



## Desarrollo y Estructura Factorial de una Escala de Participación Social Académica en Clase: Datos Preliminares

**Resumen.** La participación social académica involucra un subconjunto de conductas distinguibles dentro del engagement comportamental. Éstas se caracterizan por involucrar interacciones con compañeros y docentes en el aula con fines de aprendizaje. Este trabajo se propone desarrollar una escala de medición de la participación social académica en clase en estudiantes universitarios, y estudiar su estructura factorial. Tras una revisión bibliográfica y una entrevista focal se redactaron ítems para cuatro sub-dimensiones del constructo: Búsqueda de Ayuda Académica (seis ítems), Contribución Autónoma (seis ítems), Pensamiento Crítico (seis ítems) y Trabajo con Pares (seis ítems). Los mismos se sometieron a juicio de expertos y prueba piloto. 503 estudiantes de dos universidades nacionales respondieron la encuesta mediante un sistema de encuestas en línea. Se realizó un análisis factorial exploratorio de los resultados con el método de máxima verosimilitud y utilizando rotación promax. Se obtuvo una solución de tres factores que incluye Contribución Autónoma (nueve ítems), Búsqueda de Ayuda Académica (cuatro ítems) y Trabajo con Pares (seis ítems). Los ítems de Pensamiento Crítico se agrupan con el primer factor. Se excluyeron cinco ítems que no presentaban cargas factoriales adecuadas. Se encontraron correlaciones significativas entre todas las sub-escalas. Se obtuvo una escala de medición de la Participación Social Académica en Clase, verificándose tres factores diferenciados pero con relaciones significativas entre sí, con cargas factoriales adecuadas. Se presentan propuestas para ampliar la investigación utilizando este instrumento.

**Abstract.** Academic social participation comprises a subset of behaviors within behavioral engagement, which typically involve classroom interaction with teachers and classmates for learning purposes. This study's aim was developing a scale measuring university students' academic social participation, and assessing its factorial structure. After carrying out a literature review and a focus group interview, items for four dimensions were formulated. Those dimensions were Academic Help Seeking (six items), Autonomous Contribution (six items), Critical Thinking (six items), and Working with Peers (six items). Items were subject to expert judgement and underwent a pilot test. The scale was administered to 503 students at two national universities by using an online survey service. Factorial structure was assessed through exploratory factorial analysis' maximum likelihood method, applying promax rotation. A three factor solution emerged including Autonomous Contribution (nine items), Academic Help Seeking (four items) and Working with Peers (six items). Critical Thinking items grouped up with Autonomous Contribution subscale. Five items were removed, due to low factorial loads. Significant correlations were found among the subscales. A scale was obtained for measuring class academic social participation, comprising three different but significantly intercorrelated factors, with adequate factorial loads. Suggestions are discussed for further investigation using this new instrument.

Molinari, A.V.<sup>a</sup>, Takaya, P.B.<sup>a</sup>,  
Dominguez Romero, N.C.<sup>b</sup>, y  
Sánchez Rosas, J.<sup>a</sup>

<sup>a</sup>. Laboratorio de Evaluación  
Psicológica y Educativa, Facultad  
de Psicología, Universidad  
Nacional de Córdoba.

<sup>b</sup> Facultad de Ciencias Económicas,  
Universidad Nacional de Córdoba.

### Palabras claves

Compromiso; compromiso  
comportamental; participación  
social académica; escala;  
estudiantes universitarios.

### Keywords

Engagement; behavioral  
engagement; academic social  
participation; scale; college  
students.

### Enviar correspondencia a:

Molinari, A.V.  
E-mail: [amolinari.unc@gmail.com](mailto:amolinari.unc@gmail.com)

### 1. Introducción

El presente estudio se plantea en torno a la necesidad de construir herramientas válidas y confiables para la medición del engagement del estudiante, abordando la evaluación de la participación social académica como un tipo de conducta particular entre las que integran la dimensión comportamental del engagement.

El engagement del estudiante ha sido definido como la intensidad y calidad del involucramiento de los estudiantes en iniciar y llevar a cabo actividades de aprendizaje (Wellborn, 1991) y como una participación significativa y sostenida en una actividad (Pancer, Rose-Krasnor, & Loiselle, 2002).

Si bien no hay un acuerdo completo entre las distintas líneas de investigación en engagement, se acepta que es un constructo multidimensional que abarca varios aspectos. Fredricks, Blumenfeld y Paris (2004) rescatan, a través de amplios estudios bibliográficos, tres dimensiones principales: afectiva, cognitiva y comportamental.

El engagement afectivo refiere a las reacciones emocionales positivas y negativas a profesores, compañeros, la escuela y el trabajo académico, mientras que el engagement cognitivo se relaciona con la dedicación y voluntad de esforzarse en comprender ideas complejas y dominar habilidades, y el engagement comportamental se vincula con la participación en actividades académicas y extracurriculares.

El estudio del engagement se viene desarrollando desde hace algo más de dos décadas, con un importante auge en la actualidad debido a su potencial para abordar problemas educacionales persistentes como el bajo rendimiento, altos índices de deserción, y altos índices de aburrimiento y alienación estudiantil (Chapman, Laird, Ifill, & KewalRamani, 2010; Fredricks, 2015).

Es un constructo que permite vincular variables contextuales como el comportamiento docente y la organización escolar, y motivacionales como la autoeficacia, el valor de la tarea, o las emociones académicas, con variables de resultado como el rendimiento académico, el desarrollo social y el bienestar psíquico de los estudiantes.

Se considera que se trata de una variable maleable, al tiempo que predice y previene el abandono escolar y facilita resultados educativos positivos para todos los estudiantes, (Appleton, Christenson, & Furlong, 2008; Fredricks et al, 2004) tanto aquellos que se encuentran en situación de riesgo como los que tienen una situación más saludable, lo cual constituye al engagement en una variable objetivo para las intervenciones destinadas a mejorar este tipo de resultados.

Aún cuando las dimensiones afectiva y cognitiva de engagement son importantes influencias en el curso de la vida académica (Archambault, Janosz, Morizot, & Pagani, 2009), se ha dicho también que el engagement comportamental sería un reflejo de aquellas (Archambault et al., 2009; Eccles, 2004; Ladd & Dinella, 2009), y se lo ha relacionado con actitudes positivas hacia la escuela (Ladd & Dinella, 2009). En los trabajos realizados hasta la fecha sobre esta dimensión comportamental se abarca una gran variedad de conductas observables, como el esfuerzo y persistencia en la tarea (Skinner, Furrer, Marchand, & Kindermann, 2008), la participación en clase (Appleton et al., 2008; Reschly & Christenson, 2012), la participación en actividades extracurriculares (Finn & Zimmer, 2012; Fredricks et al., 2004) y aspectos de buena conducta y asistencia a clase (Finn, 1989; Fredricks et al., 2004).

Esta dispersión de conductas consideradas parte del engagement comportamental se relaciona con la falta de consenso más general que ha venido caracterizando al campo de estudios sobre

engagement. El engagement del estudiante ha sido investigado desde distintas perspectivas teóricas y con diferentes propósitos (para una revisión ver Appleton et al., 2008; Christenson, Reschly, & Wylie, 2012), lo cual ha generado inconsistencias entre los trabajos de distintos autores, que se manifiestan tanto en el desarrollo teórico como en la creación de instrumentos de medición.

Un problema importante se relaciona con el hecho de que, aún entre autores que comparten una conceptualización similar del constructo, ha habido considerables variaciones en el contenido de los ítems utilizados en los instrumentos (Fredricks & McColskey, 2012). Con respecto al problema particular de la evaluación de las dimensiones que componen el engagement, Betts (2012) indica que el grado en que éstas conforman constructos homogéneos es altamente cuestionable, y por lo tanto, la evaluación de las mismas debería enfocarse en examinar aspectos específicos de cada dimensión, para de este modo empezar a clarificar las dudas respecto a la interrelación entre estos distintos aspectos.

El presente estudio, entonces, se enfoca en uno de estos aspectos específicos, considerado parte del engagement comportamental, la participación social académica.

El concepto de participación social académica hace referencia al conjunto de conductas sociales (con pares y docentes) que realiza el estudiante dentro del ámbito de la clase con fines académicos, es decir, para apoyar, llevar adelante o mejorar su proceso de aprendizaje.

Si bien este tipo de conductas ha sido considerado en trabajos de investigación sobre engagement (Bingham & Okagaki, 2012; Finn, 1989; Fredricks et al., 2004; Mahatmya, Lohman, Matjasko, & Feldman Farb, 2012), así como en la construcción de instrumentos de medición (Handelsman, Briggs, Sullivan, & Towler, 2005; Li & Lerner, 2013; Sánchez Rosas & Pérez, 2015; Veiga, Reeve, Wentzel, & Robu, 2014), en la mayoría de los casos ha sido incluido dentro de rangos más amplios de conductas. También sucede que algunas conductas específicas que pueden considerarse de participación social académica, han sido ya estudiadas en su particularidad, como es el caso de la búsqueda de ayuda académica (Karabenick & Newman, 2006).

En ambos casos, se hace aparente la escasez de trabajos que aborden la participación social académica en clase como un constructo específico, abordaje que permitiría indagar en las relaciones de este constructo con variables contextuales (como la organización escolar, o las conductas docentes), motivacionales (como valor de la tarea, autoeficacia, motivación autodeterminada, o emociones académicas) y de resultado (como el rendimiento académico, la permanencia en la escuela, el cambio conceptual, o el bienestar psicológico).

El trabajo de Takaya (2014), realizado en nuestro contexto, analiza la contribución explicativa de variables como promoción docente del compromiso comportamental, valor de la tarea, autoeficacia, metas de logro, disfrute y vergüenza sobre la participación social académica, evaluada en este caso con un instrumento construido para tal fin (Sánchez Rosas, Takaya, & Molinari, 2016). Sin embargo, se ha considerado posible y conveniente desarrollar un nuevo instrumento que aborde de modo más exhaustivo los distintos tipos de conductas de participación social académica.

A este fin se definieron cuatro componentes que formarían parte del constructo, basándose en una amplia revisión bibliográfica. Estos componentes son:

a) Dimensión de búsqueda de ayuda académica (BAA). Cuando otras estrategias resultan ineficientes para comprender un material o realizar una tarea, los estudiantes cuentan con la posibilidad de pedir ayuda a otros. La búsqueda de ayuda académica es una importante estrategia de aprendizaje autorregulado (Karabenick, 2006). Ejemplos de conductas de búsqueda de ayuda académica son hacer preguntas en clase (Handelsman et al., 2005; Kong, Wong, & Lam, 2003; Krause & Coates, 2008), pedir ejemplos (Reeve & Tseng, 2011), pedir ayuda a un compañero con un material que el estudiante no comprende (Sánchez Rosas & Pérez, in press).

b) Dimensión de trabajo con pares (TP). Las relaciones con los pares han sido abordadas en numerosos trabajos sobre engagement. Se ha estudiado la influencia de los grupos de pares sobre el nivel de engagement de los estudiantes (Cappella, Kim, Neal, & Jackson, 2013; Juvonen, Espinoza, & Knifsend, 2012, Kindermann, McCollam, & Gibson, 1996), y los efectos del rechazo por parte de los compañeros (Buhs & Ladd, 2001; Wentzel & Asher, 1995). Desde la investigación en prácticas educativas, se ha estudiado la efectividad de la interacción entre pares para favorecer el desarrollo del proceso de aprendizaje obteniendo luego mejores resultados, por ejemplo a través del trabajo en equipos (Cater & Jones, 2014), o de la discusión con un compañero y la reflexión sobre ese trabajo en la modalidad denominada *interteaching* (Scoboria, Sirois, & Pascual-Leone, 2009). El presente estudio se propuso abordar conductas de participación que implican relación con los pares, tanto las que surgen dentro del trabajo en grupos asignado por el docente, como aquellas que se dan espontáneamente entre compañeros. Ejemplos de estas conductas son discutir sobre una tarea asignada (Shapiro, 2004), elegir hacer el trabajo con un compañero en lugar de individualmente (Reeve, 2012), o ayudar a otros compañeros a entender el material (Handelsman et al., 2005).

c) Dimensión de contribución autónoma (CA). En esta dimensión se pretende incluir un grupo de conductas relativas a la participación voluntaria en la clase, como realizar aportes (Reeve, 2012), levantar la mano para responder una pregunta del profesor (Shapiro, 2004), o participar cuando se discuten temas nuevos (Kember & Leung, 2009). Son conductas que involucran un intercambio con el grupo total de la clase, y requieren de iniciativa propia por parte del estudiante para ser llevadas a cabo. Entre los instrumentos de medición de engagement que incluyen este tipo de conductas se cuentan, por ejemplo, la Engagement vs. Disaffection with learning scale (Skinner, Kindermann, & Furrer, 2009), el Student Course Engagement Questionnaire (Handelsman et al., 2005), y en el ámbito local la Escala de Compromiso Comportamental en Clase (Sánchez Rosas, Takaya, & Molinari, 2016).

d) Dimensión de pensamiento crítico (PC). Aquí se incluyen conductas que implican, como en la dimensión anterior, un intercambio con la totalidad del grupo, particularmente aquellas que expresan un pensamiento crítico sobre el material o los temas con los que se trabaja. Ejemplos de este tipo de conductas son: discutir diferentes interpretaciones de las cosas, expresar ideas que son diferentes a las

de los demás (Hipkins, 2012), o discutir en clase preguntas para las cuales no hay una respuesta correcta (Yazzie-Mintz & McCormick, 2012). Ejemplos de instrumentos que evalúan conductas de pensamiento crítico son la High School Survey of Student Engagement (Yazzie-Mintz, 2007) y el College Student Report (Kuh, 2004).

### 1.1. *Objetivos*

Este estudio se planteó como objetivo crear un instrumento que permitiera evaluar la participación social académica en clase en estudiantes universitarios, y aportar evidencias de confiabilidad y validez. A continuación se presentan los resultados preliminares obtenidos respecto a estructura factorial en una primera puesta a prueba del instrumento.

## 2. Metodología

### 2.1. *Participantes*

La muestra fue autoconformada, es decir que las personas invitadas decidieron su participación en el estudio (Sterba & Foster, 2008). Estuvo compuesta por 503 estudiantes pertenecientes a diecinueve carreras diferentes de dos universidades nacionales, con un predominio de estudiantes de psicología (36%) y una media de edad de 23 años (mín. = 17, máx. = 59, DS = 5,92).

### 2.2. *Instrumentos*

Se aplicó la Escala de Participación Social Académica, compuesta de 24 ítems. Seis ítems medían Búsqueda de Ayuda Académica (BAA; ej., “*Hago preguntas cuando no comprendo un tema.*”), otros seis ítems medían Trabajo con Pares (TP; ej., “*Resuelvo actividades junto a otros compañeros.*”), seis ítems medían Contribución Autónoma (CA; ej., “*Participo en las discusiones de clase.*”) y finalmente otros seis ítems medían Pensamiento Crítico (PC; ej., “*Doy mi opinión cuando pienso diferente a lo que expresa un compañero.*”).

Los ítems se respondían mediante una escala Likert con los siguientes valores 1 = *Casi nunca*, 2 = *Pocas veces*, 3 = *A veces*, 4 = *Muchas veces*, 5 = *Casi siempre*. En el protocolo, los ítems de las distintas subescalas aparecían mezclados entre sí y separados en cuatro secciones, con el propósito de permitir un descanso entre sección y sección.

La redacción de los ítems del instrumento estuvo basada en los datos obtenidos mediante una amplia revisión de literatura, y a través una entrevista focal con estudiantes de varias carreras de una Universidad Nacional acerca de las conductas de participación social que ellos consideran habituales para sí mismos y sus compañeros en clase. Una vez redactada la escala, los ítems resultantes se sometieron a juicio de tres expertos y a una prueba piloto en la que 15 estudiantes respondieron las encuestas presentadas en papel. Analizando los resultados de la prueba piloto y considerando las recomendaciones de los expertos se realizaron algunas modificaciones en la redacción de los ítems, y

en el número de ítems por subescala. En la sección de resultados se especifican los datos obtenidos respecto a la estructura factorial de la escala.

### 2.3. Procedimiento

Los estudiantes fueron invitados a través de las redes sociales a responder la encuesta mediante los formularios virtuales de LimeSurvey, y accedieron voluntariamente a participar tras ser informados de los propósitos del estudio y de que sus respuestas serían anónimas. Una vez obtenidos los datos se realizó un ordenamiento de la base de datos y se analizó la muestra en busca de valores perdidos y casos atípicos, sin que se encontrase este tipo de irregularidades. Para comprobar los supuestos de normalidad de la muestra, se analizó la asimetría y curtosis en cada ítem, y se aplicó una prueba de Kolmogorov-Smirnov. Luego se procedió a un análisis factorial para verificar la estructura del instrumento utilizando el método de máxima verosimilitud, con rotación promax dado que los factores subyacentes estarían interrelacionados. Se tomó en cuenta el índice KMO de adecuación de los datos muestrales para el análisis factorial (valores mayores a .70 se consideraron aceptables, mayores a .80 se consideraron buenos, y mayores a .90 excelentes). Los criterios para la determinación y extracción de factores fueron (a) la regla Kaiser de autovalores mayores a 1 (Kaiser, 1960), (b) el gráfico de sedimentación (Cattell, 1966), (c) el análisis paralelo (Horn, 1965), (d) que el porcentaje de varianza factorial obtenida (varianza acumulada de los factores extraídos en conjunto) fuera de, al menos, un 50% de la variabilidad total en la respuesta al test (Merenda, 1997), y (e) la interpretación de los factores rotados. Determinada la escala resultante, se calcularon las correlaciones entre las escalas mediante el coeficiente  $r$  de Pearson.

### 3. Resultados

Los estudios preliminares mostraron una distribución normal de los resultados: con valores adecuados de asimetría y curtosis (asimetría  $> -1,2$ ,  $< 1,3$ ; curtosis  $> -1,2$ ,  $< 1,1$ ), la prueba de Kolmogorov-Smirnov arrojó también resultados adecuados. Dentro de un puntaje máximo de 30 puntos por subescala, las subescalas de búsqueda de ayuda académica, contribución autónoma y pensamiento crítico presentaron medias claramente normales (BAA  $M= 16,18$ ; CA  $M= 14,38$ ; y PC  $M= 14,43$ ) mientras que la subescala de trabajo con pares mostró un ligero desplazamiento (TP  $M= 21,73$ ).

Para estudiar la estructura interna de la escala se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio aplicando el método de máxima verosimilitud con rotación promax y se evaluó el aumento en la varianza explicada con la adición de un segundo, tercer y cuarto factor. Si bien el análisis paralelo sugería la inclusión de dos factores, otros indicadores como la cantidad de varianza explicada y la interpretación teórica de los factores, sugerían incluir hasta tres factores. De este modo, y siguiendo los criterios especificados para el análisis de datos se arribó a una estructura de tres factores ( $KMO = .89$ ) que permite explicar el 50,3% de la varianza, verificando que la adición de un cuarto factor sólo incrementaría la varianza explicada en un 4%. En la Tabla 1 pueden apreciarse las cargas factoriales

correspondientes a cada ítem, para facilidad de lectura las cargas menores a .30 han sido eliminadas. En la distribución factorial obtenida, los ítems de las subescalas de CA y PC se agrupan en un primer factor, mientras que, salvo excepciones, los ítems de TP y BAA se agrupan por separado en el segundo y tercer factor respectivamente.

Las excepciones refieren a dos ítems en la escala de BAA ("*Hago preguntas cuando no comprendo un tema*" y "*Hago preguntas cuando no entiendo lo que se explica*") cuyas cargas factoriales los relacionaban claramente al primer factor.

Por otro lado, un ítem de PC ("*Doy mi opinión personal respecto a un tema.*") muestra un comportamiento diferente al de los demás de su factor, ya que presenta una carga factorial baja (.376) y su varianza explicada se incrementa en un 23,54% al incluir un cuarto factor.

Luego de eliminar los ítems de BAA que se asociaban con el primer factor, y tres ítems de PC que contaban con cargas factoriales más bajas (incluido el ítem que cargaba en un cuarto factor), se obtuvo una estructura de tres factores. En la escala resultante, los ítems restantes de PC fueron incluidos en la subescala de CA. Así, la nueva solución factorial incluye las subescalas de Contribución Autónoma (CA, nueve ítems), Búsqueda de Ayuda Académica (BAA, cuatro ítems) y Trabajo con Pares (TP, seis ítems).

Al verificar la correlación entre las escalas mediante el coeficiente  $r$  de Pearson, se encontraron correlaciones moderadas y significativas entre CA y BAA y entre BAA y TP (ambas  $r = .41$ ,  $p < .01$ ), y una correlación baja pero significativa entre CA y TP ( $r = .14$ ,  $p < .01$ ).

#### **4. Discusión**

El presente estudio se propuso diseñar y poner a prueba una escala para evaluar la participación social académica de estudiantes universitarios. El constructo fue definido por referencia a las conductas sociales (con pares y docentes) que realiza el estudiante dentro del ámbito de la clase con fines académicos, es decir, para apoyar, llevar adelante o mejorar su proceso de aprendizaje. Se arribó a esta definición a través de una amplia revisión bibliográfica abarcando trabajos teóricos e instrumentales relativos al engagement comportamental. Posteriormente, se redactaron ítems para la escala tomando en consideración, además de la información proveniente de la revisión bibliográfica, los datos obtenidos mediante una entrevista focal con estudiantes universitarios acerca de las conductas de participación social que llevan a cabo concretamente en su actividad cotidiana en clase. Esta primera escala fue refinada considerando consejos de expertos y los resultados de una prueba piloto.

Los resultados de los análisis preliminares de la escala permitieron observar una distribución normal de las respuestas, lo que garantizó la posibilidad de realizar los restantes estudios. Sin embargo, es importante mencionar que pese a mostrar una distribución aceptablemente normal, la subescala de TP presentó una media ligeramente mayor a las demás, sugiriendo que en la muestra estudiada se haría

un uso mayor de este tipo de conductas que de otros comportamientos que involucran interactuar con el docente o con el grupo total de la clase.

Tras probar estructuras con dos, tres y cuatro factores, se arribó a una solución de tres factores que permite explicar el 50,3% de la varianza de las respuestas, decidiéndose rechazar la inclusión de un cuarto factor ya que este agregaría sólo un 4% de explicación de la varianza, sin generar algún tipo de resultado que estuviera en relación con los datos de la teoría o con los obtenidos mediante la entrevista con los estudiantes.

En base a los datos obtenidos de la estructura factorial resulta notable, en primer término, la similitud de respuestas obtenidas entre los ítems de la escala de CA y los de PC, que llevó a que se unificaran en un solo factor. Esta similitud se extendió a dos ítems de la escala de BAA, que también presentaron cargas factoriales altas en el primer factor ( $> .6$ ). Dados estos resultados, se realizó un análisis del contenido de estos ítems, tras el cual se propuso una interpretación posible de este resultado. Todos estos ítems involucran, de un modo u otro, conductas del tipo de “levantar la mano y hablar en clase”, implicando el dirigirse al docente de modo directo y frente al resto de los compañeros. Pareciera que hay una diferencia sensible, por ejemplo, entre el ítem de búsqueda de ayuda académica “*Hago preguntas cuando no entiendo lo que se explica*” que implicaría hablar abiertamente al docente durante el dictado de una lección, y el otro, de la misma subescala “*Pido ayuda para entender una actividad*”. El primero de ellos tiene una carga factorial de .610 en el primer factor, mientras que el segundo se asocia con los demás ítems de BAA, en el segundo factor, con una carga factorial de .836. Si bien éste es material que debe ser estudiado con mayor detalle a posteriori, no resulta descabellado suponer que el segundo de estos ítems esté siendo interpretado por los alumnos como relativo a un pedido de ayuda más personal, no necesariamente hecho frente al conjunto de la clase, y no necesariamente dirigido al docente, ya que también puede ser dirigido a un compañero o a un ayudante alumno. De esta manera cabría suponer que lo que unifica a las conductas del primer factor (donde se agrupan los ítems de CA junto a los de PC, más los dos primeros ítems de BAA) es la condición de involucrar la interacción abierta con el docente en el marco de la clase. Aún cuando conceptualmente se encuentran diferencias, dado que las conductas de CA se relacionan más con realizar libremente un aporte y las de PC se vinculan más a expresar una interpretación alternativa o una discrepancia con el pensamiento de otros, es posible que la calidad del intercambio, el tipo de situación que generan, resulten similares para los estudiantes en estos dos tipos de conductas.

En segundo término, se presenta el hecho de que al probar una estructura de dos factores, sólo los ítems de la subescala de TP se agrupaban en el segundo factor, indicando una diferencia en el funcionamiento de este tipo de conductas. Una explicación posible para este fenómeno, que podría estar relacionado con el anterior, es que ciertas restricciones como la vergüenza académica, una baja autoeficacia social académica, o condiciones de contexto como el tamaño de la clase o el estilo de trabajo del docente, estén influyendo en la elección de conductas por parte de los estudiantes; haciendo más

factible consultar los temas o compartir opiniones con uno o pocos compañeros que levantar la mano o establecer un intercambio con el docente. A partir de los datos se verifica una tendencia a utilizar más este tipo de conductas que las de CA, lo cual es consistente con las opiniones de los alumnos en la entrevista focal, que indicaban que en muchos casos encontraban dificultades para expresarse en clase, y relacionaban esta dificultad, entre otras cosas, con la masividad de los cursos y con la relación con el docente.

En relación con estos hechos, las correlaciones entre las subescalas resultantes apuntan también a una diferencia en la naturaleza de las conductas involucradas. Las conductas incluidas en CA tienen una correlación positiva de .41 con las de BAA, situación que se repite entre estas últimas y TP, al tiempo que TP tiene una correlación notablemente más baja (.14) con CA. De este modo, una primera interpretación de estos resultados permitiría suponer que los estudiantes perciben una diferencia notable entre la situación de trabajar con sus compañeros y la de realizar aportes en el conjunto de la clase. De todos modos, todas las correlaciones son estadísticamente significativas ( $p < .01$ ), brindando apoyo a la idea de que estas conductas pueden ser estudiadas como parte de un constructo que las unifique.

Tratándose de resultados preliminares, se propone como objetivo de investigación futura determinar si efectivamente las conductas de CA funcionan de un modo diferente que las de TP, y con qué elementos del contexto o de la motivación del estudiante se relacionan estas diferencias.

De este modo se estaría evaluando el efecto diferencial de ciertas variables antecedentes en las distintas dimensiones de la participación social académica. A la fecha, se cuenta con los datos de un estudio previo más general en una población similar, en el cual se verifica que la vergüenza académica predice negativamente la participación social académica (Takaya, 2014). Sin embargo, en ese caso la medición de participación social académica se realizó con una escala más breve, de tres preguntas. La escala en desarrollo en este estudio permitiría realizar un estudio más exhaustivo.

En tercer lugar, acerca de la subescala de BAA, las cargas factoriales permiten distinguir claramente sus cuatro ítems con respecto a los de TP y CA. Los ítems fueron redactados poniendo especial cuidado en no incorporar una referencia que indique a quién se dirige el pedido de ayuda, ya que se intentaba evaluar la búsqueda de ayuda, sin diferenciar a qué interlocutor se realiza este pedido. Sin embargo, considerando las diferencias que aparecen entre las otras dos subescalas, en las cuales los destinatarios de las interacciones son más explícitos, cabría investigar en detalle la interpretación que los estudiantes hacen de la subescala de BAA para esclarecer si la forma en que responden a la misma está afectada por creencias acerca de a quién recurrirían por ayuda en los distintos casos examinados por los ítems.

En resumen, a partir de los resultados obtenidos se plantea la importancia de analizar con mayor profundidad la influencia de variables contextuales, como las conductas docentes, el funcionamiento de la clase, el número de estudiantes por curso; y variables motivacionales, como la autoeficacia y vergüenza académicas, en las distintas dimensiones de la participación social académica.

Particularmente sería de interés explorar las diferencias percibidas por los estudiantes entre las interacciones que involucran intercambios con el docente frente al resto de la clase, y las que se realizan de modo más cercano, intercambiando con los compañeros o buscando ayuda de modo individual con el docente.

Por otro lado, resulta de interés evaluar la capacidad predictiva de la escala con respecto a variables que se consideran consecuencias del engagement comportamental, por ejemplo el rendimiento académico y la persistencia en los estudios (Appleton et al., 2008).

Finalmente, el desarrollo de este instrumento se propone como un paso en el marco de una línea de investigación más amplia, que se plantea la posibilidad de profundizar en el conocimiento de las situaciones educativas que promueven o dificultan el aprendizaje y el bienestar psicológico, con el interés de facilitar procesos de enseñanza saludables que abran paso a un intercambio más fluido entre docentes y estudiantes.

## 5. Referencias

- Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386. doi:10.1002/pits.20303
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. S. (2009). Adolescent behavioral, affective, and cognitive engagement in school: relationship to dropout. *Journal of School Health, 79*(9), 402-409. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1746-1561.2009.00428.x>.
- Betts, J. (2012) Issues and methods in the measurement of student engagement: advancing the construct through statistical modeling. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 783-804). doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Bingham, G. E., & Okagaki, L. (2012). Ethnicity and student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 65-96). doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Buhs, E. S., & Ladd, G. W. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: An examination of mediating process. *Developmental Psychology, 37*(4), 550-560. doi:10.1037/0012-1649.37.4.550
- Capella, E., Kim, H. Y., Neal, J. W., Jackson, D. R. (2013). Classroom peer relationships and behavioral engagement in elementary school: the role of social network equity. *American Journal of Community Psychology, 52*(3/4), 367-379. doi: 10.1007/s10464-013-9603-5
- Catell, R. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research, 1*, 141-161.
- Cater, M., & Jones, K. Y. (2014). Measuring perceptions of Engagement in teamwork in youth development programs. *Journal of Experiential Education, 37*(2), 176-186. doi:10.1177/1053825913503114
- Chapman, C., Laird, J., Ifill, N., & KewalRamani, A. (2010). Trends in high schools dropout and completion rates in the United States: 1972-2009 (NCES 2012-006). Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Retrieved May 4th 2015 from <http://nces.ed.gov/pubsearch>.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of Research on Student Engagement*. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Eccles, J. S. (2004). *Schools, academic motivation, and stage-environment fit*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons Inc.
- Finn, J. D., & Zimmer, K. S. (2012) Student engagement: What is it? Why does it matter?. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-131). doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Fredricks, J. A. (2015). Academic engagement. In J. Wright (Ed.), *The international encyclopedia of social and behavioral sciences* (2nd ed., Vol. 2, pp. 31e36). Oxford: Elsevier. doi:10.1016/c2010-1-67141-6
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. doi:10.3102/00346543074001059

- Fredericks, J. A., & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: A comparative analysis of various methods and student self-report instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 763-782). doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 184-191. doi:10.3200/joer.98.3.184-192
- Hipkins, R. (2012). The engaging nature of teaching for competency development. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 441-456). doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Horn, J. L. (1965). A rationale test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30, 179-185.
- Juvonen, J., Espinoza, G., & Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 387-402). doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-150.
- Karabenick, S. A., Newman, R. S. (Eds.). (2006). *Help Seeking in Academic Settings. Goals, groups and contexts*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum. doi:10.4324/9780203726563
- Kember, D., Leung, D. Y. P. (2009) Development of a questionnaire for assessing students' perceptions of the teaching and learning environment and its use in quality assurance. *Learning Environments Research*, 12(1), 15-29. doi: 10.1007/s10984-008-9050-7
- Kindermann, T. A., McCollam, T., & Gibson, E. (1996). Peer networks and student's classroom engagement during childhood and adolescence. In J. Juvonen & K. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 279-312). Cambridge, UK: Cambridge University Press. doi:10.1017/cbo9780511571190
- Kong, Q., Wong, N., & Lam, C. (2003). Student engagement in mathematics: development of instrument and validation of construct. *Mathematics Education Research Journal*, 15(1), 4-21. doi:10.1007/bf03217366
- Krause, K., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5) 493-505. doi:10.1080/02602930701698892
- Kuh, G. D. (2004). *The National Survey of Student Engagement: conceptual framework and overview of psychometric properties*. Bloomington, IN: Indiana University, Center for Postsecondary Research and Planning.
- Ladd, G. W., & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190-206. doi:10.1037/a0013153
- Li, Y., & Lerner, R. M. (2013). Interrelations of behavioral, emotional, and cognitive school engagement in high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(1), 20-32. doi:10.1007/s10964-012-9857-5
- Mahatmya, D., Lohman, B. J., Matjasko, J. L., & Feldman Farb, A. (2012). Engagement across developmental periods. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 45-64). doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Merenda, P. (1997). A guide to proper use of factor analysis in the conduct and reporting of research: Pitfalls to avoid. *Measurement and Evaluation in Counseling and Education*, 30, 156-163.
- Pancer, S. M., Rose-Krasnor, L., & Loiselle, L. (2002). Youth conferences as a context for engagement. *New Directions for Youth Development*, 96, 47-64. doi:10.1002/yd.26
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 149-172). doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257-267. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 3-20). doi:10.1007/978-1-4614-2018-7
- Sánchez Rosas, J., & Pérez, E. (2015). Measuring threats, benefits, emotional costs and avoidance of academic help seeking in Argentinian university students. *Pensamiento Psicológico*, 13(2), 49-64. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI13-2.mtbe
- Sánchez Rosas, J., Takaya, P., & Molinari, A. V. (2016). The Role of Teacher Behavior, Motivation and Emotion in Predicting Academic Social Participation in Class. *Revista Pensando Psicología*, 12(19), 39-53. doi:10.16925/pe.v12i19.1327
- Scoboria, A., Sirois, F. M., Pascual-Leone, A. (2009) Using Interteaching to enhance student engagement and learning. *Collected Essays on Learning and Teaching*, 2, 83-87.

- Shapiro, E. S. (2004). *Academic skills problems: direct assessment and intervention*. (3rd ed.). New York: Guilford Press.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 2008, 100(4), 765-781. doi:10.1037/a0012840
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A., & Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection. Conceptualization and assessment of children behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69(3), 493-525. doi:10.1177/0013164408323233
- Takaya, P. B. (2014). Compromiso comportamental en clase de estudiantes de Psicología Clínica de la Facultad de Psicología de la U.N.C.: contribución explicativa de variables motivacionales y emocionales. Trabajo Final de Investigación, Universidad Nacional de Córdoba, Licenciatura en Psicología. Inédito.
- Veiga, F. H., Reeve, J., Wentzel, K., & Robu, V. (2014). Assessing students' engagement: A review of instruments with psychometric qualities. In F. H. Veiga (Coord.), *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Wellborn, J. G. (1991). Engaged vs. disaffected action: conceptualization and measurement of motivation in the academic domain. Unpublished dissertation, Graduate School of Human Development and Education, University of Rochester, Rochester, NY.
- Wentzel, K., & Asher, S. R. (1995). The academic lives of neglected, rejected, popular, and controversial children. *Child development*, 66(3), 754-763. doi:10.2307/1131948
- Yazzie-Mintz, E. (2007). *Voices of students on engagement: a report on the 2006 high school survey of student engagement*. Bloomington, IN: Indiana University, Center for Evaluation and Education Policy.
- Yazzie-Mintz, E., & McCormick, K. (2012). Finding the humanity in the data: understanding, measuring, and strengthening student engagement. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 743-761). doi:10.1007/978-1-4614-2018-7.

**Tabla 1:** Estructura factorial (matriz de configuración). En cursivas, los ítems eliminados.

	Factor		
	1	2	3
BAA1 <i>Hago preguntas cuando no comprendo un tema</i>	,602		,300
BAA2 <i>Hago preguntas cuando no entiendo lo que se explica</i>	,616		
BAA3 Pido ayuda para entender una actividad			,824
BAA4 Pido ayuda para aclarar una duda			,703
BAA5 Hago preguntas cuando no entiendo una consigna			,553
BAA6 Pido ayuda para resolver una actividad			,806
TP1 Resuelvo actividades junto a otros compañeros		,742	
TP2 Hablo con un compañero sobre el tema que estamos viendo		,548	
TP3 Participo activamente en los trabajos en grupo		,526	
TP4 Prefiero trabajar con algún compañero		,666	
TP5 Trabajo las consignas de clase junto a algún compañero		,815	
TP6 Contribuyo con ideas en los trabajos en grupo		,515	
CA1 Participo en las discusiones de clase	,870		
CA2 Participo cuando sé algo sobre el tema	,766		
CA3 Participo cuando el profesor hace alguna pregunta	,817		
CA4 Participo cuando se presenta un tema nuevo	,720		
CA5 Participo cuando he leído algo sobre el tema	,717		
CA6 Participo cuando discutimos un tema en clase	,879		
PC1 Doy mi opinión cuando pienso diferente a lo que expresa un compañero	,640		
PC2 Doy mi opinión relacionando el tema que estamos viendo con aprendizajes de otras materias.	,718		
PC3 <i>Doy mi opinión personal respecto a un tema</i>	,376		
PC4 Doy mi opinión relacionando el tema que estamos viendo con situaciones de la vida cotidiana	,635		
PC5 <i>Doy mi opinión cuando pienso diferente a lo que expresa el profesor</i>	,599		
PC6 <i>Doy mi opinión cuando discutimos distintas soluciones para un problema</i>	,516		