

RECURSOS, CONTEXTO, VINCULACIÓN PSICOLÓGICA, COMPROMISO CON LA CLASE Y RENDIMIENTO ESTUDIANTIL: HACIA UN MODELO INTEGRADOR

Francisco Leal Soto

*Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Tarapacá
Iquique, Chile*

Marcos Carmona Halthy

*Escuela de Psicología y Filosofía, Universidad de Tarapacá
Arica, Chile*

Resumen

Algunos modelos desarrollados para explicar rendimiento a través de vinculación psicológica con el trabajo han sido utilizados para explicar rendimiento estudiantil, como los de bienestar y desempeño y de demandas-recursos laborales. Aunque cada uno de estos modelos predice la vinculación psicológica con el estudio, son menos eficaces para predecir el rendimiento. El compromiso de los estudiantes con el aprendizaje ha emergido como una condición del aprendizaje al mismo tiempo que como objetivo educativo. Este constructo proporciona una herramienta heurística para vincular el comportamiento, los afectos y las cogniciones de los estudiantes con sus antecedentes y consecuentes. Aquí examinamos ambos modelos de vinculación psicológica señalando algunas de sus inconsistencias y limitaciones, y proponemos un modelo en que se los integra y se los articula con el compromiso con la clase, proporcionando un marco para sistematizar los antecedentes del compromiso y conectar la vinculación psicológica con el estudio con el rendimiento escolar.

Palabras clave: Compromiso con la clase, vinculación psicológica, bienestar-desempeño, demandas-recursos, rendimiento estudiantil

Abstract

Some models developed to explain achievement through engagement have been used to explain student achievement, as wellbeing-performance and job demand-resources. Although each of these models predicts student engagement, they did not well predict performance. Student engagement with learning has emerged as condition for learning, as well as educational goal. This construct give us a heuristic to link behaviors, feels and cognitions of students with its antecedents and consequents. Here, we look into these two models, pointing some inconsistencies and limitations, and put forth a new one integrating both with classroom engagement, providing a frame to systematize involvement antecedents and connect student engagement with student achievement.

Keywords: Classroom engagement, wellbeing-performance, demand-resources, student achievement

La participación y el involucramiento activo de los estudiantes en las actividades de aprendizaje en la clase, o compromiso con la clase (Skinner, Kindermann y Furrer, 2009), se manifiesta en acciones concretas y observables por el profesor, como escuchar, preguntar, buscar información, seguir indicaciones y realizar las actividades; pero también implica cierto tipo de actividades cognitivas,

como uso de estrategias activas y metacognición, y cierto tipo de estados afectivos, como entusiasmo y disfrute (Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Fredricks *et al*, 2011). El compromiso con la clase es un constructo que se ha elaborado a partir de diversas tradiciones conceptuales y de investigación que enfatizan una u otra de estas dimensiones, por lo que se superpone con otros constructos psicológicos mejor estudiados cada uno por separado, como comportamiento en la tarea, actitudes, intereses y valores, metas, motivación y autorregulación; no obstante, considera simultáneamente estas tres dimensiones en su interacción dinámica recíproca y con el ambiente, lo que constituye al constructo en un aporte específico, ya que proporciona una herramienta heurística inclusiva y multidimensional que permite vincular el comportamiento, los afectos y las cogniciones de los estudiantes en su proceso escolar con sus antecedentes y consecuentes (Fredricks *et al*, 2004).

El constructo ha sido desarrollado y estudiado en diversos niveles, a veces sin explicitar de cuál se trata; o incorporando varios niveles simultáneos sin distinguir entre ellos. Así, podría estarse hablando de compromiso en general con el aprendizaje, o compromiso con la escuela, o con una materia específica, o de varios de ellos a la vez, lo que se refleja en los instrumentos de medición (Wang, Bergin y Bergin, 2014). Esto es un problema, pues el compromiso puede tener significados y se expresa de formas diferentes en estos distintos niveles, y debería medirse de maneras adecuadas a cada nivel, lo que no necesariamente ocurre. Por ejemplo, el compromiso con la escuela puede significar que un estudiante se identifica con su escuela, que asiste con regularidad, que valora la escuela o sus compañeros, o que participa en actividades extracurriculares; ello puede tener poco que ver con realizar las actividades de clase que propone el profesor, o esforzarse en realizar un ejercicio propuesto en una guía de trabajo, situaciones que reflejan compromiso con la clase. Es más, un estudiante podría estar comprometido con la escuela pero no con la clase, o viceversa; incluso, podría interesarse en una clase, por ejemplo ciencias, y no en otra, por ejemplo, lenguaje. De allí la importancia de precisar que, en lo sucesivo, nos abocaremos al compromiso con la clase (con el aprendizaje, académico), en la situación específica de interacción entre profesor y estudiantes en el aula, que es el nivel en que la acción del profesor es directa e inmediata, y, por lo tanto, el nivel óptimo para una eventual intervención. En este trabajo intentaremos proponer un modelo que sitúe el compromiso con la clase entre sus antecedentes más generales y el rendimiento, resultado específico de una situación escolar. Para ello, recurriremos a dos modelos previos, uno que parte de las expectativas de autoeficacia y otro que enfatiza la interacción de las demandas y recursos de la situación.

La autoeficacia se considera el componente predictivo de una interacción dinámica entre factores personales, factores contextuales, y bienestar psicológico de los estudiantes. En esta dirección, el modelo heurístico de desempeño y bienestar psicológico de los estudiantes (figura 1; Bresó y Salanova, 2009), conjuga dicha interacción incorporando el rendimiento académico de los estudiantes en un doble sentido: como antecedente (rendimiento pasado) y como resultado (desempeño futuro) de un proceso que se inicia en las creencias de autoeficacia del estudiante, las que influyen en la percepción de su contexto (obstáculos y facilitadores), y en el bienestar o malestar psicológico experimentado por ellos.

En contextos universitarios, Salanova, Lorente y Vera (2009) han descrito tres categorías de obstaculizadores y facilitadores: de tipo organizacional, de tipo social y de tipo personal. En el caso de los obstaculizadores organizacionales, encontramos la sobrecarga de tareas, escasez de textos en la

biblioteca e inapropiado espacio para estudiar; como social, aparece el retraso en la hora de llegada e inasistencia de profesores o la excesiva competencia entre compañeros; a nivel personal, se describe la falta de planificación y distribución del tiempo o la ansiedad anticipatoria frente a los exámenes. Entre los facilitadores organizacionales se incluyen acceso al laboratorio de computación, actividades prácticas en grupos pequeños de estudiantes y adecuada ventilación e iluminación de las salas de clase; entre los sociales, el apoyo de la familia y los amigos, buenas relaciones con los profesores y retroalimentación de profesores o compañeros; y entre los personales, tener recursos económicos, características personales (p.e., responsabilidad y optimismo) y vivir en la ciudad donde se estudia.

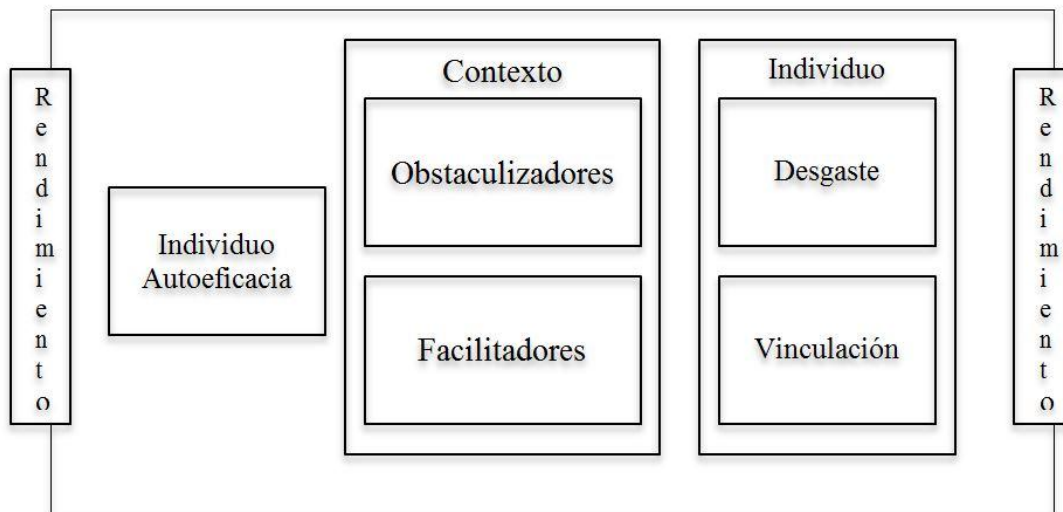


Figura 1. Modelo heurístico de desempeño y bienestar de los estudiantes.
Fuente: Bresó y Salanova, 2009.

El que se incluyan algunas variables personales entre los obstáculos y facilitadores (tanto extraindividuales –por ej., el lugar de residencia– como intraindividuales –por ej., la ansiedad y el optimismo– es una inconsistencia, pues los mismos autores definen los obstáculos y los facilitadores en términos situacionales o contextuales, por contraposición a las demandas y recursos, que serían más bien genéricos a una actividad (Bresó y Salanova, 2009).

La investigación en torno al modelo muestra una relación significativa entre obstáculos y facilitadores percibidos por los estudiantes y su rendimiento académico, mediados por la vinculación psicológica. Es decir, aquellos estudiantes que perciben menos obstáculos y más facilitadores, se muestran vigorosos y dedicados en sus tareas, y esto se traduce en un mayor rendimiento académico futuro (Bresó, 2008). Estos resultados confirman hallazgos previos en ambientes laborales, que indican que los factores personales y ambientales positivos favorecen la aparición de vinculación psicológica y de conductas específicas de rendimiento (Salanova, Agut y Peiró, 2005). Por otra parte, el rol de la autoeficacia como antecedente del rendimiento académico y sus precursores está claramente establecido (p.e. Bandura, 2001; Bresó, 2008; Salanova, Martínez, Bresó, Loorens y Grau, 2005; Salanova, Bresó y Schaufeli, 2005).

Entre las implicancias prácticas que ofrece el modelo, se ha demostrado la posibilidad de promover la autoeficacia a través de una intervención deliberada (p.e., Bresó, 2008; Luthans, Avey, Avolio, Norman y Combs, 2006), lo mismo que para la vinculación psicológica (p.e., Salanova y Schaufeli, 2009); se constituyen, por tanto, en posibilidades de acción para mejorar rendimiento en contextos escolares.

Un problema en este modelo es que la vinculación psicológica se propone como resultado de (una o más) variables contextuales, los facilitadores del desempeño. Es decir, un aspecto estable (la vinculación psicológica) es dependiente de factores variables, situados y específicos (los facilitadores). Esto es una inconsistencia, pues si se asume que la vinculación psicológica es resultado de facilitadores que pueden variar, la vinculación psicológica tendería a ser tan variable como estos, más que una característica estable.

Por otra parte, el paso directo desde el desgaste y la vinculación psicológica hasta el rendimiento académico no considera aquellas situaciones que pudieran darse en la sala de clases, produciéndose un salto desde el nivel de las intenciones o disposiciones hasta el comportamiento efectivo. Broonen (2010) da cuenta de un conjunto de evidencias que muestran que las intenciones o disposiciones no necesariamente se concretan en comportamientos que las realicen o permitan alcanzar los objetivos; concluye que se puede predecir bastante bien estas intenciones o disposiciones a partir de las variables predictoras distales, como las actitudes o las normas subjetivas, pero que la proporción de varianza explicada en el resultado efectivo a partir de estas variables es mucho menor. Como Kuhl (2002) lo ha expresado, una persona puede tener toda la intención y estar muy motivada para hacer algo, y, a pesar de ello, no concretarlo.

El modelo de demandas y recursos laborales (DRL; Demerouti, Bakker, Nachreiner y Schaufeli, 2001) propone que, con independencia del tipo de ocupación, las características del ambiente de trabajo pueden tener consecuencias sobre la salud psicosocial y pueden dividirse en dos categorías denominadas demandas laborales y recursos laborales (Figura 2). La primera categoría –demandas laborales– tiene un carácter negativo, y hace referencia a aquellos aspectos del trabajo que requieren un esfuerzo sostenido y conllevan costes físicos y psicológicos, como la presión laboral, sobrecarga laboral o la relación emocionalmente exigente con los clientes. La segunda categoría –recursos laborales– se refiere a los aspectos del trabajo que son funcionales en el logro de metas laborales, reducen las demandas laborales y estimulan el crecimiento y desarrollo personal, como autonomía, retroalimentación por el trabajo realizado o el apoyo social de los compañeros (Bakker y Demerouti, 2007). Las demandas y recursos son factores desencadenantes de dos procesos psicológicos diferenciados: 1) el proceso de deterioro de la salud (en forma de desgaste profesional) y 2) el proceso motivacional (en forma de vinculación psicológica con el trabajo).

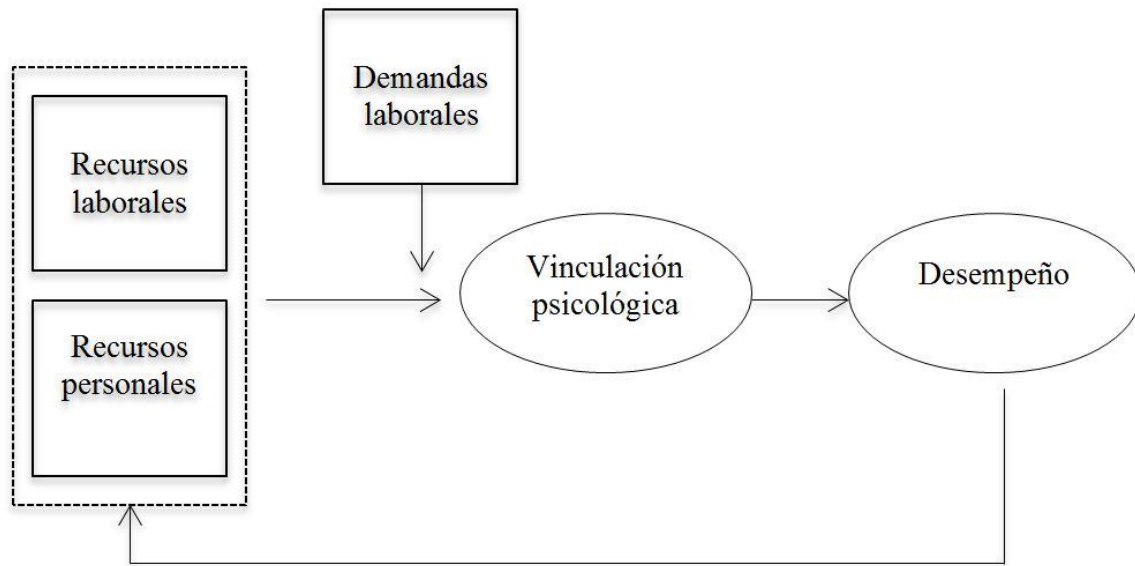


Figura 2. Modelo de DRL de la vinculación psicológica.
Fuente: Llorens, del Líbano y Salanova, 2009.

El modelo DRL ha sido también aplicado en contextos académicos (Bresó y Salanova, 2009). En líneas generales, se ha encontrado que la sobrecarga de demandas predice los niveles de estrés mientras que la presencia de recursos es el mejor predictor de bienestar (Salanova, Schaufeli, Martínez y Bresó, 2010). Un estudio reciente (Osedach, 2013) puso a prueba un modelo que replica los hallazgos del DRL en una muestra de estudiantes, incluyendo una medida conductual de la vinculación psicológica y la necesidad de cognición como variable moderadora de la relación entre las demandas y la vinculación.

Es de notar que los recursos personales considerados en el modelo son todos de orden psicológico; por esta razón, parece adecuado referirse a ellos como recursos psicológicos en lugar de recursos personales. Por otra parte, el modelo propone como resultado del despliegue de estos la aparición de la vinculación psicológica, que sería el precursor del rendimiento laboral, tal como en el modelo de desempeño y bienestar; y adolece, por lo tanto, del mismo problema: la vinculación podría o no materializarse en un comportamiento comprometido, dependiendo de su interacción con los factores de contexto de la situación específica y otros factores personales distintos a los recursos.

Los dos modelos revisados destacan diferentes aspectos: elementos del contexto situacional como los obstáculos y facilitadores, en el primer caso, y los recursos laborales (organizacionales y sociales) y personales, en el segundo. Asimismo, cada uno tiene algunas limitaciones y/o inconsistencias, y ambos se desplazan desde la vinculación psicológica y el desgaste hacia el desempeño o rendimiento, ignorando la distancia entre las intenciones o disposiciones y las acciones efectivas. Ello se traduce en que, empíricamente, ambos modelos dan cuenta de importante varianza en los constructos de vinculación psicológica y desgaste, pero poco o nada del desempeño o rendimiento. Una de las razones por las cuales esto podría ocurrir es que la forma en que se ha definido y abordado la vinculación psicológica con el trabajo se ha centrado en los aspectos afectivos y cognitivos, descuidando la dimensión conductual. El paso de la motivación y las expectativas (procesos afectivo y

cognitivo, respectivamente) a la conducta dirigida, requiere la acción de la voluntad, que incluye la implementación de intenciones y el despliegue de estrategias de control de la acción, entre otras (Gollwitzer, 1999; Keller, 2008; Kuhl, 1985); es decir, parece necesario considerar el compromiso efectivo, el proceso que culmina en la acción realizada, entre la vinculación psicológica y el desempeño.

El constructo compromiso con la clase y el instrumento desarrollado para medirlo (Inventario de Compromiso con la Clase, CEI por sus siglas en inglés; Wang, Bergin y Bergin, 2014) avanza en este sentido, en el ámbito estudiantil. Compromiso con la clase refiere al involucramiento activo del estudiante en el trabajo de aprendizaje, considerando tanto aspectos afectivos y cognitivos, como su manifestación conductual. Por ejemplo, considera las emociones positivas como diversión y entusiasmo a nivel afectivo, uso de estrategias cognitivas o metacognitivas a nivel cognitivo, y participar en clases o hacer preguntas, a nivel conductual.

En la figura 3, presentamos un modelo que integra el compromiso con la clase entre el rendimiento y la vinculación psicológica (o su opuesto, el desgaste), y pone en relación los modelos de bienestar y desempeño y demandas-recursos, reduciendo sus inconsistencias y superposiciones. Al redefinir los recursos en términos restringidos como psicológicos, se excluyen de esta categoría los personales no psicológicos, que, en el modelo de bienestar y desempeño, son considerados facilitadores, como el lugar de residencia. Al integrar los modelos, tales recursos no psicológicos pueden considerarse como facilitadores contextuales más bien que características intrapersonales; a la inversa, los facilitadores personales intrapsicológicos considerados en el modelo de bienestar y desempeño, como el optimismo, pueden ser reubicados con propiedad en la categoría recursos psicológicos.

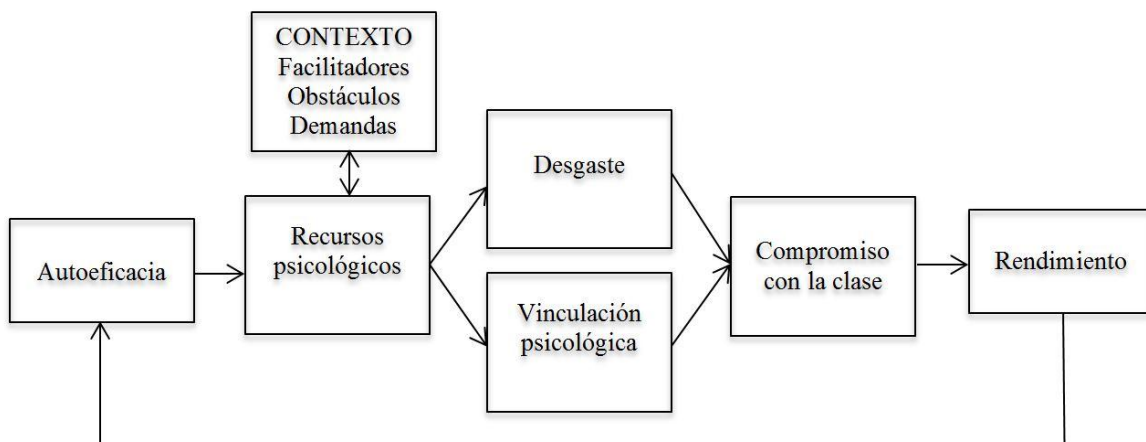


Figura 3. Modelo integrado: recursos psicológicos, contexto y compromiso con la clase.
Fuente: Elaboración propia.

En el modelo original de bienestar y desempeño, los facilitadores y obstáculos se consideran predecesores directos de la vinculación o el desgaste. Al integrar los modelos, su relación pasa a ser mediada por los recursos psicológicos. De este modo, no son los facilitadores u obstáculos los que anteceden la vinculación o el desgaste, sino los recursos psicológicos que son movilizados en función de tales obstáculos y facilitadores.

La incorporación del compromiso con la clase como antecedente directo del rendimiento, permite dar cuenta de la influencia de factores diferentes de la vinculación y el desgaste que moderan la acción de estos sobre la conducta efectiva en clases, haciéndose cargo del paso de los afectos y cogniciones al comportamiento efectivo, que es, en definitiva, el antecedente directo del rendimiento. Asimismo, permite situar los modelos de bienestar y desempeño y DRL como antecedentes del compromiso con la clase, proveyendo un marco heurístico para el estudio de las variables del que dan cuenta.

Referencias bibliográficas

- Bakker, A. B. y E. Demerouti (2007). The job demands-resources model: State of art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bresó, E. (2008). *Well-being and performance in academic settings: The predicting role of self-efficacy* (Tesis de Doctorado). Extraído de <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/29663?show=full>
- Bresó, E. y M. Salanova (2009). Factores psicosociales y salud en muestras pre-profesionales. En: M. Salanova (dir.), *Psicología de la salud ocupacional* (pp. 221-243). Madrid: Síntesis.
- Broonen, J. P. (2010). Volition and the Theory of Planned Behaviour: How to Fill the Gap between Intention and Performance? En D. M. Dubois (ed.) *AIP Conference Proceedings 1303, Ninth International Conference*, 315-323. USA: American Institute of Physics.
- Demerouti, E., A. B. Bakker, F. Nachreiner y W. B. Schaufeli (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Fredricks, J., W. McColskey, J. Meli, J. Mordica J., B. Montrosse y K. Mooney (2011). Measuring student engagement in upper elementary through high school: a description of 21 instruments. *Issues & Answers Report*, 098, 1-80.
- Fredricks, J. A., P. C. Blumenfeld y A. H. Paris (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Gollwitzer, P. M. (1999). Implementation intentions: Strong effects of simple plans. *American Psychologist*, 54, 493-503.
- Keller, J. (2008). An integrative theory of motivation, volition, and performance. *Tech., Inst., Cognition and Learning*, 6, 79-104.
- Kuhl, J. (1985). Volitional mediators of cognition-behavior consistency: Self-regulatory processes and action versus state orientation. En: J. Kuhl y J. Beckmann (Eds.), *Action control: From cognition to behavior* (pp. 101-128). Berlin: Springer-Verlag.
- _____. (2002). A functional design approach to motivation and self-regulation. En: M. Boeckeaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 111-169). San Diego: Academic Press.
- Llorens, S., M. del Líbano y M. Salanova (2009). Modelos teóricos de salud ocupacional. En: M. Salanova (dir.), *Psicología de la salud ocupacional* (pp. 63-90). Madrid: Síntesis.
- Luthans, F., J.B. Avey, B.J. Avolio, S.M. Norman y G.M. Combs (2006). Psychological capital development: Toward a micro-intervention. *Journal of Organizational Behaviour*, 27, 387-393.

- Osedach, J. (2013). *Using the job demands-resources model to understand student engagement: The impact of resource use on academic outcomes, and the impact of need for cognition on engagement* (Tesis de Doctorado). Extraído de la base de datos de ProQuest Dissertations and Theses (publication Number: 3549066).
- Salanova, M., S. Agut y J. M. Peiró (2005). Linking organizational resources and work engagement to employee performance and customer loyalty: The mediation of service climate. *Journal of Applied Psychology, 90*(6), 1217-1227.
- Salanova, M., E. Bresó y W. B. Schaufeli (2005). Hacia un modelo espiral de las creencias de eficacia en el estudio del *burnout* y del *engagement*. *Ansiedad y Estrés, 11*, 215-231.
- Salanova, M., L. Lorente y M. Vera (2009). Recursos personales: las creencias de eficacia. En: M. Salanova (dir.), *Psicología de la salud ocupacional* (pp. 149-173). Madrid: Síntesis.
- Salanova, M., I. Martínez, E. Bresó, S. Llorens y R. Grau (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología, 21*(1), 170-180.
- Salanova, M. y W. B. Schaufeli (2009). Intervenciones individuales para incrementar el *engagement*. En: M. Salanova y W. B. Schaufeli, *El engagement en el trabajo: cuando el trabajo se convierte en pasión* (pp. 169-223). Madrid: Alianza Editorial.
- Salanova, M., W. B. Schaufeli, I. Martínez y E. Bresó E. (2010). How obstacles and facilitators predict academic performance: the mediating role of study burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping, 1*-18.
- Skinner, E. A., T. A. Kindermann y C. J. Furrer C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69*, 493-525.
- Wang, Z., C. Bergin, D. A. Bergin (2014). Measuring engagement in fourth to twelfth grade classrooms: The Classroom Engagement Inventory. *School Psychology Quarterly, 29*(4), 517-535.