

XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 2019.

Engagement estudiantil: Aportes del modelo de engagement agéntico.

Fernández Da Lama, Rocío Giselle.

Cita:

Fernández Da Lama, Rocío Giselle (2019). *Engagement estudiantil: Aportes del modelo de engagement agéntico*. XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigación de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-111/789>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/ecod/Oht>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

ENGAGEMENT ESTUDIANTIL: APORTES DEL MODELO DE ENGAGEMENT AGENTICO

Fernández Da Lama, Rocío Giselle
Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Argentina

RESUMEN

El engagement o compromiso estudiantil se refiere al involucramiento del estudiante en distintas actividades académicas y extracurriculares. Su investigación a nivel científico y académico ha ido en aumento en las últimas décadas, lo cual ha generado la proliferación de distintos modelos teóricos que abordaron el constructo de manera diferente. Principalmente, dichos modelos han aportado una estructura trifactorial del engagement –cognitivo, conductual, y emocional-. Sin embargo, investigaciones recientes han delimitado el engagement agéntico como un cuarto componente. El objetivo de este trabajo es presentar una revisión teórica sobre el modelo tetrafactorial del engagement y los principales desarrollos y avances de los autores representativos de dicho modelo. Se realizó una revisión y síntesis de investigaciones teóricas y empíricas que abordan la temática propuesta en el presente trabajo, obtenidas por medio de una búsqueda bibliográfica en idioma español, inglés y portugués en distintas bases de datos de uso corriente en el campo investigativo. Se espera que la información relevada en esta investigación sea de utilidad a profesionales de la educación en cuanto a una mayor comprensión del engagement estudiantil y de la importancia de su desarrollo en los estudiantes.

Palabras clave

Engagement - Educación - Estudiantes - Agencia

ABSTRACT

STUDENT ENGAGEMENT: CONTRIBUTIONS FROM THE AGENTIC ENGAGEMENT MODEL

Student engagement or commitment refers to the involvement of the student in different academic and extracurricular activities. Its research at the scientific and academic level has been increasing in recent decades, which has generated the proliferation of different theoretical models that addressed the construct in different ways. Mainly, these models have contributed a three-factor structure of engagement -cognitive, behavioral, and affective-. However, recent research has delimited the agentic engagement as a fourth component. The objective of this paper is to present a theoretical review about the four-factor model of engagement and the main developments and advances of the representative authors of this model. A review and synthesis of theoretical and empirical investigations that address the subject proposed in the present work were carried out through a biblio-

graphic search in Spanish, English and Portuguese in different databases of current use in the field of research. It is expected that the information gathered in this investigation will be useful to educational professionals in terms of a greater understanding of student engagement and the importance of its development in students.

Key words

Engagement - Education - Students - Agency

Introducción

El término *engagement* estudiantil, o compromiso en su traducción al español, es un constructo complejo y multidimensional que ha sido referido a la interrelación de factores internos -variables propias del estudiante- y externos -aspectos referidos a los docentes y a la institución educativa- (Borges-Solano, 2015; Crick, 2012). Dicha interrelación se manifiesta en el nivel de participación e involucramiento que presenta el estudiante en actividades académicas y extracurriculares, fomentando así su proceso de aprendizaje (Borges-Solano, 2015). De este modo, el estudio y el desarrollo del *engagement* estudiantil ha ido cobrando relevancia en el ámbito educativo en los últimos años (Alrashidi, Phan, y Ngu, 2016; Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004; Trowler, 2010), principalmente debido al valor explicativo que el constructo ha demostrado tener sobre problemáticas diversas como el abandono de los estudios, el rendimiento académico, el aprendizaje significativo, y el pensamiento crítico en estudiantes (Carini, Kuh, y Klein, 2006; Finn y Rock, 1997; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, y Fernández, 1989).

La literatura científica y académica se ha pronunciado en mayor medida hacia el mantenimiento de un modelo trifactorial del *engagement*, el cual se encuentra constituido por el *engagement* conductual -comportamientos o conductas positivas, tales como seguir las reglas, adherir a las normas, la ausencia de conductas disruptivas como meterse en problemas, presentar una marcada participación en clase y en tareas académicas, involucramiento en actividades deportivas, dejando entrever rasgos de base como la persistencia, el esfuerzo, la atención, y el formular preguntas en clase- (Birch y Ladd, 1997; Finn, 1989; Finn, Pannozzo, y Voelkl, 1995; Finn y Rock, 1997; Skinner y Belmont, 1993); el *engagement* cognitivo -aspectos ligados a la motivación hacia el estudio, procurando una experiencia de aprendizaje que va más allá del contenido impartido en clases,

preferir actividades desafiantes, y contar con una mayor autonomía y autorregulación en el aprendizaje- (Connell y Wellborn, 1991; Corno y Mandinach, 1983; Meece, Blumenfeld, y Hoyle, 1988; Wehlage et al., 1989); y el *engagement* emocional -aspectos afectivos sustentados en las relaciones interpersonales del estudiante con sus pares, docentes, e integrantes de la institución educativa, el sentirse identificado con los valores de la institución, y reconocerse exitoso en los resultados obtenidos en las tareas que allí realice- (Connell y Wellborn, 1991; Finn, 1989; Lee y Smith, 1995; Skinner y Belmont, 1993; Stipek, 2002; Voelkl, 1997).

Recientemente, Reeve y Tseng (2011) han delineado un cuarto componente, el *engagement* agéntico, el cual se refiere a los aportes de los estudiantes en la construcción de un ambiente de aprendizaje y a las instrucciones que éstos reciben del docente. Lo postulado por los autores sobre la temática ha versado sobre la importancia de considerar una relación bidireccional en el ámbito de aprendizaje, especialmente el espacio áulico, siendo que gran parte del tiempo, las interacciones entre alumnos y docentes promueven cambios en los primeros, evidenciables en sus patrones de *engagement* conductual, cognitivo y afectivo, y en las conductas de apoyo e instrucción impartidas por los segundos (Pelletier, Seguin-Levesque, y Legault, 2002; Reeve y Tseng, 2011; Skinner y Belmont, 1993).

A partir de lo expuesto hasta el momento, se formula en el presente trabajo como problemática de investigación, el delinear adecuadamente cuáles son los aportes más consistentes del modelo de *engagement* agéntico al corpus teórico del *engagement*, profundizando en sus bases teóricas, conceptuales, y las investigaciones de carácter empírico que abordaron la temática. Se espera que la información presentada en esta investigación resulte de utilidad para profesionales del ámbito educativo, quienes deseen incorporar mayores conocimientos sobre las variables involucradas en el desempeño de sus estudiantes.

Método

Se realizó una extensa búsqueda bibliográfica del término *engagement* en idioma español, inglés, y portugués en distintas bases de datos de uso corriente en el campo investigativo –SciELO, Dialnet, Redalyc, Psycodoc, Doaj, Sage Journal Online, Lilacs, y PsycLIT-. Se tuvieron en cuenta artículos teóricos y de revisión que aportaran las bases conceptuales sobre el modelo, así como artículos de investigación empíricos, los cuales contribuyeron a delimitar la relevancia y utilidad del modelo de *engagement* agéntico en el ámbito educativo.

Desarrollo

Engagement estudiantil

Las primeras aproximaciones sobre el constructo pueden rastrearse hasta los años 30 del siglo pasado, y provinieron de la mano del psicólogo educacional de nacionalidad estadounidense-

se Ralph Tyler, quien dedicó gran parte de su obra a introducir grandes modificaciones en las prácticas escolares de su país (Wraga, 2017). Tyler se centró en estudiar el tiempo empleado en la realización de tareas escolares y su efecto positivo en el aprendizaje, lo cual posteriormente condujo a otros investigadores a definir el término *engagement* (Wraga, 2017).

Posteriormente, entre los años 60 y 70, de la mano de Robert Pace, se logró una formulación más amplia del constructo, al incluir aspectos relacionados no solo al tiempo que le dedicara el estudiante a sus tareas, sino también a la calidad del esfuerzo empleado por éste en la gran variedad de actividades propias de la vida académica y los logros obtenidos en consecuencia a su involucramiento (Kuh, 2009; Pace, 1984). Asimismo, comenzaron a cobrar importancia las características propias de las instituciones en lo referente a las distintas comodidades que pudieran ofrecer -a nivel educacional, cultural, recreacional-, y la calidad del establecimiento de las relaciones entre pares y profesores (Pace, 1984).

Diversos autores (Axelson y Flick, 2010; Kuh, 2009; Trowler, 2010) reconducen a Alexander Astin, Profesor Emérito de la Universidad de California en Estados Unidos, el crédito por acuñar el término *engagement* aproximadamente en los años 80, y por llevar la investigación sobre la temática al nivel que actualmente presenta. Astin (1984) postuló en su Teoría sobre el Involucramiento una relación directa entre el grado de involucramiento, es decir la relación entre la cantidad y calidad de la energía física y psíquica invertida por el estudiante en sus experiencias académicas y el aprendizaje logrado.

En tiempos más recientes, pueden destacarse los trabajos de George Kuh (2001, 2003, 2009) y otros (Bridges, Kinzie, Nelson-Laird, y Kuh, 2008), quienes establecieron una relación tan simple como evidente acerca del *engagement* y el aprendizaje: mientras más practique un estudiante y obtenga, a su vez, un mayor *feedback* de sus trabajos académicos, mayor será la información que logre asimilar con respecto a lo que aprenda (Kuh, 2003). Más aún, la comprensión de Kuh sobre el *engagement* permitió extender los efectos de este concepto no solo al ámbito educativo en cuanto al desarrollo de las capacidades y habilidades del estudiante, sino posteriormente, en su calidad de vida post-universitaria (Kuh, 2003). Estos autores seguían la línea sobre conceptualizar al *engagement* no sólo como un fenómeno propio de la esfera estudiantil, especialmente teniendo en cuenta las repercusiones que pudiera tener en el rendimiento académico (Pascarella, 1985), sino también como una tarea u obligación de instituciones educativas en mejorar sus prácticas y metodologías de enseñanza. Asimismo, priorizaron el involucramiento de los estudiantes en actividades curriculares y co-curriculares, la interacción con la institución, tales como autoridades y docentes, y la relación con sus pares (Kuh, 2009). A partir de lo expuesto, se torna evidente cierta amplitud de criterios a la hora de definir el *engagement*, dificultando esto, a su vez, generar una taxonomía o modelo teórico que dé cuenta de

sus manifestaciones en los estudiantes. Así por ejemplo, existen una gran cantidad de modelos que abordaron el constructo de manera tanto bifactorial –incluyen la dimensión conductual y la emocional- (Finn, 1989; Skinner, Kindermann, y Furrer, 2009), como trifactorial –conductual, cognitivo, emocional- (Fredricks et al., 2004).

Uno de los modelos sobre *engagement* que ha tenido un gran arraigo en el área, es el de Fredricks et al. (2004). De esta manera, los autores delimitaron el *engagement* conductual, el cual ha sido teorizado desde tres vertientes, a saber, conductas positivas -adherir a las normas de clase, seguir las reglas que le son dadas al estudiante, y evitar involucrarse en acciones díscolas y transgresoras del orden escolar-, participar en tareas académicas y de aprendizaje -aportar argumentos que contribuyan a discusiones o debates, formular preguntas, prestar atención, concentrarse, ser persistente y esforzarse-, y el involucrarse en actividades relacionadas a lo académico-participar en la dirección de la institución, realizar deporte-. Por su parte, el *engagement* emocional conglomeraba aspectos psicológicos, motivacionales, y afectivos, los cuales, de modo general, se refieren a las reacciones emocionales positivas y negativas experimentadas por los estudiantes para con los profesores, compañeros de clase, tareas académicas, y la institución educativa en general. Asimismo, los indicadores que se describen como protagonistas en estudiantes involucrados son la presencia de interés y felicidad, la falta de aburrimiento, ansiedad y tristeza, y los sentimientos de pertenencia e identificación para con la institución y sus valores. En último lugar, el *engagement* cognitivo, ha sido conceptualizado teniendo en cuenta aspectos diversos, tales como el involucramiento en tareas de aprendizaje -flexibilidad en la resolución de problemas, preferencia por el trabajo duro, contar con una manera positiva para lidiar con los fracasos-, y las habilidades psicológicas con las que cuenta el estudiante, que le permiten comprender los contenidos académicos y dominar las habilidades requeridas para hacerlo- motivación intrínseca, aprendizaje autorregulado, el ser estratégico al momento de estudiar, entre otros- (Fredricks et al., 2004; Fredricks, Blumenfeld, Friedel, y Paris, 2005).

Independientemente de los diversos abordajes sobre el *engagement*, su investigación no ha cesado y puede decirse que se mantiene actualmente en auge (Fredricks, Filsecker, y Lawson, 2016). Para entender el grado de relevancia que tiene el constructo en el ámbito educativo, es suficiente con revisar la literatura sobre el tema (Alrashidi, Phan, y Ngu, 2016; Fredricks et al., 2004; Trowler, 2010), siendo que los investigadores se han centrado en el valor explicativo del *engagement* sobre aspectos diversos como el abandono de los estudios, rendimiento académico, logros en el aprendizaje, y el desarrollo de un pensamiento crítico (Carini, Kuh, y Klein, 2006; Finn y Rock, 1997; Wehlage, Rutter, Smith, Lesko, y Fernández, 1989). Además, se ha registrado que niveles elevados de *engagement* en estudiantes se correlacionan con mayores niveles de atención, interés, disfrute,

y esfuerzo en dominar nuevas habilidades, mientras que bajos niveles de involucramiento se relacionan con aburrimiento, inatención y pasividad (Bohnert, Fredricks, y Randall, 2010).

Modelo del *Engagement* Agéntico de Reeve y Tseng (2011).

Los autores definen el *engagement* agéntico, también denominado agencia-personal, como una forma de involucramiento estudiantil de carácter intencional, proactivo, y constructivo, en la que el estudiante contribuye al mejoramiento de las instrucciones dadas por el docente y al enriquecimiento de su ambiente de aprendizaje (Reeve y Tseng, 2011). La manera en la que un estudiante se compromete de manera agéntica, implica acciones tales como ofrecer ideas, expresar sugerencias en clase, formular preguntas, comunicar su necesidad de ayuda o apoyo en caso de no comprender algún tema, demostrar su nivel de interés o desinterés en las actividades a realizar y en las temáticas abordadas en clase, así como enunciar su preferencias, gustos o disgustos con el proceso de enseñanza (Borges-Solano, 2015; Reeve, 2013).

Un aspecto central de este modelo que es soslayado por Reeve y Tseng (2011), es el considerar a los modelos que abordan el *engagement* únicamente desde sus componentes cognitivos, conductuales, y emocionales como insuficientes en la comprensión y evaluación de lo que realmente sucede en las aulas. Principalmente, la diferencia entre el *engagement* agéntico y los tres tipos de *engagement*, radica en que los segundos consisten en que el estudiante adopte directamente las instrucciones del docente de la manera en que son impartidas, mientras que el primero implica un accionar proactivo que tiene lugar incluso antes de iniciarse el intercambio con el docente (por ejemplo en el caso de que los estudiantes propongan una actividad inicial). De esta manera, un estudiante comprometido agénticamente crea momentos de autosuficiencia en cuanto a su aprendizaje en el espacio áulico al emprender acciones que enriquecen, modifican, personalizan, y favorecen el flujo de las instrucciones del docente. Esto genera efectos que se manifiestan en el plano relacional del estudiante con sus pares y con el docente, con quien establece una relación colaborativa de carácter transaccional (Reeve, 2013).

De manera sucinta, la forma en la que se operacionalizó este cuarto componente del *engagement* incluyó acciones emprendidas por los estudiantes tales como, hacer preguntas durante la clase, decirle al docente qué les gusta y qué no, dejarle saber al docente qué es lo que les interesa, expresar sus preferencias, opiniones, y ofrecer sugerencias sobre cómo se podría mejorar la clase (Reeve, 2013). El efecto producido por dichas acciones no solo posibilita una mejora en el ambiente de aprendizaje, sino que además potencia la motivación del estudiante en la realización de sus tareas, lo cual podría repercutir en su progreso académico (Reeve, 2013).

Investigaciones sobre el *engagement* agéntico.

Con anterioridad a la existencia de métodos de evaluación válidos y confiables, la forma de cuantificar los aportes del estudiante en la clase era mediante un sistema denominado *Hit-Steer Observation System* (Fiedler, 1975; Koenigs, Fiedler, y deCharms, 1977), el cual consistía en contabilizar la frecuencia de los intentos del estudiante en modificar algún comportamiento del docente, a la par que evaluaba si el intento había sido exitoso. De esta manera, la cantidad de intentos exitosos reflejarían el nivel de *engagement* agéntico del estudiante, mientras que la manera de responder del docente resultaría en un indicador de su estilo para motivar -autónomo o controlador- (Fiedler, 1975; Koenigs, Fiedler, y deCharms, 1977; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, y Barch, 2004). De esta manera, el abordaje investigativo del *engagement* agéntico, con una metodología científica válida y confiable en su evaluación, se registra a partir de los desarrollos de Reeve y Tseng (2011), quienes construyeron el *Agentic Engagement Questionnaire* (AEQ) compuesto por cinco ítems y con un formato de respuesta Likert de siete posiciones (1= Completamente en desacuerdo a 7= Completamente de acuerdo). Dicha escala fue luego revisada (Reeve, 2013), se adicionaron cinco ítems más y se modificó su nombre a *Agentic Engagement Scale* (AES). Ambas formas del instrumento, las cuales presentaron adecuadas evidencias psicométricas de confiabilidad y validez, fueron administradas a estudiantes de distinto nivel académico y en distintos países, con resultados prometedores.

En Asia, los creadores de la escala evaluaron a 369 estudiantes de nivel medio de la ciudad de Taipei en Taiwán. Los resultados arrojaron una asociación estadísticamente significativa y directa entre el *engagement* agéntico y los tres tipos de *engagement* restante, con la motivación del estudiantado y su rendimiento académico (Reeve y Tseng, 2011). Por su parte, Reeve y Lee (2014) administraron el AES, junto con instrumentos para evaluar satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, autoeficacia, objetivos de aprendizaje, rendimiento académico, y los tres tipos de *engagement* estudiantil, a una muestra de 351 estudiantes de nivel medio de la ciudad de Seúl en Corea en distintos períodos a lo largo de un semestre, con el fin de determinar si cambios en el *engagement* agéntico producían a su vez cambios longitudinales en los estudiantes. Los investigadores reportaron que el *engagement* estudiantil, en sus cuatro componentes, era un buen predictor del rendimiento académico y de los cambios en la motivación del estudiantado, incluyendo el sentido de eficacia y la satisfacción de necesidades básicas; sin embargo, el *engagement* no explicaba los cambios en los objetivos de aprendizaje.

Otra investigación que puede citarse fue llevada a cabo en Italia, donde se evaluó el *engagement* estudiantil de 1064 estudiantes de nivel medio mediante la versión adaptada al medio local del AES (Mameli y Passini, 2017), junto con otros instrumentos que evaluaban las dimensiones del *engagement* conductual, cognitivo, y emocional. Por un lado, los resultados validaron las propie-

dades psicométricas de la adaptación italiana del AES. Por el otro lado, se estableció el grado de asociación entre los cuatro tipos de *engagement*, la motivación del estudiante, y satisfacción de necesidades psicológicas básicas, siendo en todos los casos de carácter significativo estadísticamente y directo (Mameli y Passini, 2018). Estos hallazgos permiten indicar que existe una estrecha relación entre los cuatro tipos de *engagement*, sin que ocurra un solapamiento entre ellos, y que un contexto educativo, favorecedor de la motivación intrínseca de los estudiantes por la realización de sus tareas, permite la satisfacción de necesidades psicológicas básicas en los mismos -autonomía, vinculación, y competitividad- (Mameli y Passini, 2018; Ryan y Deci, 2000). No obstante, este estudio no comprobó asociación alguna entre el *engagement* agéntico y el rendimiento académico.

Conclusiones

A partir de lo expuesto en el presente trabajo, puede concluirse de manera preliminar que la teoría sobre el *engagement* agéntico, si bien de reciente origen, ha contribuido al *corpus* teórico-conceptual del *engagement* dando lugar a un papel más activo en el estudiante con respecto a su ambiente de aprendizaje, y efectivamente, engloba aspectos que los componentes cognitivo, conductual, emocional del *engagement*, no han abordado (e. g. la posibilidad que tiene el estudiante de modificar las consignas dadas por el docente, y de construir su ambiente de aprendizaje, produciendo cambios en la respuesta del docente). Otro aspecto a recalcar en el desarrollo del *engagement* agéntico remite a la falta de un mayor número de investigaciones que lo aborden. Asimismo, los resultados arrojados por algunas investigaciones, referidas principalmente a su relación con los restantes componentes del *engagement* y otras variables de relevancia en el ámbito educativo, son percibidos como prometedores y, si bien incipientes, han confirmado la importancia de fomentar el constructo en estudiantes.

En conclusión, se espera que el presente trabajo resulte en un aporte útil a investigadores, docentes, y profesionales interesados en la temática del *engagement* estudiantil en general, y en el *engagement* agéntico en particular.

BIBLIOGRAFÍA

- Astin, A. (1984). Student Involvement: A development Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40, 518-529. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/220017441_Student_Involvement_A_Development_Theory_for_Higher_Education
- Alrashidi, O., Phan, H., y Ngu, B. (2016). Academic engagement: An overview of its definitions, dimensions, and major conceptualizations. *International Education Studies*, 9 (12), 41-52. doi:10.5539/ies.v9n12p41
- Axelson, R., y Flick, A. (2011). Defining Student Engagement. *Change the Magazine of Higher Learning*, 43 (1), 38-43. doi: 10.1080/00091383.2011.533096

- Birch, S., y Ladd, G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of School Psychology, 35*(1), 61-79. Recuperado de <https://asu.pure.elsevier.com/en/publications/the-teacher-child-relationship-and-childrens-early-school-adjustm>
- Borges-Solano, L.Y. (2015). *El compromiso escolar de los estudiantes en República Dominicana: validación de su medida y de las variables de su red nomológica* (tesis de doctorado). Unicersitat de València, Valencia, España.
- Bridges, B.K., Kinzie, J., Nelson Laird, T., y Kuh, G.D. (2008). Student engagement and student success at Historically Black and Hispanic-Serving Institutions. En M. Gasman, B. Baez, y C.S.V. Turner (Eds.), *Understanding Minority-Serving Institutions* (pp. 217-236). Albany: SUNY Press.
- Carini, R., Kuh, G., y Klein, S. (2006). Student Engagement and Student Learning: Testing the Linkages. *Research in Higher Education, 47*(1), 1-32. doi: 10.1007/s11162-005-8150-9
- Connell, J.P., y Wellborn, J.G. (1991). *Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes*. En M.R. Gunnar y L.A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposia on child psychology*, Vol. 23. Self processes and development (pp. 43-77). Hillsdale, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Corno, L., y Mandinach, E. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation. *Educational Psychologist, 18*(2), 88-108. doi.org/10.1080/00461528309529266
- Crick, R.D. (2012). Deep engagement as a complex system: Identity, learning power and authentic enquiry. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 675-694). New York: Springer.
- Fiedler, M.L. (1975). Bidirectionality of influence in classroom interaction. *Journal of Educational Psychology, 67*, 735-744.
- Finn, J. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142. doi:10.3102/00346543059002117.
- Finn, J., y Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82*(2), 221-234. doi:10.1037/0021-9010.82.2.221.
- Finn, J., Pannozzo, G., y Voelkl, K. (1995). Disruptive and inattentive-withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *The Elementary School Journal, 95*(5), 421-434. doi.org/10.1086/461853
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109. doi: 10.3102/00346543074001059
- Fredricks, J.A., Blumenfeld, P., Friedel, J., y Paris, A. (2005). School Engagement. En K.A. Moore y L.H. Lippman (Eds.), *The Search Institute series on developmentally attentive community and society. What do children need to flourish: Conceptualizing and measuring indicators of positive development* (pp. 305-321). New York, NY, US: Springer Science + Business Media. doi: org/10.1007/0-387-23823-9_19
- Fredricks, J.A., Filsecker, M., y Lawson, M.A. (2016). Student engagement, Context, and Adjustment: Addressing definitional, Measurement, and Methodological issues. *Learning and Instruction, 43*, 1-4. doi: 10.1016/j.learninstruc.2016.02.002
- Lee, V. y Smith, J. (1995). Effects on high school restructuring and size on early gains in achievement and engagement. *Sociology of Education, 68* (4), 241-270. doi: 10.2307/2112741
- Mameli, C., y Passini, S. (2017). Measuring four-dimensional engagement in school: An Italian validation of the Student Engagement Scale and of the Agentic Engagement Scale. *Methodology in Applied Psychology, 24*, 527-541. doi:10.4473/TPM24.4.4
- Mameli, C., y Passini, S. (2018). Development and Validation of an Enlarged Version of the Student Agentic Engagement Scale. *Journal of Psychoeducational Assessment, 0*(0), 1-14. doi:10.1177/0734282918757849
- Meece, J.L., Blumenfeld, P.C., y Hoyle, R.H. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology, 80*(4), 514-523. doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.514
- Montenegro, A. (2017). Comprendiendo el concepto de compromiso agéntico de los estudiantes en su aprendizaje. *Colombian Applied Linguistics Journal, 19*(1), 117-128. doi: 10.14483/calj.v19n1.10472
- Koenigs, S., Fiedler, M., y de Charms, R. (1977). Teacher beliefs, classroom interaction and personal causation. *Journal of Applied Social Psychology, 7*, 95-114.
- Kuh, G. (2001). Assessing What Really Matters to Student Learning Inside the National Survey of Student Engagement. *Change, The magazine of Higher Learning, 33* (3), 10-17. doi: 10.1080/00091380109601795
- Kuh, G. (2003). What We're Learning About Student Engagement from NSSE. *Change. The magazine of Higher Learning, 35*(2), 24-32. Recuperado de [http://cpr.indiana.edu/uploads/Kuh%20\(2003\)%20What%20We're%20Learning%20About%20Student%20Engagement%20From%20NSSE.pdf](http://cpr.indiana.edu/uploads/Kuh%20(2003)%20What%20We're%20Learning%20About%20Student%20Engagement%20From%20NSSE.pdf)
- Kuh, G. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. *New Directions for Institutional Research, 141*, 5-21. doi:10.1002/ir.283
- Pace, C.R. (1984). *Measuring the quality of college student experiences*. Los Angeles: University of California Center for the Study of Evaluation.
- Pascarella, E. (1985). Students' affective development within the college environment. *Journal of Higher Education, 56*(6), 640-663. doi.org/10.2307/1981072
- Pelletier, L.G., Séguin-Lévesque, C., y Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology, 94*(1), 186-196. doi.org/10.1037/0022-0663.94.1.186
- Reeve, J. (2013). How students create motivationally supportive learning environments for themselves: The concept of agentic engagement. *Journal of Educational Psychology, 105*, 579-595. doi: 10.1037/a0032690
- Reeve, J., y Lee, W. (2014). Student's Classroom Engagement Produces Longitudinal Changes in Classroom Motivation. *Journal of Educational Psychology, 106* (2), 527-540. doi: 10.1037/a0034934

- Reeve, J., y Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology, 36*, 257-267. doi:10.1016/j.cedpsych.2011.05.002
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., y Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*, 147-169.
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*, 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Skinner, E., y Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effect of the teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology, 85*(4), 571-581. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/232483889_Motivation_in_the_classroom_Reciprocal_effect_of_teacher_behavior_and_student_engagement_across_the_school_year
- Skinner, E., Kindermann, T., y Furrer, C. (2009). A Motivational Perspective on Engagement and Disaffection: a conceptualization and assessment of Children's Behavioral and Emotional Participation in Academic Activities in the Classroom. *Educational and Psychological Measurement, 69* (3), 493-525. doi: 10.1177/0013164408323233
- Stipek, D. (2002). Good instruction is motivating. En A. Wigfield y J. S. Eccles (Eds.), *A Vol. in the educational psychology series. Development of achievement motivation* (pp. 309-332). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Trowler, V. (2010) *Student Engagement Literature Review*. York, U.K.: Higher Education Academy.
- Voelkl, K.E. (1996). Measuring Students' Identification with School. *Educational and Psychological Measurement, 56*(5), 760-770. doi: 10.1177/0013164496056005003
- Wehlage, G., Rutter, R., Smith, G., Lesko, N., y Fernández, R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. New York: Falmer.
- Wraga, W. (2017). Understanding the Tyler rationale: Basic Principles of Curriculum and Instruction in historical context. *Espacio, Tiempo y Educación, 4*(2), 227-252. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.156>