde el punto de vista analítico, pero que se encuentran fuertemente imbricadas en la experiencia escolar de los jóvenes. “La participación en ciertas actividades (IE conductual) promueve una mejor convivencia, lo cual lleva a que, desde el punto de vista personal, la escuela sea percibida como ‘un buen lugar’ (IE emocional), así que se abona el terreno para propiciar mejores condiciones para el aprendizaje (IE cognitivo)” (Dabenigno et al., 2010, p. 85). El mencionado informe analiza las iniciativas institucionales que favorecen el IE emocional y conductual en esas cuatro escuelas, entre las que se destacan el trabajo tutorial de seguimiento y apoyo a los aprendizajes, los proyectos de recreación y deportivos, las salidas pedagógicas, la organización de eventos escolares realizada por estudiantes y profesores, los talleres extracurriculares, entre otros. Se explora además cómo se expresa específicamente el involucramiento emocional cuando los estudiantes forjan lazos de confianza y respeto mutuo con sus compañeros y profesores, cuando valoran la escucha y paciencia de sus docentes, cuando resuelven sus conflictos escolares a través de la palabra y cuando sienten que la escuela “es un buen lugar” para ellos (BEP 2011). Finalmente, la predisposición a la adquisición de conocimientos y destrezas complejas relacionada con el involucramiento académico-cognitivo, se ve facilitada cuando los estudiantes perciben que adquieren conocimientos, modos de expresión y otras habilidades que resultan fundamentales para la participación en diversas situaciones sociales; cuando se apropian de conocimientos y destrezas específicas que resultan valoradas en el mundo del trabajo; cuando incorporan conceptos, procedimientos y predisposiciones que los habilitan para continuar estudios superiores, entre otros elementos. Con respecto a cuáles son las intervenciones de los profesores y de la escuela que potencian este tipo de IE, los estudiantes reconocen el rol crucial de la actuación del profesor, de sus habilidades pedagógicas, su compromiso y características que le imprime a la relación con los estudiantes, así como la importancia que representa para el proceso de aprendizaje el tipo de vínculo que ellos establecen con los profesores, evidenciando –de este modo– los lazos existentes entre involucramiento afectivo y académico (Dabenigno et al., 2012). Lo otro que fortalece el IE académico-cognitivo está constituido por las tareas de aprendizaje que promueven el interés y el esfuerzo de los estudiantes por aprender, por ejemplo: cuando los estudiantes asumen nuevos roles (usualmente reservados al profesor, tales como enseñar a otros o argumentar); cuando aprenden en otros espacios distintos al del aula, tanto escolares (laboratorios, talleres y otros ámbitos que permiten actividades de práctica simulada) como extraescolares (museos y otros espacios culturales), y en ámbitos de práctica real (pasantías, actividades de extensión comunitaria); o cuando enfrentan situaciones que favorecen la autonomía intelectual (resolver problemas novedosos o desafiantes, o participar en debates); cuando logran relacionar “la teoría” con “la práctica”, y finalmente, cuando “aprenden con otros”.

Si bien se trató de un diseño “sincrónico”, la investigación también permitió explorar retrospectivamente el IE a lo largo de la escolaridad secundaria, a partir de procesos de reconstrucción de las propias trayectorias en entrevistas

con estudiantes próximos a egresar. Al contrastar cómo se veían al momento del egreso y cómo se recordaban al ingresar unos años antes, los estudiantes reconocieron que los mayores obstáculos para establecer una buena relación y compromiso con la escuela se les habían presentado en el primer año de estudio. Se recordaban inquietos, desordenados y hasta desconfiados, viéndose en las antípodas de la imagen que ahora tenían de sí mismos (BEP 11, 2011). La mirada cualitativa permitió indagar también los puntos de inflexión en ese proceso: los alumnos identificaron momentos de redefinición del vínculo con la escuela a mediados de su carrera escolar –alrededor de los 15 años– cuando cursaban segundo o tercer año (BEP 11, 2011, 6).

Aquella investigación también puso en evidencia las modalidades de trabajo institucional que apoyaban los propósitos de mejora de la retención, de la convivencia y del desempeño académico: a) el trabajo en red con otras instituciones barriales y comunitarias; b) la consolidación de un núcleo de docentes comprometidos con esas finalidades institucionales; c) la flexibilidad normativa frente a situaciones de vida de los estudiantes que dificultan el cumplimiento estricto del régimen de horarios y asistencia, y la flexibilidad académica que –en el plano de la enseñanza y la evaluación– tensiona el supuesto de que todos los alumnos aprenden a igual ritmo y deben ser evaluados al mismo tiempo (Dabenigno, Larripa y Austral, 2012).

Sobre la base de esta investigación, el equipo inició en 2014 una nueva que examina, entre otros aspectos, el IE desde una perspectiva cuantitativa, proponiéndose medir los niveles de IE en una población estudiantil más abarcativa. Ese enfoque dejó de lado una indagación “procesual” basada en las voces y significados atribuidos por los actores, y en los proyectos institucionales que lo promueven para estudiar, en cambio, el grado de IE y su relación con diferentes factores escolares y extraescolares. Para ello, se aplicaron encuestas autoadministradas a 565 estudiantes secundarios de primer año de la secundaria que incluyeron dos escalas para la medición del involucramiento: una referida al IE socioemocional y otra referida al IE académico-cognitivo⁹. En la sección 3 se presentan los ítems que componen ambas escalas.

Cabe aclarar que, además de aspectos vinculados al IE, el cuestionario incluyó el relevamiento de las percepciones de los alumnos sobre distintos espacios y contenidos curriculares (tutorías, educación sexual, educación para la prevención de adicciones, entre otras) en el marco de los cambios introducidos por la Nueva Escuela Secundaria (en adelante NES). Se recabó, además, información adicional sobre la escolaridad de los estudiantes (entre otras, las razones de ingreso a la institución donde fueron encuestados, los niveles de asistencia, la participación en clases de apoyo y talleres o cursos para ingresantes al nivel, y las principales dificultades percibidas por los estudiantes al ingreso), así como información básica sobre los alumnos (como por ejemplo: sexo, fecha y lugar de nacimiento, máximo nivel educativo alcanzado por la madre, percepción de beneficios sociales, etc.). Se confeccionó una muestra de 24 turnos diurnos (mañana y tarde) correspondientes a 16 escuelas secundarias de gestión estatal: 8 “escuelas NES” que implementaron el nuevo Diseño Curricular para el Ciclo Básico de la Educación Secundaria en 2014 (conocidas como “pioneras”), y ocho “escuelas sin NES” que aún no habían atravesado este cambio en dicho año¹⁰. La cantidad de

⁹ Como puede observarse, el equipo optó por integrar aspectos conductuales referidos al trabajo académico con aspectos cognitivos en una misma escala (tal como lo había hecho en el estudio cualitativo).

¹⁰ Las instituciones diurnas “no pioneras” incorporaron estos cambios en 2015, mientras que las vespertinas y nocturnas, lo harán desde 2016.

secciones se definió de manera proporcional al tamaño de cada escuela-turno y se realizaron encuestas en un total de 32 cursos de primer año, elegidos al azar.

Hasta el momento fueron analizados y publicados los resultados de la encuesta referidos a la asistencia escolar al inicio de la secundaria y a la valoración de los estudiantes de algunos espacios curriculares específicos (Dabenigno, Austral, Larripa y Goldenstein Jalif, 2015). En este documento nos proponemos avanzar en el análisis del IE de los estudiantes mediante la lectura de los resultados de dos escalas de valoración referidas, como mencionamos, a las dimensiones socioemocional y académico-cognitiva. Además de la lectura global de sus ítems y puntuaciones, nos interesa explorar cómo esos niveles de involucramiento varían al incluir variables sociales y educativas de los estudiantes, y otras relativas a características institucionales. Consideramos que debe analizarse la relación del IE con otros elementos que lo condicionan, para no caer en perspectivas individualistas que se inclinen por pensar al IE de manera descontextualizada. Esto significa que resulta necesario considerar qué portan los estudiantes como actores con una historia social y educativa y cuánto suma lo escolar para el involucramiento de los jóvenes con la escuela.

3. Propuesta de escalas de IE socioemocional y académico-cognitivo

En este estudio el IE se concibió, en términos generales, como el lazo integral de los estudiantes con su escuela y la escolaridad (Dabenigno et al., 2010, 2012). Se definieron como contenidos y aristas centrales de dicho lazo: las relaciones con pares y adultos escolares, el sentimiento de pertenencia, la mirada sobre la escuela, la participación en actividades académicas y no académicas, el cumplimiento de las reglas escolares y la predisposición hacia el aprendizaje (Arguedas Negrini, 2010). En cuanto a las definiciones “reales” necesarias para la medición del concepto (Lazarsfeld, 1973) se consideraron dos dimensiones de IE: la socioemocional y la académico-cognitiva. A partir de recuperar y adaptar las definiciones de Fredricks y otros (2004) y de Arguedas Negrini (2010), se construyeron dos escalas con sus respectivas subdimensiones e indicadores. La dimensión socioemocional del IE incluye en su escala indicadores referidos a los vínculos de los estudiantes con los adultos de la escuela, sus pares y la institución como ámbito de pertenencia, así como la valoración de la escuela como espacio de formación y la motivación frente a la propuesta de aprendizaje. También incluye un ítem referido al uso del diálogo en la resolución de conflictos interpersonales. En la tabla 1 se presentan los ítems positivos y negativos correspondientes a cada subdimensión de esta escala de IE socioemocional.

Por su parte, el IE académico-cognitivo combina, tal como se anticipó, aspectos académicos del IE conductual¹¹ y el involucramiento cognitivo. Para la medición de los primeros se incluyeron indicadores referidos a los siguientes comportamientos: asistencia y puntualidad a la escuela, atención y participación en las clases, así como el abordaje y el cumplimiento de las

¹¹ El foco en los aspectos académicos del IE conductual deja a un lado otras subdimensiones como la participación en actividades escolares extracurriculares, recreativas y sociales, que la investigación cualitativa anterior ha destacado en su contribución al IE en general.

tareas académicas. En cuanto al involucramiento cognitivo, los ítems se refirieron al interés general por aprender, al esfuerzo por comprender ideas complejas, relacionar conceptos nuevos con aprendizajes anteriores y persistir frente a obstáculos en el proceso de aprendizaje, así como la preocupación por lograr buenas calificaciones. Los ítems correspondientes a cada una de las subdimensiones se presentan en la tabla 2.

Tabla 1. Ítems de la escala de involucramiento socioemocional		
Subdimensión de la escala	Ítems positivos	Ítems negativos
Relación con los adultos de la escuela	En esta escuela hay adultos en los que puedo confiar si tengo un problema	En esta escuela a nadie le importa lo que me pasa
Relación con los compañeros	En esta escuela puedo hacer amigos	Siento que ninguno de mis compañeros puede ser mi amigo
Sentido de pertenencia	Me siento parte de esta escuela	Si pudiera cambiarme de escuela, me iría a otra
Valoración de la escuela como espacio de formación	Venir a esta escuela es importante para mi formación	Para mí no tiene sentido lo que se enseña acá
Motivación frente a la propuesta de aprendizaje	Me gusta lo que estoy aprendiendo acá	Me aburren muchas de las clases que se dan en esta escuela
Uso del diálogo para abordar conflictos interpersonales	Cuando tengo un problema con otro chico/a en la escuela, trato de hablarlo	Si alguien me molesta, lo arreglo solo sin hablar con ningún adulto de la escuela

Cabe señalar que, tratándose de una escala Likert¹² (Cea D´Ancona, 1996, Padua, 1979) ambos listados de ítems fueron confeccionados equilibrando proposiciones positivas y negativas que aludieran a cada una de las subdimensiones.

¹² Si bien los instrumentos se construyeron y validaron mediante procedimientos típicos para escalas Likert, deben hacerse dos precisiones: 1) la escala de IE académico-cognitivo no mide “actitudes” sino que releva la “frecuencia” de ciertos acontecimientos escolares; 2) a diferencia de lo que plantean los modelos puros para este tipo de escalas, no se trata de un concepto unidimensional sino integrado por subdimensiones, tal como muestran las tablas 1 y 2.

Tabla 2. Ítems de la escala de involucramiento académico-cognitivo		
Subdimensión de la escala	Ítems positivos	Ítems negativos
Subdimensión académica		
Asistencia/ puntualidad	Trato de no faltar a la escuela	Soy de llegar tarde a la escuela
Atención/participación en las clases	Soy de prestar atención en las clases	Me pongo las pilas con las materias recién cuando viene la prueba*
Abordaje de las tareas en clase	En clase me pongo las pilas para hacer las cosas	No hago los trabajos que me piden en clase
Cumplimiento y conclusión de las tareas académicas	Trato de tener la carpeta al día	Dejo muchas tareas sin terminar
Subdimensión cognitiva		
Interés por aprender	Me interesa más aprender que zafar	Estudio justo lo necesario para aprobar*
Esfuerzo por aprender ideas complejas	Si un tema me interesa, aunque sea difícil, trato de aprender sobre él	Prefiero cuando las materias son fáciles*
Esfuerzo por relacionar conceptos nuevos con aprendizajes previos	Trato de relacionar los temas nuevos con cosas que ya vi	Estudio todo de memoria*
Persistencia en el aprendizaje de contenidos o tareas difíciles	Cuando no entiendo algo, pregunto hasta poder entender	Cuando me cuesta entender algo, lo dejo
Interés por obtener buenas calificaciones	Me preocupo por sacarme buenas notas	Me da igual si me va mal en las materias
* Estos ítems fueron propuestos en la versión original de la escala y luego descartados durante el proceso de validación descrito en el Anexo metodológico de este documento.		

En la encuesta se formuló una pregunta para cada escala, incluyendo –de manera desordenada– los ítems positivos y negativos presentados en las tablas 1 y 2. Frente a cada ítem, los estudiantes expresaron su acuerdo o desacuerdo (en el caso del IE socioemocional), o la frecuencia de ocurrencia del contenido de la proposición (en el caso del IE académico-cognitivo), siguiendo algunas recomendaciones de expertos en la construcción de este tipo de escalas (Wylie y Hodgen, 2012, Lam et al., 2012; Fredricks et al. 2004).

4. El IE en el primer año de la secundaria: análisis de los resultados

Luego de revisar los alcances y usos del concepto de IE y de presentar una propuesta de medición a través de dos escalas de IE socioemocional y académico-cognitivo, este apartado se aboca a la presentación de los resultados obtenidos. En una primera sección se analizan las respuestas brindadas por los estudiantes a cada uno de los ítems positivos y negativos que componen las escalas. Luego, en una segunda sección, se describen los puntajes globales de las escalas y su variación al considerar diversos atributos socioeducativos e institucionales. Por último, en una tercera sección se explora la relación entre ambas escalas de IE.

4.1. Las respuestas a los ítems de las escalas

A continuación se analizan las respuestas brindadas por los estudiantes a cada uno de los ítems que componen las escalas de IE socioemocional y académico-cognitivo. Cabe aclarar que se consideraron aquellos ítems que resultaron seleccionados en el proceso de validación de las escalas¹³, de acuerdo con criterios metodológicos desarrollados en la bibliografía especializada (Quero Virla, 2010; Sautu y Perugorría, 2007; López-Rosales y Modal de la Rubia, 2001).

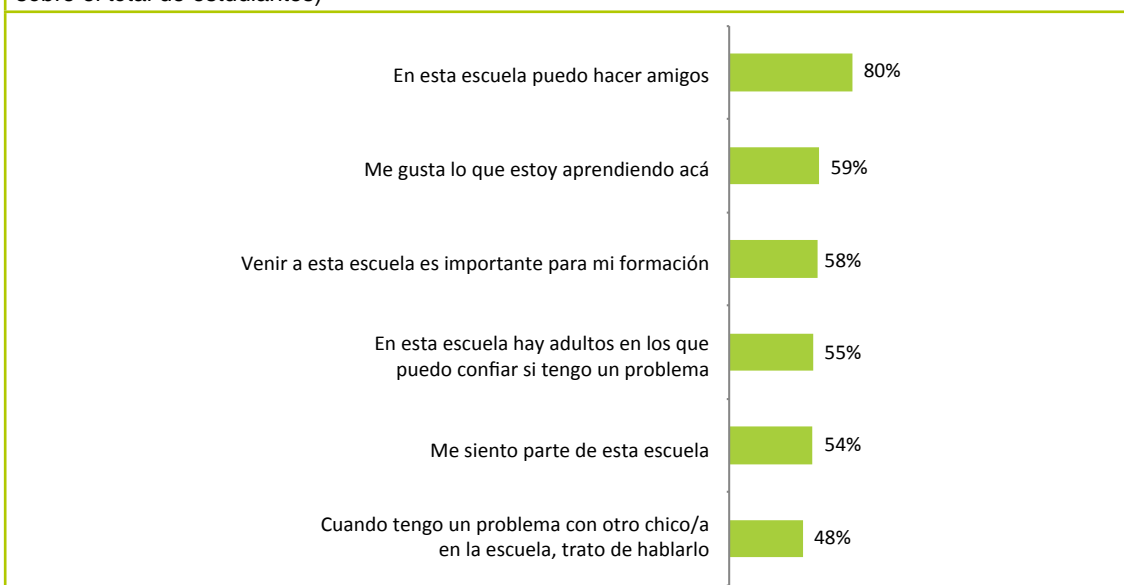
El Gráfico 1 presenta los ítems positivos de la escala de IE socioemocional ordenados de manera decreciente, de acuerdo al porcentaje de estudiantes que acordaron con el contenido de las proposiciones¹⁴ (ver también Cuadro 1 del Anexo de cuadros). En primer lugar, se observa que el 80% de los estudiantes expresó acuerdo con la frase “en esta escuela puedo hacer amigos”, dando muestras de la preponderancia de la relación con los pares en la definición del involucramiento emocional con la escuela. “Me gusta lo que estoy aprendiendo acá” y “venir a esta escuela es importante para mi formación” obtuvieron el acuerdo del 59% y 58% de los estudiantes, respectivamente. Se trata de respuestas que reflejan una importante motivación frente a la propuesta de aprendizaje y la valoración de la escuela como espacio formativo. En cuanto a los vínculos con los adultos de la escuela, más de la mitad de los estudiantes acordó con la frase “en esta escuela hay adultos en los que puedo confiar si tengo un problema” (55%). Con un nivel semejante de respuesta apareció el ítem “me siento parte de esta escuela” (54%), el cual capta la afiliación institucional de estudiante. La frase que menos acuerdo obtuvo fue “cuando tengo un problema con otro chico/a en la escuela, trato de hablarlo”, alcanzando al 48% de los estudiantes. Con se vio en la presentación de la escala de IE socioemocional, se trata de un ítem que intenta medir las percepciones acerca del uso del diálogo para el abordaje de conflictos interpersonales.

Es interesante observar que, con excepción de uno solo, todos los ítems obtuvieron el acuerdo de más de la mitad de los estudiantes, dando indicios de un buen nivel de involucramiento socioemocional. Tendremos que esperar a analizar los resultados de la Sección 2 para ver cómo esto se refrenda en la medida resumen del valor total de la escala.

¹³ La validación de las escalas se presenta en el Anexo metodológico

¹⁴ Las respuestas posibles a cada uno de los ítems fueron tres: “de acuerdo”, “ni acuerdo ni desacuerdo” y “desacuerdo”.

Gráfico 1. Acuerdo con los ítems positivos de la escala de involucramiento socioemocional (en porcentajes sobre el total de estudiantes)



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

En contraposición –y de manera esperable– los ítems negativos de la escala de IE emocional obtuvieron bajos niveles de acuerdo¹⁵. En el Gráfico 2 presentamos los ítems correspondientes, esta vez ordenados de manera creciente al considerar el nivel de acuerdo: los porcentajes más bajos expresan un mayor IE, mientras que los altos indican un menor IE (ver también Cuadro 1 del Anexo de cuadros). Se observa que apenas un 8% de los estudiantes estuvo de acuerdo con el ítem “para mí no tiene sentido lo que se enseña acá”, como indicador de una alta valoración de la escuela como espacio de formación. Le siguieron dos ítems referidos a problemas vinculares con adultos y compañeros: “siento que ninguno de mis compañeros puede ser mi amigo” (12%) y “en esta escuela a nadie le importa lo que me pasa” (17%). Un mayor nivel de acuerdo con la frase “si pudiera cambiarme de escuela, me iría a otra” (32%) indica un sentido de pertenencia a la escuela algo debilitado. Finalmente, los ítems negativos con mayores niveles de acuerdo y que se traducen en un IE más bajo son: “me aburren muchas de las clases que se dan en esta escuela” (36%) –alusivo a la motivación frente a la propuesta de aprendizaje– y “si alguien me molesta, lo arreglo solo sin hablar con ningún adulto de la escuela” (39%) –como indicador del uso del diálogo para el abordaje de conflictos interpersonales–.

En suma, el bajo acuerdo con el conjunto de ítems negativos propuestos para la escala expresa un relativamente alto IE. Se trata de una lectura que se complementa con el alto acuerdo expresado por los estudiantes frente a los ítems positivos del Gráfico 1.

¹⁵ Al tratarse de frases con una connotación negativa, se esperaba que el involucramiento emocional de los estudiantes fuera mayor cuanto menor fuera el acuerdo con las mismas.

Gráfico 2. Acuerdo con los ítems negativos de la escala de involucramiento socioemocional (en porcentajes sobre el total de estudiantes)



Al comparar la importancia relativa de los ítems positivos y negativos considerando las subdimensiones implícitas en la construcción de la escala, se concluye que dos aspectos centrales en la construcción del involucramiento socioemocional son el lazo con los compañeros y la valoración de la escuela como aporte para la propia formación.

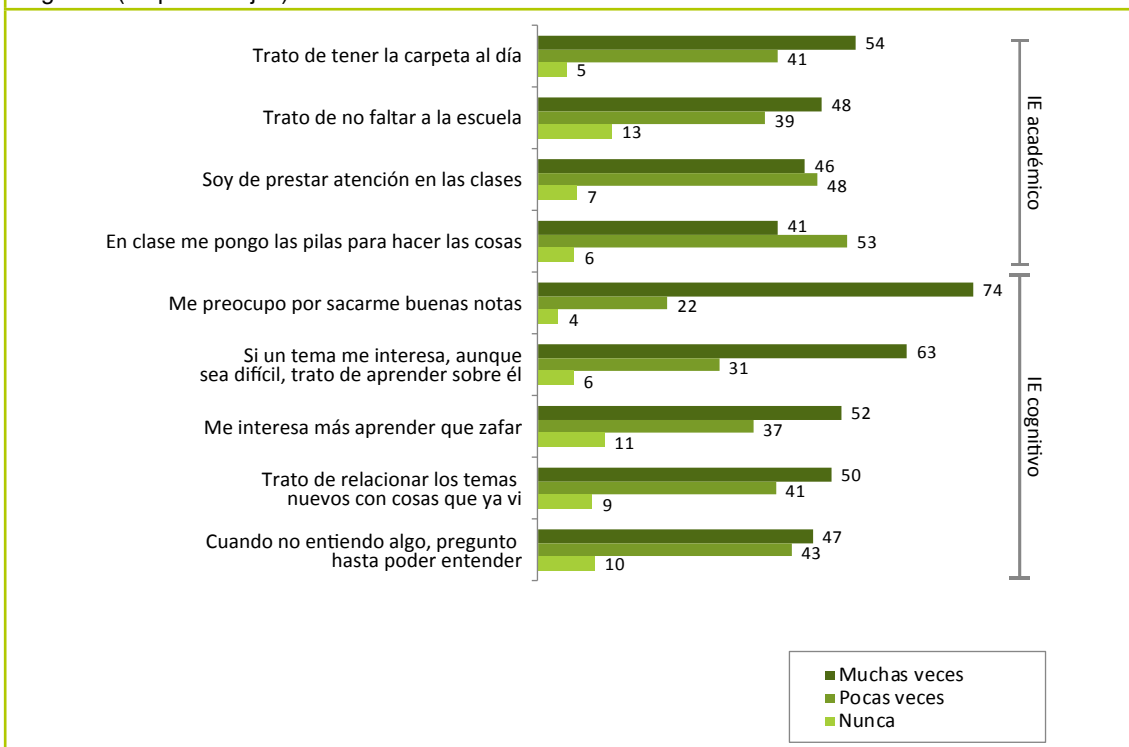
En cuanto a la escala de involucramiento académico-cognitivo, en el Gráfico 3 se presentan los ítems positivos, ordenados de acuerdo con la autopercepción de los estudiantes respecto de la frecuencia de ciertas actitudes y comportamientos frente a las tareas académicas (ver también Cuadro 2 del Anexo de cuadros). Con excepción de los ítems “soy de prestar atención en las clases” y “en clase me pongo las pilas para hacer las cosas” (frente a los cuales resultó mayoritaria la respuesta “pocas veces”), prevaleció la respuesta “muchas veces” frente a todas las frases positivas que median el involucramiento académico-cognitivo. El “muchas veces” supera el 50% en todos los ítems, salvo en dos donde resultan levemente menores: “trato de no faltar a la escuela” (48%) y “cuando no entiendo algo pregunto hasta poder entender” (47%). Esto indica un relativamente alto involucramiento de los estudiantes, tanto globalmente como en los componentes académico y cognitivo por separado.

En términos más específicos, los ítems que discriminaron con más fuerza y reflejaron mayores niveles de IE fueron dos del componente cognitivo: en la frase “me preocupo por sacarme buenas notas” la opción de respuesta “muchas veces” se destacó con un 74% frente a un 4% que respondió “nunca”; y en otro ítem referido al esfuerzo por aprender ideas complejas (“si un tema me interesa, aunque sea difícil, trato de aprender sobre él”) casi dos tercios de los alumnos respondieron que “muchas veces” tenían esa intención, mientras solo un 6% optaba por el “nunca” como categoría de respuesta. Finalmente, el ítem de IE académico “trato de tener la carpeta al día” concentró un 54% de la respuesta “muchas veces” frente a un 5% de “nunca”.

Una pauta a destacar es que en la mayoría de los ítems positivos de la escala de involucramiento académico-cognitivo (salvo los dos de mayor discriminación recién mencionados que alcanzaban al 74% y al 63%) cerca de la mitad de los estudiantes se posicionó en el “muchas veces” a la vez que cerca de un 40% se concentró en el “pocas veces”¹⁶. Esta relativa cercanía entre estas dos opciones de respuesta podría restar poder discriminatorio a esta escala.

Distinguiendo las dos subdimensiones de la escala, cabe destacar que en las tres frases positivas de IE académico son próximos los porcentajes entre las opciones de muchas y pocas veces. Por ejemplo, ante la frase referida a la asistencia a clases, el 48% de los estudiantes respondió que con frecuencia trataba de no faltar, y el 39%, que lo hacía pocas veces. Por último, el 46% respondió que con frecuencia prestaba atención en las clases mientras que el 48% afirmó que lo hacía pocas veces.

Gráfico 3. Respuestas de frecuencia ante ítems positivos de la escala de involucramiento académico-cognitivo (en porcentajes)



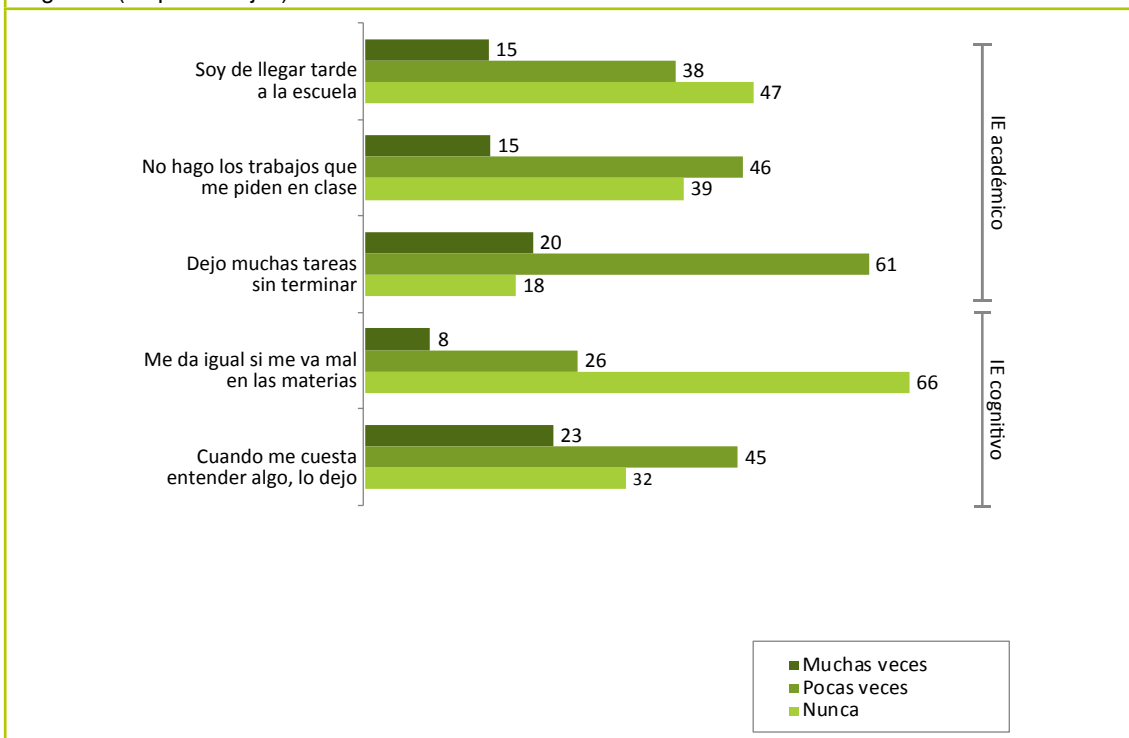
Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

En cuanto a la dimensión cognitiva de la escala, además de los dos ítems mencionados como de mayor poder discriminatorio (referidos al interés por obtener buenas calificaciones y el esfuerzo por aprender ideas complejas), sigue en el nivel de respuesta en la opción “muchas veces”, el ítem “me interesa más aprender que zafar” (52% muchas veces frente a 37% de pocas veces). Finalmente los esfuerzos por relacionar conceptos nuevos con aprendizajes previos parecen menos frecuentes (el 50% respondió “muchas veces” y el 41%, “pocas veces”). En la misma línea, menos de la mitad de los estudiantes señaló que con frecuencia “cuando no entiendo algo, pregunto hasta poder entender” (47%), siendo el nivel de respuesta de “pocas veces” muy semejante en este ítem (43%).

¹⁶ La alternativa intermedia “pocas veces” de esta escala de IE académico-cognitivo ha resultado atractiva a los estudiantes, en mayor medida que la categoría intermedia “ni acuerdo ni desacuerdo” en los ítems de IE socioemocional (ver Cuadros 1 y 2 del Anexo de cuadros).

El Gráfico 4 expone los ítems negativos de la escala de involucramiento académico-cognitivo (ver también Cuadro 2 del Anexo de cuadros). En este caso, el IE tiende a aumentar a medida que disminuye la frecuencia con la que los estudiantes perciben que les ocurre cada situación enunciada en las frases. A primera vista, se observa que el “nunca” se vuelve mucho más frecuente en el conjunto de ítems negativos, alcanzando un máximo de 66% en la frase “me da igual si me va mal en las materias”, reflejando que a los estudiantes no les resultan indiferentes las calificaciones obtenidas.

Gráfico 4. Respuestas de frecuencia ante ítems negativos de la escala de involucramiento académico-cognitivo (en porcentajes)



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Otras frases frente a las cuales una importante proporción de los estudiantes se posicionaron en el “nunca” fueron los ítems académicos “soy de llegar tarde a la escuela” (47%) y “no hago los trabajos que me piden en clase” (39%), así como el ítem cognitivo “cuando me cuesta entender algo, lo dejo” (32%)¹⁷.

Cabe resaltar que, en este caso al igual que en el Gráfico 3, las opciones de respuesta proponían un gradiente de frecuencia de ocurrencia y los estudiantes se vieron también atraídos por la opción intermedia “pocas veces”, que distaba de significar una posición neutral frente a cada proposición. Es así como la categoría intermedia “pocas veces” se vio resaltada -hasta el punto de concentrar los mayores niveles porcentuales- en varios ítems: “dejo muchas tareas sin terminar” (61%) y “no hago los trabajos que me piden en clase” (46%) y “cuando me cuesta entender algo, lo dejo” (45%).

¹⁷ Estos ítems, concordantemente, tienen bajos niveles de respuesta en “muchas veces”: “soy de llegar tarde a la escuela” y “no hago los trabajos que me piden en clase” (15% en ambos casos), y “dejo muchas tareas sin terminar” (20%). En el ítem “me da igual si me va mal en las materias” el “muchas veces” alcanza apenas al 8%.

4.2. Lecturas generales de los puntajes

Luego de describir los ítems de manera separada se calculó, para cada estudiante, el promedio de los puntajes obtenidos en los ítems de cada escala¹⁸. Las distribuciones de los puntajes abarcaron todo el rango posible de puntajes, registrándose puntuaciones mínimas de 1 punto (1 único alumno en la escala de IE socioemocional y 3 en la de IE académico-cognitivo) y puntuaciones máximas de 3 puntos (7 y 9 casos, respectivamente). Cabe destacar que en los diagramas de cajas de los Gráficos 5 y 6 las puntuaciones mínimas figuran como puntuaciones atípicas o “outliers” en ambas distribuciones, especialmente en la académico-cognitiva.

El puntaje promedio de la escala de IE socioemocional fue de 2,34 puntos, con un desvío estándar de 0,36 (ver Cuadro 3 del Anexo de cuadros). Al calcular el coeficiente de variación que relaciona dicho desvío con el promedio, se constata una dispersión relativa del 15%, lo que indica que el promedio es una medida resumen aceptable de la distribución total de puntajes¹⁹.

En cuanto a la escala de involucramiento académico-cognitivo, el promedio de los puntajes obtenidos por los estudiantes fue un poco más alto, alcanzando los 2,37 puntos, con un desvío estándar de 0.35 (ver Cuadro 3 del Anexo de cuadros)²⁰. La heterogeneidad de la distribución resultó similar con un coeficiente de variación del 15%, indicando nuevamente la consistencia de considerar al promedio como resumen del total de puntajes de los estudiantes²¹.

Los diagramas de cajas que constan en los Gráficos 5 y 6 muestran dentro de cada caja al 50% central de la distribución (cuartiles 2 y 3; Cuadro 3 del Anexo de cuadros). Sus resultados indican que la mitad de las puntuaciones de ambas escalas se concentró en la franja aproximada que va de los 2,1 a los 2,6 puntos de IE²².

¹⁸ Como ya se mencionó, las escalas fueron previamente validadas. Esto supuso una homologación de los gradientes de respuestas entre las frases positivas y negativas. En el cuestionario, las opciones de respuesta para cada uno de los ítems de la escala de IE socioemocional fueron “de acuerdo”, “ni acuerdo ni desacuerdo” y “en desacuerdo”, codificadas como 1, 2 y 3 respectivamente. Para la homologación, los ítems negativos mantuvieron la misma codificación mientras que los ítems positivos fueron recodificados de la siguiente manera: los “acuerdos” como 3 y los “desacuerdos” como 1. En el caso de la escala de IE académico-cognitivo, las opciones originales de respuesta fueron “muchas veces”, “pocas veces” y “nunca”, codificadas en la versión original del 1 al 3. Para la homologación, también fue invertida la codificación de los ítems positivos.

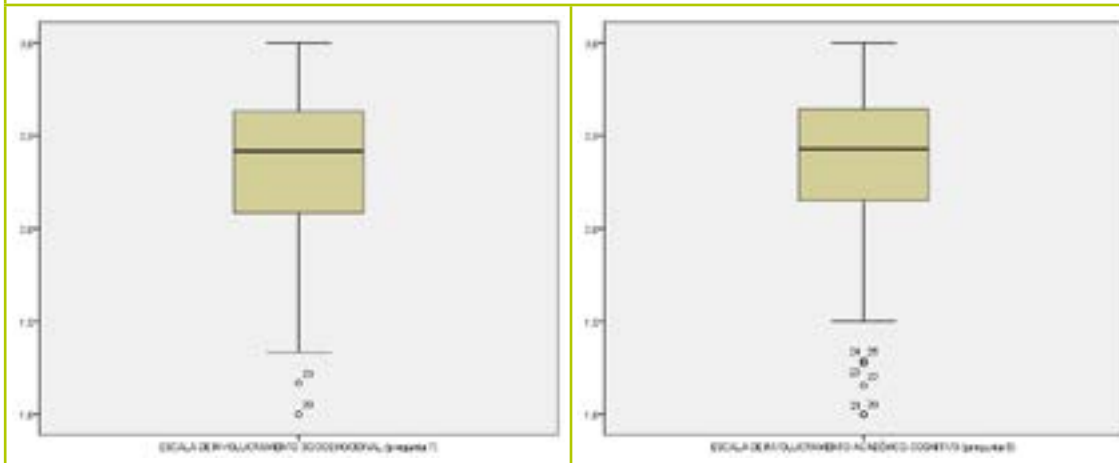
¹⁹ El desvío estándar es una medida de dispersión absoluta o variabilidad de la distribución de los puntajes mientras que la dispersión relativa a la media se mide a través del coeficiente de variación que estandariza la dispersión.

²⁰ En este caso el promedio resulta un poco más elevado que en la escala socioemocional porque la categoría central “pocas veces” pudo haber resultado más atractiva para los estudiantes, a diferencia de la categoría “ni acuerdo ni desacuerdo” que indica a priori una posición más “neutral”.

²¹ Si bien en su representación gráfica la dispersión relativa de la escala de IE académico-cognitiva aparenta ser menor que la correspondiente a la socioemocional, las puntuaciones “atípicas” mínimas -más alejadas del promedio general- tienden a incrementar la magnitud de su medida.

²² Para aligerar la lectura, presentamos los resultados con un único decimal. En el Anexo se pueden consultar los resultados con dos decimales.

Gráficos 5 y 6. Escala de involucramiento socioemocional y académico-cognitivo.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

La mediana, valor que corta a la distribución en dos mitades, fue de 2,4 puntos en ambas escalas, valor levemente superior a ambos promedios. Esto indica una leve asimetría positiva en la distribución de los puntajes, esto es, una concentración de casos hacia las puntuaciones altas. De ahí que algunos casos con puntuaciones bajas hayan sido informados en el gráfico como “atípicos” (véanse círculos en la parte inferior de ambos gráficos). Ya se vio que esto sucedió especialmente en la escala de involucramiento académico-cognitivo, donde quedaron señaladas cinco puntuaciones atípicas mínimas, a diferencia de la socioemocional con únicamente dos²³.

Otra mirada interesante para analizar el IE es pensarlo a nivel de cada escuela, pues ya hemos afirmado que no se trata de un proceso exclusivamente individual sino abonado por ciertas estrategias, iniciativas y climas institucionales. Al calcular la media de los puntajes promedio obtenidos a nivel de las escuelas se obtuvieron 2,33 puntos en la escala de involucramiento socioemocional y 2,36 en la de involucramiento académico-cognitivo, resultados muy semejantes a los promedios globales presentados anteriormente. No obstante, se pudo constatar una disparidad de situaciones al analizar la dispersión de las respuestas al interior de las instituciones. Al respecto se observa que el desvío estándar de los puntajes del IE socioemocional varió entre 0,23 y 0,48 al interior de las escuelas, mientras que el correspondiente al IE académico-cognitivo lo hizo entre 0,25 y 0,52 puntos. Recordemos que las desviaciones estándar globales se ubicaban en los 0,36 y 0,35 puntos respectivamente; es decir que se constató un amplio abanico de dispersiones intra-institucionales en ambas escalas de IE.

4.3. Variaciones del IE al considerar algunos atributos socioeducativos e institucionales

Luego de este análisis de los resultados generales, se presentan algunas lecturas que apuntan a analizar el papel diferencial de algunos atributos socioeducativos e institucionales en el IE. En el primer apartado ya se han mencionado algunos antecedentes bibliográficos que recuperan diversas características contextuales de la oferta educativa, así como algunos atributos

²³ En el gráfico, los casos aparecen etiquetados con el número de orden en la base de datos.

educativos y extraeducativos de los estudiantes, de sus familias y docentes como aspectos a considerar en los procesos de construcción del IE.

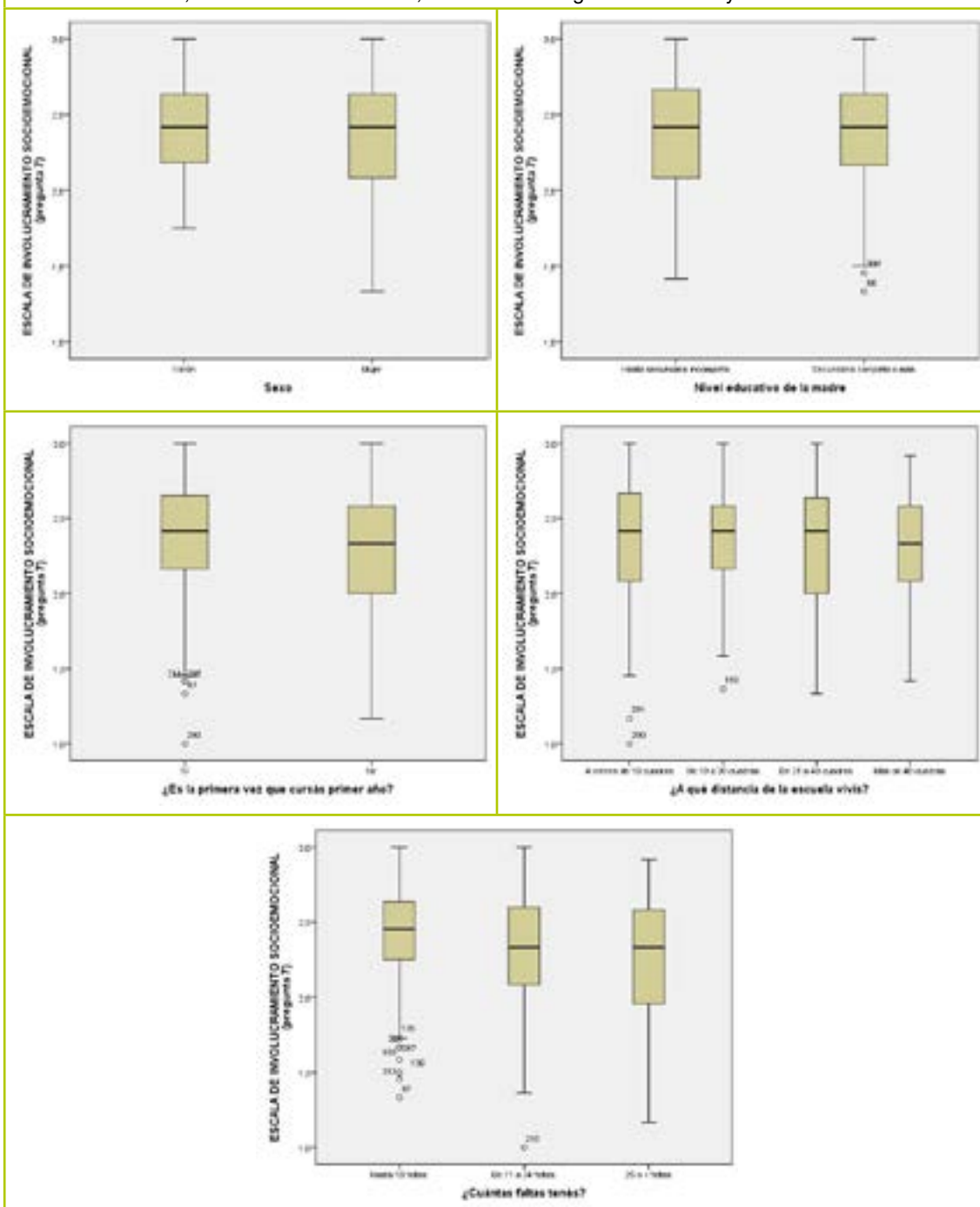
4.3.1. Las variaciones del IE socioemocional

Los varones y las mujeres presentaron promedios similares de IE socioemocional, aunque algo mayores entre los varones que entre las mujeres (2.36 vs. 2.33 puntos). Además, se constató una mayor disparidad de opiniones entre las alumnas, lo cual se tradujo en diferentes coeficientes de variación que resultaron del 16% y del 14% respectivamente. Gráficamente esto se expresa en una caja que resulta más larga entre las estudiantes. En cuanto a las medianas o valores “centrales” de las distribuciones, las mismas resultaron semejantes (2.42 puntos) (Gráfico 7, Cuadro 4 del Anexo de cuadros). Podría decirse entonces que son algunas puntuaciones bajas entre las chicas las que se traducen en una mayor heterogeneidad de la distribución y una tracción de la media hacia abajo.

Al considerar el origen educativo materno, se observó que el IE socioemocional promedio resultó más alto entre los estudiantes cuyas madres tenían nivel secundario completo o más (2.38 puntos) con respecto a aquellos con un nivel educativo materno que no superaba la secundaria incompleta (2,34 puntos). Si bien las medianas resultaron semejantes, la dispersión de los puntajes resultó mayor dentro del grupo con origen educacional más bajo (Gráfico 8; Cuadro 4 del Anexo). Salvo dos puntuaciones atípicas, los puntajes tendieron a ser homogéneos entre los estudiantes con madres de mayor nivel educativo.

La repetición del año de estudio como proxy de la trayectoria educativa del estudiante resulta una variable fundamental a considerar en el análisis del involucramiento escolar. De acuerdo con la encuesta a estudiantes de primer año, resultó notoria la diferencia en los niveles de IE socioemocional según los estudiantes cursaran o no por primera vez ese año de estudio. La media de la escala resultó mayor entre quienes cursaban por primera vez (promedio de la escala igual a 2.37 puntos vs. 2.25 entre los recursantes). Esto mismo se verificó al comparar las respectivas medianas (2.42 y 2.33 puntos). A la vez, el grupo novel presentó una distribución más homogénea de los puntajes, donde algunas puntuaciones mínimas resultan atípicas dentro del conjunto (Gráfico 9; Cuadro 4 del Anexo). Estos resultados avalan la hipótesis de una merma del involucramiento socioemocional entre los alumnos que encuentran dificultades para la promoción y que repiten el año de estudio.

Gráficos 7 a 11. Escala de involucramiento socioemocional por atributos socioeducativos: sexo, nivel educativo materno, condición de recurrente, distancia del hogar a la escuela y cantidad de inasistencias.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

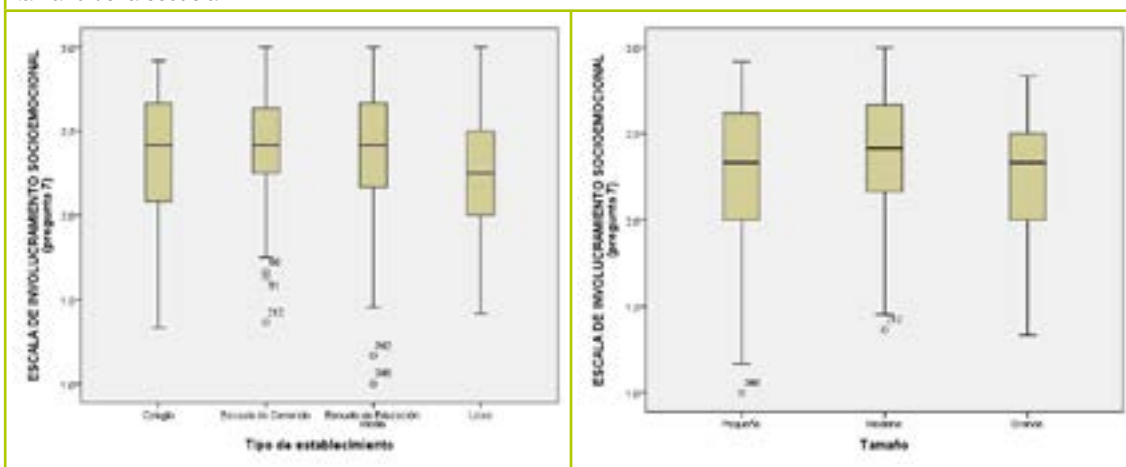
La distancia entre la escuela y el hogar solo parece incidir en los niveles de IE socioemocional entre los estudiantes que viven a mayores distancias: el Gráfico 10 muestra que los que residían a más de 40 cuadras fueron los de menor IE (con un promedio de 2.31 puntos y una mediana de 2.33 puntos). No se observó un patrón claro en cuanto a la dispersión relativa de los puntajes (Gráfico 10; Cuadro 4 del Anexo). Este resultado se relaciona con algunos testimonios de estudiantes que, en el marco del componente cualitativo de

esta investigación, señalaron las dificultades para el desplazamiento a las escuelas, lo cual muchas veces incide en los niveles de ausentismo²⁴ y así en el involucramiento con la escuela.

El “estar en la escuela” resultaría fundamental para forjar el IE. Esto se vería confirmado al comparar los puntajes medios de las escalas por la cantidad de inasistencias a la escuela. Se vio que el puntaje de IE socioemocional disminuía a medida que aumentaban las faltas: de 2.41 puntos entre quienes tenían hasta un máximo de 10 faltas a 2.32 puntos para quienes se ubicaban en la franja de 11 a 24 faltas, cayendo a 2.26 puntos entre quienes contaban con más de 24 inasistencias. La dispersión relativa de las distribuciones también apareció asociada a las inasistencias, aumentando con la cantidad de inasistencias. Entre los alumnos con menor cantidad de faltas, la homogeneidad de los puntajes resultó llamativa (con una caja más pequeña en el gráfico), aunque matizada en el valor del coeficiente de variación por la presencia de algunos puntajes mínimos atípicos (Gráfico 11; Cuadro 4 del Anexo).

También se consideraron algunas características institucionales como el tipo y el tamaño del establecimiento en el análisis de los niveles de IE. Se observó que el IE socioemocional resultó mayor en las Escuelas de Comercio y Escuelas de Educación Media (alrededor de los 2.4 puntos) y menor en los Liceos (2.24), con puntajes intermedios entre los encuestados de Colegios (2.31). Las medianas resultaron semejantes entre Colegios, Escuelas de Comercio y Escuelas de Educación Media (2.42 puntos), resultando más baja en los Liceos (2.25 puntos). Los puntajes de la escala resultaron más homogéneos en las Escuelas de Comercio donde se registró un coeficiente de variación menor (13%) (Gráfico 12; Cuadro 5 del Anexo de cuadros).

Gráficos 12 y 13. Escala de involucramiento socioemocional por atributos institucionales: tipo de establecimiento y tamaño de la escuela.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Por último, se observó que el tamaño de la escuela medido en matrícula no incidió fuertemente en el IE socioemocional; aunque sí se constató una mayor dispersión de los puntajes en las escuelas pequeñas. El IE resultó mayor en las escuelas medianas, tanto al considerar la media (2.39 puntos) como la mediana (2.42 puntos) (ver también Cuadro 5 del Anexo de cuadros).

²⁴ La misma encuesta aporta información acerca de la relación entre la distancia del hogar a la escuela y la cantidad de inasistencias: alrededor del 72% de los estudiantes que vivían a más de 20 cuadras de la escuela habían superado las 10 faltas, frente a casi el 64% entre quienes vivían dentro del radio de las 20 cuadras (ver Cuadro 6 del Anexo de cuadros).

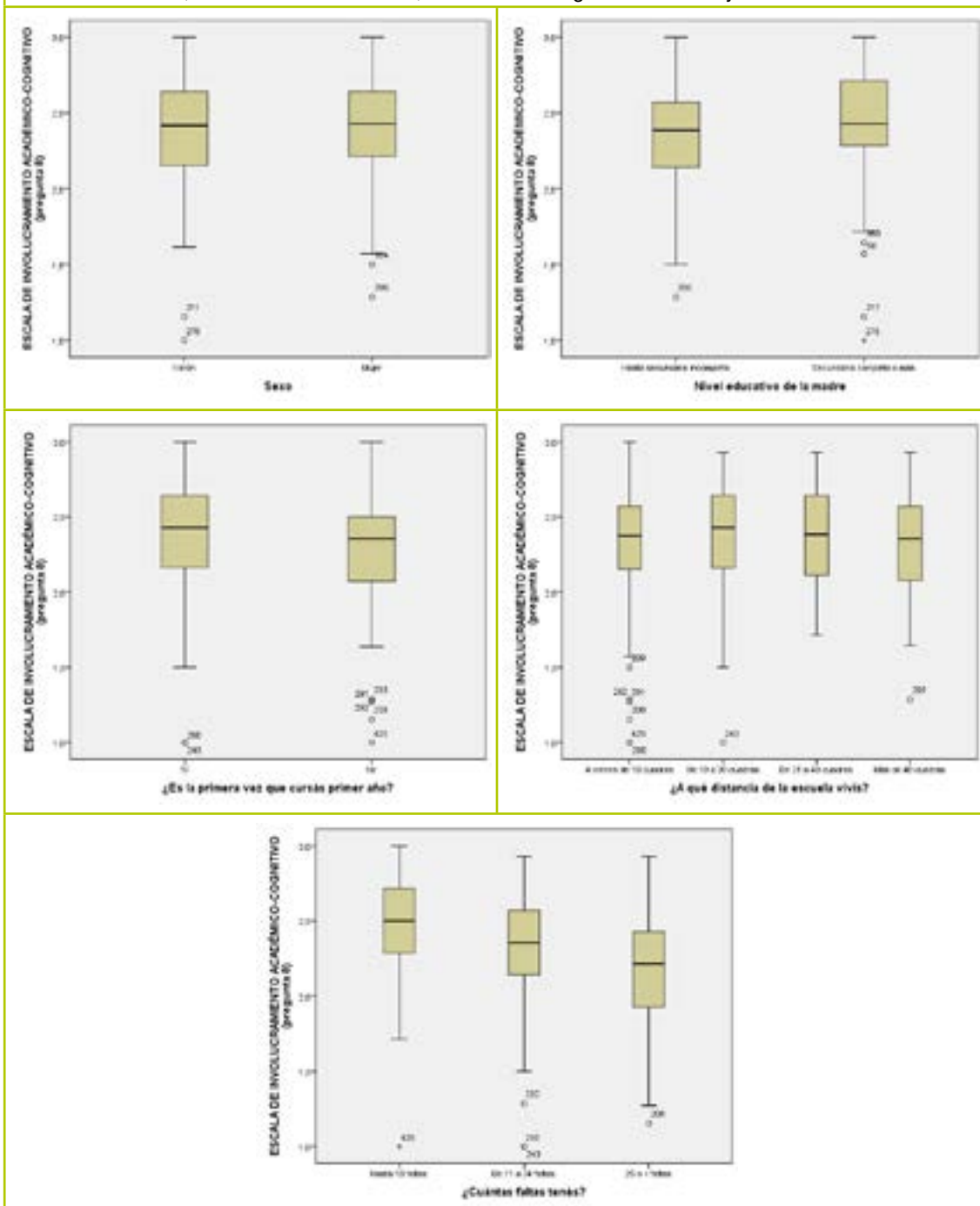
4.3.2. Las variaciones del IE académico–cognitivo

A diferencia de lo que ocurría con el puntaje promedio de la escala de involucramiento socioemocional –que resultaba mayor entre los varones que entre las mujeres– la media del puntaje del involucramiento académico-cognitivo resultó más alto entre las chicas (2.40 puntos vs. 2.35). Resultaron mínimas las diferencias en las dispersiones relativas de ambas distribuciones. Nuevamente la mayor heterogeneidad se insinuó dentro del grupo con menor media, en este caso los varones (Gráfico 14; Cuadro 4 del Anexo de cuadros). Los valores de las medianas mostraron sintonía con las diferencias de medias, resultando mayor entre las chicas (2.43 puntos) que entre los varones (2.37 puntos). En esta comparación quedaron resaltadas algunas puntuaciones atípicas mínimas en ambos grupos, lo cual también constituye una diferencia con lo observado al considerar el involucramiento socioemocional.

De manera similar a como ocurría con el involucramiento socioemocional, el puntaje medio de involucramiento académico-cognitivo resultó más alto entre los estudiantes cuyas madres habían alcanzado un mayor nivel educativo (2.43 puntos) con respecto a aquellos con madres que no habían alcanzado a terminar la secundaria (2.36 puntos). Podría decirse además que la brecha entre ambos grupos resultó mayor en la dimensión académico-cognitiva que en la socioemocional del involucramiento. Las medianas de las distribuciones casi replicaron esas diferencias (2.43 vs. 2.38 puntos respectivamente). Si bien las dispersiones de los puntajes resultaron semejantes, quedaron resaltadas las diferencias en las tendencias centrales con un desplazamiento hacia los puntajes más altos de los estudiantes con origen educacional más alto. Dentro del grupo con madres con mayor nivel educativo quedaron destacadas algunas puntuaciones mínimas que resultaron atípicas dentro del conjunto (Gráfico 15; Cuadro 4 del Anexo de cuadros). Se podría decir que los estudiantes con mayor origen educacional se hallan en mejores condiciones para afrontar los desafíos en el plano académico de la escolaridad. Esto se traduce en un mayor IE académico-cognitivo y alerta acerca de la necesidad de fortalecer los dispositivos de apoyo académico a los estudiantes de origen educacional más bajo.

El involucramiento académico-cognitivo resultó más alto entre los estudiantes que cursaban primer año por primera vez (media igual a 2.42 vs. 2.28 entre los recursantes). Se trata de un resultado en línea con lo observado al analizar la escala de IE socioemocional, aunque con una brecha mayor entre ambos promedios. El coeficiente de variación que mide la dispersión relativa resultó mayor entre los recursantes, influenciado por la presencia a varias puntuaciones mínimas que resultaron atípicas dentro del grupo. Las medianas registraron una brecha menor, sin una caída de la misma dentro del grupo de recursantes (Gráfico 16; Cuadro 4 del Anexo de cuadros).

Gráficos 14 a 18. Escala de involucramiento académico-cognitivo por atributos socioeducativos: sexo, nivel educativo materno, condición de recurrente, distancia del hogar a la escuela y cantidad de inasistencias.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

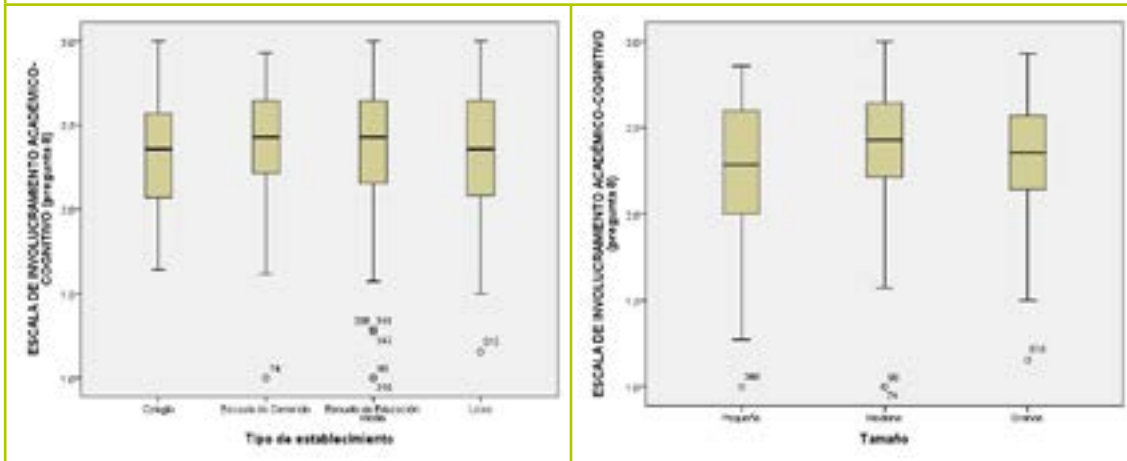
Al considerar la distancia del hogar a la escuela se constató un IE académico-cognitivo más bajo entre quienes vivían más lejos, con un puntaje medio de 2.34 puntos. Resulta difícil precisar una pauta de comportamiento clara al considerar esta variable de corte, sin embargo del gráfico se desprende que dentro del grupo que vive más cerca se registran algunas puntuaciones mínimas atípicas que elevan el coeficiente de variación que describe la dispersión de la distribución en términos relativos. Ya se vio anteriormente que la distancia se halla en parte asociada a la cantidad de inasistencias, lo cual provocaría una caída del IE

entre quienes viven a distancias mayores y se ausentan con mayor frecuencia a las clases (Gráfico 17; Cuadro 4 del Anexo de cuadros).

Al igual que lo que ocurría en la dimensión socioemocional, el involucramiento académico-cognitivo caía a medida que aumentaban las inasistencias. Esto se constata al comparar los puntajes promedio: 2.45 puntos entre los estudiantes con un máximo de 10 faltas, 2.34 entre quienes tenían entre 11 y 24 faltas y 2.23 entre los estudiantes con 25 o más faltas. Las medianas también registran caídas abruptas. Entre los alumnos con menos inasistencias se observó una diferencia importante entre los puntajes de las escalas a favor del IE académico-cognitivo, alcanzando este su valor máximo en toda la serie de comparaciones realizadas (Gráfico 18; Cuadro 4 del Anexo de cuadros). Este resultado remarca la importancia de la presencialidad de los estudiantes para el IE de los estudiantes.

Al considerar el IE académico-cognitivo por tipo de establecimiento, nuevamente se observaron puntajes medios más altos en las Escuelas de Comercio (2.41 puntos) y las Escuelas de Educación Media (2.39 puntos), y más bajos en los Colegios (2.32 puntos) y Liceos (2.35 puntos). Pautas similares presentan las respectivas medianas. Podría decirse que se destaca la diferencia entre los IE socioemocional y académico en los Liceos, con un salto de 2.24 a 2.35 puntos, a diferencia de lo que ocurría con el IE socioemocional (Gráfico 19; Cuadro 5 del Anexo de cuadros).

Gráficos 19 y 20. Escala de involucramiento académico-cognitivo por atributos institucionales: tipo de establecimiento y tamaño de la escuela.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

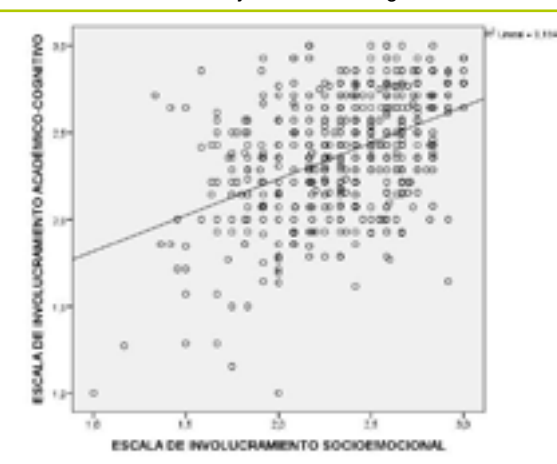
Al igual que con el IE socioemocional, los puntajes en la escala académico-cognitiva resultaron mayores en las escuelas medianas (2.40 puntos de media y 2.43 puntos de mediana). En las escuelas grandes se observó un repunte del IE académico-cognitivo con respecto al socioemocional, mientras que casi no se observaron diferencias entre ambos IE dentro de las escuelas pequeñas. Nuevamente, en estas instituciones resultó muy alta la dispersión de los puntajes (Gráfico 20; Cuadro 5 del Anexo de cuadros).

4.4. Breve exploración de la relación entre las escalas

Además de describir las distribuciones de los puntajes obtenidos por los estudiantes en las escalas de IE, se hizo una primera exploración de relación entre los mismos. Sin entrar en la discusión acerca de la secuencialidad de las

dimensiones del IE (Finn y Zimmer, 2012) ensayamos en este documento una primera modelización de tipo lineal entre ambas escalas. En una relación de este tipo se espera un incremento o decrecimiento proporcional a la variación de una variable con respecto a la otra. Los valores de R y R² de Pearson brindan información acerca de la intensidad de la relación entre ambas variables, es decir, el grado de ajuste a un modelo lineal. En este caso se obtuvo un R de Pearson de 0.44 que expresa una fuerza moderada de la relación entre las escalas de IE (el mismo varía entre -1 y 1). El R² igual a 0.19 indica una capacidad explicativa de casi el 20% del IE socioemocional sobre el académico-cognitivo (R² = 0.194).

Gráfico 21. Estudiantes por puntaje de involucramiento escolar socioemocional y académico-cognitivo.



Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

No es propósito en este documento ahondar acerca de la relación entre ambas escalas de IE. No obstante, cabe puntualizar que una relación muy débil hubiera dado indicios acerca de una desconexión entre ambas escalas, poniendo en duda la pertinencia de su consideración como dimensiones de un mismo concepto. Y a la vez, una relación muy fuerte se hubiera generado cierta incertidumbre respecto de la capacidad de distinción de cada dimensión de esta propuesta de operacionalización.

5. Consideraciones finales

En este documento se ha desarrollado el involucramiento escolar (IE) como conceptualización que permite la integración de diversas dimensiones en el análisis de la construcción del lazo de los estudiantes con la escuela y la escolaridad. Se trata de un abordaje que, lejos de enfatizar los aspectos psicológicos e individuales del involucramiento, pone foco en la interacción entre el sujeto y la institución, desmenuzando los aspectos conductuales, sociales, afectivos y académicos del vínculo con la escuela.

La bibliografía y los antecedentes de investigación existentes dan cuenta de algunas variantes en las formulaciones teórico-metodológicas del IE en cuanto a su dimensionalización y operacionalización, discutiéndose también acerca de la intensidad y la secuencialidad temporal de sus componentes. A esto se agregan algunos antecedentes de estudios longitudinales que han permitido captar algunos momentos en los procesos de construcción del IE, identificando

trayectorias diferenciadas de fortalecimiento o de debilitamiento del mismo. Por otra parte, el IE ha sido analizado en su vinculación con atributos contextuales, de los estudiantes y sus pares, de los docentes y de las familias, abordándose en particular su incidencia en el abandono escolar (entendido este como corolario de un proceso de “desenganche” progresivo de la escuela).

Este equipo también ha utilizado en dos investigaciones anteriores del concepto de IE como parte del análisis del entramado de iniciativas institucionales existentes en las escuelas en pos de la retención escolar y la promoción de aprendizajes. Oportunamente se puntualizó que si bien las dimensiones del IE se pueden abstraer analíticamente, las mismas se presentan fuertemente imbricadas: la participación en actividades de la escuela (IE conductual) promueve una mejor convivencia y forja un compromiso afectivo (IE emocional) que a su vez propicia mejores condiciones para el aprendizaje (IE cognitivo) (Dabenido et al., 2010). En el marco del componente cuantitativo de la investigación “El inicio de la escolaridad secundaria en contextos de cambio curricular” el equipo ha avanzado en la construcción de escalas de tipo Likert para la medición de las dimensiones socioemocional y académico-cognitiva del IE entre los estudiantes de primer año.

En la escala de IE socioemocional se incluyeron ítems que referían a diversas aristas del lazo de los estudiantes con la escuela: las relaciones con pares y adultos escolares, el sentimiento de pertenencia, la valoración de la escuela como espacio de formación y la motivación frente a la propuesta de aprendizaje, y el uso del diálogo para el abordaje de conflictos. Por otra parte, se aunaron los aspectos académicos del IE conductual y la dimensión cognitiva. La subdimensión académica contempló indicadores referidos a la asistencia y la puntualidad, la atención y la participación en las clases, así como el abordaje y el cumplimiento de las tareas académicas, mientras que la dimensión cognitiva alojó ítems referidos al interés general por aprender, al esfuerzo por comprender ideas complejas, relacionar conceptos nuevos con aprendizajes anteriores y persistir frente a obstáculos en el proceso de aprendizaje, a lo que se sumó la preocupación por lograr buenas calificaciones. Ambas escalas fueron construidas con proposiciones positivas y negativas que fueron metodológicamente validadas mediante la selección de ítems, considerando su capacidad discriminatoria y la fiabilidad o consistencia interna del conjunto.

En primer lugar, se analizaron las respuestas de los estudiantes frente a cada uno de los ítems de las escalas, pudiéndose identificar algunos aspectos prevaletentes en el IE. Así se observó que la relación con los pares resulta preponderante en el IE socioemocional, seguido por la valoración de la escuela como aporte para la propia formación. Esto reafirma la importancia de la escuela como ámbito de sociabilidad y la valoración o expectativa acerca del aporte de la escuela secundaria a la formación. Por otra parte, resultaron destacados dos ítems cognitivos: la preocupación por sacarse buenas notas y el tratar de aprender sobre temas que les resultan interesantes a los estudiantes, aunque les resulten difíciles. El tratar de “tener la carpeta al día” figuró como una tarea académica ponderada por los estudiantes. El punto más débil del IE académico quedó reflejado en el ítem “dejo muchas tareas sin terminar”.

La combinación de altos niveles de acuerdo (o frecuencia de ocurrencia) frente a los ítems positivos y de bajos niveles frente a los negativos resultó anticipatorio de los puntajes globales de IE, los cuales tendieron a ubicarse en los umbrales de los tercios más altos de los puntajes, rondando los 2.35 puntos en un

rango de 1 a 3. Fue así como las puntuaciones mínimas obtenidas por algunos estudiantes resultaron atípicas dentro del conjunto.

El análisis de las escalas de IE abarcó también la consideración de una serie de atributos socioeducativos e institucionales que introducen algunas pistas acerca de sus variaciones. Al respecto, puede destacarse la inversión de las diferencias en los puntajes de IE al comparar mujeres y varones: el promedio de la escala académico-cognitiva resultó más alto entre las chicas, mientras que los muchachos obtuvieron un promedio más alto en el aspecto socioemocional del IE.

Por otra parte, se observaron mayores niveles de IE entre los estudiantes de origen educacional más alto, especialmente en la dimensión académico-cognitiva. Entre los jóvenes cuyas madres no habían finalizado estudios secundarios, apenas varió el promedio de IE al pasar de la escala socioemocional a la académico-cognitiva, lo cual sugiere la necesidad de reforzar las acciones orientadas a apuntalar académicamente a las poblaciones escolares de origen educacional más bajo. La trayectoria educativa apareció también como un aspecto asociado al IE, con promedios de puntajes más altos entre los estudiantes que cursaban primer año por primera vez, respecto de los alumnos repetidores. Esto aporta indicios acerca de una merma del IE que viene ligada a la repetición y que puede traducirse en una vulnerabilidad mayor frente al abandono escolar. También en este caso resultan importantes las iniciativas institucionales tendientes a la retención de los estudiantes que atiendan a las dimensiones afectivas y académicas de la escolaridad.

También se halló una correspondencia entre el IE y la asistencia a las clases. Los estudiantes con menos inasistencias obtuvieron puntajes más altos de IE, especialmente en el plano académico. En este punto podría discutirse acerca de la direccionalidad causal de la relación entre ambas variables: ¿es un bajo IE lo que conduce a las inasistencias o, por el contrario, las inasistencias dificultan o merman el IE? Sin avanzar en la profundización de esta cuestión, solo se agrega que a su vez, ambas variables se hallan asociadas con la distancia al domicilio, puesto que quienes viven más lejos presentan mayor cantidad de inasistencias y también menores niveles de IE.

A lo descripto cabe agregar que –dentro del universo de las escuelas diurnas dependientes de la DEM– fue en las escuelas comerciales y en las Escuelas de Educación Media (EEM) donde se registraron los mayores promedios en ambos planos del IE. Algo similar ocurrió en las escuelas de tamaño medio.

Podría decirse que al considerar las diferentes variables de corte se destacó como denominador común el hecho de que el promedio del IE resultó mayor en la dimensión académico-cognitiva con respecto a la socioemocional, especialmente entre las mujeres, los estudiantes de origen educacional más alto y entre quienes tenían pocas inasistencias. En los Liceos y en las escuelas de mayor tamaño también se registraron incrementos significativos entre el IE socioemocional y el académico. Por el contrario, solo entre los varones y los estudiantes con más inasistencias resultaron invertidos los valores de IE, prevaleciendo para estos subuniversos el IE emocional por sobre el académico-cognitivo.

Por último, se dejan planteadas algunas posibles líneas de análisis para seguir trabajando a futuro con estos mismos datos. Además de la posibilidad de incorporación de nuevos atributos como variables de corte en el análisis de los puntajes de las escalas, se podría ahondar en las dispersiones inter e intrainstitucional de los mismos, así como en un análisis agregado a nivel

institucional. En el más largo plazo, sería de interés un seguimiento para la descripción de las trayectorias educativas y del IE de las cohortes de alumnos encuestados en 2014. Un estudio longitudinal de esas características aportaría elementos para la comprensión de algunos aspectos procesuales de la construcción del IE.

Para finalizar, cabe afirmar que el IE resulta decisivo como condición para la permanencia y los aprendizajes de los estudiantes, así como para la prevención del abandono escolar. La relación de algunos atributos socioeducativos e institucionales con el IE ponen de manifiesto la necesidad de centrar la atención desde los diferentes niveles de la gestión escolar. Se trata de una cuestión a ser atendida, más aún en los inicios de la escolaridad secundaria, cuando se presentan los mayores desafíos para forjar el lazo de los estudiantes con la escuela.

Bibliografía

Arguedas Negri, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8(1), 63-78.

Baldaguez, J. (2010). Encuesta Nacional sobre el Compromiso Estudiantil 2008. Universidad de Puerto Rico, Humacao, Puerto Rico.

Bidwell, C., & Kasarda, J. (1980). Conceptualizing and Measuring the Effects of School and Schooling. American Journal of Education, 88(4), 401-30.

Bingham, G. E., & Okagaki, L. (2012). Ethnicity and student engagement. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement, pp. 65-95, Springer.

Cea D'Ancona, M. A. (1996), Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social, Madrid: Síntesis.

Coates, H. (2005). "The Value of Student Engagement for Higher Education Quality Assurance", Quality in Higher Education, 11 (1), pp. 25-36.

Dabenigno, V., Austral, R., Larripa, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2015). El inicio de la escolaridad secundaria desde la perspectiva de los estudiantes. Resultados preliminares de una investigación en escuelas estatales de la CABA. Boletín de difusión de resultados de investigación. Investigación y Estadística/UEICEE/ Ministerio de Educación/GCBA. Disponible en <http://www.buenosaires.gov.ar/calidadyequidadeducativa>

Dabenigno, V; Larripa, S.; Austral, R.; Tissera, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2010). Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la CABA. Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación del GCBA. Disponible en <http://www.buenosaires.gov.ar/calidadyequidadeducativa>

Dubet, F. (2003). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Emilio Tenti, Gobernabilidad de los sistemas educativos de América Latina (pp. 45-64). Buenos Aires: IIPE –UNESCO.

Dubet, F. (2002). El declive de la institución: Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma de Estado. Barcelona: Gedisa.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). En la escuela: sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada.

Duschatzky, S. (1999). La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares. Buenos Aires: Paidós.

Finn, J. (1989). Withdrawing from school. Review of Educational Research, 59, 117-142.

Finn, J. y Rock, D. (1997). Academic Success among Students at Risk for School Failure. Journal of Applied Psychology, 82 (2), pp. 221-234.

Finn, J. y Voelkl, K. (1993). School Characteristics Related to Engagement. Journal of Negro Education, 62 (3), pp. 249-268.

- Finn, J., & Zimmer, K. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter? En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97–131). New York: Springer.
- Fogolino, A. M., Falconi, O. y López Molina, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 6(6), 227-243.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), pp. 59-109.
- GCBA/ME/BEP 11 (2011). “La escuela es un buen lugar. El involucramiento social y afectivo de los estudiantes”, La investigación en diálogo con la escuela N°3 del Boletín de la Educación Porteña N° 11, Ministerio de Educación del GCBA. Disponible en <http://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa>
- Goodenow, C. (1993). The Psychological Sense of School Membership among Adolescents: Scale Development and Educational Correlates. *Psychology in the Schools*, Vol 30 (1), pp. 79-90.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). Instructional contexts for engagement and achievement in reading. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 601-634). Springer.
- Kessler, G. (2002). La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: IPE UNESCO.
- Lam, S., Wong, B. P. H., Yang, H., & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403–419). New York: Springer.
- Lazarsfeld, P. (1973). De los conceptos a los índices empíricos. *Metodología de las ciencias sociales*, 35-46.
- Locke, D. (1996). Making and molding identity in school: Student narratives on race, gender and academic engagement. Albany, NY: State University Press.
- López-Rosales, F, Modal-de la Rubia, J. (2001) Validación de una escala de autoeficacia para la prevención del SIDA en adolescentes. En *Salud Pública de México*. Vol.43, septiembre-octubre de 2001.
- Manual de SPSS. (2008). Guía para el análisis de datos versión 17.00 para Windows.
- Marks, H. (2000). Student Engagement in Instructional Activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*. Vol 37 (1), pp. 153-184.
- McInerney, P. (2009). Toward a critical pedagogy of engagement for alienated youth: Insights from Freire and school based research. *Critical Studies in Education*, 50(1), 23-35.
- Newmann, F., Wehlage, G., & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. En F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11–39). New York: Teachers College Press.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2005). Informe PISA 2003. España: Santillana.

Padua, J. (Comp.) (1979). Técnicas de investigación aplicadas a las Ciencias Sociales. México: Fondo de Cultura Económica.

Pineda Báez, C., Bermúdez Aponte, J., Rubiano Bello, A., Pava García, N., Suárez García, R., Cruz Becerra, F. (2014). Compromiso Estudiantil y Desempeño Académico en el Contexto Universitario Colombiano, RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, Vol. 20, núm. 2, julio-diciembre, pp. 1-20, Universitat de València, Valencia, España.

Quero Virla, M. (2010) “Confiabilidad y coeficiente Alfa de Cronbach”. En Revista Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencia Sociales. Vol. 12. Número 2. pp. 248-252.

Raftery, J. N., Grolnick, W. S., & Flamm, E. S. (2012). Families as facilitators of student engagement: Toward a home-school partnership model. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (pp. 343-364). Springer.

Rumberger, R., & Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (pp. 491-513). Springer.

Sautu, R. y Perugorria, I. (2007) “La construcción de una escala de eficacia colectiva político-ciudadana. Consideraciones teóricas y metodológicas”, en R. Sautu (comp.). Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas. Buenos Aires: Lumière.

Wehlage, G., Rutter, R. A., Smith, G. A., Lesko, N., & Fernandez, R. R. (1989). Educational engagement. Reducing the risk: Schools as communities of support, 176-195.

Willms, J.D. (2003) Student Engagement at School. A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000. París: OECD Organisation for Economic Co-operation and Development.

Wylie, C., & Hodgen, E. (2012). Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a longitudinal study. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), Handbook of research on student engagement (pp. 585-599). Springer.

Anexo de cuadros

Cuadro 1. Distribución porcentual de los estudiantes por grado de acuerdo para cada ítem de la escala de involucramiento escolar socioemocional

Ítems positivos		
En esta escuela puedo hacer amigos	De acuerdo	80
	Ni acuerdo ni desacuerdo	15
	En desacuerdo	4
Me gusta lo que estoy aprendiendo acá	De acuerdo	59
	Ni acuerdo ni desacuerdo	30
	En desacuerdo	12
Venir a esta escuela es importante para mi formación	De acuerdo	58
	Ni acuerdo ni desacuerdo	31
	En desacuerdo	11
En esta escuela hay adultos en los que puedo confiar si tengo un problema	De acuerdo	55
	Ni acuerdo ni desacuerdo	33
	En desacuerdo	12
Me siento parte de esta escuela	De acuerdo	54
	Ni acuerdo ni desacuerdo	32
	En desacuerdo	14
Cuando tengo un problema con otro chico/a en la escuela, trato de hablarlo	De acuerdo	48
	Ni acuerdo ni desacuerdo	32
	En desacuerdo	20
Ítems negativos		
Para mí no tiene sentido lo que se enseña acá	De acuerdo	8
	Ni acuerdo ni desacuerdo	24
	En desacuerdo	68
Siento que ninguno de mis compañeros puede ser mi amigo	De acuerdo	12
	Ni acuerdo ni desacuerdo	24
	En desacuerdo	64
En esta escuela a nadie le importa lo que me pasa	De acuerdo	17
	Ni acuerdo ni desacuerdo	39
	En desacuerdo	44
Si pudiera cambiarme de escuela, me iría a otra	De acuerdo	32
	Ni acuerdo ni desacuerdo	26
	En desacuerdo	42
Me aburren muchas de las clases que se dan en esta escuela	De acuerdo	36
	Ni acuerdo ni desacuerdo	37
	En desacuerdo	27
Si alguien me molesta, lo arreglo solo sin hablar con ningún adulto de la escuela	De acuerdo	39
	Ni acuerdo ni desacuerdo	34
	En desacuerdo	28
Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.		

Cuadro 2. Distribución porcentual de los estudiantes por autopercepción de frecuencia para cada ítem de la escala de involucramiento escolar académico-cognitivo

Ítems positivos		
Trato de tener la carpeta al día	Muchas veces	54
	Pocas veces	41
	Nunca	5
Trato de no faltar a la escuela	Muchas veces	48
	Pocas veces	39
	Nunca	13
Soy de prestar atención en las clases	Muchas veces	46
	Pocas veces	48
	Nunca	7
Me preocupo por sacarme buenas notas	Muchas veces	74
	Pocas veces	22
	Nunca	4
Si un tema me interesa, aunque sea difícil, trato de aprender sobre él	Muchas veces	63
	Pocas veces	31
	Nunca	6
Me interesa más aprender que zafar	Muchas veces	52
	Pocas veces	37
	Nunca	11
Trato de relacionar los temas nuevos con cosas que ya vi	Muchas veces	50
	Pocas veces	41
	Nunca	9
Cuando no entiendo algo, pregunto hasta poder entender	Muchas veces	47
	Pocas veces	43
	Nunca	10
Ítems negativos		
Soy de llegar tarde a la escuela	Muchas veces	15
	Pocas veces	38
	Nunca	47
No hago los trabajos que me piden en clase	Muchas veces	15
	Pocas veces	46
	Nunca	39
Dejo muchas tareas sin terminar	Muchas veces	20
	Pocas veces	61
	Nunca	18
Me pongo las pilas con las materias recién cuando viene la prueba	Muchas veces	43
	Pocas veces	42
	Nunca	15
Me da igual si me va mal en las materias	Muchas veces	8
	Pocas veces	26
	Nunca	66
Cuando me cuesta entender algo, lo dejo	Muchas veces	23
	Pocas veces	45
	Nunca	32
Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.		

Cuadro 3. Estadísticos descriptivos de las escalas de involucramiento escolar socioemocional y académico-cognitivo

		Escala IE socioemocional	Escala IE académico-cognitivo
Media		2,3	2,4
Mediana		2,4	2,4
Moda		2,4	2,4
Desv. típ.		0,4	0,3
Mínimo		1,0	1,0
Máximo		3,0	3,0
Percentiles	25	2,08	2,14
	50	2,42	2,43
	75	2,64	2,64

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Cuadro 4. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y mediana de las escalas de involucramiento escolar socioemocional y académico-cognitivo por atributos socioeducativos

Atributos socioeducativos		Escala de IE socioemocional				Escala de IE académico-cognitivo			
		Media	Desviación estándar	CV (%)	Mediana	Media	Desviación estándar	CV (%)	Mediana
Total		2,34	0,4	15	2,42	2,37	0,3	15	2,43
Sexo	Varón	2,36	0,3	14	2,42	2,35	0,3	15	2,37
	Mujer	2,33	0,4	16	2,42	2,40	0,3	14	2,43
Nivel educativo de la madre	Hasta secundaria incompleta	2,34	0,4	16	2,42	2,36	0,3	14	2,38
	Secundaria completa o más	2,38	0,3	14	2,42	2,43	0,3	14	2,43
¿Es la primera vez que cursás primer año?	Sí	2,37	0,4	15	2,42	2,40	0,3	14	2,43
	No	2,25	0,4	17	2,33	2,28	0,4	16	2,36
¿A qué distancia de la escuela vivís? (en cuadras)	A menos de 10	2,34	0,4	16	2,42	2,37	0,4	15	2,38
	10 a 20	2,36	0,3	13	2,42	2,38	0,3	15	2,43
	21 a 40	2,32	0,4	17	2,42	2,38	0,3	14	2,36
	Más de 40	2,31	0,4	15	2,33	2,34	0,3	14	2,36
¿Cuántas faltas tenés?	Hasta 10	2,41	0,3	14	2,45	2,48	0,3	13	2,50
	De 11 a 24	2,32	0,4	15	2,33	2,34	0,3	14	2,36
	25 o +	2,26	0,4	18	2,33	2,23	0,4	17	2,21

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Cuadro 5. Media, desviación estándar, coeficiente de variación y mediana de las escalas de involucramiento escolar socioemocional y académico-cognitivo por atributos institucionales

Atributos institucionales		Escala de IE socioemocional				Escala de IE académico-cognitivo			
		Media	Desviación estándar	CV (%)	Mediana	Media	Desviación estándar	CV (%)	Mediana
Total		2,34	0,4	15	2,42	2,37	0,3	15	2,43
Tipo de establecimiento	Colegio	2,31	0,4	16	2,42	2,32	0,3	14	2,36
	Escuela de Comercio	2,40	0,3	13	2,42	2,41	0,3	13	2,43
	Escuela de Educación Media	2,39	0,4	16	2,42	2,39	0,4	15	2,43
	Liceo	2,24	0,3	15	2,25	2,35	0,3	15	2,36
Tamaño	Pequeña	2,27	0,5	20	2,33	2,25	0,5	21	2,29
	Mediana	2,39	0,3	14	2,42	2,40	0,3	14	2,43
	Grande	2,25	0,3	15	2,33	2,33	0,3	14	2,36

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Cuadro 6. Distribución porcentual de los estudiantes por cantidad de inasistencias según distancia del hogar a la escuela en cuadras

Distancia del hogar a la escuela	Inasistencias		
	Total	Hasta 10	Más de 10
Total	100	33,3	66,7
Hasta 20 cuadras	100	36,3	63,7
Más de 20 cuadras	100	27,7	72,3

Fuente: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa. Ministerio de Educación del GCBA. Encuesta 2014 a estudiantes de primer año.

Anexo metodológico

Validación de las escalas de involucramiento escolar

Escala de IE socioemocional

En el cuestionario, los ítems de la escala presentaron como opciones de respuesta las siguientes: “de acuerdo” (codificado como 1 en la base de datos), “ni acuerdo ni desacuerdo” (código igual 2) y “en desacuerdo” (código igual a 3).

Para la construcción de la escala se procedió en primer lugar a la homologación de los gradientes de respuestas entre los ítems positivos y negativos de la escala. Para ello se invirtieron los códigos asignados a los ítems que tenían una connotación positiva en términos de involucramiento socioemocional. De este modo los “acuerdos” fueron recodificados como 3; y los “desacuerdos” como 1. Los ítems negativos, en cambio, mantuvieron la codificación original con puntajes máximos para los “desacuerdos” y puntajes mínimos para los “acuerdos”.

Luego se calculó, para cada estudiante, el promedio de los puntajes obtenidos en los ítems de la escala. A esta nueva variable se la denominó “puntaje medio de los ítems de la escala de involucramiento socioemocional” y fue calculada para un total de 535 casos²⁵. La media de esta variable resumen fue de 2.28 puntos, con un desvío estándar de 0.31. El coeficiente de variación de la distribución fue de 0.13.

Luego se procedió a la validación de la escala. El primer paso consistió en el análisis de la capacidad discriminatoria de cada ítem. Se armaron dos grupos de casos definidos por los cuartiles 1 y 4 de la distribución del “puntaje medio de los ítems”. De este modo se comparó, para cada ítem, la media obtenida en el mismo por el 25% de casos con puntajes más bajos en la escala global vs. la media del ítem dentro del 24% de casos con puntajes más altos. Al efectuar este procedimiento se observó la escasa capacidad discriminatoria del ítem “si no me cae bien un profesor pero enseña bien, puedo aprender igual”, con una diferencia de medias de -0.21. Al realizar en paralelo la prueba T para la igualdad de medias se obtuvo una alta significancia en este mismo ítem ($p=0.021$), siendo evidente el riesgo de rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias.

El segundo paso en la validación de la escala consistió en analizar la fiabilidad o consistencia interna de los ítems. Se ejecutó en el programa SPSS el comando de análisis de fiabilidad de escalas, el cual permite estudiar las propiedades de las escalas de medición y de los elementos que las componen. El modelo de fiabilidad utilizado fue el Alfa de Cronbach, el cual se basa en la correlación inter-elementos promedio (Manual SPSS, 2008). El valor del Alfa de Cronbach para la escala de involucramiento socioemocional fue 0.63. También se evaluaron los Alfa de Cronbach para todas las versiones de la escala obtenidas mediante la eliminación rotativa de cada uno de los ítems por vez. Los ítems fueron ordenados según el valor creciente del Alfa para determinar cuáles de ellos generaban un aumento significativo del Alfa al ser obviados de la escala. El ítem que generó un mayor aumento del Alfa (de 0,63 a 0,68) fue “si no me cae bien un profesor pero enseña bien, puedo aprender igual”. Esto refrendó los resultados del análisis de la capacidad discriminatoria de cada ítem: nuevamente, el ítem aparece cuestionado en cuanto a su sintonía con el índice global.

²⁵ Para efectuar dicho cálculo se generaron variables de conteo de respuestas válidas a los ítems y se construyó un “denominador” acorde a la cantidad de ítems promediados. Se descartaron 30 casos que respondieron a menos de los 8 ítems de la escala. Esta decisión se basó en la necesidad de que los promedios obtenidos reflejaran las respuestas brindadas al grueso de los ítems comprendidos en la escala.

Pero, además, hubo otro ítem que también generó un aumento del Alfa por encima del Alfa global de toda la escala (de 0,63 a 0,64): “si me llevo bien con un profesor, es más fácil engancharme con su materia”. Se trata del ítem positivo, reverso del anterior.

En pos de contar con una escala más consistente, se procedió a recalcular la escala obviando ambos ítems. El nuevo Alfa de Cronbach obtenido fue de 0,68.

Cuadro 1. Análisis de fiabilidad de la escala de involucramiento escolar socioemocional (modelo Alfa de Cronbach)			
Estadísticos total escala-ítem			
	Correlación elemento-total escala corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Venir a esta escuela es importante para mi formación	0,39	0,20	0,59
Para mí no tiene sentido lo que se enseña acá	0,37	0,17	0,60
Me gusta lo que estoy aprendiendo acá	0,37	0,26	0,60
En esta escuela hay adultos en los que puedo confiar si tengo un problema	0,35	0,16	0,60
En esta escuela a nadie le importa lo que me pasa	0,34	0,17	0,60
Si pudiera cambiarme de escuela, me iría a otra	0,34	0,13	0,60
Me aburren muchas de las clases que se dan en esta escuela	0,29	0,18	0,61
Me siento parte de esta escuela	0,29	0,15	0,61
En esta escuela puedo hacer amigos	0,26	0,10	0,61
Siento que ninguno de mis compañeros puede ser mi amigo	0,25	0,14	0,62
Cuando tengo un problema con otro chico/a en la escuela, trato de hablarlo	0,25	0,12	0,62
Si alguien me molesta, lo arreglo solo sin hablar con ningún adulto de la escuela	0,21	0,07	0,62
Si me llevo bien con un profesor, es más fácil engancharme con su materia	0,13	0,06	0,64
Si no me cae bien un profesor pero enseña bien, puedo aprender igual	-0,20	0,08	0,68

La media de la escala de involucramiento socioemocional resultó finalmente de 2.34 puntos, con un desvío estándar de 0.36. El coeficiente de variación de la distribución fue de 0.15.

Escala de IE académico-cognitivo

Los ítems de esta escala fueron presentados con las siguientes opciones de respuesta: “muchas veces” (con el código 1 en la base de datos), “pocas veces” (código igual a 2) y “nunca” (código igual a 3).

La homologación de los sistemas de categorías entre ítems positivos y negativos se llevó a cabo de la siguiente manera. En los ítems positivos se recodificaron los “muchas veces” como 3 y los “nunca” como 1, mientras que los ítems negativos mantuvieron la codificación de la encuesta.

Se calculó luego una variable que representaba el promedio de los puntajes obtenidos en los ítems. A esta nueva variable se la denominó “puntaje medio de los ítems de la escala de involucramiento académico-cognitivo”. El cálculo se realizó sobre un total de 537 casos²⁶. La media de esta variable fue de 2,23 puntos, con un desvío estándar de 0,25. El coeficiente de variación de la distribución fue de 0,11.

El ítem “estudio todo de memoria” fue el más endeble en cuanto a su capacidad discriminatoria. Se observó que la media del ítem dentro del 25% de estudiantes con puntajes más altos en la escala global se hallaba 0,24 puntos por debajo de la media observada para el 26% con puntajes más bajos en la escala. Evidentemente, este ítem no tenía capacidad discriminatoria. En la prueba T para la igualdad de medias todos los ítems rechazaron la hipótesis nula de igualdad de medias, con excepción de este ítem ($p=0.012$).

En cuanto al análisis de fiabilidad o consistencia interna de los ítems, se obtuvo un Alfa de Cronbach global de 0.66. Al eliminar de la escala los ítems de a uno por vez se obtuvieron valores del Alfa mayores al del conjunto para los siguientes ítems: “estudio justo lo necesario para aprobar” y “estudio todo de memoria” (el Alfa asciende a 0.70 en ambos casos). También “me pongo las pilas con las materias recién cuando viene la prueba” (Alfa = 0.67) generó un Alfa superior al de la escala global.

Cuadro 2. Análisis de fiabilidad de la escala de involucramiento escolar académico-cognitivo (modelo Alfa de Cronbach). Etapa 1

Estadísticos total escala-ítem			
	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Soy de prestar atención en las clases	0,5	0,3	0,62
No hago los trabajos que me piden en clase	0,4	0,2	0,62
Cuando me cuesta entender algo, lo dejo	0,4	0,3	0,62
Dejo muchas tareas sin terminar	0,4	0,2	0,63
Trato de tener la carpeta al día	0,4	0,3	0,63
Si un tema me interesa, aunque sea difícil, trato de aprender sobre él	0,4	0,2	0,63
En clase me pongo las pilas para hacer las cosas	0,4	0,3	0,63
Me preocupo por sacarme buenas notas	0,4	0,3	0,63
Me interesa más aprender que zafar	0,4	0,2	0,63
Me da igual si me va mal en las materias	0,3	0,2	0,63
Cuando no entiendo algo, pregunto hasta poder entender	0,3	0,2	0,64
Trato de relacionar los temas nuevos con cosas que ya vi	0,3	0,2	0,64
Soy de llegar tarde a la escuela	0,2	0,1	0,65
Prefiero cuando las materias son fáciles	0,1	0,1	0,66

(cont.)

²⁶ El “denominador” se construyó sobre la base de variables de conteo de respuestas válidas a los ítems. Fueron obviados del análisis 28 casos que respondieron a menos de 9 elementos.

Cuadro 2. (cont.)			
Estadísticos total escala-ítem			
	Correlación elemento-total corregida	Correlación múltiple al cuadrado	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Trato de no faltar a la escuela	0,1	0,1	0,66
Me pongo las pilas con las materias recién cuando viene la prueba	0,1	0,1	0,67
Estudio todo de memoria	-0,2	0,1	0,70
Estudio justo lo necesario para aprobar	-0,3	0,2	0,70

Cuadro 3. Análisis de fiabilidad de la escala de involucramiento escolar académico-cognitivo (modelo Alfa de Cronbach). Etapa 2

Estadísticos total escala-ítem		
	Correlación elemento-total escala corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
Soy de prestar atención en las clases	0,5	0,73
Trato de tener la carpeta al día	0,5	0,74
En clase me pongo las pilas para hacer las cosas	0,5	0,74
Si un tema me interesa, aunque sea difícil, trato de aprender sobre él	0,4	0,74
Dejo muchas tareas sin terminar	0,4	0,74
Me preocupo por sacarme buenas notas	0,4	0,74
Cuando me cuesta entender algo, lo dejo	0,4	0,74
No hago los trabajos que me piden en clase	0,4	0,74
Me interesa más aprender que zafar	0,4	0,74
Me da igual si me va mal en las materias	0,4	0,74
Cuando no entiendo algo, pregunto hasta poder entender	0,3	0,75
Trato de relacionar los temas nuevos con cosas que ya vi	0,3	0,75
Soy de llegar tarde a la escuela	0,2	0,76
Trato de no faltar a la escuela	0,2	0,76
Prefiero cuando las materias son fáciles	0,1	0,77

Luego se procedió a analizar la consistencia interna de la escala sin estos tres ítems. El Alfa de Cronbach global fue 0.76. El ítem que quedó con un Alfa mayor a este valor fue “prefiero cuando las materias son fáciles” (Alfa= 0.77).

Al replicar el análisis de fiabilidad para la escala con 14 ítems –que también obviaba al ítem “prefiero cuando las materias son fáciles”– se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.77.

La media de esta escala de involucramiento académico-cognitivo fue finalmente de 2.37 puntos, con un desvío estándar de 0.35. El coeficiente de variación de la distribución fue de 0.15.