

---

# Comprendiendo la mejora del compromiso de los estudiantes de compensación educativa

## *Understanding the Improvement of the Engagement of Students of Educational Compensation*

---

**CELIA CORCHUELO FERNÁNDEZ**

Universidad de Huelva  
celia.corchuelo@dedu.uhu.es

**CARMEN MARÍA ARÁNZAZU  
CEJUDO CORTÉS**

Universidad de Huelva  
carmen.cejudo@dedu.uhu.es

**RAMÓN TIRADO MORUETA**

Universidad de Huelva  
rtirado@dedu.uhu.es

**Resumen:** Este estudio de caso se realizó en un centro de educación secundaria y compensación educativa, y su objetivo fue identificar la medida en la que los apoyos familiares, escolares y de aula condicionan el compromiso de los estudiantes. Se realizaron entrevistas en profundidad a 20 profesores y se contextualizaron los constructos recogidos desde la literatura académica. A continuación, se utilizó esta información para elaborar los cuestionarios, que se aplicaron a la totalidad de los estudiantes. Los datos mostraron un efecto preponderante del apoyo en el aula, sugiriendo que las acciones del profesorado en este tipo de centros, trascienden los límites del aula.

**Palabras clave:** Compromiso académico, Apoyo familiar y escolar, Educación secundaria, Compensación educativa.

**Abstract:** The paper presents a case study of a school of educational compensation, at the level of secondary education. The objective is to identify the extent to which family, school and classroom supports determine the engagement of students. First, in-depth interviews were conducted with 20 professors, and the constructs collected from the academic literature were contextualized. Secondly, this information was used to elaborate (adapt) the questionnaires, which were applied to all the students. The data showed a predominant effect of the support in the classroom, suggesting that the actions of the teaching staff in this type of schools transcend the boundaries of the classroom.

**Keywords:** Cognitive engagement, Behavioral engagement, Family support, School support, Secondary education, Educational compensation, School dropout.

DOI: 10.15581/004.34.473-498

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN / VOL. 35 / 2018 / 473-498

473

## INTRODUCCIÓN

La búsqueda de compromiso de los estudiantes no deja de ser un objeto relevante de estudio (Järvelä, Järvenoja, Malmberg, Isohätälä y Sobocinski, 2016; Fredricks, Wang, Linn, Hofkens, Sung, Parr y Allerton, 2016; Hospel y Garland, 2016), y una preocupación constante para las Administraciones Educativas y para las escuelas de compensación educativa –de segunda oportunidad–, en las que paliar la desmotivación y la búsqueda del compromiso es el reto que las caracteriza. Estas escuelas suelen ser instituciones que reciben a estudiantes que han fracasado en otros centros, considerados “conflictivos” y con muy bajo rendimiento académico en etapas y/o centros anteriores.

Estudios previos sobre el compromiso del estudiante con la enseñanza-aprendizaje lo han entendido como la atención, el interés y el esfuerzo que invierte el estudiante en su trabajo de aprendizaje –comprender y dominar los conocimientos, destrezas y actitudes– (Finn, 1989; 1993; Newmann, Wehlage y Lamborn, 1992). Por tanto, el compromiso se interpreta como un factor asociado al rendimiento académico y al bienestar académico (Skinner, Furrer, Marchand y Kindermann, 2008; Salmela-Aro y Upadyaya, 2014). En cambio, la falta de compromiso suele asociarse a una falta de ajuste a la escuela, de participación y de éxito en los primeros años escolares, que suele desencadenar una espiral de conductas inadaptadas que concluyen, en algunos casos, en que el estudiante abandone totalmente la escuela o cambie de centro (Chapman, Laird, Ifill y KewalRamani, 2010; Fredricks, 2015).

La relevancia del tema ha supuesto la proliferación de estudios que han tratado de abordar los aspectos que ayudan a comprender los mecanismos que explican la falta de compromiso o pueden estimularlo. En este sentido, los primeros estudios se centraron en el análisis de factores inalterables, como el origen social (Lee y Smith, 1995), el género (Finn y Cox, 1992; Lee y Smith, 1995), o el estatus socioeconómico (Lee y Smith, 1995), creando la impresión de que la ausencia de compromiso y el abandono temprano de los estudiantes es parte de un proceso natural insensible a los esfuerzos de cambio (Appleton, Christenson y Furlong, 2008).

Sin embargo, los enfoques más comprensivos han mostrado las limitaciones de los enfoques discretos y la maleabilidad del compromiso de los estudiantes por factores del contexto (Marks 2000; Rumberger, 2004; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Allsopp, Kyger y Lovin, 2007; Fredricks, 2011).

No obstante, la mayoría de los estudios son a nivel de estado o país, ciudad o distrito, siendo escasos los que tratan en profundidad la influencia de los factores externos al estudiante sobre el compromiso escolar (Herbert y Reis, 1999), y prác-

ticamente inexistentes los que tienen en cuenta las diferentes facetas del compromiso (De Witte, Cabus, Thyssen, Groot y Van den Brink, 2013). En este sentido, dada la dificultad de averiguar los efectos causales de los múltiples factores implicados en la falta de compromiso escolar (Rumberger, 2004), continúa siendo un reto realizar estudios que aporten resultados que contribuyan a una mejor definición de las estrategias para el estímulo del compromiso escolar y académico en centros de compensación educativa.

Considerando estos antecedentes, este estudio se realiza en un centro de compensación educativa, con los siguientes objetivos: (a) identificar de manera contextualizada los factores familiares y del centro asociados a la mejora de la conducta (compromiso conductual) y al compromiso con la tarea (compromiso cognitivo) de los estudiantes, y (b) averiguar la medida en la que los factores, a nivel familiar y escolar, explican el compromiso conductual y cognitivo de los estudiantes.

A continuación, se presenta el marco teórico y los estudios antecedentes que los autores tomaron como referencia para atender a los objetivos propuestos, y desde donde surgieron las cuestiones específicas de esta investigación.

#### NATURALEZA MULTIFACÉTICA DEL COMPROMISO

La motivación es una experiencia privada del estudiante, que es en gran medida invisible para el profesor y es, por lo tanto, algo que debe inferirse de otros indicadores más visibles de los estudiantes, tales como el compromiso (Lee y Reeve, 2012).

El compromiso del estudiante es un constructo que describe aspectos modelables de la motivación y la conducta que son beneficiosos para el aprendizaje y la adaptación del estudiante al contexto escolar. Funciona como un proyecto iniciado por el estudiante hacia el logro de éxitos académicos/educativos (Jang, Kim y Reeve, 2012; Ladd y Dinella, 2009).

Asimismo, se trata de un constructo multifacético que consta de aspectos interconectados entre sí que se refuerzan mutuamente, y que permiten el progreso académico. Entre ellos cabe señalar el compromiso conductual y el cognitivo (Christenson, Reschly y Wylie, 2012; Fredricks et al., 2004; Reeve, 2013, Fredricks et al., 2016, Wang et al., 2016).

El compromiso conductual se refiere a la participación del estudiante en la actividad de aprendizaje en términos de atención, esfuerzo y persistencia, y a la ausencia de conductas disruptivas (Christenson, Reschly y Wylie, 2012). Estudios previos han medido esta conducta a través de ítems sobre la atención, participación, concentración, realización de las tareas y aceptación de las reglas del aula (Fredrick y McColskey, 2012).

El compromiso cognitivo se refiere a la sofisticación de las estrategias de aprendizaje empleadas. Es decir, se define en términos de aprendizaje auto-regulado, usando estrategias de profundización, y utilizando las estrategias cognitivas o meta-cognitivas necesarias para la comprensión de ideas complejas (Zimmerman, 1990). Este constructo ha sido medido a través de ítems relativos a estrategias superficiales y profundas de aprendizaje, a la auto-regulación y a la persistencia (Greene, 2015).

#### LA MALEABILIDAD DEL COMPROMISO A TRAVÉS DEL CONTEXTO Y DEL APOYO DOCENTE

La propuesta teórica de Bronfenbrenner (1986) sobre el compromiso de los estudiantes con la escuela y el trabajo académico subrayaba la ausencia de conexiones entre la escuela, la familia, los amigos y el trabajo académico, los cuatro mundos de la infancia (p. 431). La interacción entre los compañeros/amigos, la clase, la escuela o la familia es particularmente importante en el marco vivencial de los jóvenes. Bronfenbrenner (1979) denominó mesosistema a las conexiones entre estos entornos en los que se desarrolla el joven. Desde este planteamiento, cuando el joven tiene un mesosistema trabajando/pensando en él, la probabilidad de que se comprometa con las tareas académicas será más alta. Hay estudios que muestran que la energía e interés de los padres en la educación de sus hijos tiene un efecto positivo sobre el rendimiento académico (Muller, 1993; Marks, 2000; Rumberger, 2004). Tales evidencias han hecho que muchas escuelas se esfuercen sistemáticamente en implicar a los padres en el aprendizaje de sus hijos, así como en las actividades y en la gobernanza escolar. Teniendo en cuenta estas premisas, la primera cuestión de investigación (CI) que se plantea en este estudio es la siguiente:

*CI 1. ¿En qué medida (variabilidad) el interés y participación de la familia en la dinámica escolar influye en el compromiso conductual y cognitivo de los estudiantes en un centro de compensación educativa?*

El apoyo del centro educativo es otro de los pilares sobre los que se sostiene (y estimula) el compromiso de los estudiantes. Por ejemplo, Newmann (1989a, 1989b) localiza la principal fuente de falta de compromiso escolar de los estudiantes en las características alienantes de las escuelas organizadas burocráticamente, sin sentido, con bajo nivel de trabajo escolar y relaciones impersonales con los profesores y con los otros estudiantes. Hay estudios que han mostrado que el apoyo que los estudiantes reciben de los grupos a los que pertenecen influye en su compromiso con la

tarea de clase (Blue y Cook, 2004; Vizcain, 2005; Ou y Reynolds, 2006). Newmann et al. (1992) articularon una teoría que propone tres bases para el compromiso académico de los estudiantes, entre las cuales se encuentra la necesidad que las personas tienen de sentirse miembros de (apoyados por) la escuela.

*CI 2: ¿En qué medida (variabilidad) influye el apoyo del centro (AC) en el compromiso conductual y cognitivo de los estudiantes en un centro de compensación educativa?*

A nivel de aula, la importancia del apoyo sobre el compromiso de los estudiantes encuentra una de sus bases teóricas en el modelo de la complejidad ambiental. Este modelo plantea que existe una relación dialéctica entre los retos de aprendizaje y los apoyos del ambiente escolar para el logro de los mismos (Shernoff, Kelly, Anderson, Cavanagh, Sinha y Abdi, 2016). El modelo de complejidad ambiental se basa en estudios previos (Csikszentmihalyi y Schneider, 2000; Shernoff, 2013) que encuentran que las experiencias de aprendizaje estimulantes fomentan la concentración y el esfuerzo en actividades que devienen en nuevas habilidades. Hay estudios que evidencian que ambos aspectos, retos/expectativas de aprendizaje y apoyos, combinados facilitan un desarrollo mental y resultados académicos positivos a corto plazo, por ejemplo, calificaciones durante el curso (Shernoff y Schmidt, 2008); y a largo plazo, por ejemplo, motivación continua sobre la materia, altas calificaciones en la universidad, y desarrollo juvenil positivo (Shernoff y Hoogstra, 2001; Larson, 2000).

Asimismo, la literatura sobre motivación, compromiso del estudiante, ambientes de aprendizaje y clima de clase (Larson, 2011; Zedan, 2010) confirma los planteamientos del modelo de la complejidad ambiental, sugiriendo que los ambientes de aprendizaje deben proponer tareas que supongan un reto para los estudiantes, así como facilitar los recursos y apoyos que les permitan lograr los objetivos.

En este sentido, son numerosos los aspectos del apoyo –a nivel de aula– que se han encontrado asociados al compromiso de los estudiantes, tales como las relaciones estrechas con el profesor (Skinner y Belmont, 1993) y con los compañeros (Akey, 2006; Hughes y Kwok, 2006), la retroalimentación (atención) inmediata (Dickey, 2005), así como un entorno relacional de apoyo (Roorda, Koomen, Spilit y Oort, 2011).

Por tanto, la cuestión de investigación que se propone en este estudio es la siguiente:

*CI 3: ¿En qué medida (variabilidad) influye el apoyo –a nivel de aula– (AA) en el compromiso conductual y cognitivo de los estudiantes en un centro de compensación educativa?*

## MÉTODO

Para responder a las cuestiones de investigación se realizó un estudio de caso típico en la etapa de educación secundaria, en un centro de compensación educativa –segunda oportunidad–, utilizando una metodología mixta tal y como recomiendan Witte et al. (2013). El estudio se desarrolló en dos fases sucesivas. En la primera fase se realizaron entrevistas en profundidad a 20 profesores de la etapa estudiada, tratando de conocer la conducta de los estudiantes (en el centro y en el aula), y su compromiso con las tareas académicas, y los factores del contexto familiar, escolar y del aula que ayudan a comprender tales comportamientos. Esta información fue utilizada para elaborar (adaptar) los instrumentos que permitieron obtener datos cuantitativos a partir de los cuales responder a las cuestiones de investigación planteadas.

*Fase 1. Estudio cualitativo*

En la primera fase se realizaron 20 entrevistas en profundidad a profesores del centro para conocer de manera contextualizada los aspectos que definen el compromiso académico de los estudiantes en un centro de estas características, así como la participación de la familia en la dinámica del centro, y la relación del profesorado con los estudiantes.

En la primera fase, con ayuda del software Atlas ti (6.0) se realizó una codificación de las entrevistas (triangulación). En el Apéndice 1 se puede observar el sistema de categorías y de los ejemplos codificados.

La Tabla 1 muestra el recuento de las categorías que sirvieron para la elaboración de los instrumentos de medida.

**Tabla 1. Recuento de categorías codificadas en las entrevistas**

	FRECUENCIA	%
Compromiso conductual - centro- (CC <sub>centro</sub> )		
Llegar tarde a clase	5	3,33
No seguir las reglas del centro/aula	11	6,3
Me han echado de clase	43	28,66
Expulsiones del centro	61	35,26
Interrumpir la clase	51	17,26

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

	FRECUENCIA	%
<b>Compromiso conductual-aula- (CC<sub>aula</sub>): Atención, esfuerzo e interés que ponen los alumnos por aprender en las clases</b>		
Implicación con las tareas	11	8,7
Interés	61	48,41
Esfuerzo	54	42,86
<b>Compromiso cognitivo (CCg)</b>		
Participar	22	28,90
Profundizar	23	29,11
Aplicar	14	18,21
Discutir	18	23,78
<b>Apoyo en el aula (AA): Organización del proceso de enseñanza-aprendizaje y sofisticación de las estrategias a emplear</b>		
Compresión	37	26,05
Persistencia	48	33,80
Adaptación	34	23,94
Explicaciones alternativas	23	16,19
<b>Interés Familiar (IF): Interés que muestran los padres sobre los estudios y avances personales de sus hijos</b>		
Compromisos	29	63,04
Confianza/cercanía	13	28,26
Figura de referencia	4	8,6
<b>Participación familiar (PF): Participación de las familias en la vida del centro</b>		
Comunicación	18	48,93
Contacto flexible	8	21,62
Involucrar	11	29,45
<b>Apoyo del centro (AC): Ayuda que la institución ofrece a las familias y al alumnado para conseguir que titulen</b>		
Orientar a familias	22	33,84
Unificación de criterios	18	27,69
Compartir logros	25	38,46

*Fase 2. Estudio cuantitativo*

## Participantes

Para responder a las cuestiones de investigación, en la segunda fase se realizó un estudio cuantitativo, basado en el análisis de regresiones lineales, paso a paso, utilizando la información cualitativa de las entrevistas para construir las escalas. Las escalas de medida se aplicaron a la totalidad de los estudiantes de 1º, 2º, 3º y 4ª de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) ( $N=198$ ). Los instrumentos se aplicaron con el consentimiento previo de las familias y manteniendo el anonimato. Las escalas se aplicaron en varias sesiones y con grupos reducidos, con la presencia de miembros del equipo de investigación que les resolvían las dudas surgidas durante la cumplimentación.

La Tabla 2 especifica el perfil socio-demográfico de los estudiantes del IES estudiado. Se puede observar que hay más hombres ( $n=123$ ) que mujeres ( $n=75$ ), que en la mayoría de los alumnos sus padres tienen estudios secundarios ( $n=96$ ), aunque muchos de ellos no tienen estudios ( $n=35$ ). Asimismo, los ingresos familiares suelen ser inferiores a los 1201 euros ( $n=146$ ).

**Tabla 2. Perfil socio-demográfico de los participantes**

		N	%
Nivel de estudios (más alto) de tus padres	Sin estudios	35	17.67
	Estudios primarios	47	23.73
	Estudios secundarios	96	48.48
	Estudios universitarios	19	9.59
Ingresos familiares	Menos de 600 euros	63	31.81
	De 601 a 1200 euros	83	41.91
	De 1201 a 1800 euros	31	15.65
	De 1801 a 2400 euros	9	4.54
	De 2401 a 3000 euros	7	3.5
	Más de 3000 euros	5	2.5
Género	Mujer	75	37.87
	Hombre	123	62.12

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

		N	%
Edad	De 12-13	51	25.75
	De 14-15	55	27.77
	De 16-17	49	24.74
	De 18-19	43	21.71
Total		198	

### Escalas de medida

Teniendo en cuenta los resultados, el recuento de las categorías de las entrevistas, y otras escalas validadas en otros contextos, se elaboraron siete cuestionarios. En cada uno de ellos se usó una escala ordinal tipo Likert con valores de 1 a 5.

Para medir las variables dependientes (compromiso conductual y cognitivo) se adaptaron las escalas desarrolladas por Wang et al. (2016) a las respuestas codificadas de las entrevistas. Las escalas utilizadas fueron: compromiso conductual a nivel de centro ( $CC_{\text{centro}}$ ), compromiso conductual a nivel de aula ( $CC_{\text{aula}}$ ), y compromiso cognitivo ( $CCg$ ).

Para medir el apoyo y la participación de la familia en la dinámica del centro, a partir de la revisión de literatura y del resultado de las entrevistas se construyeron las siguientes escalas: (a) interés familiar (IF), que hace referencia al interés que muestran los padres sobre los estudios de sus hijos, y (b) participación familiar (PF), para referirse a la participación de los familiares en la vida del centro (Muller, 1993; Stevenson y Stigler, 1992).

Para medir el apoyo escolar y del aula, a partir de la revisión de literatura y del resultado de las entrevistas se construyeron las siguientes escalas: (a) apoyo del centro (AC) (p.e., Newmann y Wehlage, 1993; Roorda, Koomen, Split y Oort, 2011), y (b) apoyo en el aula (AA) (Skinner y Belmont, 1993; Akey, 2006, Dickey, 2005).

Asimismo, teniendo en cuenta que hay factores que pueden afectar al compromiso, tales como el estatus socio-económico familiar (Entwisle et al., 2005), el género (Ou y Reynolds, 2006), y la edad, tales variables son controladas en el estudio.

Para la validación de los siete constructos se analizaron las siguientes propiedades (ver Apéndice 2): unidimensionalidad, fiabilidad, validez convergente y validez discriminante.

Respecto a la unidimensionalidad, los resultados del análisis muestran que el valor propio del primer componente, en todos los constructos es  $> 1$ , mientras que

los valores propios del segundo de los constructos son menores que 1. Por otra parte, respecto al porcentaje de la varianza explicada por el primer factor, todos los constructos, excepto AA (44.44%) superan el valor recomendado del 50%.

Respecto a la fiabilidad, se calcula el Alpha de Cronbach, y se comprueba que todas las escalas alcanzan valores superiores al recomendable ( $>.70$ ), excepto en AC ( $\alpha=.62$ ) y AA ( $\alpha=.51$ ).

Respecto a la validez convergente, se comprueba que el promedio de la varianza (AVE) es superior en todos los constructos excepto en AA (AVE=.43). En cuanto a la carga factorial, todos los indicadores de cada escala superan el .50.

Para comprobar la validez discriminante se analiza la  $\sqrt{AVE}$ , comprobando que su valor en cada constructo es superior a su correlación de Pearson con el resto de constructos. Como puede observarse en la Tabla 3, esta condición se confirma en todos los constructos.

### Estrategia de análisis de datos

Para responder a las cuestiones de investigación, se realizó un estudio cuantitativo, basado en el análisis de regresiones lineales, paso a paso, similar al trabajo de Allensworth (2005), siendo las variables dependientes el compromiso conductual a nivel de centro y de aula ( $CC_{\text{centro}}$  y  $CC_{\text{aula}}$ ), y el compromiso cognitivo (CCg). Las pruebas de significación se realizaron al nivel del 5%. En primer lugar se ejecutaron los modelos, incluyendo las características individuales de los estudiantes: edad, sexo, y estatus socio-familiar de procedencia (nivel individual) (Modelo 1).

Para responder a la primera cuestión, se añadieron las variables interés familiar (IF) y participación familiar (PF) (Modelo 2). Dado que la alta correlación entre ambas variables podría interferir en los resultados, en los modelos se incluyó la correlación entre ellas (IF\*PF).

Para responder a la tercera cuestión, se añadieron a las variables existentes, las variables de apoyo en el aula (AA) (Modelo 3). Dada la relación y fortalecimiento mutuo entre todas las facetas del compromiso (p.e., Fredricks et al., 2016, Wang et al., 2016), en los modelos se incluyeron sus correlaciones con el apoyo en el aula ( $AA*CC_{\text{aula}}$ ,  $AA*CC_{\text{centro}}$ ,  $AA*CCg$ ). Para responder a la segunda cuestión, se incorporaron las variables de apoyo del centro (AC) (Modelo 4).

## RESULTADOS

La Tabla 3 muestra los resultados descriptivos y correlaciones de las variables introducidas en los modelos.

**Tabla 3. Resultados descriptivos y matriz de correlaciones de las variables independientes y dependiente**

	Media (DS)	CC <sub>centro</sub>	CC <sub>aula</sub>	CCg	AA	AC	IF	PF
Compromiso conductual-centro (CC <sub>centro</sub> )	4.62(.57)	.74						
Compromiso conductual-aula (CC <sub>aula</sub> )	4.18(.68)	.35**	.77					
Compromiso cognitivo (CCg)	4.17(.95)	.15*	.36**	.78				
Apoyo en el aprendizaje (AA)	4.39(.63)	.19**	.33**	.67**	.66			
Apoyo del centro (AC)	4.64(.61)	.16*	.14*	.29**	.32**	.75		
Interés familiar (IF)	4.30(.80)	.16*	.31**	.40**	.44**	.30**	.78	
Participación familiar (PF)	4.10(.97)	.10	.36**	.33**	.27**	.28**	.50**	.80

\*  $p < .05$ , \*\*  $p < .01$

Nota: los números en cursiva indican la raíz cuadrada de la varianza

El modelo 1, que incluyó las variables demográficas (sexo y edad) y de estatus socio-educativo (ingresos y nivel educativo de los padres), explicó un escaso porcentaje de la varianza, tanto del compromiso conductual a nivel de centro ( $R^2=.06$ ), como del compromiso a nivel de aula ( $R^2=.03$ ), y del compromiso cognitivo ( $R^2=.05$ ). Respecto a la variable compromiso conductual a nivel de centro, la edad ( $\beta=.21$ ,  $p < .01$ ) y el género ( $\beta=.18$ ,  $p < .05$ ) aparecieron asociadas positivamente. Respecto a la variable compromiso conductual a nivel de aula, sólo apareció una asociación inversa con la variable nivel educativo familiar ( $\beta=-.11$ ,  $p < .05$ ). Y respecto a la variable compromiso cognitivo, los ingresos familiares aparecieron asociados negativamente ( $\beta=-.18$ ,  $p < .05$ ). Por tanto, en general el estatus socio-educativo apareció inversamente asociado al compromiso en el aula y con la tarea.

El modelo 2 incluyó las variables interés familiar y participación familiar, aumentando ligeramente la varianza del compromiso conductual en el centro ( $R^2=.06$ ), y considerablemente la varianza del compromiso de los estudiantes en el aula ( $R^2=.18$ ), así como del compromiso cognitivo ( $R^2=.23$ ). La interacción entre el interés familiar y la participación familiar (IF\*PF) apareció asociada positivamente con el compromiso conductual a nivel de centro ( $\beta=.16$ ,  $p < .05$ ), de aula ( $\beta=.39$ ,  $p < .05$ ) y con el compromiso cognitivo ( $\beta=.42$ ,  $p < .05$ ). Si bien no desapareció la asociación de la edad y el género con el compromiso a nivel de centro, ni la asociación inversa de los ingresos familiares sobre el compromiso cognitivo.

El modelo 3 incluyó la variable apoyo del centro (AC), sin que ello supusiese apenas cambios en la varianza de las tres variables dependientes.

El modelo 4 incluyó la variable apoyo en el aula (AA), en interacción con las otras variables de compromiso. A saber:

- Respecto a la variable compromiso conductual a nivel de centro, se incluyó la correlación entre el apoyo en el aula y el compromiso conductual en el aula ( $AA*CC_{aula}$ ), lo que supuso un aumento notable de la varianza explicada ( $R^2=.19$ ). Se encontró una fuerte asociación entre esta interacción y el compromiso conductual a nivel de centro ( $\beta=.41, p<.05$ ), desapareciendo el efecto del interés y participación familiar (IF\*PF) y reduciendo la significatividad de los efectos de la edad y el género.
- Respecto a la variable compromiso conductual a nivel de aula, se incluyó la correlación entre el apoyo en el aula y el compromiso conductual en el centro ( $AA*CC_{centro}$ ), lo que supuso un aumento notable de la varianza explicada ( $R^2=.29$ ). Se encontró una fuerte asociación entre esta interacción y el compromiso conductual a nivel de aula ( $\beta=.27, p<.01$ ), y disminuyó el efecto del interés y participación familiar (IF\*PF) ( $\beta=.27, p<.001$ ).
- Respecto a la variable compromiso cognitivo, se incluyó la correlación entre el apoyo en el aula y el compromiso conductual en el centro ( $AA*CC_{aula}$ ), lo que supuso un aumento notable de la varianza explicada ( $R^2=.43$ ). Se encontró una fuerte asociación entre esta interacción y el compromiso cognitivo ( $\beta=.50, p<.001$ ), y disminuyó el efecto del interés y la participación familiar (IF\*PF) ( $\beta=.14, p<.05$ ).

**Tabla 3. Resultados del análisis de la regresión lineal (paso a paso). VD: compromiso conductual -nivel de centro-**

	MODELO 1		MODELO 2		MODEL 3		MODEL 4	
	BETA	ES	BETA	ES	BETA	ES	BETA	ES
Edad	.21**	.04	.12**	.04	.18*	.03	.19**	.03
Género	.18*	.08	.22**	.08	.15*	.08	.15*	.08
Ingresos familiares	.01	.04	-.04	.04	.00	.04	.00	.04
Nivel educativo familiar	-.03	.04	.01	.03	.05	.03	.08	.03
Interés familiar (IF)			-					
Participación familiar (PF)			-					

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

	MODELO 1		MODELO 2		MODELO 3		MODELO 4	
	BETA	ES	BETA	ES	BETA	ES	BETA	ES
IF*PF			.16*	.00	.00	.00	-.03	.00
Apoyo del centro (AC)					.14*	.06	.12	.06
Apoyo en el aula (AA)								
CC <sub>aula</sub> *AA							.32***	.01
R <sup>2</sup>	.06		.09		.11		.19	
- Δ R <sup>2</sup>			.03		.05		.13	

Nota. N<sub>alumnos</sub>: 198.

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

**Tabla 4. Resultados del análisis de la regresión lineal (paso a paso). VD: compromiso conductual-nivel de aula-**

	MODELO 1		MODELO 2		MODELO 3		MODELO 4	
	BETA	ES	BETA	ES	BETA	ES	BETA	ES
Intersección					2.51***		2.79***	.41
Edad	.12	.04	.16*	.10	.16*	.04	.12	.04
Género	.08	.10	.10	.09	.10*	.09	.05	.09
Ingresos familiares	-.05	.04	-.06	.04	-.06	.04	-.03	.04
Nivel educativo familiar	-.11*	.05	-.12	.05	-.12	.05	-.11	.05
Interés familiar (IF)								
Participación familiar (PF)								
IF*PF			.39***	.00	.39***	.00	.29***	.01
Apoyo del centro (AC)							-.06	.07
Apoyo en el aula (AA)								
CC <sub>centro</sub> *AA							.32***	.01
R <sup>2</sup>	.03		.18		.18		.26	
Δ R <sup>2</sup>			.15		.15		.23	

Nota. N<sub>alumnos</sub>: 198

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

**Tabla 5. Resultados del análisis de la regresión lineal (paso a paso). VD: compromiso cognitivo**

	MODELO 1		MODELO 2		MODELO 3		MODELO 4	
	BETA	ES	BETA	ES	BETA	ES	BETA	ES
Intersección	4.70**	.31	3.39***	.34	2.10***	.34	1.50**	.51
Edad	-.10	.06	-.06	.06	-.06	.06	-.12	.05
Género	.00	.14	.02	.12	-.02	.12	-.03	.11
Ingresos familiares	-.18*	.06	-.19**	.06	-.16*	.06	-.09	.05
Nivel educativo familiar	.00	.08	-.00	.07	.00	.07	.06	.06
Interés familiar (IF)								
Participación familiar (PF)								
IF*PF			.42***		.38***	.01	.14*	.01
Apoyo del centro (AC)					.12	.10	.09	.09
Apoyo en el aula (AA)								
CC <sub>aula</sub> *AA							.50***	.01
R <sup>2</sup>	.05		.23		.25		.43	
Δ R <sup>2</sup>			.18		.20		.38	

Nota. N<sub>alumnos</sub>: 198

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

## DISCUSIÓN

Respecto a los factores demográficos, edad y género, los datos mostraron que el comportamiento a nivel de centro fue mejorando a medida que aumentó la edad de los estudiantes. Sin embargo, a diferencia de otros resultados de estudios realizados en centros normalizados (p.e., Ou y Reynolds, 2006), los chicos marcaron un mejor comportamiento a nivel de centro que las chicas.

Respecto a la *CI I*, los resultados del análisis mostraron que la influencia del apoyo familiar, a través del interés que muestran los padres/madres (o familiares) en los estudios de sus hijos y de su participación en la actividad del centro, tiene cierta influencia en el interés y el esfuerzo que invierten los estudiantes en el aprendizaje. Los datos, en sintonía con los resultados de estudios precedentes (Ishitani y Snider, 2006, Bridgeland et al., 2006, Dustmann y van Soeast, 2008), muestran que la participación de los familiares en eventos escolares, la asistencia a reuniones y tutorías, está asociada positiva y significativamente con las tres facetas del compromiso de los estudiantes. Asimismo, se observó que redujo el

efecto inverso, a diferencia de los hallazgos habituales (Dustmann y Van Soest, 2008; Koball, 2007), del estatus educativo de la familia sobre el compromiso en el aula (Rumberger, 2004).

Asimismo, los datos mostraron que el apoyo en el aula acumuló los efectos de la participación de la familia sobre la mejora del comportamiento. En otras palabras, al controlar la variable de apoyo en aula, el efecto de la familia sobre el compromiso en el centro desapareció, y sobre el compromiso en el aula y cognitivo se redujo notablemente.

Respecto a la *CI 2*, los resultados del análisis mostraron un efecto significativo de la sensación de apoyo en el centro (Vizcain, 2005; Ou y Reynolds, 2006) sobre la mejora de la conducta de los estudiantes, pero no tuvo relevancia sobre el compromiso en el aula y cognitivo.

Respecto a la *CI 3*, los resultados reforzaron parte de los hallazgos de Fredricks (2011), al sostener que las expectativas del profesor, su ayuda e interés pedagógico son los aspectos que mejor ayudan a comprender el compromiso de los estudiantes con las tareas de aprendizaje. Estos hallazgos están en sintonía con el modelo de la complejidad ambiental utilizado en el estudio de Shernoff et al. (2016), y con resultados de estudios similares (Larson, 2011; Zendan, 2010; Siew-Eng, Mahdi, Mohamadin y Manaf, 2015), que subrayan el equilibrio entre las expectativas que el profesor tiene de los alumnos y la ayuda que les ofrece en el proceso de enseñanza-aprendizaje, estando ese equilibrio asociado con el nivel de compromiso que alcanzan los estudiantes.

Tal y como se ha adelantado, el apoyo en el aula mostró un efecto sumatorio, acumulando los efectos del interés y la participación de la familia sobre el compromiso en el aula y cognitivo. En este sentido, aunque el tamaño del efecto de la familia sobre estas facetas del compromiso no desapareció, sí se redujo considerablemente su efecto sobre el compromiso cognitivo.

Estos resultados sugieren que el apoyo en el aula, además de ser un factor que estimula el compromiso de los estudiantes con las tareas académicas, también puede ser el centro de dinámicas que trascienden los límites del aula, conectando con las familias.

## CONCLUSIONES

El estudio se realizó en un centro típico de compensación educativa, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO), y caracterizado por acoger a estudiantes de otros centros que no concluyeron con éxito los ciclos y etapas educativas. En este centro, más de una tercera parte de los familiares de los estudiantes no tienen

estudios o sólo estudios primarios. Más de los dos tercios de las familias tienen ingresos que no superan los 1.200 euros, y aproximadamente una cuarta parte de los estudiantes pertenecen a grupos étnicos minoritarios.

Este estudio de caso combinó estrategias cualitativas y cuantitativas para medir la influencia relativa de la implicación de las familias, el centro y el ambiente del aula sobre el compromiso escolar y académico de este tipo de estudiantes. En este sentido, con la información procedente de las entrevistas se construyeron y adaptaron las escalas de medida.

Los datos mostraron que la fuerza del efecto de los factores a nivel de familia, a nivel de centro y aula depende de la faceta del compromiso de los estudiantes que se analice. En este sentido, el compromiso con el centro apareció asociado a la edad (más edad) y al género (mujer), y fundamentalmente al apoyo en el aula y a la interacción con una conducta comprometida con la tarea académica. En cambio, el compromiso a nivel de aula se mostró asociado, en igual medida, al interés y participación familiar, y al apoyo en el aula. Asimismo, el compromiso cognitivo se mostró asociado principalmente al apoyo en el aula, y en menor medida al interés y participación de la familia. Es decir, mientras que el interés y la participación de la familia son especialmente relevantes para comprender el compromiso de los estudiantes con las tareas académicas, el apoyo en el aula es el factor que más influye sobre el resto de facetas del compromiso (conductual y cognitivo).

Por otra parte, se observó un efecto acumulativo entre los factores asociados al compromiso, de tal manera que al incluir en los modelos el apoyo en el aula, se redujo el efecto del interés y la participación familiar. Estos resultados permitieron postular que el apoyo en el aula es un factor de atención prioritaria en este tipo de centros porque activa dinámicas de implicación y participación familiar, que es un factor clave en la estimulación del compromiso de los estudiantes.

#### LIMITACIONES

El estudio presenta ciertas limitaciones que pueden aportar algunas sugerencias para futuros estudios en esta temática, e incluso para la continuación de este. La primera de ellas es que se utilizaron cuestionarios auto-administrados. Aunque el proceso de su elaboración fue cuidadoso y fueron instrumentos útiles para abordar las cuestiones planteadas, cabe profundizar en los hallazgos a través de entrevistas en profundidad, observaciones de aula, y grupos focales compuestos por familias, estudiantes, profesores y equipos directivos. Los hallazgos revelaron la importancia del papel del profesor y de las dinámicas del aula para estimular el compromiso de los estudiantes. Pero también sugirieron que la labor docente, en este tipo de cen-

tros, trasciende el espacio del aula para conectar con las familias, por lo que es un aspecto digno de ser estudiado con mayor profundidad.

Fecha de recepción del original: 24 de octubre 2017

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 28 de junio 2018

## REFERENCIAS

- Akey, T. M. (2006). *School context, student attitudes and behavior, and academic achievement: An exploratory analysis*. New York: MDRC. Extraído de <http://www.mdrc.org/publications/419/full.pdf>
- Allensworth, E. M. (2005). Dropout rates after high-stakes testing in elementary school: A study of the contradictory effects of Chicago's efforts to end social promotion. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 27(4), 341-364.
- Allsopp, D. H., Kyger, M. M. y Lovin, L. H. (2007). *Teaching mathematics meaningfully: Solutions for reaching struggling learners*. Baltimore: Brookes.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L. y Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386.
- Blue, D. y Cook, J. E. (2004). High school dropouts: Can we reverse the stagnation in school graduation? *Study of High School Restructuring*, 1(2), 1-11.
- Bridgeland, J. M., Dilulio, J. J. y Morison, K. B. (2006). *The silent epidemic. Perspectives of high school dropouts*. Washington: Civic Enterprises.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development.: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Alienation and the four worlds of childhood. *The Phi Delta Kappan*, 67(6), 430-436.
- Chapman, C., Laird, J., Ifill, N. y KewalRamani, A. (2010). Trends in high schools dropout and completion rates in the United States: 1972-2009 (NCES 2012-006). Washington: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Extraído el 4 de mayo de 2015 de <http://nces.ed.gov/pubsearch>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. y Wylie, C. (Eds.). (2012). *The handbook of research on student engagement*. New York: Springer Science.
- Csikszentmihalyi, M. y Schneider, B. (2000). *Becoming adult: How teenagers prepare for the world of work*. New York: Basic Books.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. y van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28.

- Dickey, M. D. (2005). Engaging by design: how engagement strategies in popular computer and video games and inform instructional design. *Educational Technology Research and Development*, 53(2), 67-83.
- Dustmann, C. y van Soest, A. (2008). Part-time work, school success and school leaving. *Empirical Economics*, 32, 277-299.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L. y Steffel-Olson, L. (2005). Urban teenagers work and dropout. *Youth Society*, 37(3), 3-31.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finn, J. D. (1993). *School engagement and students at risk*. Washington: National Center for Education Statistics.
- Finn, J. D. y Cox, D. (1992). Participation and withdrawal among fourth-grade pupils. *American Educational Research Journal*, 29, 141-162.
- Fredricks, J. A. (2011). Engagement in school and out of school contexts: a multi-dimensional view of engagement. *Theory into Practice*, 4, 327-335.
- Fredricks, J. A. (2015). Academic engagement. En J. Wright (Ed.), *The international encyclopedia of social and behavioral sciences* (Vol. 2, pp. 31-36). Oxford: Elsevier.
- 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.
- Fredricks, J. A. y McColskey, W. (2012). The measurement of student engagement: a comparative analysis of various methods and student self-report instruments. En S. Christenson, A. L. Reschy y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 319-339). New York: Springer.
- Fredricks, J. A., Wang, M. T., Linn, J. S., Hofkens, T. L., Sung, H., Parr, A. y Allerton, J. (2016). Using qualitative methods to develop a survey measure of math and science engagement. *Learning and Instruction*, 43, 5-15.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school: Prospects for the future*. New York: McGraw-Hill.
- Greene, B. A. (2015). Measuring cognitive engagement with self-report scales: reflections over 20 years of research. *Educational Psychologist*, 50, 14-30.
- Herbert, T. P. y Reis, S. M. (1999). Culturally diverse high-achieving students in an urban high school. *Urban Education*, 34(4), 428-457.
- Hospel, V. y Galand, B. (2016). Are both classroom autonomy support and structure equally important for students' engagement? A multilevel analysis. *Learning and Instruction*, 41, 1-10.
- Hughes, J. N. y Kwok, O. M. (2006). Classroom engagement mediates the effect of teacher-student support on elementary students' peer acceptance: a prospective analysis. *Journal of School Psychology*, 43(6), 465-480.

- Ishitani, T. T. y Snider, K. G. (2006). Longitudinal effects of college preparation programs on college retention. *IR Applications*, 9, 1-10.
- Järvelä, S., Järvenoja, H., Malmberg, J., Isohäätä, J. y Sobocinski, M. (2016). How do types of interaction and phases of self-regulated learning set a stage for collaborative engagement? *Learning and Instruction*, 43, 39-51.
- Jang, H., Kim, E.-J. y Reeve, J. (2012). Longitudinal test of self-determination theory's motivation mediation model in a naturally-occurring classroom context. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1175-1188.
- Koball, H. (2007). Living arrangements and school dropout among minor mothers following welfare reform. *Social Science Quarterly*, 88(5), 1374-1391.
- Ladd, G. W. y 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, 190-206.
- Larson, R. W. (2000). Toward a psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Larson, S. C. (2011). *The effects of academic literacy instruction on engagement and conceptual understanding of biology in ninth grade students*. Tesis doctoral inédita. Aurora: Aurora University.
- Lee, W. y Reeve, J. (2012). Teachers' estimates of their students' motivation and engagement: Being in synch with students. *Educational Psychology*, 32, 727-747.
- Lee, V. E. y Smith, J. B. (1995). Effects of high school restructuring on gains in achievement and engagement for early secondary school students. *Sociology of Education*, 68, 241-270.
- Marks, H. M. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle, and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Muller, C. (1993). Parent involvement and academic achievement: An analysis of family resources available to the child. En B. Schneider y J. S. Coleman (Eds.), *Parents, their children, and schools* (pp. 77-113). Boulder: Westview Press.
- Newmann, F. M. (1989a). Student engagement and high school reform. *Educational Leadership*, 46, 34-36.
- Newmann, F. M. (1989b). Student engagement in academic work: A conceptual model. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Newmann, F. M. (Ed.). (1992). *Student engagement and achievement in American secondary schools*. New York: Teachers College Press.
- Newmann, F. M. y Wehlage, G. G. (1993). Five standards of authentic instruction. *Educational Leadership*, 50, 8-12.

- Newmann, F. M., Wehlage, G. G. y Lamborn, S. (1992). The significance and sources of student engagement. En F. Newmann (Ed.), *Student engagement and achievement in American secondary schools* (pp. 11-39): New York: Teachers College Press.
- Ou, S.-R. y Reynolds, A. J. (2006). Early childhood intervention and educational attainment: Age 22 findings from the Chicago longitudinal study. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 11(2), 175-198.
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579-595.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. y Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529.
- Rumberger, R. W. (2004). What can be done to reduce the dropout rate? En G. Orfied (Ed.), *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis* (pp. 243-254). Cambridge: Harvard Education Press.
- Salmela-Aro, K. y Upadyaya, K. (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology*, 84(1), 137-151.
- Shermoff, D. J. y Hoogstra, L. (2001). Continuing motivation beyond the high school classroom. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 93, 73-87.
- Shermoff, D. J. y Schmidt, J. A. (2008). Further evidence of an engagement achievement paradox among U.S. high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 564-580.
- Shermoff, D. J. (2013). *Optimal learning environments to promote student engagement*. New York: Springer.
- Shermoff, D. J., Kelly, S., Tonks, S. M., Anderson, B., Cavanagh, R. F., Sinha, S. y Abdi, B. (2016). Student engagement as a function of environmental complexity in high school classrooms. *Learning and Instruction*, 43, 52-60.
- Siew-Eng, L., Mahdi, R., Mohamadin, M. I. y Manaf, B. H. A. (2015). Second chance science education for school leavers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 167, 288-292.
- Skinner, E. A. y Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581.

Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. y Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of educational psychology*, 100(4), 765.

Stigler, J. W. y Stevenson, H. W. (1992). *The learning gap: Why our schools are failing and what we can learn from Japanese and Chinese education*. New York: Summit Books.

Vizcain, D. C. (2005). *Investigating the hispanic/latino male dropout phenomenon: Using logistic regression and survival analysis*. Tesis doctoral inédita. Department of Educational Measurement and Research, College of Education, University of South Florida.

Wang, M. T., Fredricks, J. A., Ye, F., Hofkens, T. L. y Linn, J. S. (2016). The Math and Science Engagement Scales: Scale development, validation, and psychometric properties. *Learning and Instruction*, 43, 16-26.

Zedan, R. (2010). New dimensions in the classroom climate. *Learning Environments Research*, 13(1), 75-88.

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educational Psychologist*, 21, 3-17.

APÉNDICE 1. SISTEMA DE CATEGORÍAS Y EJEMPLOS

	CATEGORÍAS	EJEMPLOS
Compromiso conductual -a nivel de centro-	Llegar tarde a clase	Solemos pegar en la pared una frase que resumen un poco las normas básicas del centro para que no las olviden, como el respeto, la puntualidad, la importancia de venir cada día a clase, el crear un ambiente de paz y de armonía dentro del centro. (Cód.: normas de convivencia; Sujeto 3:118)
	No seguir las reglas del centro/aula	Son niños que, en su vida, a lo mejor, no han tenido normas. No han tenido límites. (Cód.: conflictivos; Sujeto 5:17)
	Me han echado de clase	Son niños que no iban nunca a clase, faltaban muchísimo, sobre todo los que nos entran en segundo o en tercero, se han caracterizado por provocar que lo echen de clase, por hacer “la mona” todo el día en la ciudad... (Cód.: conflictivos; Sujeto 3:41)
	Expulsiones del centro	Eso aquí no ocurre, porque no existen los partes de convivencia, aquí lo que se hace es reflexionar, reconocer y reparar el daño causado. (Cód.: conflictivos; Sujeto 2:178)

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

	CATEGORÍAS	EJEMPLOS
Compromiso conductual –a nivel de centro–	Interrumpir la clase	Guardar los silencios, respetar los turnos de palabras, que respeten las opiniones de unos y otros, eso fundamental. Es lo primero a lo que se les habitúa, pues carecen de ello. (Cód.: normas de convivencia; Sujeto 13:38)
	Implicación con las tareas	Cuando les mando la tarea para casa, aunque no sepan hacerla lo intentan, eso me hace sentirme muy satisfecho, porque no quieren fallarme. (Cód.: implicación; Sujeto 1:23)
	Interés	Al explicar en clase intento poner ejemplos de su día a día, teniendo presente su edad y sus intereses y así me gana su atención. (Cód.: interés; Sujeto 15:22)
Compromiso conductual –a nivel de aula–	Esfuerzo	Ellos, cuando ven que sí entienden lo que se les explica, procuran hacerlo para demostrarme a mí y a ellos mismos que ahora sí son capaces. (Cód.: esfuerzo; Sujeto 14:12)
	Participar	Se adaptan los contenidos, eso es muy importante, porque es lo que hace que ellos, en su medida, lleguen a comprender las cosas y lleguen a ver lo práctico del asunto y te hagan preguntas y se planteen nuevas cuestiones. (Cód.: participar; Sujeto 1:122)
	Profundizar	Una vez que adaptas los contenidos, conlleva que ellos entienden la idea de lo que explicas y entonces los estimulas para que quieran saber más, se motivan e indagan sobre el tema. (Cód.: profundizar; Sujeto 15:22)
	Aplicar	Una de las mayores satisfacciones es cuando ellos te cuentan que lo que hicimos en clase lo han puesto en práctica en la calle. (Cód.: aplicar; Sujeto 14:12)
Compromiso cognitivo	Discutir	Es un logro ver como lo que se explica en el aula, les produce tal entusiasmo que después entre ellos lo siguen tratando y además te preguntan cuestiones que les surgen al día siguiente. (Cód.: discutir; Sujeto 16: 26)
	Compresión	Adaptación de contenidos, eso sí me parece muy importante, porque es lo que hace que ellos, en su medida, lleguen a comprender las cosas y lleguen a ver lo práctico del asunto. (Cód.: comprensión; Sujeto 1:133)
	Persistencia	Yo veo como el alumno, al trabajar a través del taller, se motiva y quiere continuar haciendo la tarea hasta que la completa de forma satisfactoria. (Cód.: persistencia; Sujeto 12:41)
	Apoyo en el aula	

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

COMPRENDIENDO LA MEJORA DEL COMPROMISO DE LOS ESTUDIANTES DE COMPENSACIÓN EDUCATIVA

	CATEGORÍAS	EJEMPLOS
Apoyo en el aula	Adaptación	... en el primer rato [me dedico a] recordar lo anterior y si ha faltado alguno le doy la tarea atrasada o le explico un poco más por qué se ha perdido. (Cód.: planteamiento clase; Sujeto 16:56)
	Explicaciones alternativas	Dedicando mucho tiempo, de distintas formas, las cosas tienes que explicarlas de distintas maneras. (Cód.: explicaciones alternativas; Sujeto 1:84)
Interés familiar	Compromiso	Pues siempre, estamos a su disposición, siempre estamos llamándolos, siempre recordándoles las tutorías... incluso mandamos tarea a casa, sabiendo que el alumno no va a saber hacerla, que va a tener que preguntar a los padres.. (Cód.: compromiso; Sujeto 10:23)
	Confianza/cercanía	Les hago sentir que yo soy una aliada suya porque lo que quiero es el bien de su hijo. Y que necesito de su apoyo para que me ayuden. (Cód.: confianza/cercanía con familias; Sujeto 17:17)
	Figura de referencia	Los padres son las figuras en las que luego tú te vas a apoyar y dónde vas a trabajar la relación de escuela y familia y es... tú interlocutor en las horas en las que tú no estás. (Cód.: figura de referencia; Sujeto 9:21)
Participación familiar	Comunicación	Intentamos comunicarnos con ellos, decirles todas las incidencias que tenemos a lo largo de la semana. También les solemos solicitar entrevistas, cuando vemos algún alumno que ha progresado. (Cód.: comunicación con familias; Sujeto 13:20)
	Contacto flexible	Yo los cito siempre en horario de tutoría cuando necesito hablar con ellos... lo que pasa es que hay veces que no pueden por su trabajo, entonces intentamos adaptarlo a otro momento. (Cód.: contacto flexible con familias; Sujeto 1:50)
	Involucrar	Primero es hacerle ver que estamos muy implicados con su hijo y que lo llamamos por eso, porque nos preocupa, y después que ellos tienen que colaborar y respaldar nuestras medidas y nuestras decisiones. (Cód.: involucrar a familias; Sujeto 6:38)

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

	CATEGORÍAS	EJEMPLOS
Apoyo del centro	Orientar a familias	Cuando tengo un mínimo de confianza con los padres, les intento orientar y decirles... “oye tu hijo no es tan así como tú te creías”, comunícame más con él, le gustan estas cosas, motívalo, anímalo.(Cód.: orientar a familias; Sujeto 1:144)
	Unificación de criterios	Yo creo que para poder ofrecer ayuda a las familias lo primero que tiene que haber es una colaboración, una coordinación entre todos... (Cód.: unificación de criterios; Sujeto 12:28)
	Compartir logros	Cuando conseguimos que los alumnos persigan aprobar y querer seguir estudiando hacemos partícipes a los padres, tenemos sesiones expositivas de los avances de sus hijos... (Cód.: compartir logros; Sujeto 14:35)

APÉNDICE 2. PROPIEDADES DE LAS ESCALAS UTILIZADAS

	CARGA FACTORIAL	ALFA DE CRONBACH	FIABILIDAD COMPUESTA	AVE	VARIANZA DEL PRIMER FACTOR	PRIMER FACTOR	SEGUNDO FACTOR
<b>Compromiso conductual (CC) –a nivel de centro–</b>							
Llego tarde a clase (Codificación inversa)	.58	.79	.86	.56	56.20	2.81	.77
Tengo problemas por no seguir las reglas del centro/aula (Cod. inversa)	.84						
Me han echado de clase (Codificación inversa)	.80						
Me han expulsado del centro (Codificación inversa)	.73						
Interrumpo la clase (Codificación inversa)	.75						
<b>Compromiso conductual (CC) –a nivel de aula–</b>							
Te esfuerzas al máximo por aprender	.84	.72	.85	.71	61.31	2.45	.82
Realizas todas las tareas que te indica el profesor	.84						
Pones toda tu atención en clase	.85						
Te aburres en clase (Codificación inversa)	.53						
<b>Compromiso cognitivo (CCg)</b>							
Te hacen preguntas interesantes y plantean nuevos problemas	.81	.79	.86	.60	61.87	2.47	.58
Profundizas en la comprensión de los temas	.76						
Aplicas lo tratado en clase a problemas o situaciones de la vida fuera de la escuela	.80						
Discutes las ideas tratadas en clase con los compañeros o con el profesor	.75						

[CONTINÚA PÁGINA SIGUIENTE]

	CARGA FACTORIAL	ALFA DE CRONBACH	FIABILIDAD COMPUESTA	AVE	VARIANZA DEL PRIMER FACTOR	PRIMER FACTOR	SEGUNDO FACTOR
<b>Apoyo en el centro (AC)</b>							
Mis profesores realmente escuchan lo que les quiero decir	.74	.62	.79	.56	57.77	1.73	.68
Me siento seguro en este instituto	.79						
Mis compañeros y yo recibimos un trato justo en esta escuela/ instituto	.73						
<b>Apoyo en el aula (AA)</b>							
El profesor espera lo mejor de mí todo el tiempo	.59	.51	.75	.43	44.44	1.77	.86
El profesor me da una ayuda extra cuando no comprendo algo	.60						
¿Te hacen preguntas interesantes y plantean nuevos problemas?	.73						
Mis amigos y yo nos ayudamos con nuestras tareas fuera de clase	.72						
<b>Interés de la familia (IF)</b>							
Conversan sobre tus actividades/ eventos escolares que me interesan	.71	.79	.86	.63	62.66	2.50	.63
Conversan sobre cosas que he estudiado en clase	.84						
Conversan sobre mis estudios	.84						
Conversan sobre los estudios que voy a continuar	.74						
<b>Participación familiar (PF)</b>							
Asisten a las reuniones	.80	.81	.88	.64	65.17	2.60	.81
Hablan con mis profesores	.78						
Asisten a eventos escolares en los que participo	.83						
Colaboran voluntariamente con el instituto	.81						