

Tensiones metodológicas en los procesos de construcción y validación de escalas de Involucramiento Escolar en diseños longitudinales: entre la replicación y el cambio

Valeria Dabenigno valeria.dabenigno@bue.edu.ar

Rosario Austral rosario.austral@bue.edu.ar

Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) - Ministerio de Educación – Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Argentina.

Introducción

Esta ponencia se inspira en una línea de indagaciones referidas al involucramiento escolar (IE), desarrollada por el equipo de investigaciones en el Nivel Secundario¹, perteneciente al Área de Investigación Educativa de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa (UEICEE) del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (Argentina).

El término “involucramiento escolar” -acuñado en sus orígenes por Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004- ofrece una conceptualización multidimensional de la relación de los estudiantes con la escuela y la escolaridad, abarcando aspectos afectivos, racionales, cognitivos y participativos de la vida escolar. Las investigaciones desarrolladas desde UEICEE utilizaron escalas para medir dos de las dimensiones del IE. La escala *socioemocional* aunó indicadores referidos al lazo de los estudiantes con los adultos de la escuela, sus pares y la institución como ámbito de pertenencia, así como la valoración de la escuela como espacio de formación y la motivación para aprender; incluyéndose también un ítem referido al uso del diálogo en la resolución de conflictos interpersonales. Por otra parte, la escala *académico-cognitiva* combinó aspectos conductuales del IE académico (asistencia, puntualidad, participación en clase, cumplimiento de tareas académicas) con ítems estrictamente cognitivos (interés general por aprender, esfuerzo por comprender ideas complejas, por relacionar conceptos nuevos con aprendizajes anteriores y por persistir frente a obstáculos en el proceso de aprendizaje, así como la preocupación por lograr buenas calificaciones).

¹ El equipo se halla actualmente integrado por Rosario Austral, Yamila Goldenstein Jalif, Silvina Larripa y Luciana Aguilar.

Las instancias de validación de ambas escalas de IE -relevadas por primera vez en 2014 y luego replicadas y ampliadas en 2016- siguieron los procedimientos y pasos sugeridos por la bibliografía especializada, que consisten en establecer la capacidad discriminatoria de cada ítem (mediante la comparación de las medias obtenidas en los cuartiles 1 y 4 de la distribución de los puntajes globales) y en analizar su consistencia interna -o sea la estabilidad de cada ítem mediante la utilización del modelo de fiabilidad Alfa de Cronbach basado en la correlación inter-elementos promedio, con eliminación rotativa de cada uno de los ítems. En 2014, una vez descartadas las proposiciones "disonantes" de cada instrumento, se recalcularon los puntajes globales de la escala para cada encuestado, considerando únicamente los ítems que habían resistido las pruebas: así, la escala socioemocional pasó de tener 14 ítems a 12, mientras que la académico-cognitiva pasó de 18 a 14. Luego, en 2016, se replicaron las mismas escalas para la medición de ambos IE, incluyéndose nuevas proposiciones consideradas pertinentes para estudiantes que mayoritariamente se hallaban cursando tercer año, es decir, que contaban con una mayor experiencia en la secundaria y cursaban materias de mayor especificidad disciplinaria².

La ponencia presentada en la edición anterior del ELMeCS 2016, reconstruyó el proceso de validación de las escalas Likert utilizadas con datos provenientes de encuestas realizadas a fines de 2014 a 565 estudiantes de primer año de 16 escuelas secundarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires. En esta oportunidad, en el marco de la replicación de las escalas con estudiantes de tercer año dos años más tarde, retomaremos el hilo de aquel trabajo para discutir nuevas aristas metodológicas en torno a la construcción y validación de instrumentos escalares en diseños longitudinales.

Esta ponencia se originó entonces en algunos interrogantes metodológicos que surgieron en las instancias de construcción de los instrumentos escalares y del análisis de los datos relevados, al reanudar las indagaciones en 2016. ¿Resultaban íntegramente pertinentes los instrumentos utilizados en 2014 al inicio de la escolaridad secundaria para captar el IE de estudiantes que, dos años más tarde, se hallaban en su mayoría promediando la carrera escolar? ¿Era posible y necesario revalidarlos nuevamente en su totalidad, o bastaba con haber pasado las pruebas de consistencia en 2014? ¿Y si se expandían las escalas con nuevas proposiciones pertinentes a un tercer año de estudio –referidas por ejemplo, a la motivación frente a las materias cursadas o a la socialización con pares de

² En particular, algunas escuelas iniciaban en 2016 el Ciclo Orientado de la Nueva Escuela Secundaria, reforma curricular iniciada en un grupo piloto de escuelas en 2014.

la escuela más allá del propio curso de alumnos- ¿qué ocurría con los procesos de validación de los constructos?

La decisión metodológica que tomamos fue conservar y aplicar todos los ítems de las escalas originalmente propuestas (las prevalidadas en 2014) y, a la vez, incorporar algunos nuevos para dar cuenta de aspectos específicos del IE entre un grupo de estudiantes más “expertos”. Por tanto, emprendimos varios caminos simultáneos en los procesos de validación: explorar la confiabilidad de las dos versiones de las escalas en la población de estudiantes de las 16 escuelas estatales reencuestados en 2016 y que mayoritariamente cursaban 3er. año³, y comparar esas dos validaciones con la realizada en 2014 con los estudiantes de estas mismas escuelas que estaban en 1er. año.

En cuanto a la estructura de esta ponencia, se dedica un primer apartado a la conceptualización del IE y a la presentación exhaustiva de las proposiciones de las escalas utilizadas para la medición de sus dimensiones socioemocional y académico-cognitiva. El segundo apartado desarrolla tres procesos de validación del IE socioemocional: a) de la escala originalmente propuesta y aplicada a estudiantes de 1er. año en 2014 (sintetizando los hallazgos centrales de la ponencia presentada en ELMECS 2016), b) de esa misma escala aplicada a estudiantes de 3er. año en 2016 y c) de la escala “ampliada”, aplicada sólo en 2016. El apartado concluye con una breve presentación de resultados de los niveles de IE socioemocional promedio y de medidas de dispersión calculadas para diferentes poblaciones, de acuerdo al objetivo analítico. El tercer apartado replica la estructura del segundo, esta vez aplicada a los procesos de validación y descripción de resultados del IE académico-cognitivo. Por último, el apartado final contiene una síntesis de las configuraciones de las escalas obtenidas luego de las validaciones, y plantea una serie de reflexiones metodológicas respecto de: los componentes “estables” y “contingentes” en constructos escalares aplicados a una misma población en distintos momentos y/ o a diferentes poblaciones, las posibilidades de comparabilidad sincrónica y diacrónica de cada tipo de instrumento y los recaudos a tener en cuenta en aras de garantizar la validez de constructo en los procesos de operacionalización de conceptos complejos.

³ En su primera toma de 2014, las encuestas se aplicaron a 565 estudiantes de 1er. año y, en la segunda, a 622 estudiantes de las mismas escuelas de los cursos de tercer año en 2016 (completos, pues no se había hecho un relevamiento nominal por alumno que permitiera depurar a los que sí se había encuestado en 2014) y a 43 que, habiendo iniciado la secundaria en esa escuela en 2014 estaban rezagados en años de estudio anteriores tras haber repetido en la misma escuela (el dispositivo no fue tras la búsqueda de estudiantes que habían migrado de las escuelas de la muestra, habiendo o no repetido, o habiendo abandonado su escolaridad).

1. Involucramiento escolar: conceptualizaciones y escalas para su medición

Como concepto, el *involucramiento escolar* cuenta al día de hoy con un largo recorrido teórico-metodológico (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Arguedas Negrini, 2010; Finn y Zimmer, 2012; Wylie y Hodgen, 2012; entre otros). El mismo alude al lazo integral de los estudiantes con su escuela -como institución marco- y su escolaridad -como proceso- (Bidwell y Kasarda, 1980), resultado de una interacción entre la persona y el contexto en el que el aprendizaje se lleva a cabo (Arguedas Negrini, 2010). La noción de IE nuclea entonces varios aspectos de la escolaridad: la participación en actividades curriculares y extracurriculares (*IE conductual*), la vinculación emocional y afectiva con la escuela y sus actores (*IE emocional*), y el esfuerzo cognitivo y profundo por aprender (*IE cognitivo*; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004)⁴.

El equipo de investigaciones sobre el Nivel Secundario de la UEICEE viene trabajando con el concepto de IE en estudios cualitativos previos. Es así como se ha mostrado la importancia del nivel institucional para favorecer el involucramiento estudiantil (Dabenigno et al., 2010, 2014) y se ha explorado la relación entre sus diversas dimensiones: la participación en actividades de la escuela (IE conductual) propicia una mejor convivencia y contribuye a forjar un mayor compromiso afectivo (IE emocional) que, a su vez, crea mejores condiciones para los aprendizajes (IE cognitivo) (Dabenigno et al., 2010).

Los enfoques cualitativos han sido complementados con otro cuantitativo iniciado a fines de 2014, en el marco de la investigación “El inicio de la escolaridad secundaria en contextos de cambio curricular”. Durante los meses de octubre y noviembre de dicho año se realizó una encuesta a 565 estudiantes de primer año de 16 escuelas secundarias que, entre otras variables, relevaba información sobre algunos aspectos del IE a través de dos escalas Likert. Las limitaciones de espacio en un cuestionario que indagaba también otros temas, obligó a focalizar las indagaciones en dos dimensiones: una *socioemocional* que abarcaba las reacciones afectivas frente a diversos actores sociales en el ámbito escolar, y otra *académico-cognitiva*, que combinaba el IE cognitivo con

⁴ El involucramiento cognitivo se define como “esfuerzo interno de energía cognitiva, el proceso de pensamiento necesario para alcanzar más que una comprensión mínima de los contenidos” (Finn y Zimmer, 2012, 102). Respecto del IE académico, este hace referencia a conductas observables, exhibidas cuando un alumno participa del trabajo de clase. Si bien algunos autores consideran al IE académico como parte del conductual (Negrini, 2010; Juvonen, Espinoza y Knifsend, 2012; Wylie & Hodgen; 2012; Faferly, Grolnick & Flamm, 2012), nuestras escalas han aunado el esfuerzo interno en aprender (medible solo a través de las autoevaluaciones de los estudiantes en la tarea escolar) con aspectos más observables.

aspectos académicos del IE conductual. Se retomaron como estímulo varias propuestas de medición exploradas en investigaciones de otras latitudes para elaborar dos instrumentos inéditos en el ámbito local, a partir de un trabajo de contextualización de las escalas, adaptadas para la población de estudiantes de nivel secundario de la Ciudad de Buenos Aires.

La escala de IE socioemocional incluye indicadores referidos a: vínculos de los estudiantes con los adultos de la escuela, sus pares y la institución como ámbito de pertenencia; la valoración de la escuela como espacio de formación y la motivación frente a la propuesta de aprendizaje; el uso del diálogo en la resolución de conflictos interpersonales. Por su parte, la escala académico-cognitiva abarca indicadores referidos a aspectos académicos del IE conductual (primera subdimensión): asistencia y puntualidad a la escuela, atención y participación en las clases, así como el abordaje y el cumplimiento de las tareas académicas. A esto se suman ítems referidos a la dimensión cognitiva del IE (segunda subdimensión): el interés general por aprender, el esfuerzo por comprender ideas complejas, relacionar conceptos nuevos con aprendizajes anteriores y persistir frente a obstáculos en el proceso de aprendizaje, así como la preocupación por lograr buenas calificaciones.

En el Cuadro 1 se presenta el listado exhaustivo de ítems utilizados en las escalas de 2014 y de 2016, antes de ser sometidos a los correspondientes procesos de validación. Por un lado, se señalan aquellos ítems que no resistieron la primera validación en 2014. Por otro, se identifican aquellos otros que fueron incorporados recién en 2016 -para ser aplicados a estudiantes secundarios “más experimentados”-, referidos a la relación con otros pares más allá de la propia sección de alumnos y a la motivación frente a la propuesta de aprendizaje en el 3er. año de estudio (dentro del IE socioemocional), así como al interés por aprender materias de dicho año de estudio (dentro del IE cognitivo). Los ítems de las escalas fueron oportunamente presentados a los estudiantes en sendas preguntas dentro de los cuestionarios. Frente a cada proposición, los estudiantes expresaron acuerdo o desacuerdo (en el caso del IE socioemocional), y frecuencia de ocurrencia del contenido proposicional (en el caso del IE académico-cognitivo). El puntaje promedio obtenido por cada uno de los estudiantes para cada escala varió entre un mínimo de 1 y un máximo de 3 puntos.

Cuadro 1. Escalas de involucramiento escolar socioemocional y académico-cognitivo: listado de dimensiones e ítems utilizados en 2014 y 2016

ESCALA DE INVOLUCRAMIENTO ESCOLAR SOCIOEMOCIONAL			
Subdimensión		Ítems positivos	Ítems negativos
Relación con los adultos de la escuela		En esta escuela hay adultos en los que puedo confiar si tengo un problema	En esta escuela a nadie le importa lo que me pasa
Relación con los compañeros	En la escuela	En esta escuela puedo hacer amigos	Siento que ninguno de mis compañeros puede ser mi amigo
	En la escuela más allá de la propia sección (*)	Tengo amigos/as en otros cursos (*)	Tengo amigos/as solo en mi división (*)
Sentido de pertenencia		Me siento parte de esta escuela	Si pudiera cambiarme de escuela, me iría a otra
Valoración de la escuela como espacio de formación		Venir a esta escuela es importante para mi formación	Para mí no tiene sentido lo que se enseña acá
Motivación frente a la propuesta de aprendizaje	Gusto/aburrimiento	Me gusta lo que estoy aprendiendo acá	Me aburren muchas de las clases que se dan en esta escuela
	Preferencias materias 3er. año (*)	Lo que estoy aprendiendo este año es importante para mi futuro (*)	Preferiría cursar otras materias (*)
Mediación del docente en las posibilidades de aprender		Si me llevo bien con un profesor, es más fácil engancharme con su materia	Si no me cae bien un profesor pero enseña bien, puedo aprender igual
Uso del diálogo para abordar conflictos interpersonales		Cuando tengo un problema con otro chico/a en la escuela, trato de hablarlo	Si alguien me molesta, lo arreglo solo sin hablar con ningún adulto de la escuela
ESCALA DE INVOLUCRAMIENTO ESCOLAR ACADÉMICO-COGNITIVO			
Subdimensión		Ítems positivos	Ítems negativos
Involucramiento académico			
Asistencia/ puntualidad		Trato de no faltar a la escuela	Soy de llegar tarde a la escuela
Atención/ participación en las clases		Soy de prestar atención en las clases	Me pongo las pilas con las materias recién cuando viene la prueba
Abordaje de las tareas en clase		En clase me pongo las pilas para hacer las cosas	No hago los trabajos que me piden en clase
Cumplimiento y conclusión de las tareas académicas		Trato de tener la carpeta al día	Dejo muchas tareas sin terminar
Involucramiento cognitivo			
Interés por aprender	En general	Me interesa más aprender que zafar	Estudio justo lo necesario para aprobar
	Aprendizajes 3er. año (*)	Me gusta lo que estoy aprendiendo en tercer año (*)	Las materias de este año me interesan poco (*)
Esfuerzo por aprender ideas complejas		Si un tema me interesa, aunque sea difícil, trato de aprender sobre él	Prefiero cuando las materias son fáciles
Esfuerzo por relacionar conceptos nuevos		Trato de relacionar los temas	Estudio todo de memoria

con aprendizajes previos	nuevos con cosas que ya vi	
Persistencia en el aprendizaje de contenidos o tareas difíciles	Cuando no entiendo algo, pregunto hasta poder entender	Cuando me cuesta entender algo, lo dejo
Interés por obtener buenas calificaciones	Me preocupo por sacarme buenas notas	Me da igual si me va mal en las materias

(*) Subdimensiones e ítems incorporados en 2016.

En los dos apartados siguientes, se comparan los resultados obtenidos al validar cada una de las versiones de las escalas de IE socioemocional y académico-cognitivo: la versión 2014 entre alumnos de 1er. y de 3er. año; y la versión “ampliada” de 2016 , entre alumnos de 3er. año. Asimismo, se presentan algunos resultados de los puntajes de las escalas validadas, para diferentes poblaciones y subpoblaciones.

2. Procesos de validación de las escalas de IE socioemocional

Los pasos seguidos en tres instancias de validación de la escala de IE socioemocional fueron: a) la validación de ítems originalmente propuestos en 2014 con datos referidos a alumnos de 1er. año ese mismo año⁵, b) la revalidación de esa misma escala con datos referidos a estudiantes de 3er. año en 2016 y, por último, c) la validación de la escala ampliada en 2016.

El primer paso seguido en cada una de las instancias consistió en asegurar la homologación de los gradientes de respuestas entre ítems positivos y negativos de la escala⁶. Luego se calculó, para cada uno de los estudiantes con un mínimo de 8 respuestas válidas⁷, el puntaje obtenido en la versión inicial de cada escala (la reducida, con datos de 2014 y de 2016, y la ampliada con datos de 2016).

Seguidamente, se inició la validación a través del análisis de la capacidad discriminatoria de cada ítem, comparando la media del puntaje de dicho ítem entre los

⁵ Esta validación fue presentada en el V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS) realizado en la ciudad de Mendoza (Argentina) en 2016. No obstante, cabe aclarar que también se presentó un trabajo en el Congreso ALAS 2018 de Montevideo: en el mismo se utilizó únicamente la versión “validada” de 2014, de manera de asegurar la comparabilidad de los resultados entre ambos universos de estudiantes (de 1er. año en 2014 y de 3er. año en 2016; véase Austral, Larripa y Dabenigno 2017).

⁶ En el cuestionario, los ítems de la escala presentaron como opciones de respuesta “de acuerdo” (codificado inicialmente como 1 en la base de datos), “ni acuerdo ni desacuerdo” (código igual a 2) y “en desacuerdo” (código igual a 3). La homologación consistió en invertir los códigos asignados a los ítems con connotación positiva: los “acuerdos” fueron recodificados como 3; y los “desacuerdos” como 1. En el caso de los ítems negativos, se mantuvo la codificación original.

⁷ Se generaron variables de conteo de respuestas válidas a los ítems y se descartaron los casos que respondieron a menos de los 8 ítems de la escala. Los porcentajes de estudiantes sobre los que se validaron y finalmente calcularon las escalas fueron del 95% en 2014 y del 94% en 2016, lo cual da cuentas de un alto compromiso en responder la encuesta por parte de los estudiantes, resultado que no es ajeno a que fue el propio equipo de investigación el que concurrió a las 16 escuelas durante la toma de datos, explicando a los jóvenes el propósito y sentido de este estudio.

cuartiles 1 y 4 definidos por la distribución del puntaje global de la escala inicial. Este procedimiento se complementó con la prueba T de igualdad de medias, la cual permitió detectar los ítems con alta significancia de rechazo de la hipótesis nula de igualdad de medias. De este modo, se detectaron aquellas proposiciones para las cuales no se registraban diferencias significativas al comparar los cuartiles, esto es, que no se correspondían con el gradiente de medición de la escala global⁸. Por último, se analizó la consistencia interna de cada escala mediante el modelo de fiabilidad Alfa de Cronbach, el cual se basa en la correlación promedio entre los elementos o ítems (Austral y Dabenido, 2016). La eliminación rotativa de a uno por vez, permitió detectar aquellos ítems que, al ser obviados de la escala, generaban un constructo más robusto, con un Alfa de Cronbach más elevado que el constatado para la versión completa de la escala. Una vez descartados estos ítems que menguaban la consistencia de la escala, se replicó el mismo análisis de fiabilidad en una segunda ronda hasta que la eliminación rotativa de los ítems no implicara una ganancia de robustez. El Cuadro 2 resume los resultados obtenidos en los tres procesos de validación presentando, en cada caso, los ítems que resultaron finalmente eliminados de las escalas.

Cuadro 2. Síntesis de los procesos de validación de las escalas de IE socioemocional

⁸ Cabe mencionar que las diferencias también podían invertirse (resultar negativas), es decir, que el promedio del ítem en el cuartil superior resultara menor al registrado en el cuartil más bajo.

Escala de IE socioemocional		Primera versión de escala (2014)		Escala ampliada 2016
		Datos: estudiantes de 1er. año en 2014	Datos: estudiantes de 3er. año en 2016	
Análisis de capacidad discriminatoria de ítems		<i>Si no me me cae bien un profesor pero enseña bien puedo aprender igual</i>		
Diferencia de media del ítem entre cuartil 4 y 1 de la distribución de la escala		-0.21	-0.01	
Prueba t de igualdad de medias		p= 0.02	p= 0.86	
Análisis de fiabilidad. Ronda 1	Alfa de Cronbach de referencia	0.63	0.67	0.75
	Si se elimina...	<i>Si no me me cae bien un profesor pero enseña bien puedo aprender igual</i>		
	Alfa de Cronbach	0.68	0.71	0.77
	Si se elimina...	<i>Si me llevo bien con un profesor, es más fácil engancharme con su materia</i>		
	Alfa de Cronbach	0.64	0.69	0.76
	Si se elimina...	-	<i>Si alguien me molesta, lo arreglo solo sin hablar con ningun adulto de la escuela</i>	
	Alfa de Cronbach	-	0.69	0.76
Análisis de fiabilidad. Ronda 2	Alfa de Cronbach de referencia	0.68	0.74	0.79
		No se eliminan nuevos ítems.		

Nota: el orden de presentación de los ítems validados en cada ronda prioriza el valor decreciente de los Alfa de Cronbach obtenidos en 2014.

Un resultado común a las tres validaciones fue la escasa capacidad discriminatoria del ítem “si no me cae bien un profesor pero enseña bien, puedo aprender igual”, con una diferencia de medias de -0.21 entre los cuartiles 4 y 1 al validar la escala inicial de 2014 con estudiantes de primer año. La diferencia absoluta resultó más pequeña al validar esa misma escala y su versión ampliada con los estudiantes de tercer año encuestados en 2016. Estos resultados se reflejaron en las significancias obtenidas al aplicar la prueba T de igualdad de medias, lógicamente más elevada frente a una diferencia muy pequeña en 2016 (p=0.86 vs. p=0.02 en 2014).

El análisis de la fiabilidad de la escala confirmó el resultado anterior y la conveniencia de prescindir del ítem “si no me cae bien un profesor pero enseña bien puedo aprender igual”. La eliminación de dicha proposición generó un aumento del valor del Alfa de Cronbach en los tres procesos de validación. Lo mismo ocurrió con el ítem reverso “si me llevo bien con un profesor, es más fácil engancharme con su materia”. No obstante, tanto en la versión original de 2014 como en la ampliada –ambas aplicadas a estudiantes

de tercer año en 2016- un tercer ítem resultó eliminado: “si alguien me molesta, lo arreglo solo sin hablar con ningún adulto de la escuela”.

Cabe presentar algunas interpretaciones e implicancias conceptuales de estas tres salidas de ítems en las pruebas de validación.

Los alumnos de 1ero. y 3er año conciben que la posibilidad de aprender se ve facilitada por una buena relación con el profesor, pero no es inhibida cuando, en caso contrario, la relación es mala: un buen vínculo favorece, pero uno malo no impide los aprendizajes. Esa conclusión es un aporte sustantivo al conocimiento de la relación entre la dimensión vincular y los aprendizajes, pero entonces, ¿por qué ambos ítems se descartan de la escala validada? La respuesta es que salen del constructo escalar porque ninguno logra tensar opiniones lo suficiente. En ambos ítems, hay más convergencias que divergencias de opiniones (y por eso las diferencias intercuartílicas son bajas), y a la vez, no se correlaciona fuertemente con el resto de ítems de la escala (como muestra la prueba de Cronbach). Si miramos los niveles de acuerdo de cada ítem esto resulta muy claro: el 70% de los encuestados acordó con que “si no me me cae bien un profesor pero enseña bien, puedo aprender igual” y el 68% con la idea de que “si me llevo bien con un profesor, es más fácil engancharme con su materia”. El hecho que cada uno de estos ítems desentone con el resto, nos hace repensar cuestiones relativas a la validez de constructo y falta de precisión del ítem ya que, con una mirada autocrítica del instrumento, es una proposición atravesada a la vez por cuestiones académicas (percepción sobre condiciones de aprendizaje) y vinculares (el lazo alumnxs-profesorxs), y quizá sea por el peso de las primeras en este ítem que éste sale de una escala enfocada en la trama vincular.

En cuanto al tercer ítem a descartar, las respuestas a la idea de “arreglarse solo” frente a conflictos interpersonales no se alinea al resto de los ítems de la escala⁹. Visto a la distancia, quizá este ítem aplique más a estudiantes de 1er. año que a los de 3ero, la idea de acudir a un referente de la escuela es indicio de buen lazo con los adultos escolares en primer año (y una función para la que otras investigaciones han mostrado la centralidad de los docentes-tutores), pero quizá pueda indicar dos años más tarde indicios de no saber cómo jugar el “juego escolar” (Dubet y Martucelli, 1998) pues no siempre es bien visto entre pares -más expertos a mediados de la escolaridad secundaria- que haya que lograr la resolución de conflictos estudiantiles con la

⁹ En este caso no hay tantas coincidencias de respuestas puesto que un 36% de los estudiantes de 3ero. está de acuerdo y otro 36% ni de acuerdo ni en desacuerdo.

mediación de la escuela y sus referentes. La salida de este ítem también podría vincularse a cuestiones institucionales: en 3er. año los estudiantes ya no cuentan con tutores obligatoriamente, y esto hace que se acomoden a la nueva situación de no contar con un espacio curricular donde abordar cuestiones de convivencia y el arreglárselas por su cuenta sea, en rigor, una estrategia racional ante la menor presencia de tutores en los cursos de tercero¹⁰. De hecho, en una ponencia que presentamos en el Congreso ALAS a fines de 2017, se constató la centralidad del tutor en sus efectos positivos en la afiliación con la escuela (Austral, Larripa y Dabenigno 2017). Allí se observó que:

En los establecimientos donde se cuenta con tutor en el tercer año de estudios, los alumnos presentan niveles de IE más altos que en aquellas instituciones donde no los hay; esto se observa tanto con respecto al IE socioemocional (2.36 versus 2.30) como al IE académico-cognitivo, aunque en este último la diferencia resulta de menor magnitud (2.37 versus 2.34) (Austral, Larripa y Dabenigno, 2017, 14).

Volviendo a la depuración de los ítems no discriminantes de la escala, una vez que se replicó el análisis de fiabilidad en una segunda ronda¹¹, habiendo obviado los ítems “discordantes” detectados en la primera, no se obtuvieron nuevos aumentos del coeficiente durante la eliminación rotativa de elementos. Así fue que se mantuvieron las versiones obtenidas durante esta primera ronda de análisis de la fiabilidad.

A continuación, presentamos los resultados de las versiones finales de la escala de IE socioemocional en las dos versiones de la escala de 2016: la escala comparable a 2014 y la escala ampliada de 2016 (ver Cuadro 3). Ante la pregunta que puede emerger acerca de por qué trabajar con dos valores escalares del IE para 2016, caben algunas precisiones metodológicas: 1) si lo que se busca es analizar cambios en el tiempo, resulta conveniente contrastar el IE del año 2014 con el mismo conjunto de ítems para 2016 de modo de potenciar la comparabilidad diacrónica¹² y, en la fase de análisis,

¹⁰ En varios trabajos hemos analizado la centralidad de la tutoría a tales fines (véase entre otros, Austral et al., 2018, 2017, Dabenigno et al., 2016, 2015, 2015a, 2015b, 2010). Cabe señalar que en la Ciudad los tutores están dentro de la Planta Orgánico Funcional para 1ro. y 2do. año de estudio; por tanto, en 3ero. hay menos y sus horas docentes se costean con programas de formatelocimiento o planes de mejora, sin contar con horas para la función tutorial en la Planta Orgánico Funcional de cada escuela.

¹¹ En la primera ronda se detectan los ítems que, al ser eliminados rotativamente, generan aumento del Alfa de Cronbach para la escala completa. Luego, en una segunda ronda, se replica el análisis de fiabilidad sin los ítems que resultaron descartados en la primera ronda, para evaluar si se obtienen nuevos aumentos del Cronbach en las eliminaciones rotativas de los ítems restantes. El proceso finaliza cuando ya no se registran nuevos aumentos del coeficiente.

¹² A los efectos de potenciar la comparabilidad diacrónica también resulta conveniente comparar en los análisis a la misma población, es decir, a los estudiantes encuestados en 3er. año que habían cursado 1ero. en esas mismas escuelas en 2014. Este sería la “cohorte” de los estudiantes que van haciendo la trayectoria teórica en una misma escuela, universo más adecuado para ver los efectos netos del crecimiento/decrecimiento del IE en el tiempo en un mismo contexto institucional, en línea con el marco

diferenciar grupos poblacionales con trayectorias diferentes y que hayan sido encuestados en una o en las dos tomas de datos para poner a prueba las hipótesis teóricas sobre IE; 2) si lo que se busca es una descripción sincrónica de los niveles de IE al promediar la carrera escolar que resulte lo más contextualizada posible en el momento intermedio de la trayectoria, se utilizará el instrumento ampliado que resulta sensible a la mayor experticia escolar de los estudiantes de 3er. año. Hechas estas distinciones, veamos los resultados y analicemos qué tan distintos son los valores del IE emocional en las dos versiones de 2016 para sostener este planteo.

A través de versión reducida de la escala es posible apreciar que el IE socioemocional se mantiene estable al comparar globalmente a los estudiantes que cursaban 1er. año en 2014 (2.34 puntos promedio) con quienes cursaban 3ro. en 2016 (2.33). Si se especifican las lecturas, se observa que el IE apenas se eleva entre quienes se hallaban en 1er. año en 2014 y que repitieron en la misma escuela (2.35 puntos en promedio), y se intensifica especialmente y, de manera esperable, para la cohorte que se ajusta a la trayectoria “teórica” prevista para el nivel secundario que no cambió de escuela (2.40 puntos promedio). Los niveles de dispersión de los puntajes medios se mantienen estables y dentro de márgenes aceptables.

teórico del IE, que asume que se trata de un proceso que sucede a lo largo de la carrera escolar, y en el cual la incidencia institucional es notoria (para bien: cuando incide positivamente en forjar un IE creciente, o para mal: cuando desmotiva o no logra revertir el “desenganche” del estudiante con su escuela).

Cuadro 3. Promedio y coeficiente de variación de puntajes de escalas validadas de IE socioemocional (versión reducida 2014 y versión ampliada 2016)

Datos	Universos/ subuniversos	Escala de IE socioemocional (reducida 2014)	
		Media	CV
Año 2014	Estudiantes de 1er. año (565)	2.34	15%
Año 2016	Estudiantes de 3er. año (622)	2.33	15%
	Cursaban 1er. año en la misma escuela en 2014 y no repitieron (257)	2.40	15%
	Cursaban 1er. año en la misma escuela en 2014 y repitieron (78)	2.35	14%
		Escala de IE socioemocional (ampliada 2016)	
		Media	CV
	Estudiantes de 3er. año (622)	2.37	15%
	Cursaban 1er. año en la misma escuela en 2014 y no repitieron (257)	2.44	14%
	Cursaban 1er. año en la misma escuela en 2014 y repitieron (78)	2.41	13%
	Cursaban 2do. o 3er. año en la misma escuela en 2014 y repitieron (76)	2.40	13%
	No cursaban en la misma escuela en 2014 y no repitieron (125)	2.25	17%
No cursaban en la misma escuela en 2014 y repitieron (63)	2.26	15%	

En cuanto a la versión ampliada de la escala, la misma arroja un IE de 2.37 puntos promedio entre los estudiantes de 3er. año. En este caso, también este valor se eleva entre quienes vienen cursando en la misma escuela desde 2014: más aún si se trata de estudiantes que no repitieron algún año de estudio (2.44 puntos promedio en el IE socioemocional, valor máximo de todos los recortes poblacionales considerados). En cambio, se registran valores más bajos entre alumnos que ingresaron a la escuela con posterioridad, independientemente de que hayan o no repetido algún año de la secundaria (promedios en torno a 2.26 y 2.25 puntos).

La permanencia en la misma institución aparece entonces bastante asociada al IE

socioemocional, contribuyendo a su fortalecimiento.

3. Procesos de validación de las escalas de IE académico-cognitivo

La validación de esta segunda escala siguió los mismos pasos de la primera. Inicialmente, requirió la homologación de los sistemas de categorías de las respuestas (los ítems negativos mantuvieron la codificación original y se invirtió la correspondiente a los ítems positivos¹³). Luego, se siguieron los tres caminos de validación: a) de la escala originalmente propuesta con datos de estudiantes de 1er. año en 2014 (validación discutida en ELMéCS 2016), b) la revalidación de esa misma escala con datos de estudiantes de 3er. año en 2016 y c) la validación de la escala ampliada en 2016 (ver Cuadro 4). El paso inicial consistió en calcular el puntaje medio de la escala de involucramiento académico-cognitivo para los estudiantes con un mínimo de 9 respuestas válidas¹⁴.

El ítem “estudio todo de memoria” resultó el más endeble en cuanto a su capacidad discriminatoria en la primera versión de la escala con datos de 2014, con medias bastante similares al comparar los dos grupos definidos por los cuartiles extremos del puntaje de la escala. Al efectuar el mismo análisis con ambas versiones de escalas aplicadas a estudiantes de 3er. año en 2016, el ítem menos discriminante fue “prefiero cuando las materias son fáciles”¹⁵. Fue para estos ítems que las pruebas T de igualdad de medias arrojaron mayores niveles de significancia (riesgo) de rechazo de las hipótesis nulas de igualdad de medias.

Al efectuar sendos análisis de fiabilidad, varios ítems resultaron eliminados en algún momento de los tres procesos de validación:

- “Me pongo las pilas con las materias recién cuando viene la prueba”¹⁶: durante la primera ronda de eliminaciones de las 3 validaciones;
- “Estudio todo de memoria”¹⁷: en el primer análisis de fiabilidad al trabajar con

¹³ Las opciones de respuesta fueron, en esta escala: “muchas veces” (con el código 1), “pocas veces” (código 2) y “nunca” (código 3). En los ítems positivos se recodificaron los “muchas veces” como 3 y los “nunca” como 1, mientras que los ítems negativos mantuvieron la codificación original.

¹⁴ Los procesos de validación y cálculo de las escalas de IE académico-cognitivo se realizaron sobre el 95% de los estudiantes, tanto en 2014 como en 2016, volviendo a mostrar el alto involucramiento de los estudiantes en responder la encuesta.

¹⁵ Al ver la distribución de respuestas de este ítem se comprende que hay más sintonías que discrepancias: un 54% de los estudiantes de 3er. año afirma que muchas veces prefiere que las materias sean fáciles.

¹⁶ Un 46% de los estudiantes afirma que muchas veces estudia recién ante la cercanía de una prueba.

¹⁷ La mitad de los estudiantes afirma que pocas veces estudia todo de memoria.

datos de estudiantes de 1er. año y durante la segunda ronda al aplicarse las escalas a estudiantes de 3er. año;

- “Prefiero cuando las materias son fáciles¹⁸”: durante la segunda ronda al aplicar la escala a estudiantes de 1er. año y al comienzo de la primera ronda al hacerlo a estudiantes de tercero.

Cuadro 4. Síntesis de los procesos de validación de las escalas de IE académico-cognitivo

Escala de IE académico-cognitiva		Primera versión de escala (2014)		Escala ampliada 2016
		Datos: estudiantes de 1er. año en 2014	Datos: estudiantes de 3er. año en 2016	
Análisis de capacidad discriminativa de ítems		<i>Estudio todo de memoria</i>	<i>Prefiero cuando las materias son fáciles</i>	
Diferencia de media del ítem entre cuartil 4 y 1 de la distribución de la escala		-0.24	-0.20	-0.20
Prueba t de igualdad de medias		p= 0.01	p= 0.02	p= 0.02
Análisis de fiabilidad 1	Alfa de Cronbach de referencia	0.66	0.62	0.68
	Si se elimina...	<i>Estudio todo de memoria</i>	<i>Prefiero cuando las materias son fáciles</i>	
	Alfa de Cronbach	0.70	0.65	0.70
	Si se elimina...	<i>Estudio justo lo necesario para aprobar</i>	<i>Trato de no faltar a la escuela</i>	
	Alfa de Cronbach	0.70	0.63	0.68
	Si se elimina...	<i>Me pongo las pilas con las materias recién cuando viene la prueba</i>		
Alfa de Cronbach	0.67	0.67	0.72	
Análisis de fiabilidad 2	Alfa de Cronbach de referencia	0.76	0.72	0.75
	Si se elimina...	<i>Prefiero cuando las materias son fáciles</i>	<i>Estudio todo de memoria</i>	
	Alfa de Cronbach	0.77	0.73	0.76
	Si se elimina...	-	-	<i>Estudio justo lo necesario para aprobar</i>
	Alfa de Cronbach	-	-	0.76

Nota: el orden de presentación de los ítems validados en cada ronda prioriza el valor decreciente de los Alfa de Cronbach obtenidos en 2014.

En cambio, el ítem “estudio justo lo necesario para aprobar” resultó eliminado durante la primera ronda de la escala 2014 aplicada a alumnos de 1er. año y durante la segunda de la versión ampliada con estudiantes de 3er. año, no así en la versión reducida que fue

¹⁸ Un 54% de los estudiantes afirma de muchas veces prefiere que las materias sean fáciles.

aplicada en 2016. Esto lleva a reflexionar acerca de las variaciones de resultados que se pueden obtener en cuanto a la “resistencia” de un ítem específico en una misma escala cuando se somete a procesos de validación en universos diferenciados. En el marco de la constelación de proposiciones aplicadas en 2014, este ítem se despegó de la escala académico-cognitiva cuando se trata de estudiantes más novatos, perdurando en cambio cuando se trata de los más experimentados. No obstante, este último resultado aparece cuestionado cuando, al aplicarse la validación en un conjunto más amplio de proposiciones (con un instrumento sensible a la mayor experiencia escolar), el ítem sí resulta eliminado (aunque esto ocurra recién en la instancia final del proceso de validación).

Por último, “trato de no faltar a la escuela”¹⁹ fue un ítem que resultó descartado únicamente cuando las escalas fueron aplicadas a estudiantes de 3er. año. Una lectura posible es que a mitad de la carrera escolar es claro el impacto negativo de las inasistencias en la regularidad y los desempeños escolares, algo que quizá no estaba aprehendido (vivenciado e incorporado) por los estudiantes que recién ingresaban al nivel en 2014.

En términos sustantivos, ¿cómo se integran estas exclusiones? En principio, estas depuraciones indican que hay prácticas compartidas por los estudiantes más allá del año de estudio y su nivel de IE académico-cognitivo:

- **Se suele estudiar cuando llega la prueba**, es decir, no es muy frecuente que exista una estrategia anticipatoria o secuencial ante un examen. El consenso de esta respuesta nos lleva también a reflexionar acerca de qué es lo que es visto como “estudio” por los estudiantes: las evaluaciones escritas son equiparadas en el ítem al estudio y ellas exigen un tipo de entrenamiento y preparación diferente a otras formas de evaluación continua y formativa que quizá no sean vistas por los estudiantes como “estudio” o aprendizaje (realizar un trabajo práctico aplicado, una práctica en laboratorio, un debate promovido en formatos alternativos, entre otras estrategias de evaluación que pueden no ser captadas en este ítem que apunta centralmente a la prueba escrita).
- **Estudiar todo de memoria**, es una práctica poco frecuente a mitad de la carrera escolar en la escuela secundaria de acuerdo al consenso de las respuestas de los encuestados. Los diseños curriculares apuntan en sentido contrario y se orientan

¹⁹ Un 49% de los estudiantes dice que muy frecuentemente “trato de no faltar a la escuela”.

a una interpretación reflexiva de lo que se aprende y, de acuerdo a las respuestas a la encuesta de 2016, los estudiantes que están a mitad de la carrera no perciben que estudiar de memoria sea una estrategia productiva (pues recurren a ella con poca frecuencia; el 17% afirmó que lo hacía con frecuencia). A inicios de la carrera escolar, en cambio, era una opinión algo más compartida por los ingresantes al nivel (pues ese ítem sale en 1er. lugar en 2014 mientras que en tercer año sale en tercero; el 21% lo hacía muchas veces), lo cual estaría evidenciando su menor experiencia en vivenciar los efectos de una estrategia que no garantiza avanzar y aprobar.

- **Hay consenso en la inclinación por las materias fáciles** y es a primera vista sorprendente que este ítem salga primero en 3er. año que en 1ero. (en primer y cuarto lugar, respectivamente). La lógica de aprobar primaria por sobre la de aprender, lo cual va en cierta medida en contra del planteo de investigadores sajones de que el IE académico-cognitivo va creciendo a lo largo de la carrera escolar (en tanto y en cuanto sea promovido desde las instituciones, docentes y el sistema, lo cual es muy variable según apuntan numerosas investigaciones que dan cuenta de la fragmentación educativa en el nivel).

Los posicionamientos frente a estas tres prácticas aparecen en los dos momentos de la trayectoria escolar aquí analizados y nuevamente resuenan en los hallazgos de estudios previos que dan cuenta de un juego escolar donde las estrategias de los estudiantes secundarios de la Ciudad de Buenos Aires están más traccionadas hacia la aprobación que a los aprendizajes (“Zafar, está bueno” en los términos del artículo así titulado de Meo, 2011)²⁰. En este sentido, se hace referencia a disposiciones, prácticas y estrategias de los estudiantes que se basan en un enfoque instrumental de la educación y los aprendizajes, y que forman parte del habitus de los estudiantes secundarios de clase media (Meo, 2011).

La versión reducida de la escala de IE académico-cognitiva permite identificar una leve caída del IE entre 1er. y 3er. año (de un promedio de 2.37 pasa a 2.35 puntos) y un pequeño aumento de la homogeneidad de las distribuciones de los puntajes visible en la reducción de los correspondientes coeficientes de variación (ver Cuadro 5). Al igual que con el IE socioemocional, los puntajes se elevan entre quienes ajustaron a la trayectoria

²⁰ Si bien no es objeto de este trabajo, la descripción de los estudiantes encuestados en 2014 y 2016, los presenta como un grupo de clase media-baja y clase baja, lo que hace pensar en la validez de la hipótesis de Meo para otros grupos sociales.

teóricamente prevista para el nivel secundario (media de 2.40 puntos). No obstante, a diferencia del otro IE, la dimensión académico-cognitiva se mantiene estable entre aquellos alumnos que, aún cursando en la misma escuela, han repetido algún año de estudio (2.34 puntos promedio).

Cuadro 5. Promedio y coeficiente de variación de puntajes de escalas validadas de IE académico-cognitivo (versión reducida 2014 y versión ampliada 2016)

Datos	Universos/ subuniversos	Escala de IE académico-cognitiva (reducida 2014)	
		Media	CV
Año 2014	Estudiantes de 1er. año (565)	2.37	15%
	Estudiantes de 3er. año (622)	2.35	13%
Año 2016	Cursaban 1er. año en la misma escuela en 2014 y no repitieron (257)	2.40	13%
	Cursaban 1er. año en la misma escuela en 2014 y repitieron (78)	2.34	12%
		Escala de IE académico-cognitiva (ampliada 2016)	
		Media	CV
	Estudiantes de 3er. año (622)	2.33	14%
	Cursaban 1er. año en la misma escuela en 2014 y no repitieron (257)	2.37	14%
	Cursaban 1er. año en la misma escuela en 2014 y repitieron (78)	2.32	13%
	Cursaban 2do. o 3er. año en la misma escuela en 2014 y repitieron (76)	2.27	14%
	No cursaban en la misma escuela en 2014 y no repitieron (125)	2.30	14%
	No cursaban en la misma escuela en 2014 y repitieron (63)	2.27	14%

En cuanto a la versión ampliada del IE académico-cognitivo, el mismo se ubica en un promedio de 2.33 puntos, elevándose a 2.37 en la cohorte que ajusta a los tiempos teóricos y debilitándose muy levemente entre quienes cursaban en la misma escuela pero habían repetido (2.32). Este IE se ve particularmente debilitado entre quienes en 2014 se hallaban cursando 2do. o 3er. año en la misma escuela y repitieron algún año (2.27); también entre quienes ingresaron con posterioridad a 2014 y repitieron (2.27). El grupo de alumnos “nuevos” no repetidores también registra un IE no tan bajo (2.30). Es decir que la repetición sería la variable más asociada a la merma del IE académico-cognitivo.

Consideraciones finales

La doble vía de operacionalización y triple de validación explorada en este trabajo, permite contar con un instrumento sensible a distintos tipos de análisis, a expensas de una complejidad analítica que esperamos se haya allanado a lo largo del trabajo.

La ponencia presenta, compara y reflexiona en torno a las estrategias de medición y validación, en particular a las tensiones que genera la búsqueda de precisión y adaptabilidad de los instrumentos a contextos y poblaciones, confrontada con la necesidad de asegurar “comparabilidad sincrónica” (matices y patrones entre distintos grupos poblacionales en un mismo punto del tiempo) y “diacrónica” (seguimiento de una misma cohorte en el tiempo). Al tratarse de un diseño longitudinal, se discute además cuánto un instrumento debe adaptarse o mantenerse inmutable en sus diferentes tomas, con una generación de estudiantes que atraviesan un proceso intenso de cambio del primer al tercer año de su escolaridad secundaria.

Los resultados de los procesos de validación nos permitieron constatar cómo sobreviven diferentes ítems según el instrumento escalar (acotado o ampliado) y la población a la que aplica. La sensibilidad de un instrumento al paso del tiempo en la generación que es objeto del estudio no es un tema muy difundido en la discusión metodológica sobre las escalas de actitudes. En esta línea, identificamos cuatro situaciones al comparar los procesos de validación de las escalas de IE socioemocional y académico-cognitivo (ver Cuadro en Anexo).

En primer lugar, es posible identificar un conjunto de proposiciones que perduran en diferentes poblaciones aun cuando se amplíe la constelación inicialmente propuesta de ítems. Se trataría del “núcleo duro” de indicadores del concepto de IE, su componente de carácter constante.

En segundo lugar, algunos ítems no resisten ninguna de las validaciones, tratándose entonces de valoraciones o actitudes que traspasan las fronteras de la noción de IE. Es el caso de proposiciones socioemocionales referidas a los aprendizajes según el tipo de relación (buena o mala) que los estudiantes tengan por sus profesores, las cuales resultan independientes del concepto, y generan más consensos que disensos entre grupos (quintiles) polares de estudiantes, por lo cual se terminan excluyendo del constructo escalar. En el plano académico-cognitivo, esto ocurre con proposiciones referidas a un *habitus* de estudiantes secundarios que tracciona hacia un enfoque más

instrumental de la educación y los aprendizajes, con mayor valoración de la aprobación que de los aprendizajes (Meo, 2011).

En tercer lugar, otras proposiciones “resisten” con estudiantes de primer año y “caen” cuando se trata de estudiantes de tercer año. Esto sucede con ítems referidos a la resolución de conflictos sin intermediación de adultos de la escuela (dentro del IE socioemocional) y a la disposición a no faltar a la escuela (dentro del IE académico). Se trata de comportamientos que pueden responder tanto a la vigencia o interrupción de iniciativas y acompañamientos institucionales (como es el caso de las tutorías que pierden su carácter obligatorio en tercer año y que, por lo tanto, no están garantizadas), como a la sedimentación de reglas académicas básicas para el sostenimiento de la escolaridad (como lo es la asistencia a las clases). Desde un punto de vista metodológico, estas situaciones introducen la idea de componentes “contingentes” en escalas que son aplicadas en diferentes momentos del tiempo y/ o a diferentes poblaciones.

Por último, y como reverso de lo anterior, es posible pensar en “ampliaciones” de las escalas que las tornan flexibles para la captación de ciertas particularidades de las poblaciones. En este caso, la diferenciación fundamental radica en la experticia diferencial de los estudiantes secundarios de primer y de tercer año, que fundamentó la incorporación de ítems que luego sobrevivieron a las pruebas de confiabilidad.

Esta doble vía de medición comparable en el tiempo, pero enriquecida a medida que transcurren procesos de maduración de los jóvenes, tiene además fundamentos teóricos, en tanto la noción de IE tiene un fuerte componente procesual que indica que va fortaleciéndose o debilitándose a lo largo de la carrera escolar, según el contexto socio-institucional y los atributos de los alumnos. Estas raíces conceptuales permiten discutir aspectos relativos a la validez de constructo, así como ponderar la necesidad de diseños longitudinales para el estudio del involucramiento de los estudiantes.

La realización de estos ejercicios metodológicos se complementó con el análisis de dos tipos de resultados. En primer lugar, se compararon los puntajes obtenidos al aplicar las escalas validadas en 2014 a los datos de 2014 y de 2016. A nivel general, los resultados mostraron una estabilidad del IE socioemocional y apenas descenso del académico-cognitivo en el pasaje del primer al tercer año de estudio, con alta homogeneidad de respuestas. De manera más específica, al centrar el análisis del IE en el subgrupo de estudiantes que permanecieron en la escuela con trayectorias de ajuste a las teóricas, se observó un ascenso de ambos IE. En cambio, se observó una leve caída del IE

académico-cognitivo entre quienes también formaban parte de la generación inicial pero habían repetido algún año de estudio (se hallaban en primero o segundo en 2016).

En segundo lugar, se buscó analizar el IE a nivel global (como medida del sistema educativo) calculando, para todos los encuestados en 2016, los puntajes obtenidos al aplicar la escala validada en su versión ampliada. Los resultados refrendaron que el IE académico-cognitivo baja al avanzar la trayectoria escolar, pero a diferencia de la escala original, en este caso el IE socioemocional se eleva de primero a tercero. Esto señala que, en efecto, el instrumento escalar capta el IE de manera más sensible a la experticia de los estudiantes de tercer año, que muestran nuevas facetas de su IE al expandir sus círculos de sociabilidad (recordemos que los ítems nuevos referían a amistades de otros cursos) y valorar los aportes de la formación del tercer año. La escala ampliada permite así ajustar la medida del IE a una población más “experta”, con mayor validez interna, precisión y posibilidades de “comparabilidad sincrónica”. De la lectura más pormenorizada de resultados considerando las trayectorias de los estudiantes, se desprenden algunas conclusiones: la mayor fortaleza de ambos IE entre los alumnos que han permanecido en la misma escuela con trayectorias de ajuste a las teóricas; cierto debilitamiento del IE académico-cognitivo dentro del grupo de repetidores de la misma escuela (no así de su IE socioemocional); y una incidencia negativa del cambio de escuela en ambos IE (en sentido contrario a lo que se podría esperar, cambiar de escuela impacta más que haber repetido en la misma institución en el decrecimiento del IE socioemocional). Pasando al nivel mesosocial, estos resultados ayudan a comprender que las escuelas que retienen a sus repetidores producen un mayor compromiso con la institución a lo largo del tiempo (tal como se apuntó en varias investigaciones cualitativas anteriores del equipo, referenciadas a lo largo del trabajo). Dejamos para futuras indagaciones poder caracterizar cuáles son las características, proyectos y estrategias de estas instituciones promotoras del IE, que logran convocar de modo creciente a sus estudiantes, aun cuando éstos no respondan a los mandatos de una trayectoria ideal.

En suma, hemos presentado en esta ponencia algunos ejercicios que han mostrado la importancia de sopesar y balancear aspectos “contingentes o contextuales” con otros “estructurales o subyacentes” en la construcción de instrumentos de medición cuantitativa, de acuerdo al carácter diacrónico o sincrónico de los propósitos analíticos de cada investigación. A la vez, hemos explorado algunos resultados que refrendan la potencialidad de las diversas aproximaciones metodológicas propuestas. Se trata, sin

más, de una formulación que resalta el carácter sociohistórico y contextual de los instrumentos para la producción de conocimiento en las ciencias sociales.

Referencias bibliográficas

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

Austral, R., Larripa, S. y Dabenigno, V. (2017). *La construcción del involucramiento escolar. Seguimiento de una cohorte en escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. XXXI Congreso ALAS 2017. Montevideo, 3 al 8 de diciembre de 2017. Disponible en: http://alas2017.easyplanners.info/opc/tl/5042_rosario_austral.pdf

Austral, R., Aguilar, L., Goldenstein Jalif, Y. y Larripa, S. (2018) Las tutorías en la Nueva Escuela Secundaria (NES). Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y la Equidad Educativa (UEICEE) - Ministerio de Educación – GCBA. Disponible en: <http://www.buenosaires.gob.ar/calidadyequidadeducativa/investigacion/nivel-secundario>

Austral, R., Dabenigno, V. Aguilar, L., Bloch, M., Goldenstein Jalif, Y., Guberman, F. y Larripa, S. (2017) El inicio de la Escolaridad Secundaria en contextos de cambio curricular. Configuraciones institucionales de algunas instancias curriculares específicas de la NES. Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y la Equidad Educativa (UEICEE) - Ministerio de Educación – GCBA. Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/ueicee_inicio_de_escolaridad_secundaria_en_contextos_de_cambio_curricular.pdf

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

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

Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer.

Dabenigno, V. y Austral, R. (2016) Construcción y validación de escalas para la medición del involucramiento escolar. *V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS)*. Mendoza, 16 al 18 de noviembre de 2016. 27 páginas. Disponible en: <http://elmeccs.fahce.unlp.edu.ar/v-elmeccs/actas-2016/Dabenigno.pdf/view>

Dabenigno, V., Austral, R., Larripa, S. (2016): *El involucramiento escolar al inicio del nivel Secundario: conceptualizaciones, medición y resultados*, Coordinación General de Investigación y Estadística de la Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Autores: Valeria Dabenigno, Rosario Austral y Silvina Larripa, 44 páginas. ISBN: 978-987-549-673-6 Disponible en: http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/involucramiento_escolar.pdf

Dabenigno, V., Austral, R., Larripa, S. (2015). *El trabajo de docentes tutores en escuelas secundarias estatales de la Ciudad de Buenos Aires*. Resultados de dos investigaciones. III Seminario Nacional de la Red Estrado Argentina: “Formación y trabajo docente: aportes a la democratización educativa”. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2 al 4 de septiembre de 2015.

Dabenigno, V., Austral, R., Larripa, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2015a). *Las tutorías en la Ciudad de Buenos Aires. Resultados de dos investigaciones en escuelas secundarias estatales*. III Congreso Uruguayo de Sociología. Montevideo, 15 al 17 de julio de 2015.

Dabenigno, V., Austral, R., Larripa, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2015b). *La multidimensionalidad del trabajo tutorial desde diferentes prismas de investigación*. En Documento de trabajo N° 2: Apuntes del Encuentro sobre tutorías en la Educación Secundaria. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa: Buenos Aires.

Dabenigno, V., Austral, R., Larripa, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2014). *Iniciativas institucionales para la retención y promoción de los aprendizajes en el primer año de la escuela secundaria*.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.

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

http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2010permanencia_e_involucramiento_escolar_de_los_estudiantes_secundarios_perspectivas_y_acciones_en_cuatro_escuelas_estatales_de_la_ciudad_de_buenos_aires_0_1.pdf

Dabenigno, V. y Tissera, S. (2011): “La escuela es un buen lugar. El involucramiento social y afectivo de los estudiantes”, *La investigación en diálogo con la escuela N° 3 del Boletín de la Educación Porteña N° 10*, Ministerio de Educación del GCBA. Disponible en:

http://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2011boletin_de_la_educacion_portena_numero_11_la_escuela_es_un_buen_lugar_el_involucramiento_social_y_afectivo_de_los_estudiantes_0_0.pdf

Dubet, F. y D. Martuccelli (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Losada.

Finn, J. & Zimmer, K. (2012). *Student engagement: What is it? Why does it matter?* En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 97–131). New York: Springer.

Fredricks, J., Blumenfeld, P., Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74 (1), pp. 59-109.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C.; Pilar Baptista, L. (2007), *Metodología de la Investigación*, Bogotá, McGraw-Hill (cuarta edición).

Juvonen, J., Espinoza, G. y Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. En *Handbook of research on student engagement* (pp. 387-401). Springer, Boston, MA.

Lam, S., Wong, B. P. H., Yang, H., & Liu, Y. (2012). *Understanding student engagement with a contextual model*. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403–419). New York: Springer.

Lazarsfeld, P. (1985) “De los conceptos a los índices empíricos”, en Boudon R. y Lazarsfeld, P., *Metodología de las Ciencias Sociales. I Conceptos e índices*. Barcelona. Laia.

López-Rosales, F, Modal-de la Rubia, J. (2001) Validación de una escala de autoeficacia para la prevención del SIDA en adolescentes. En *Salud Pública de México*. Vol.43, septiembre-octubre de 2001.

Meo, A. I. (2011). Zafar, so good: middle class students, school habitus and secondary schooling in the city of Buenos Aires (Argentina). *British Journal of Sociology of Education*, 32(3), 349-367.

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

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

Raftery, J., Grolnick, W. y Flamm, E. (2012). Families as facilitators of student engagement: Toward a home-school partnership model. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 343-364). Springer, Boston, MA.

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

Wylie, C., & Hodgen, E. (2012). Trajectories and patterns of student engagement: Evidence from a

longitudinal study. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 585-599). Springer.

Anexo. Cuadro A.1 Comparación de procesos de validación de escalas de IE

	Escala reducida		Escala ampliada
	Datos: 1ero. 2014	Datos: 3ero. 2016	
Items escala socioemocional			
En esta escuela hay adultos en los que puedo confiar si tengo un problema	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En esta escuela puedo hacer amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me siento parte de esta escuela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Venir a esta escuela es importante para mi formación	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me gusta lo que estoy aprendiendo acá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando tengo un problema con otro chico/a en la escuela, trato de hablarlo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
En esta escuela a nadie le importa lo que me pasa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Siento que ninguno de mis compañeros puede ser mi amigo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si pudiera cambiarme de escuela, me iría a otra	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Para mí no tiene sentido lo que se enseña acá	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me aburren muchas de las clases que se dan en esta escuela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Si me llevo bien con un profesor, es más fácil engancharme con su materia	x	x	x
Si no me cae bien un profesor pero enseña bien, puedo aprender igual	x	x	x
Si alguien me molesta, lo arreglo solo sin hablar con ningún adulto de la escuela	<input type="checkbox"/>	x	x
Tengo amigos/as en otros cursos			<input type="checkbox"/>
Lo que estoy aprendiendo este año es importante para mi futuro			<input type="checkbox"/>
Tengo amigos/as solo en mi división			<input type="checkbox"/>
Preferiría cursar otras materias			<input type="checkbox"/>
Items escala académico-cognitiva			
Dimensión académica			
En clase me pongo las pilas para hacer las cosas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trato de tener la carpeta al día	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Soy de llegar tarde a la escuela	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
No hago los trabajos que me piden en clase	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Dejo muchas tareas sin terminar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me pongo las pilas con las materias recién cuando viene la prueba	x	x	x
Trato de no faltar a la escuela	<input type="checkbox"/>	x	x
Dimensión cognitiva			
Me interesa más aprender que zafar	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Si un tema me interesa, aunque sea difícil, trato de aprender sobre él	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trato de relacionar los temas nuevos con cosas que ya vi	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando no entiendo algo, pregunto hasta poder entender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me preocupo por sacarme buenas notas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cuando me cuesta entender algo, lo dejo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Me da igual si me va mal en las materias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudio justo lo necesario para aprobar	x	<input type="checkbox"/>	x
Prefiero cuando las materias son fáciles	x	x	x
Estudio todo de memoria	x	x	x
Me gusta lo que estoy aprendiendo en tercer año			<input type="checkbox"/>
Las materias de este año me interesan poco			<input type="checkbox"/>

Ítem validado. x Ítem eliminado.