

Entre pupitres y pizarrones. Retos en educación primaria: el aprendizaje con compromiso

Between desks and blackboards. Challenges in
primary education: learning with engagement

DAIANA YAMILA RIGO¹

dyrigo@hum.unrc.edu.ar

DANILO DONOLO

donolo@hum.unrc.edu.ar

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina

Resumen:

El presente trabajo tiene como objetivo profundizar en desarrollos teóricos y empíricos sobre compromiso en el aula. En la primera parte, se presentan consideraciones conceptuales actuales sobre implicación conductual y afectiva hacia el aprendizaje académico. Luego, se expone un estudio llevado a cabo en una escuela primaria de Argentina con alumnos de sexto grado -segundo ciclo-, con el objetivo de describir el compromiso observado y auto-percibido en relación con el rendimiento académico y rasgos del contexto instructivo. Los resultados hallados muestran relaciones entre alto rendimiento, niveles elevados de compromiso hacia el aprendizaje y percepción del entorno áulico orientado a la autonomía, curiosidad, desafío y evaluación formativa. Por último, se presentan algunas orientaciones para promover la responsabilidad en el aula.

Palabras clave:

Compromiso; rendimiento; metas educativas; orientaciones prácticas.

Abstract:

This paper aims to deepen theoretical and empirical developments on engagement in the classroom. Current conceptual considerations on behavioral and emotional involvement in academic learning are presented in the first part. Then, a study conducted in a primary school in Argentina with sixth graders-second cycle-, is discussed in order to describe the observed and self-perceived engagement in relation to academic performance and features of the instructional context. The results found show relationships between high performance, high levels of engagement to learning and perception of classroom environment oriented to autonomy, curiosity, challenge and formative assessment. Finally, some guidelines are presented to promote responsibility in the classroom.

Key words:

Engagement; performance; educational goals; practical orientations.

1 Dirección para correspondencia (Correspondence address):

Daiana Yamila Rigo. Universidad Nacional de Río Cuarto. Ruta Nacional 36, Km 601.
Río Cuarto, Córdoba (Argentina) C.P. X5804BYA.

Résumé :

Cet article vise à approfondir les développements théoriques et empiriques sur l'engagement en salle de classe. Dans une première partie, nous présentons des considérations conceptuelles actuelles sur l'implication comportementale et émotionnelle en relation avec l'apprentissage académique. Ensuite, nous présentons une étude réalisée dans une classe de sixième cycle d'une école d'Argentine afin de décrire l'engagement observé et l'autoévaluation quant au rendement scolaire et quant aux caractéristiques du contexte pédagogique. Les résultats de notre étude montrent les relations entre les hautes performances et les niveaux élevés d'engagement vis-à-vis de l'apprentissage et de la perception de l'environnement de la classe orientée vers l'autonomie, la curiosité, le défi et l'évaluation formative. Enfin, certaines lignes directrices sont présentées afin de promouvoir la responsabilité dans la salle de classe.

Mots clés:

L'engagement; la performance; les objectifs éducatifs; d'orientation pratique.

Fecha de recepción: 1-4-2014

Fecha de aceptación: 27-5-2014

Introducción

Entendemos que la tarea de enseñar y aprender conlleva la creación de contextos para promover la implicación en el proceso de construcción significativa de conocimientos en los alumnos de todos los niveles educativos. Comprometer es el desafío que muchos maestros emprenden para generar mayor interés hacia las tareas, más interacción y participación en los debates y en la formulación de preguntas; mejor predisposición hacia las actividades, así como persistencia y permanencia en el trabajo académico-áulico.

Algunas de las características centrales del concepto compromiso en educación comprende la importancia de contemplar en la planificación del diseño instructivo la dimensión no solo cognitiva sino también afectiva y conductual. Asimismo, incluye la necesidad de promover un entorno auténticos para favorecer mejores aprendizajes (Reschly y Christenson, 2012; Rigo, 2013).

Consideramos relevante la contribución que podemos efectuar mediante la presente investigación, en tanto se aporten resultados, en educación primaria, sobre la relación entre compromiso y rendimiento académico, a la vez de ofrecer orientaciones a docentes, directivos y educadores en general en la configuración de contextos dirigidos a desarrollar la implicación de los estudiantes. Nos interesa responder al menos a cinco interrogantes ¿cuánto están comprometidos los alum-

nos a nivel afectivo y conductual en la tarea de aprender? ¿cómo están implicados?, ¿cómo ambos tipos de compromiso se relacionan con el rendimiento académico?, ¿qué características del contexto áulico son percibidas por los alumnos que presentan altos niveles de participación e interés? y ¿cómo todas las variables implicadas en el aprendizaje se relacionan para definir pautas de orientación educativa?

Organizaremos el presente escrito en cinco partes: aspectos conceptuales centrales, método, resultados, orientaciones para crear contextos que promuevan el compromiso en el aula y consideraciones generales.

Aspectos conceptuales centrales

Compromiso. Definición y tipología

No es casual que el compromiso este de moda en los contextos educativos. Si pensamos en los años de escolarización, los estudiantes asisten cada semana al colegio, concurren a materias obligatorias y cumplen con los requisitos establecidos. Muchos estudiantes perciben esta situación como poco propicia para promover la implicación hacia el aprendizaje y frecuentemente gana el aburrimiento. En este marco, se hace necesario delimitar el concepto de compromiso y conocer cuáles son las dimensiones que lo integran, para estudiar cuándo se presentan altos niveles de compromiso, qué variable están asociadas a su promoción y como promover contextos para su desarrollo.

Las investigaciones iniciales entienden que el compromiso, también denominado implicación o *engagement*, es la inversión psicológica en y hacia el aprendizaje, la comprensión, o dominio de conocimiento, habilidades o destrezas que el trabajo académico intente promover (Newmann, Wehlage y Lamborn, 1992). Podría decirse, que es el grado en que los alumnos están implicados, conectados y comprometidos activamente para aprender y rendir, en contraste con participación superficial, apatía y falta de interés. Más específicamente, el compromiso hacia las tareas académicas refiere a la intensidad y emoción con la cual los estudiantes se implican para iniciar y llevar a cabo actividades de aprendizaje, es una energía en acción que conecta a la persona con la actividad (Appleton, Cristenson, Kin y Reschly, 2006; Mitchell y Carbone, 2011; Rigo, 2014).

Compromiso es un concepto, a la vez multidimensional. Es un meta-constructo, integrado por tres componentes, a saber: cognitivo, conductual y afectivo. Y está relacionado respectivamente con la manera en cómo los estudiante se comportan y se sienten acerca de la experiencia educativa, el tipo de tareas académicas, las posibilidades de participar, elegir y profundizar y el interés que tienen sobre los trabajos realizados en la clase (Fredriscks, Blumenfeld y Paris, 2004; Arguedas, 2010).

-Compromiso cognitivo

Este tipo de implicación refleja el grado en el cual los alumnos están atendiendo y dedicando esfuerzos cognitivos hacia el aprendizaje, la comprensión, el dominio disciplinar y la adquisición de habilidades que el trabajo académico intenta promover. Un alumno comprometido a nivel cognitivo, es un estudiante estratégico y que autorregula los procesos de aprendizaje. Con ello se quiere decir que a la hora de aprender se puede adoptar, o bien, un enfoque superficial o un enfoque profundo que permita integrar el nuevo contenido con los conocimientos previos y hacer uso o no de estrategias meta-cognitivas para planificar, monitorear y evaluar las tareas y las metas de logro (Rigo, 2013; 2014).

-Compromiso conductual

En general se identifican tres formas de definir este tipo de implicación. La primera definición refiere a las conductas positivas, tales como seguir reglas, respetar las normas de la clase, así como, ausencia de conductas disruptivas. La segunda definición está relacionada con la implicación en el aprendizaje y las tareas académicas, lo cual incluye participación en clase, persistencia, concentración, atención, responder preguntas, hacer preguntas y contribuir en las discusiones de la clase. Y, la tercera definición involucra la participación en actividades extraescolares, tales como practicar algún deporte, participar del centro de estudiantes del colegio o tomar clases de arte (Arguedas, 2010; Fredriscks, et al., 2004; Kong, Wong y Lam, 2003; Mitchell y Carbone, 2011).

Otra consideración sobre el componente conductual de la implicación es realizada por Finn (1993), quien entiende que la participación es el concepto clave para el estudio de este constructo e identifica cuatro niveles. El primero incluiría conductas básicas tales como la asistencia regular, atender a las normas y directrices de docentes. El segundo abarcaría las conductas anteriores más las iniciativas del alumno, como plantear preguntas, iniciar una discusión y buscar ayuda. El tercero comprendería la participación del alumno en aspectos sociales o actividades

extra-curriculares. Y por último, un cuarto nivel referido a la participación de los estudiantes en la organización escolar indicando mayor implicación e identificación con la escuela (González, 2010).

-Compromiso afectivo

La implicación afectiva está integrada por las reacciones negativas y positivas de los alumnos hacia los profesores, los compañeros de clase y las tareas académicas. En general, un buen indicador de compromiso emocional es el interés hacia el trabajo en el aula, a la inversa, menor implicación afectiva sería afín a conductas, tales como el aburrimiento, la ansiedad, la frustración y los nervios en el aula. Al respecto, Eccles *et al.* (1983 citado en Fredricks *et al.*, 2004) describe cuatro componentes, que son: el interés asociado al disfrute de las actividades, el valor relacionado al logro de concluir la tarea, el valor instrumental de la tarea vinculado a la importancia para conseguir metas futuras y el costo, es decir los aspectos negativos de participar en la tarea (Kong *et al.*, 2003).

Específicamente, en la presente investigación nos centraremos en el estudio del compromiso afectivo y conductual, con el objetivo de avanzar, en función de los resultados que se encuentren, en formas alternativas de pensar y de planificar el contexto instructivo que permitan atender los temas emergentes que preocupan actualmente en educación primaria, tales como, los bajos niveles de participación y el desinterés de los alumnos.

Relaciones entre compromiso, contexto instructivo y rendimiento académico

Como mencionábamos anteriormente, a menudo observamos en las aulas estudiantes que bostezan, que se duermen, que se distraen mirando por la ventana o simplemente que no asisten a clase. También, es frecuente encontrar docentes que se quejan de los bajos niveles de participación, debate e intercambios durante la realización de las tareas. Esta tendencia no sólo se aprecia en una clase, sino que es apoyada por diversos autores en cuyos estudios entienden que éstos patrones son frecuentes y se explican a partir de la relación entre el compromiso hacia el aprendizaje, el contexto instructivo y el logro académico² (Blumenfeld,

2 El tema no es nuevo. En la década de los `90 en una serie televisiva llamada, *Boy Meets World*, también llamada *Aprendiendo a Vivir* (Latinoamérica) y *Yo y el Mundo* (España), se recuperaba graciosamente la idea de la ausencia mental de algunos alum-

Kempler y Krajcik, 2006; Fredricks, *et al.*, 2004; de Lam, Wong, Yang y Liu, 2012; Shernoff, 2013).

Los modelos teóricos y empíricos buscan explicaciones que van más allá de las características individuales, específicamente buscan comprender cómo interaccionan los factores personales e instructivos para describir y explicar el compromiso de los alumnos hacia el aprendizaje. Al respecto, Shernoff (2013) entiende que si bien el compromiso es un constructo multidimensional influenciado a nivel micro por las relaciones con pares-familia-escuela y a nivel macro por los factores sociales-económicos, sólo una cuarta parte de su variación se explica por factores internos al estudiante, el resto se atribuye a factores del entorno.

Esta perspectiva, planteada por Shernoff, es elocuente para traer a colación una experiencia que nos permita entrar en tema. Sergio Juárez, profesor de primaria, no es un simple maestro más en advertir desde su escritorio el aburrimiento y desinterés de los niños; sino que se preguntó ¿Cómo inspirar a sus alumnos e implicarlos en el proceso de enseñanza-aprendizaje?, es atrayente leer en la nota publicada en el BBC³ la experiencia que emprendió haciendo uso de las TIC y la web como medios principales para promover el encuentro con el saber y los alumnos, no sin ausencia de obstáculos; advirtiendo “que los niños están sedientos de algo nuevo, de ver cosas nuevas”.

Retomando el aporte del maestro Juárez, volvemos a insistir en la importancia de configurar contextos que motiven a los alumnos, que los implique en la búsqueda de nuevos conocimientos y experiencias que originen en otras preguntas, inquietudes y descubrimientos. Estos planteamientos están en la línea de las investigaciones de Bandura (1986), Schunk y Pajares (2004), quienes desde un enfoque socio-cognitivo comprenden que el aprendizaje involucra la interacción entre cogniciones individuales y características del entorno educativo.

A la vez, estas interacciones son definidas al interior del modelo contextual de Lam *et al.* (2012) en torno al compromiso de los estudiantes. Los autores refieren a las influencias recíprocas entre los rasgos que de-

nos, que presentes físicamente en el aula no se conectaban para dar siquiera muestras de estar allí. Al requerimiento del maestro, no responde. El maestro lo ve en el aula y tilda en la planilla al tiempo que comenta: *Solamente cuerpo presente.*

3 La nota publicada en la BBC -British Broadcasting Corporation, sus siglas en inglés-puede ser consultada en http://www.bbc.co.uk/mundo/noticias/2013/11/131029_mexico_maestro_sergio_juarez_jrg.shtml El maestro que revoluciona la mente de sus alumnos, por Jossette Rivera. Revisado 17-03-2014.

finen al contexto instruccional, las relaciones sociales, los factores personales y los resultados de aprendizaje. Entre los primeros se destaca la importancia de seis componentes que han sido reportados por estudiantes comprometidos, se ha identificado que las tareas ofrecidas por los docentes que sean desafiantes, relacionadas con la vida cotidiana, que promueven la curiosidad y la autonomía, así como el reconocimiento y la evaluación justa son indicados como factores asociados a altos niveles de implicación. Por su parte, refiriendo a las relaciones interpersonales, destacan que los estudiantes con mayor compromiso perciben un alto grado de soporte por parte de docentes, pares y familia, por el contrario una correlación inversa se encuentra con altos niveles de agresión en las relaciones entre pares.

Con respecto a los factores personales, el estudio de Lam *et al.* (2012) muestra que las creencias motivacionales, tales como: autoeficacia, metas de aprendizaje orientadas al dominio y atribuciones dirigidas al esfuerzo se muestran más a fin al perfil que exhiben los alumnos que estarían más involucrados en la tarea de aprender. Y con relación al rendimiento académico, encuentra que los estudiantes más implicados a nivel cognitivo, afectivo y conductual son los que tienden a presentar resultados positivos en sus tareas.

Por su parte, la revisión reportada por Shernoff (2013) es coincidente en algunos puntos. En general, los estudios sobre factores externos, muestran que los alumnos con altos nivel de compromiso tienden a percibir al contexto de la clase como desafiante, disfrutable, importante, con alto grado de autonomía y nivel de actividad. Estos resultados, muestran la importancia de combinar intensidad académica y respuesta emocional positiva en la planificación de las tareas académicas, es decir, no es suficiente sólo disfrutar (*play-like engagement*) del trabajo áulico, sino, sobre todo, percibirlo como desafiantes (*work-like engagement*) para promover un Compromiso significativo con C mayúscula.

Otro rasgo encontrado que relaciona alto compromiso con características contextuales es el valor de utilidad otorgado a la tarea. Al respecto, los resultados encontrados parecen convenir en que los alumnos que perciben que las actividades académicas son útiles y relevantes más allá de la situación inmediata de realización, son aquellos que tienden a adoptar metas orientadas al dominio, desarrollar mayor interés y compromiso hacia el aprendizaje (Blumenfeld *et al.*, 2006; Eccles *et al.*, 1983; Eccles y Wigfield, 2002; Stipek, 1996).

Dos características más han sido descritas por los alumnos comprometidos sobre factores externos asociados al proceso de enseñanza-aprendizaje. Por un lado, la autonomía, referida a la oportunidad de elegir y tener un rol significativo en la dirección de la tarea, es decir tomar decisiones sobre el tópico a estudiar, seleccionar y planificar la actividad y elaborar el producto final. Al respecto, Ames (1992), Blumenfeld *et al.* (2006) y Stipek (1996) entienden que estas prácticas son afines a respuestas positivas orientadas a incrementar el interés de los estudiantes por el estudio. Por otro lado, la curiosidad, articulada a la posibilidad de explorar e indagar más allá de la consigna, supone ofrecer instancias pedagógicas específicas para incentivar al estudiante a formular preguntas o pensar sobre fenómenos que sean intrigantes (Lam, Pak y Ma, 2007).

En lo que respecta a la evaluación de los aprendizajes y el reconocimiento del esfuerzo realizado por aprender rescatados en el modelo de Lam *et al.* (2012), los estudios reportan que la forma en que son evaluados los alumnos afecta el compromiso de éstos. Por su parte, Ames (1992) distingue entre la evaluación orientada al logro y la evaluación orientada al aprendizaje, a tal efecto que los alumnos más implicados valoran más las apreciaciones orientadas al dominio que las dirigidas a la norma. En consonancia, Stipek (1996) y Nichols y Dawson (2012) acuerdan que las evaluaciones formativas, y no tanto las sumativas, se conectan con procesos relacionados con la mejora del compromiso.

Por último, con respecto a la asociación entre rendimiento académico y compromiso, la mayoría de los estudios encuentran que es alto cuando el contexto de aprendizaje se percibe con mayor nivel de autonomía otorgado en la tarea y la elección de alternativas, sin embargo, a pesar de que una gran parte de las investigaciones muestran que los alumnos más comprometidos son los que obtienen mejores notas (Alexander, Entwisle y Horsey, 1997; Doyle y Lerner, 2013; Fredricks *et al.*, 2004; Moreira, Dias, Machado y Machado, 2013), también se ha demostrado una tendencia inversa, en esta línea Larson y Richards (1991) reportaron que los alumnos que presentaban mayor índice de aburrimiento en la clase fueron aquellos que obtuvieron mejoras calificaciones, entre quienes indicaron encontrar que las tareas eran demasiados fáciles, más que desafiantes a su nivel de habilidades y grado de competencias.

En este marco conceptual, el presente trabajo intenta esclarecer las relaciones entre las variables en estudio: compromiso afectivo y conductual, percepción del contexto instructivo y rendimiento académico,

en una muestra de alumnos de educación primaria en la asignatura de Ciencias Sociales. Con el propósito de contribuir con resultados que ayuden a pensar cómo configurar ambientes de aprendizaje que promueva el aprendizaje con compromiso y mejores niveles de logro en los primeros años de escolarización.

Método

Participantes y procedimiento

La muestra del estudio estuvo conformada por alumnos de tres sexto grado de Educación Primaria, Localidad Las Higueras, Córdoba, Argentina con un $n=59$, cuyas edades estaban comprendidas en el rango de 10 a 12 años edad ($M=11$ años; $DE=0.73$), con una proporción equivalente de distribución por género.

La recolección de datos se llevó a cabo en el área de Ciencias Sociales durante el primer semestre de los años 2012 y 2013. Cada instrumento se administró en horario de clase junto a la presencia del docente tutor del aula y con previa autorización de Directivos y padres bajo el consentimiento informado de los alumnos. Se informó a las respectivas autoridades y estudiantes el objetivo de la investigación y el tiempo destinado al relleno de los protocolos -no mayor a 30 minutos-. Las observaciones no participantes se realizaron 3 veces por semana abarcando la carga horaria total de la materia en estudio, las mismas fueron realizadas por un profesional experto haciendo uso de una planilla confeccionada a tal finalidad. Asimismo, para resguardar la confiabilidad de los datos y el anonimato a cada sujeto se le asignó un código.

Instrumentos

COMPROMISO CONDUCTUAL

Para evaluarlo se procedió durante un semestre de los años 2012 y 2013 a realizar observaciones no participantes de tres cursos durante la clase de Ciencias Sociales, con el objetivo de recopilar información sobre indicadores que dieran cuenta del compromiso conductual de cada alumno. En total se consideraron los siguientes 9 criterios a saber: responder a las preguntas del profesor, preguntar dudas o solicitar aclaraciones al

profesor, escuchar y atender a la exposición del profesor, participar en la clase y en las tareas activamente, contribuir en las discusiones, finalizar y cumplir con las tareas propuestas, permanecer y persistir en la tarea, buscar información extra, colaborar y compartir información traída del hogar. Para su formulación se contempló las sugerencias ofrecidas por Alexander (2006), Ruhe (2007) y Kong, Wong y Lam (2003), Finn y Zimmer (2012). Cabe destacar, que se optó por esta modalidad de evaluación, en tanto la bibliografía específica sobre enfoques e instrumentos de medición indican que la observación del comportamiento orientado hacia la tarea es pertinente para estimar esta dimensión de compromiso (Finn y Zimmer, 2012; Fredricks *et al.*, 2004; Fredricks y McColskey, 2012; Shernoff, 2013).

Para establecer los nivel de compromiso -muy, algo o poco- se especificó con antelación que la presencia de 9 a 7 indicadores sería adecuado para alumnos muy comprometidos, en tanto la presencia de 6 o 5 ítems se asociaría a un nivel intermedio y la observación de 4 o menos criterios en el comportamiento de los alumnos orientados hacia el trabajo académico daría pautas de estar poco comprometido con la tarea en curso.

COMPROMISO AFECTIVO

El compromiso afectivo de los alumnos fue evaluado por 6 ítems que consultaban sobre el interés y el gusto por aprender (ejemplo: En la clase de Ciencias Sociales creo que los contenidos que aprendo son interesantes y agradables), adaptados de la escala *The Student Engagement in the Mathematics Classroom Scale* de Kong, Wong y Lam (2003) al castellano y al área disciplinar de interés. Los estudiantes estimaron su implicación en Ciencias Sociales en una escala con valores que oscilaban entre 1 (siempre) y 5 (casi nunca). La sub-escala utilizada para la presente investigación se adaptó con el procedimiento habitual de traducción transcultural de escalas, el cual se realiza en tres etapas. En primer lugar, la escala original en inglés fue traducida al español: una persona bilingüe tradujo los originales del inglés al español, y otra persona tradujo estas versiones de nuevo al inglés. Luego, un grupo, formado por dos traductores y dos expertos en aprendizaje de las ciencias sociales y compromiso, seleccionaron los ítems que habían conservado el significado original, realizaron las modificaciones pertinente respecto al área de las Ciencias Sociales y se redactaron las instrucciones y el formato de los ítems,

idénticos a los de la respectiva versión original. Finalmente, se aplicó la versión española de la sub-escala a 14 alumnos de primaria que cursaban sexto grado para una evaluación inicial de la adecuación de los ítems. En general, los ítems revelaron una adecuada fiabilidad ($\alpha=.70$) y un buen ajuste de los datos de la muestra al modelo ($n= 59$; $\chi^2=7.329$, $df= 9$, $p=.603$; $GFI= .962$; $AGFI=.911$; $CFI=1$ y $RMSEA=0$).

Para establecer los niveles de compromiso afectivo de los alumnos estudiados se tomó como punto de corte la mediana ($Me=14$), permitiendo conformar dos grupos, por un lado, los que se auto percibían muy interesados y, por otro lado, los que tenían una percepción menor sobre su interés en la clase de Ciencias Sociales.

CONTEXTO INSTRUCTIVO

Para su evaluación, los alumnos respondieron a 5 frases para estimar su apreciación del contexto instructivo. Cada frase consultaba sobre la percepción del entorno educativo refiriendo a los siguientes aspectos sobre las tareas académicas y las evaluaciones: 1- Desafío (Las actividades realizadas eran difíciles, fáciles o desafiantes respecto a tus habilidades y conocimiento) 2-Valor de utilidad (Las tareas y las explicaciones del docente establecían con claridad o no la relación entre el tópico y la vida cotidiana); 3- Curiosidad (Durante la resolución de las tareas la docente ofrecía las respuestas correctas o daba la libertad de explorar y encontrar respuestas alternativas); 4- Autonomía (En las tareas se ofrecía la oportunidad de tomar decisiones y hacer algo distinto o tenías que delimitarte en lo que la consigna solicitaba) ; y 5- Evaluación (Las evaluaciones fueron solo una instancia para poner una nota o la docente ofreció sugerencias para mejorar el trabajo). Las mismas fueron redactadas siguiendo los lineamientos y recomendaciones de Lam *et al.* (1997; 2012). En cada caso el alumno debería marcar una de las opciones resultadas en negrita para completar la frase e indicar, de ese modo, cómo percibía el contexto instructivo de la clase en Ciencias Sociales.

RENDIMIENTO ACADÉMICO

El profesor encargado de la materia Ciencias Sociales de cada año lectivo comunicó la nota final obtenida por cada estudiante. Las calificaciones abarcaron un rango de puntuaciones < 39 (No Satisfactorio) a 100 (Excelente). La variable en primera instancia se consideró como cuantitativa y luego como cualitativa considerando la escala de clasificación

oficial de la Dirección General de Nivel Primario para agrupar los datos en tres dimensiones: N1-alumnos con notas <39 a 59 o desaprobados-; N2 -estudiantes con notas entre 60 y 79 o buenos- y N3 -alumnos con notas entre 80 y 100 o muy buenos/excelentes-.

Análisis de datos

El estudio se inscribe en un enfoque cuantitativo, tendiente a explorar y describir las relaciones e interrelaciones entre un conjunto de variables. Respecto a los análisis estadísticos realizados, inicialmente, se llevó a cabo un análisis bivariado entre las variables en estudio. Por un lado, se examinaron la asociación entre compromiso y rendimiento académico calculando los estadísticos descriptivos correspondientes y realizando su análisis a partir del diagramas de caja y se verificó si existía diferencias a partir de la aplicación de la prueba *t* para muestras independientes y ANOVA -asumiendo una distribución normal e igualdad de varianza $p > 0.05$ -; por otro lado, se analizó la asociación entre implicación y percepción del contexto instructivo a partir de la Prueba de independencia Chi-cuadrado de Pearson. Luego, para explorar y describir las relaciones entre todas las variables se procedió a realizar un análisis de componentes principales para variables categóricas haciendo uso del modelo de escalamiento óptimo.

Resultados

A fin de responder a los objetivos de investigación, en primer lugar, como se puede observar en la Figura 1 y 2 se puede ver cómo se relaciona el compromiso conductual y afectivo con rendimiento académico. Las gráficas, permiten advertir que a medida que incrementan ambos tipos de compromiso los estudiantes registran mejores notas en Ciencias Sociales. Estas diferencias se verifican a partir de los resultados registrados en la prueba *t* de independencia con un p -valor= 0.001 en el caso de compromiso afectivo donde se aprecia que la media de rendimiento académico en alumnos que se auto-perciben con mayor interés es igual a 81, mientras que en el grupo que se percibe con bajos niveles de interés la media es igual a 66; para compromiso conductual la Prueba ANOVA

permite rechazar la hipótesis nula de igualdad de medias y el contracte *post hoc* (Test de Scheffé) muestra diferencias significativas al comparar cada grupo con los otros dos respectivos con p -valor= 0.001 en todos los casos. Más específicamente, el rendimiento académico de los alumnos muestra un media superior en el grupo muy comprometido conductualmente ($M=90$; $DE=4,5$) en comparación con el grupo intermedio ($M=72$; $DE=6,25$) y bajo ($M=58$; $DE=7,26$).

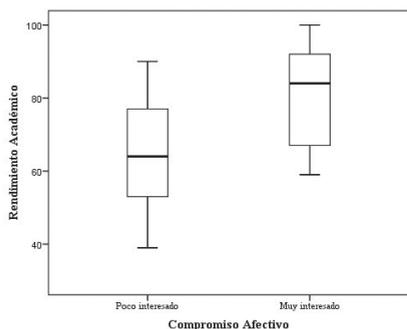


Figura 1. Box Plot para rendimiento académico y compromiso afectivo

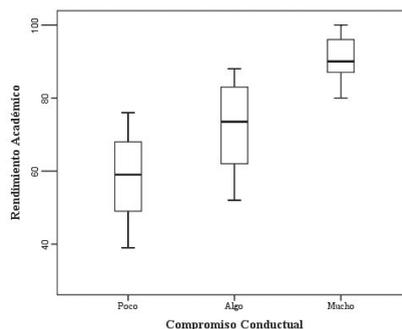


Figura 2. Box Plot para rendimiento académico y compromiso conductual

En segundo lugar, con el fin de corroborar la relación entre las dos variables de compromiso con las dimensiones que definen al contexto instructivo y conocer qué rasgos del contexto son percibidos por los alumnos con más compromiso en la clase, la Prueba de independencia Chi-cuadrado muestra que la categoría implicación afectiva está asociada al 1% con las siguientes variables del entorno educativo: autonomía ($p=0.006$), curiosidad ($p=0.001$) y evaluación ($p=0.010$), sin embargo no mostró asociación significativa con desafío. Por otro lado, para implicación conductual los resultados demuestran que las dimensiones desafío ($p=0.001$), curiosidad ($p=0.001$), autonomía ($p=0.001$) y evaluación ($p=0.001$) del contexto instructivo están asociadas al 1%. La categoría valor de utilidad, no arrojó diferencias significativas para ninguna de las dimensiones de involucramiento.

Además, las distribuciones de las respuesta de los sujetos permite advertir y en consonancia con las diferencia encontradas que los sujetos con mayores niveles de compromiso afectivo y conductual son aquellos que tienden a percibir el contexto de la clase con posibilidades de promover la

toma de decisiones, buscar respuestas alternativas, mejorar los resultados de aprendizaje y en parte apreciar el trabajo áulico como desafiante.

En tercer lugar, para definir un perfil del análisis conjunto de las categorías se procedió a partir del análisis de componentes principales categóricos a describir las relaciones entre las variables compromiso, contexto instructivo⁴ y rendimiento académico. Los resultados indican que el modelo explica el 71% de la varianza, un 58% a partir de la Dimensión 1 y tan sólo un 13% a partir de la Dimensión 2. Centrándonos en la primera dimensión que muestra saturaciones elevadas -superiores 0.61 para cada variable- describiremos las relaciones entre las variables estudiadas. Como se puede observar en la Figura 3 sobre el eje derecho vertical se indican asociaciones consistentes entre las variables, es decir la presencia de compromiso conductual y afectivo alto no sólo se relaciona con niveles de excelencia en rendimiento, sino también con características del contexto académico referidas a desafío, toma de decisiones, búsqueda de repuestas alternativas y mejoras en el aprendizaje a partir de las evaluaciones; por el contrario, en el cuadrante izquierdo vertical se observa un perfil opuesto respecto a la interdependencia entre las variables.

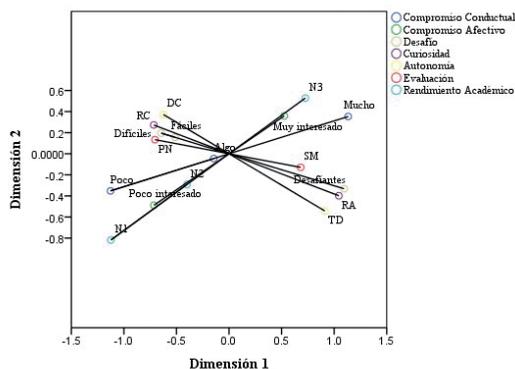


Figura 3. Diagrama conjunto de puntos para las categorías de compromiso conductual y afectivo; variables del contexto instructivo y rendimiento académico

4 Cabe destacar la que dimensión 'valor de utilidad' que describe al contexto académico no se ingresó como variables para el análisis al no discriminar entre las respuestas ofrecidas por los alumnos, la mayoría de las respuestas se inclinaron por 'las tareas y las explicaciones del docente establecían **con claridad** la relación entre el tópico y la vida cotidiana'.

Nota. Las variables representadas son: compromiso conductual (mucho-algo-poco); compromiso afectivo (muy interesado-poco interesado); desafío (desafiantes, fáciles-difíciles); curiosidad (RC o respuesta correcta - RA o explorar y encontrar respuestas alternativas); autonomía (DC o delimitarte en lo que la consigna - TD o tomar decisiones); evaluación (PN o poner una nota - SM o sugerencias para mejorar el trabajo) y rendimiento académico (N1 o alumnos con notas <39 a 59 o desaprobados- N2 o estudiantes con notas entre 60 y 79 o buenos- N3 o alumnos con notas entre 80 y 100 o muy buenos/excelentes).

Si se observa la Dimensión 2, en el cuadrante superior horizontal es interesante encontrar que altos niveles de rendimiento se asocian con percepción del contexto instructivo como fácil o difícil, igualmente importante es observar en el eje inferior horizontal que niveles intermedios de rendimiento, compromiso afectivo y conductual se relacionan con percepción del contexto como desafiante respecto a las habilidades y competencias personales.

Orientaciones educativas

En función de los resultados encontrados y analizados en el apartado anterior es posible trazar algunos lineamientos e implicaciones educativas. Conocer cómo los alumnos se encuentran involucrados y cómo el compromiso afectivo y conductual se relaciona con rendimiento y las variables del contexto educativo permite delinear algunos rasgos a imprimir en las propuestas educativas con el objetivo de promover la participación e interés de los estudiantes en las clases de Ciencias Sociales.

Al respecto, Ainley, Pratt y Hansen (2006) desde un enfoque constructivista animan a promover contextos auténticos con énfasis en el desarrollo de nuevos tipos de actividades en que los niños puedan ejercer su hacer, aprendizaje y pensamiento en tareas o proyectos auto-dirigido por el estudiante. La propuesta de trabajar a partir de proyectos no solo se plantea como medio para contextualizar el aprendizaje, sino también para promover el compromiso, la participación y la autonomía en los alumnos a través de situaciones particulares o eventos que ocurren fuera de la clase o revisten especial interés para los niños para motivar y guiar la presentación de ideas o conceptos (Johnson y Delawsku, 2013; Krajcik y Blumenfeld, 2006; Rivet y Krajcik, 2008).

Sin embargo, crear contextos auténticos de aprendizaje por sí solo no

garantiza la promoción del compromiso afectivo y conductual, sino que debe estar ligado a características menos visibles, tales como el propósito de la actividad y su valor de utilidad (Ainley, Pratt y Hansen, 2006). Incluso una breve mirada al contenido de las Ciencias Sociales escolares deja claro que oportunidades para apreciar utilidad no son comunes, incluso dentro de las tareas que se refieren a entornos del mundo real. En investigaciones previas, se ha encontrado que los estudiantes asocian la importancia de los contextos instructivos que promueven con claridad los objetivos y el valor de utilidad con posibilidades de aumentar el compromiso hacia la tarea (Rigo, 2014).

Asimismo, para configurar contextos educativos dirigidos a promover la implicación afectiva y conductual es importante atender a los aspectos relacionales propuestos en el modelo contextual de Lam *et al.* (2012). Diversos estudios enfatizan en los soportes interpersonales. Por un lado, el soporte de los docentes, a modo de andamio, para que las tareas sean percibidas por el alumno como desafiantes más que difíciles y cercanas a su nivel de competencia actual. Por otro lado, trabajar en pequeños grupos, compartiendo cogniciones, en tanto las posibilidades de interactuar e intercambiar con pares mejora el compromiso con la tarea y el rendimiento académico (Shernoff, 2013; Rigo, 2014).

Lograr altos niveles de compromiso ligado al rasgo de autonomía supone además, promover prácticas educativas que no guíen hacia respuestas correctas, sino que sean consistentes con el enfoque constructivista de aprendizaje centrado en el alumno, permitiendo explorar y experimentar con el contenido y relacionar este con experiencias personales.

Respecto a las evaluaciones, hay un acuerdo en la importancia de explicitar los criterios de evaluación para favorecer el compromiso, un recurso igualmente relevante junto al valor de utilidad, en tanto posibilita al alumno planificar, monitorear y reformular sus acciones para mejorar el producto final en función de los avances, obstáculos, sugerencias y dificultades presentes en y durante la resolución de la tarea (Rigo, 2011; Rigo 2014).

Es en estas propuestas y otras que puedan promoverse desde el aula, que entendemos que entre pupitres y pizarrones no sólo se abre un abanico de posibilidades para soportar el involucramiento de los alumnos, sino también para redefinir en la práctica la relación entre contexto instructivo, compromiso y rendimiento académico.

Consideraciones generales

El objetivo del presente trabajo fue explorar, describir y analizar, en una muestra de estudiantes de educación primaria, las relaciones entre compromiso afectivo y conductual, dimensiones del contexto instructivo y rendimiento académico. Si bien las relaciones han sido estudiadas en varias oportunidades, por lo general se han limitado a los niveles superiores y medios de educación, desconociendo cómo estas variables se presentan en los principales grados de escolaridad y sobre todo en un área disciplinar particular como son las Ciencias Sociales.

Según lo esperado, los resultados de este estudio indican que el compromiso de los estudiantes se relaciona significativamente con rendimiento académico, es decir que los sujetos que tienden a participar más en clase, a realizar consultas, formular preguntas, iniciar debates, cumplir con las tareas propuestas, permanecer y persistir en el trabajo áulico, buscar información extra, colaborar y compartir información, así como sentir interés, gusto y placer por el estudio de las Ciencias Sociales, son aquellos que consiguen mejores resultados de aprendizaje. Pareciera que atender de manera dinámica y activa a las distintas situaciones de aprendizaje propuestas por el docente en la clase no sólo contribuye a promover la implicación, sino además a obtener notas más altas en las evaluaciones.

Los datos analizados también contribuyen a entender la asociación entre compromiso y contexto instructivo. Apoyando los resultados de investigaciones previas, encontramos que los alumnos más comprometidos a nivel conductual y afectivo con el aprendizaje de las Ciencias Sociales, son aquellos que tienden a percibir al contexto instructivo con rasgos asociados a posibilidades de trabajar con autonomía, buscar respuestas alternativas o avanzar en función de los sugerencias del docente. Estos resultados son interesantes para formular propuestas educativas orientadas a promover la implicación de los estudiantes (Ames, 1992; Blumenfeld *et al.*, 2006; Lam *et al.*, 2012; Nichols y Dawson, 2012; Shernoff, 2013; Stipek, 1996). Sin embargo, al parecer el simple hecho de disfrutar del aprendizaje de las Ciencias Sociales no necesariamente se relaciona significativamente con percibir el contexto como desafiante, estos resultados están en la línea de lo planteado por Shernoff (2013), quién indica que el compromiso significativo se alcanza cuando hay un equilibrio entre desafío y disfrute por las tareas académicas.

Con respecto a la interdependencia entre las variables en estudio, el análisis de componentes principales, apoya la idea de relaciones consistentes entre compromiso, contexto educativo y rendimiento en el sentido que lo indica la teoría sobre implicación. Los datos confirman un perfil que asocia las categorías alto compromiso afectivo y conductual con un contexto instructivo orientado a la autonomía, curiosidad, desafío y evaluación formativa y con excelente rendimiento académico (Lam *et al.*, 2012). No obstante, en consonancia con los hallazgos de Larson y Richards (1991), no siempre las relaciones se expresan en el mismo sentido, por un lado, pareciera que algunos alumnos con alto rendimiento tienden a percibir el contexto académico como poco desafiantes, o bien como fácil respecto a sus competencias personales o bien difícil muy alejadas de sus habilidades para revolver la tarea. En esta última instancia cobra relevancia el concepto de soporte docente -andamiaje- para apoyar el aprendizaje y los avances sucesivos de los estudiantes para promover el involucramiento; por otro lado, alumnos que presentan menos implicación y un rendimiento intermedio muestran percibir al contexto didáctico como desafiantes a su nivel de habilidad para avanzar en la tarea, un aspecto que se deberá indagarse en futuras investigaciones para entender cómo las variables personales asociadas a metas de logro y atribuciones personales pueden contribuir a la discusión de este resultado.

En fin, la presente investigación ha provisto soporte para comprender el compromiso en función del modelo contextual de Lam *et al.* (2012), la importancia de la percepción del contexto en sujetos con altos niveles de implicación afectiva y conductual y su relación con el grado de rendimiento académico alcanzado, a fin de pensar en patrones educativos para incentivar la participación e interés en la clase. Entendemos que futuros estudios deberán avanzar en las posibilidades de integrar medidas de compromiso cognitivo y factores personales, tales como motivación, así como relaciones interpersonales que permiten ampliar la comprensión de un entorno óptimo para la promoción en educación primaria en la asignatura Ciencias Sociales del compromiso significativo con C mayúscula.

Asimismo, será importante contar con otras medidas alternativas al auto-reporte de los estudiantes para evaluar compromiso afectivo y variables del contexto instructivo, ya sea desarrollando indicadores de observación o bien promoviendo prácticas instruccionales dirigidas a potenciar el involucramiento que permitan confirmar más en profundidad los resultados hallados.

Referencias bibliográficas

- Ainley, J., Pratt, D. & Hansen, A. (2006). Connecting Engagement and Focus in Pedagogic Task Design. *British Educational Research Journal*, 32(1), 23-38.
- Alexander, P. (2006). *Psychology in learning and instruction*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Alexander, K., Entwisle, D. & Horsey, C. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70 (2), 87-107.
- Ames, C. (1992). Classroom: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271.
- Appleton, J., Christenson, S., Kin, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Arguedas Negrini, I. (2010). Involucramiento de los estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (1), 63-78. Recuperado de http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol8num1/art5_h.htm
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Blumenfeld, P., Kempler, T., & Krajcik, J. (2006). Motivation and cognitive engagement in learning environments. En R. K. Sawyer (Edit.). *The Cambridge Handbook of the learning science* (pp. 475-488). New York: Cambridge University Press.
- Doyle, A. & Lerner, R. (2013). Adolescent Academic Achievement and School Engagement: An Examination of the Role of School-Wide Peer Culture. *Journal Youth Adolescence*, 42, 6-19.
- Eccles, J. & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annu. Rev. Psychol.*, 53, 109-132.
- Eccles, J., Adler, T., Futterman, R., Goff, S., Kaczala, C., Meece, J. & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. En J. Spence (Ed.) *Achievement and achievement motives* (pp. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman.
- Finn, J. (1993). School engagement & student at risk. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, *Department of Education*. Recuperado de <http://nces.ed.gov/pubs93/93470a.pdf>
- Finn, J. & Zimmer, K. (2012). Student engagement: what is it? Why does it matter? En S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.) *Handbook Research on Student Engagement* (pp. 97-131.) New York: Springer.
- Fredricks, J. & McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and student self-report instruments. En S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.) *Handbook Research on Student Engagement* (pp. 763-782.) New York: Springer.
- Fredricks, J., Blumenfeld, O. & Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the concept state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas

- de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (4), 10-31.
- Johnson, C. & Delawaku, S. (2013). Project-based learning and student engagement. *Academic research International*, 4 (4): 560-570.
- 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.
- Krajcik, J. & Blumenfeld, P. (2006). Project-based learning. En R., Sawyer (Ed.). *The Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 317-333). New York: Cambridge University Press.
- Lam, S. Pak, T. & Ma, W. (2007) Motivating instructional contexts. En P. Zelic (Ed.). *Issues in the Psychology of Motivation* (pp. 119-136). New York: Nova Science Publishers.
- Lam, S., Wong, B., Yang, H. & Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. En S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.) *Handbook Research on Student Engagement* (pp. 403-419) New York: Springer.
- Larson, R. & Richards, M. (1991) Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming student. *American Journal of Education*, 66(3), 164-187.
- Mitchell, I., y Carbone, A. (2011). A typology of task characteristics and their effects on student engagement, *International Journal of Educational Research*, 50 (5-6), 257-270.
- Moreira, P., Dias, P., Machado, F. & Machado, J. (2013). Predictors of academic performance and school engagement-Integrating persistence, motivation and study skills perspectives using person-centered and variable-centered approaches. *Learning and Individual Differences*, 24,117-125.
- Newmann, F., Wehlage, G., & Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. En D. M., Newmann (Ed.). *Student engagement and achievement in american secondary schools* (pp. 11-39). New York: Teachers College Press.
- Nichols, S. & Dawson, H. (2012). Assessment as a context for student engagement. En S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.) *Handbook Research on Student Engagement* (pp. 457-477) New York: Springer.
- Reschly, A. & Christenson, S. (2012). Jingle, Jangl, and conceptual hariness: evolution and future directions of the engagement construct. En S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (Eds.) *Handbook Research on Student Engagement* (pp. 3-19) New York: Springer.
- Rigo, D. (2011). Evaluación de y desde las inteligencias múltiples. *Revista Novedades Educativas*, 251, 19-23
- Rigo, D. (2013). Compromiso hacia las tareas académicas. Diseños instructivos e inteligencias múltiples. *Ikastorratza, e-Revista Didáctica*, 10. Recuperado de http://www.ehu.es/ikastorratza/10_alea/tareas.pdf
- Rigo, D. (2014). Enseñar y aprender. Promoción del compromiso, diseño instructivo e inteligencias múltiples. En J. I. Alonso Roque y R. N. Martínez-Artero, (Edits.). *Investigación educativa en educación primaria* (pp. 320-336).Universidad de Murcia: Edit.um.
- Rivet, A. & Krajcik, J. (2008). Contextualizing instruction: Leveraging students' prior knowledge and experiences to foster understanding of middle school science. *Journal of Research in Science Teaching*, 45(1), 79-100.

- Ruhe, V. (2007). A toolkit for writing surveys to measure student engagement, reflective and responsible learning. University of Minnesota. Recuperado de <http://caseitresearch.wikispaces.com/file/view/toolkit+for+writing+surveys.pdf>
- Schunk, D., & Pajares F. (2004). Self-efficacy in education revisited: empirical and applied evidence. En D. McInerney & S. Van Etten (Eds.). *Sociocultural influences on motivation and learning* (pp. 115-138) Greenwich, CT: information Age.
- Sherhoff, D. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. New York: Springer.
- Stipek, D. (1996). Motivation and instruction. In Berliner, D. & Calfee, R. (Eds.) *Handbook of Educational Psychology* (pp. 85-113). New York: Simon & Schuster Macmillan.

