

# Adaptación y validación del Inventario de Compromiso con la Clase en estudiantes secundarios y universitarios de Argentina, Bolivia y Chile

## *Adaptation and validation of the Class Engagement Inventory in secondary and university students from Argentina, Bolivia, and Chile*

Recepción: 29 de septiembre de 2023 / Aceptación: 3 de noviembre de 2023

Francisco Leal-Soto<sup>1</sup>  
Olga Cuadros<sup>2</sup>  
Rodrigo Ferrer-Urbina<sup>3</sup>  
Juan Dávila<sup>4</sup>

DOI: <https://doi.org/10.54255/lim.vol12.num24.780>

Licencia CC BY 4.0.

---

1 Psicólogo, Doctor en Psicología y Magíster en Educación. Académico del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad de Tarapacá en Iquique e investigador principal del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, SCIA-ANID CIE160009. Universidad de Tarapacá, Avda. Luis Emilio Recabarren 2477, Código postal: 1113642, Iquique, Región de Tarapacá, Chile. Correo electrónico: fleal@academicos.uta.cl  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9032-8223>

2 Psicóloga, Doctora en Psicología. Académica Investigadora de la Escuela de Investigación y Postgrado de la Facultad de Educación, Universidad Católica Silva Henríquez. General Jofré 462, Código postal: 8330225, Santiago Centro, Región Metropolitana, Chile. Correo electrónico: ocuadros@ucsh.cl. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9220-9060>

3 Psicólogo, Doctor en Psicología. Académico Universidad de Tarapacá. Avda. 18 de Septiembre 2222, Código postal: 1010069, Arica, Chile. Correo electrónico: rferrer@academicos.uta.cl  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5407-3158>

4 Psicólogo, Magíster en Psicología Educacional. Doctorando en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid, Ciudad Universitaria de Cantoblanco, Código postal: 28049 Madrid, España. Correo electrónico: jdavilar@academicos.uta.cl  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9899-1647>

## Resumen

El compromiso con la clase ha cobrado gran relevancia, ya que permite visualizar el grado en que los estudiantes están involucrados con las actividades dentro del aula, producto de su motivación por aprender. Pese a ello, este constructo se ha investigado menos que otro similar pero menos específico, el compromiso escolar. Asimismo, conviene explorar sus alcances en estudiantes universitarios. El presente trabajo busca responder a estos desafíos. Concordantemente, el objetivo consiste en adaptar y validar el *Classroom Engagement Inventory* (CEI, Inventario de Compromiso con la Clase) en estudiantes latinoamericanos de secundaria y educación superior. Se tradujo al español y adaptó el *Classroom Engagement Inventory*, que mide cinco dimensiones de compromiso con la clase. El instrumento fue administrado a 446 estudiantes secundarios chilenos y 747 universitarios en Argentina, Bolivia y Chile (estudio 1) y, junto a otros dos instrumentos, a 130 estudiantes secundarios chilenos, para establecer evidencia de validez basada en la relación con otras variables (estudio 2). El estudio 1 implicó análisis de fiabilidad, análisis factorial confirmatorio y análisis multigrupo; el estudio 2, correlación y regresión sobre compromiso. Los resultados confirmaron la estructura de cinco factores correlacionados (compromiso afectivo, compromiso compelido, compromiso activo, compromiso cognitivo y desconexión), su invarianza entre niveles educativos y nacionalidad, y la capacidad predictiva de autoestima colectiva y atribución de causalidad sobre compromiso con la clase. Se concluye que el instrumento resulta apropiado para su uso en estudiantes latinoamericanos, tanto de secundaria como de educación superior.

Palabras clave: involucramiento, desconexión, escuela secundaria, universidad, evaluación psicoeducativa

## Abstract

Classroom engagement has gained great relevance as it allows us to visualize the extent to which students are engaged in activities within the classroom because of their motivation to learn. Nevertheless, this construct has been investigated less than another similar but less specific one, school engagement. Additionally, it is useful to explore its implications in college students. This study aims to address these challenges. The main objective is to adapt and validate the Classroom Engagement Inventory in Latin American secondary and higher education students. The Classroom Engagement Inventory, which measures five dimensions of class engagement, was translated into Spanish, and adapted for this purpose. The instrument was administered to 446 Chilean high school students and 747 university students in Argentina, Bolivia, and Chile (Study 1), and, along with two other instruments to establish external validity, to 130 Chilean secondary school students (Study 2). Study 1 involved reliability analysis, confirmatory factor analysis, and multi-group analysis; Study 2 included reliability analysis, correlation, and regression on engagement. The results confirmed the structure of five correlated factors (Affective Engagement, Behavioral Engagement–Compliance, Behavioral Engagement–Effortful Class Participation, Cognitive Engagement, and Disengagement), their invariance across educational levels and nationality, and the predictive capacity of collective self-esteem and attribution of causality on classroom engagement. It is concluded that the instrument is deemed suitable for use with Latin American students, both in secondary and higher education.

*Keywords:* commitment, disconnection, high school, college, psychoeducational assessment

## Introducción

### *Motivación y compromiso*

Profesores y teóricos de la educación y la psicología concuerdan en que la motivación es central en el proceso de enseñanza; pero motivación es una noción polisémica, dando lugar a nociones relacionadas aunque tan diversas como motivos, metas, conducta motivada e, incluso, inversión personal (Leal-Soto y Alonso-Tapia, 2018). En el contexto escolar, los profesores aluden a elementos bastante específicos del término motivación escolar, coherente con la definición de Tardif (1992): grado de compromiso, de participación y de persistencia que muestra el estudiante en las actividades escolares. Estos elementos corresponden con la propuesta de inversión personal de Maher y Meyer (1997), según la cual la motivación

establece la movilización de recursos personales hacia la consecución de un fin específico y que, en el caso de la motivación escolar, serían aquellos recursos que posibilitan o fortalecen las conductas que llevan al logro de las metas escolares, como esfuerzo, persistencia, habilidad, interés, etc. (Leal-Soto y Alonso-Tapia, 2018). De este modo, la motivación como un proceso de movilización de recursos se expresa en las conductas conducentes a las metas, es decir, en la conducta motivada. Sin embargo, la conducta orientada a metas no resulta directa ni exclusivamente de la motivación así entendida, sino de la interacción de esta con demandas, facilitadores y obstáculos del contexto, como ha sido destacado en modelos como el heurístico de desempeño y bienestar de los estudiantes (Bresó y Salanova, 2009) o el de demandas y recursos laborales en el ámbito estudiantil (Salanova et al., 2009). De este modo, cuando los profesores refieren a la motivación de los estudiantes, generalmente aluden, más que a la motivación como constructo psicológico antecedente, a lo que el estudiante efectivamente moviliza al involucrarse (o no) en las actividades de la clase, que es resultado, entre otros elementos, de la interacción entre la motivación del estudiante y lo que el contexto le ofrece; es decir, aluden al grado en que el estudiante efectivamente se involucra en las actividades de clase, lo que Skinner et al. (2009) llaman directamente compromiso con la clase. Esta cuasi asimilación entre motivación y compromiso es particularmente evidente en la literatura iberoamericana, como muestra la revisión presentada al respecto por Sandoval-Muñoz et al. (2018).

### ***Compromiso escolar y compromiso con la clase***

Se ha descrito al compromiso escolar como un constructo multidimensional que refiere a la participación de los estudiantes en las actividades de la escuela (académicas y extraescolares) y que emerge producto de la influencia de elementos contextuales e interpersonales, tales como: interacción con los pares, interacción con los profesores, y la influencia de la familia respecto de la escuela (Miranda-Zapata et al., 2018; Sáez-Delgado et al., 2023). Dicho compromiso estudiantil se manifiesta a través de las dimensiones afectiva, cognitiva y comportamental (Catalán y Aparicio, 2017; Lara et al., 2018). La dimensión afectiva comprende las emociones positivas que los estudiantes experimentan en la escuela, como el entusiasmo o el disfrute, mientras que la dimensión cognitiva refiere a la movilización de recursos cognitivos como concentración, estrategias cognitivas

o metacognición; y la dimensión conductual alude a los comportamientos observables directamente, como realizar preguntas o seguir apropiadamente las instrucciones. Al respecto, Wang et al. (2014) hacen notar que compromiso escolar y compromiso con la clase, aunque son nociones similares, son constructos diferentes, ya que el primero evalúa un nivel más amplio del involucramiento escolar, mientras que el segundo se focaliza específicamente en el ámbito académico (Archambault et al., 2009; Carter et al., 2012; Veiga, 2013). Por otra parte, Fredricks et al. (2004) constatan que la mayoría de los instrumentos disponibles evalúan alguna de las dimensiones del compromiso en forma aislada, lo que es una limitación al investigar el compromiso como constructo complejo (Wang et al., 2014). Estos antecedentes señalan que ambos son constructos que corresponden a niveles diferentes y, por tanto, no asimilables el uno con el otro.

### *Compromiso con la clase*

El compromiso de los estudiantes en la sala de clases se ha definido como el grado en que los estudiantes están involucrados con las actividades dentro del aula producto de su motivación por aprender (Manzano-León et al., 2021; Wang et al., 2014). Aquello representa el resultado de la interacción entre el contexto de la clase y los recursos psicológicos que el estudiante moviliza en respuesta a ellos (Leal-Soto y Carmona-Halty, 2016). Dicho compromiso constituye tanto un medio como un fin educativo. Es un medio, en tanto es la forma en que se manifiesta la motivación, el modo en que se implementan las intenciones: en la clase, corresponde al modo en que el estudiante se conecta, implica e involucra en las actividades de la clase, en el aprendizaje y en el rendimiento (Simons-Morton y Chen, 2009), de modo que actúa como antecedente de los resultados escolares (Leal-Soto y Carmona-Halty, 2016). Y es un fin educativo, en tanto el compromiso permite involucrarse en acciones y proyectos trascendentes de acuerdo con las etapas de la vida, constituyendo parte de la “felicidad auténtica” y el bienestar psicológico pleno definido por Seligman (2002). Por ello, comprender su dinámica en la escuela es doblemente importante.

## ***Inventario de Compromiso con la Clase***

El Inventario de Compromiso con la Clase (*Classroom Engagement Inventory*, CEI) fue desarrollado para evaluar separada pero simultáneamente las tres dimensiones del compromiso –afectiva, cognitiva y conductual– en el nivel específico de la sala de clases, en estudiantes entre 6° y 12° grados (Wang et al., 2014). Sin embargo, durante el desarrollo de CEI, los datos mostraron la conveniencia de incluir dos factores adicionales a la estructura trifactorial inicial: uno reflejando la ausencia de compromiso o desconexión con la clase y otro que permitió precisar de mejor manera la dimensión conductual, distinguiendo entre una modalidad de compromiso conductual en que el estudiante realiza las actividades para cumplir con las indicaciones del profesor, o ser responsable, y una modalidad de participación activa, que implica el involucramiento voluntario y personal del estudiante en las actividades. De este modo, el instrumento final quedó conformado por cinco factores: compromiso afectivo (CAf), compromiso compelido (CC), compromiso activo (CAc), compromiso cognitivo (CG) y desconexión (DE), que se combinan en una escala general de compromiso con la clase (CcC) invirtiendo los ítems de la subescala DE. El estudio original presenta evidencia robusta de validez, basada en la estructura interna e invarianza entre diferentes subgrupos, y buenos indicadores de fiabilidad. Asimismo, las puntuaciones obtenidas con este instrumento permitieron discriminar entre grupos y correlacionaron de la forma esperada con variables como expectativas de autoeficacia, metas de aprendizaje y rendimiento autorreportado: correlaciones positivas y moderadas con las puntuaciones de compromiso, y negativas y moderadas con desconexión (Wang et al., 2014).

## ***Justificación del estudio***

Al día de hoy, el compromiso del estudiante con el estudio, con la escuela o, incluso, en términos generales, el compromiso en sí mismo, concitan amplio interés en todos los niveles educativos (Martin et al., 2020) por su incidencia en las trayectorias escolares (Goagosés et al., 2020; Mendoza y King, 2020), su relevancia para el desarrollo integral o como factor protector a través de su relación con otras variables (Holbein et al., 2020; Leonard y Gudino, 2020; Reeve et al., 2020) e, incluso, por su importancia como experiencia enriquecedora en sí misma (Shernoff, 2013). En

este contexto, el compromiso con la clase ha sido objeto de investigación en estudios recientes con estudiantes escolares estadounidenses (Wang et al., 2014), turcos (Sever, 2014) y españoles (Manzano-León et al., 2021). En ellos, se sostienen resultados similares y se discute sobre la necesidad de aumentar los contextos de validación del Inventario de Compromiso con la Clase de Wang et al. (2014). Lo anterior interpela a explorar cómo este inventario logra pesquisar el compromiso con la clase en contextos latinoamericanos. Por su parte, también surge la necesidad de conocer cómo los universitarios manifiestan su compromiso con la clase. Al respecto, Handelsman et al. (2005) desarrollaron un instrumento para la evaluación de la participación de los estudiantes en las clases. Encontraron que dicha participación se expresa en cuatro dimensiones: habilidades de participación, participación/interacción, participación emocional y participación en el desempeño. Aunque aquel trabajo constituye un valioso aporte al tema, se hace necesario comparar cómo un mismo instrumento se expresa en escenarios educativos distintos por la complejidad de las habilidades a desarrollar, como lo son la educación secundaria y la educación superior; y así reconocer posibles diferencias o similitudes en la manifestación del compromiso con las clases. Asimismo, en el ámbito latinoamericano no se han encontrado trabajos reportados que aborden el compromiso en el nivel específico de la clase. Por ello, en el presente trabajo se busca responder a estos desafíos.

El principal objetivo de este trabajo fue traducir, adaptar y obtener evidencia de validez basada en la estructura interna de este instrumento para su utilización en estudiantes secundarios chilenos y universitarios en tres países latinoamericanos (Argentina, Bolivia y Chile). Adicionalmente, se buscó indicios de validez de constructo basada en la relación con otras variables explorando su eventual relación con autoestima colectiva en relación con la escuela y con atribución de causalidad para el logro académico, la primera considerando que el sentido de pertenencia escolar favorece el desarrollo de identidad y experiencias relacionales positivas que promueven la continuidad escolar (Crea, 2010) y, la segunda, atendiendo que la investigación desde la teoría atribucional (Weiner, 1986) ha mostrado que las atribuciones causales juegan un rol importantísimo en la motivación y el aprendizaje (Fishman y Husman, 2017), probablemente facilitando ambos el compromiso.

## Método

### Diseño

Se realizaron dos estudios complementarios. Uno para establecer evidencia de validez basada en la estructura interna del instrumento en estudiantes secundarios y universitarios, y uno para aportar evidencia adicional de validez basada en la relación con otras variables, ambos utilizando metodología psicométrica clásica.

### Instrumentos

Para el primer estudio, el autor principal tradujo al español el *Classroom Engagement Inventory* (CEI; Wang, et al., 2014), versión que fue revisada y aprobada por uno de los autores del instrumento original (David Bergin), quien, además de hablar español, efectuó una pasantía en Latinoamérica. Es un instrumento de autorreporte compuesto por 24 ítems tipo Likert en escala de 5 puntos entre 1 (*nunca*) y 5 (*cada día de clases*) que miden cinco dimensiones de compromiso con la clase, validado originalmente en estudiantes estadounidenses de 4° a 12° grados. El mismo instrumento del que se había obtenido evidencias de validez basadas en la estructura interna en el estudio 1 fue utilizado en el segundo estudio, en el que se administraron adicionalmente otros dos: 1) Cuestionario de Estilo Atribucional (CEA; Becerra, 2015), adaptado para este trabajo por el autor principal, que evalúa las dimensiones atribucionales locus de control, controlabilidad, estabilidad y especificidad en escala Likert de 5 puntos entre 1 (*muy en desacuerdo*) y 5 (*muy de acuerdo*) respecto de una situación de éxito académico (EAE, 9 ítems; p. e., “La principal causa por la que me va bien en las evaluaciones tiene que ver totalmente conmigo”) y una situación de fracaso académico (EAF, 9 ítems; p. e., “La razón por la que me va mal en las evaluaciones influye en todos los tipos de trabajos o situaciones”). 2) *Collective Self Esteem Scale* (CSES) de Luthanen y Crocker (1992) en la adaptación española de Páez et al. (1996), que evalúa autoestima colectiva a través de 16 ítems tipo Likert en escala de 5 puntos desde 1 (*muy en desacuerdo*) hasta 5 (*muy de acuerdo*), especificando la escuela como colectivo de referencia (p. e., “Me siento bien en relación con ser parte de esta escuela”). Las confiabilidades por consistencia interna (coeficiente Alfa de Cronbach) de todos los instrumentos se presentan en la sección de resultados, al igual que las correlaciones esperadas de acuerdo con los antecedentes entre CcC, EAE, EAF y CSE.

## ***Participantes***

En el primer estudio participaron 446 estudiantes secundarios (7° a 12° grados, 51.20% mujeres, edades entre 12 y 19 años) de 4 escuelas privadas con financiamiento público de la ciudad de Iquique; y 747 estudiantes universitarios de pregrado (47.93% mujeres, edades entre 17 y 27 años) de carreras de ciencias sociales, pedagogía, salud, ingenierías y administración de 10 universidades: seis chilenas (n = 363), tres bolivianas (n = 169) y una argentina (n = 215). En el segundo, los participantes fueron 130 estudiantes de secundaria (7° a 12° grados, 52.30% mujeres, edades entre 12 y 18 años) pertenecientes a 3 escuelas públicas de la ciudad de Iquique, Chile. En todos los casos, la participación fue voluntaria y las escuelas, universidades y participantes fueron incluidos por disponibilidad.

## ***Procedimiento***

Para el primer estudio, el instrumento se administró a través de una plataforma en línea y, mediante la colaboración de profesores voluntarios, se entregó a los participantes el vínculo para acceder al cuestionario. En el segundo estudio, los instrumentos fueron impresos y se administraron en una hora regular de actividad académica cedida por los establecimientos. Se obtuvo consentimiento y asentimiento informado de los participantes y sus tutores en el caso de los menores de edad. Ambos estudios forman parte de un programa de investigación de mayor alcance que ha sido aprobado por el comité de ética de la investigación de la universidad de pertenencia del autor principal.

## ***Análisis de datos***

El análisis de los datos del primer estudio consideró: análisis de consistencia interna de las subescalas y la escala completa; análisis factoriales confirmatorios (AFC) en la muestra de estudiantes secundarios y en la muestra de universitarios chilenos; contrastación de un modelo de factores covariados y un modelo con un factor de segundo orden en la muestra completa; y prueba de invarianza con AFC multigrupo entre secundarios y universitarios chilenos y entre universitarios chilenos, argentinos y bolivianos. En el segundo estudio se obtuvo la correlación entre CcC y CSES, EAE y EAF, y se realizó regresión sobre CcC.

## Resultados

La Tabla 1 muestra las fiabilidades obtenidas para los instrumentos en ambos estudios. Como se aprecia, la escala general de CEI (CcC) muestra una adecuada consistencia interna, y tanto sus subescalas –correspondientes a las cinco dimensiones– como los instrumentos utilizados en el segundo estudio alcanzan niveles buenos y aceptables. La Tabla 2 presenta los resultados de los AFC para los dos modelos probados por los autores originales de CEI (CcC), de cinco factores covariados y de cinco factores de primer orden y un factor de segundo orden realizados en las muestras de estudiantes secundarios y universitarios chilenos del primer estudio. Ambos modelos presentan buen ajuste, siendo el de cinco factores covariados ligeramente mejor, de acuerdo con el criterio de información de Akaike.

**Tabla 1**  
*Confiabilidades observadas*

Escala (N° de ítems)	Secundarios (Estudio 1, n=446)	Universitarios (Estudio 1, n=747)	Secundarios (Estudio 2, n=130)
CAf (5)	0.89	0.87	
CC (3)	0.74	0.61	
CAC (5)	0.72	0.71	
CG (8)	0.86	0.83	
DE (3)	0.64	0.66	
CcC (24)	0.92	0.90	0.91
CSE (18)			0.76
EAE (9)			0.74
EAF (9)			0.78

Nota. CAf: Compromiso afectivo; CC: Compromiso compelido; CAC: Compromiso activo; CG: Compromiso cognitivo; DE: Desconexión; CcC: Compromiso con la clase; CSE: Autoestima colectiva; EAE: Estilo atribucional en situación de éxito; EAF: Estilo atribucional en situación de fracaso.

**Tabla 2***Indicadores de ajuste para los modelos sometidos a prueba*

Modelo	X2	GL	p	X2 /GL	GFI	AGFI	IFI	TLI	CFI	SRMR	RMSEA	AIC
Modelo 1	553.965	242	0	2.28	.90	.88	.93	.92	.93	.05	.05	669.96
Modelo 2	523.476	242	0	2.16	.89	.86	.91	.89	.90	.05	.06	639.47
Modelo 3	630.818	247	0	2.55	.89	.86	.91	.90	.91	.05	.06	736.81
Modelo 4	559.979	247	0	2.26	.88	.86	.90	.88	.89	.05	.06	665.97

*Nota.* Modelo 1: Cinco factores covariados, estudiantes secundarios chilenos; Modelo 2: Cinco factores covariados, estudiantes universitarios chilenos; Modelo 3: Un factor segundo orden, estudiantes secundarios chilenos; Modelo 4: Un factor segundo orden, universitarios chilenos.

La Tabla 3 muestra las cargas factoriales en el modelo de factores covariados para los grupos de estudiantes secundarios y universitarios. En la Tabla 4 se presentan los indicadores del análisis multigrupo, que da cuenta de invarianza débil (hasta el nivel de pesos factoriales) tanto por nivel educativo como por origen nacional de la muestra.

**Tabla 3**

*Pesos factoriales para cada una de las dimensiones de Classroom Engagement Inventory en estudiantes secundarios chilenos y universitarios de Argentina, Bolivia y Chile*

N° de ítem	Contenido del ítem	Cargas factoriales estandarizadas		Dimensión
		Secundarios	Universitarios	
1	Me siento interesado	.81	.76	Compromiso Afectivo
2	Me siento orgulloso	.70	.66	
3	Me siento entusiasmado	.88	.82	
4	Me siento contento	.79	.72	
5	Me divierto	.70	.68	

N° de ítem	Contenido del ítem	Cargas factoriales estandarizadas		Dimensión
		Secundarios	Universitarios	
6	Escucho atentamente	.77	.64	Compromiso Compelido
7	Pongo atención a las cosas que supongo que hay que recordar	.69	.53	
8	Termino las tareas asignadas	.62	.52	
9	Me involucro realmente en las actividades	.71	.74	Compromiso Activo
10	Me surgen preguntas cuando hago las actividades	.58	.47	
11	No quiero dejar de trabajar cuando la clase termina	.40	.42	
12	Participo activamente en las discusiones de clase	.58	.51	
13	Trabajo con mis compañeros y aprendemos unos de otros	.64	.54	

N° de ítem	Contenido del ítem	Cargas factoriales estandarizadas		Dimensión
		Secundarios	Universitarios	
14	Repaso las cosas que no entiendo	.70	.60	Compromiso Cognitivo
15	Si cometo un error, trato de descubrir qué hice mal	.73	.64	
16	Me hago preguntas a medida que avanzo, para estar seguro de dar sentido al trabajo	.70	.58	
17	Pienso profundamente cuando respondo en las pruebas	.58	.50	
18	Busco información de diversos lugares y pienso cómo integrarlas	.60	.56	
19	Si no estoy seguro de algo, reviso libros o uso recursos como esquemas	.66	.58	
20	Trato de resolver las partes difíciles por mi cuenta	.69	.49	
21	Evalúo si mi trabajo o mis ideas son correctos	.62	.61	

N° de ítem	Contenido del ítem	Cargas factoriales estandarizadas		Dimensión
		Secundarios	Universitarios	
		22	Estoy distraído, realmente no estoy pensando o haciendo nada relativo a la clase	
23	Pienso en cualquier cosa, menos en la clase	.68	.55	
24	Solo simulo estar trabajando	.66	.58	

**Tabla 4**

*Análisis de invarianza multigrupo por nivel educativo y país*

	Entre estudiantes secundarios y universitarios chilenos			Entre estudiantes universitarios de Argentina, Bolivia y Chile		
	DF	CMIN	P	DF	CMIN	P
Pesos factoriales	19	29.64	.06	38	49.86	.09
Covarianzas estructurales	34	137.51	.00	68	117.52	.00
Residuos	58	340.37	.00	116	342.82	.00

En el segundo estudio, CcC correlacionó significativa y positivamente con CSE ( $r = .37, p = .00$ ) y EAE ( $r = .375, p = .00$ ) y no lo hizo con EAF ( $r = .05, p = .59$ ). Dado que EAF no mostró correlación con CcC, en la regresión sólo se incluyó como predictores CSE y EAE, los que, en conjunto, explicaron 22% de la varianza de CcC ( $R = .472, R^2_{adj} = .22, F = 32.769, p = .000$ ), con coeficientes  $B = .41$  y  $B = .36$ , respectivamente.

## Discusión

Los resultados indican que esta versión en idioma español de CEI presenta una estructura factorial similar a la observada en el instrumento original estadounidense (Wang et al., 2014) y a los resultados de investigaciones con estudiantes escolares estadounidenses (Wang et al., 2014), turcos (Sever, 2014) y españoles (Manzano-León et al., 2021). Al ser utilizada en estudiantes secundarios chilenos, y universitarios en tres países latinoamericanos, mantiene todos los ítems originales y, tal como en la versión original, la estructura de cinco factores covariados es ligeramente mejor que aquella que considera un factor de segundo orden. De acuerdo con esto, el instrumento recoge las dimensiones afectiva, conductual compulsa, conductual activa y cognitiva del compromiso, y su contrapartida, la desconexión. Cada una de ellas es medida con un nivel aceptable de consistencia interna, permitiendo análisis por dimensión y en el nivel global, atendiendo la buena consistencia alcanzada por CcC. A la evidencia de validez basada en la estructura interna se agrega la evidencia de validez basada en la relación con otras variables, lo que permite respaldar la interpretación de las puntuaciones del instrumento de acuerdo con el constructo teórico. Además, es posible predecir una proporción no menor de su varianza a partir de la autoestima colectiva en relación con la escuela y la atribución causal frente al resultado académico exitoso, lo que contrasta con la ausencia de correlación con la atribución causal para situaciones de fracaso, como es esperable si el compromiso con la clase, como se ha descrito, se asocia a mayor o menor éxito en la trayectoria escolar (Archambault et al., 2009; Wang y Eccles, 2012; Wang y Fredricks, 2014).

Lo anterior permite responder a los objetivos formulados en esta investigación y representa un aporte relevante en varios sentidos. En primer lugar, porque posibilita su administración en estudiantes secundarios latinoamericanos, en particular en Chile, y porque amplía su ámbito de uso a estudiantes de nivel superior, grupo en el que no había sido utilizado previamente y para el cual el compromiso con la clase es crucial, pues la forma de aprendizaje en el nivel superior es mucho más autónoma que en los niveles anteriores, lo que exige un mayor compromiso personal. En segundo lugar, porque este instrumento aporta un mayor detalle en la evaluación que otros actualmente en uso en Latinoamérica, que suelen distinguir entre

las dimensiones cognitiva, afectiva y conductual (Lara et al. 2018), a las que Veiga (2016) agrega la dimensión de agencia, que corresponde, aproximadamente, a la dimensión de compromiso activo en CEI. Distinguir DE como una dimensión distinta permite reconocer la eventual presencia de un elemento distractor de la tarea o la actividad académica, aunque haya compromiso desde otras dimensiones, situación no infrecuente en el contexto académico real en la sala de clases. Tercero, porque se enfoca exclusivamente en la situación de sala de clases, a diferencia de la mayoría de los instrumentos que evalúan compromiso escolar, que incluyen ítems específicos para situación de clases junto con otros generales para la situación escolar. Lo anterior confunde el compromiso con la clase propiamente tal con el compromiso escolar general, que son, claramente, dos niveles distintos que no necesariamente coinciden (Wang et al., 2014).

La principal limitación de este trabajo ha sido el carácter no probabilístico ni representativo de la muestra respecto de las poblaciones a las que está dirigido el instrumento, estudiantes secundarios y universitarios latinoamericanos. No obstante, los resultados parecen suficientemente firmes para sostener la validez de su utilización en tales grupos, proporcionando una herramienta tanto para el trabajo directo de educadores de nivel escolar y superior con sus propios estudiantes a nivel grupal o individual, como para investigadores interesados en establecer relaciones entre compromiso y otras variables escolares, sea del estudiante o del contexto.

## Referencias bibliográficas

- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. y Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence*, 32(3), 651-670.
- Becerra, C. (2015). Motivación de logro escolar, autoeficacia académica, estilo atribucional académico y rendimiento escolar de estudiantes de bachillerato. [Tesis doctoral inédita]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bresó, E. y Salanova, M. (2009). Factores psicosociales y salud en muestras pre-profesionales. En M. Salanova (Dir.), *Psicología de la salud ocupacional* (pp. 221-243). Síntesis.
- Carter, C. P., Reschly, A. L., Lovelace, M. D., Appleton, J. J. y Thompson, D. (2012). Measuring student engagement among elementary students: Pilot of the Student Engagement Instrument– Elementary version. *School Psychology Quarterly*, 27, 61-73. <https://doi.org/10.1037/a0029229>
- Catalán, E. y Aparicio, G. (2017). Interpretation of the “Student Engagement” paradigm in Spain (a bibliometric review). *Tecnología, Ciencia y Educación*, 6, 49-60.
- Crea (2010). *Gitanos: de los mercadillos a la escuela y del instituto al futuro*. Madrid. Ministerio de Educación.
- Fishman, E. J. y Husman, J. (2017). Extending attribution theory: Considering students’ perceived control of the attribution process. *Journal of Educational Psychology*, 109(4), 559-573. <https://doi.org/10.1037/edu0000158>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59 –109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Goagoses, N., Itenge, H., Winchiers-Teophilus, H. y Koglin, U. (2020). The influence of social achievement goals on academic engagement: A cross-sectional survey in a Namibian primary school. *South African Journal of Psychology*. <https://doi.org/10.1177/00812463209957291>
- Handelsman, M., Briggs, W., Sullivan, N. y Towler, A. (2005) A Measure of College Student Course Engagement. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 184-192. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.184-192>

- Holbein, J. B., Hillygus, D. D., Lenard, M. A., Gibson-Davis, C. y Hill, D. V. (2020). The development of students' engagement in school, community and democracy. *British Journal of Political Science*, 50(4), 1439-1457. <https://doi.org/10.1017/S000712341800025X>
- Lara, L., Saracostti, M., Navarro, J.J., de-Toro, X., Miranda-Zapata, E., Trigger, J. M. y Fuster, J. (2018). Compromiso escolar: Desarrollo y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Psicología*, 35(1), 52-62.
- Leal-Soto, F. y Alonso-Tapia, J. (2018). Conducta motivada en la escuela: Una revisión de motivación (de logro) desde la teoría de meta. En F. Leal-Soto (Coordinador). *Claves para el asesoramiento psicoeducativo. Precisiones e interpelaciones a la escuela. Temas en Psicología Educativa. Contribuciones para la formación de especialidad* (Vol. 1, pp. 103-170). Noveduc
- Leal-Soto, F. y Carmona-Halty, M. (2016). Recursos psicológicos y contexto académico: Un modelo integrado de compromiso con la clase. En Abate, N. y Arué, R. (comp.) *Cognición, aprendizaje y desarrollo. Variaciones de la Psicología Educativa* (pp. 125-149). Noveduc.
- Leonard, S. S. y Gudino, O. G. (2020). Beyond school engagement: School adaptation and its role in bolstering resilience among youth who have been involved with child welfare services. *Child & Youth Care Forum*.
- Luthanen, R. y Crocker, J. (1992). A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. *Rev. Personality & Social Psychology*, 18(3), 302-318.
- Maehr, M. L. y Meyer, H. A. (1997). Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371-409.
- Manzano-León, A., Rodríguez-Ferrer, J., M., Aguilar-Parra, J., Trigueros, R., Díaz-López, M., Torres-López, N. y Fernández-Jiménez, C. (2021). Testing the Factorial Validity of the Classroom Engagement Inventory with Spanish Students. *Psychology Research and Behavior Management*, 14, 1011-1018. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S316048>
- Martin, A. J., Mansour, M. y Malmberg, L. (2020). What factors influence students' real-time motivation and engagement? An experience sampling study of high school students using mobile technology. *Educational*

- Psychology*, 40(9), 113-1135. <https://doi.org/10.1080/01443410.218.1545997>
- Mendoza, N. B. y King, R. B. (2020). The social contagion of student engagement in school. *School Psychology International*, 41(5), 454-474. <https://doi.org/10.1177/0143034320946803>
- Miranda-Zapata, E., Lara, L., Navarro, J., Saracostti, M. y de-Toro, X. (2018). Modelización del efecto del compromiso escolar sobre la asistencia a clases y el rendimiento escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2018.02.003>
- Páez, D., Martínez, C., Arróspide, J., Insúa, P. y Ayestarán, S. (1996). Identidad, autoconciencia colectiva, valores individualistas- colectivistas y regulación de la conducta. En Morales, F., Páez, D., Deschamps, J., Worchel, (eds). *Identidad social. Aproximaciones psicosociales a los grupos y a las relaciones entre grupos*. (pp. 221-246). Promolibro.
- Reeve, J., Cheon, S. H. y Yu, T. H. (2020). An autonomy-supportive intervention to develop students' resilience by boosting agentic engagement. *International Journal of Behavioral Development*, 44(4), 325-338.
- Saez-Delgado, F., Parra, V., Pérez-Salas, C., Ramírez, P. y Zañartu, I. (2023). Revisión sistemática del compromiso escolar en educación secundaria. *Interdisciplinaria*, 40(2), 41-57. <https://doi.org/10.16888/interd.2023.40.2.3>
- Salanova, M., Lorente, L. y Vera, M. (2009). Recursos personales: las creencias de eficacia. En M. Salanova (dir.), *Psicología de la salud ocupacional* (pp. 149-173). Síntesis.
- Sandoval-Muñoz, M. J., Mayorga-Muñoz, C., Elgueta-Sepúlveda, H., Soto-Higuera, A., Viveros-Lopomo, J. y Riquelme, S. (2018). Compromiso y motivación escolar: Una discusión conceptual. *Revista Educación*, 42(2), 1-23. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40281>
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. Vergara.
- Sever, M. (2014). Adapting Classroom Engagement Inventory into Turkish Culture. *Egitim Ve Bilim*, 39(176). <https://www.proquest.com/scholarly-journals/adapting-classroom-engagement-inventory-into/docview/1638768283/se-2>

- Shernoff, D. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-7089-2>
- Simons-Morton, B. y Chen, R. (2009). Peer and parent Influences on school engagement among early adolescents. *Youth & Society*, 41(1), pp. 3-25.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. y Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525. <https://doi.org/10.1177/0013164408323233>
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Éditions Logiques.
- Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *INFAD Revista de Psicologia*, 1(1), 441-450.
- Veiga, F. H. (2016). Assessing student engagement in school: Development and validation of a four-dimensional scale. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 217, 813-819. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.02.153>
- Wang, M. y Eccles, J. S. (2012). Adolescent behavioral, emotional and cognitive engagement trajectories in school and their differential relations to educational success. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31-39.
- Wang, M. y Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Wang, Z., Bergin, C. y Bergin, D. A. (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The Classroom Engagement Inventory. *School Psychology Quarterly*, 29(4),517-535. <https://doi.org/10.1037/spq0000050.supp>
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. Springer-Verlag.