

Student Engagement in the School: Interpersonal and Inter-Center Differences

Iker Ros*, Javier Goikoetxea*, Joaquín Gairín**, and Pablo Lekue*

* UPV/EHU, ** Autonomous University of Barcelona

Abstract

This research project aims to identify differences in students' engagement in school life, in terms of both socio-personal characteristics (sex and educational stage) and type of school (state, private with some state funding and cooperative). Participants were 1229 students aged between 9 and 17 (598 from a worker cooperative and 631 from state and private stated-funded schools of the Basque Country and Catalonia). Three components were distinguished in engagement (emotional, behavioural and cognitive) as measured by a Spanish version of the Leadership, Organisational Learning and Student Outcomes (LOLSO) questionnaire by Mulford, Silins and Leithwood (2004). These data are related to the responses given to the Psychological Sense of School Membership (PSSM) questionnaire by Goodenow (1993), which examines factors affecting school engagement, with specific focus on students' sense of belonging. The results indicate that girls' engagement is higher than that of boys; that it decreases as students move up the school; and is higher in the worker cooperative than in the state or private stated-funded schools. Engagement was also found to be related to teachers' work and the relationship between teachers and students.

Keywords: Student engagement, type of school, worker cooperative school, psychological sense of belonging.

Resumen

Esta investigación tiene por objeto identificar diferencias en la implicación del alumnado en su centro escolar tanto en función de características sociopersonales (sexo y ciclo educativo) como de la titularidad del centro (público, concertado, cooperativa). Participan en la misma 1229 estudiantes de entre 9 y 17 años (613 de un colegio cuyo profesorado conforma una cooperativa y 656 de centros públicos y concertados del País Vasco y Cataluña). Se diferencian tres componentes en la implicación (el emocional, el conductual y el cognitivo) medidos mediante una versión castellana del cuestionario *Leadership, Organizational Learning and Student's Outcomes* (LOLSO), de Mulford, Sillins y Leithwood (2004); se relacionan estos datos con las respuestas al cuestionario *Psychological Sense of School Membership* (PSSM), de Goodenow (1993), que analiza factores que afectan a la implicación escolar y específicamente al sentimiento de pertenencia. Los resultados indican que la implicación de las alumnas es mayor que la de los alumnos; que disminuye según avanza el curso escolar; y que en el colegio-cooperativa es superior a la de centros de titularidad pública y concertada. La implicación, por otro lado, guarda relación con el trabajo de los docentes y con las relaciones entre estudiantes y profesores.

Palabras clave: Implicación del estudiante, titularidad de centro, cooperativa de enseñanza de trabajo asociado, sentimiento psicológico de pertenencia escolar.

Correspondence: Iker Ros Martínez de Lahidalga, Escuela de Magisterio Vitoria, Universidad del País Vasco, Juan Ibañez Santo Domingo, 1, 01006-Vitoria. E-mail: iker.ros@ehu.es.

Introduction

One of the problems which is currently of concern in the education system is the high level of school dropout, absenteeism, early school leavers, problems with peaceful and harmonious coexistence and discipline (Cava, Buelga, Musitu, & Murgui, 2010), sexist behaviour (Garaigordobil & Aliri, 2011) and the lack of a sense of belonging to the school (Díaz de Rada, Feito, & San Fabian, 2000). One increasingly popular formula which has been proposed to tackle these problems is to increase students' engagement with both academic activities and the school itself (González, 2010).

School engagement is seen as a key factor for both social-personal development and academic success. A number of studies (Goodenow, 1993; Leithwood, Jantzi, & Steinbach, 1998; Willms, 2003) have found that engagement has a major influence on the development of learning outcomes (such as a decrease in dropout rates, the prevention of violence and an increase in personal wellbeing), as well as on academic achievement. Conversely, a lack of student engagement has been found to be related to disruptive behaviours such as interrupting in class, absenteeism and failure to complete assignments (Newmann & Davies, 1992).

No consensus yet exists regarding the exact conceptual meaning of student engagement with school (Appleton, Christeson, & Furlong,

2008; Frederick, Blumenfeld, & Paris, 2004; Furlong et al., 2003), although two principal proposals regarding its nature can be distinguished: a two-dimensional proposal and a three-dimensional proposal.

The two-dimensional model was forwarded by Finn (1989), who defined one behavioural component (participation in school life) and one psychological or emotional component (identification with the school, the feeling of belonging to a school community and a sense that one is important to the school) in school engagement, finding a relationship between engagement and academic achievement in a sample of 8th grade students from a state school in the United States. This is the model upon which the *Leadership, Organisational Learning and Student Outcomes (LOLSO)* questionnaire by Mulford, Silins and Leithwood (2004) is based. The three-dimensional model was proposed by Blumenfeld, Fredicks and Paris (2004), who believe that, in addition to behavioural and emotional engagement, a third component is also present in school engagement: intellectual or cognitive engagement.

An analysis of the internal structure of school engagement presented in the LOLSO model is complemented when the four following factors are taken into consideration: students' relationship with their family, their teachers and their classmates and the work carried out

by teachers. Of all these, teachers' work is found to be most closely associated with student engagement.

Another of the concepts related to school engagement, and specifically to the identification dimension of Finn's model (1989), which was later reflected in the LOLSO model, is the psychological feeling of belonging to the school. To measure this, the *Psychological Sense of School Membership* (PSSM) questionnaire was developed by Goodenow (1993), and has since been used in numerous research studies in this field.

Prior research into student engagement with school and the psychological sense of school membership has failed to provide conclusive results, and has also mainly been carried out in Anglo-Saxon contexts.

Engaged students make a psychological investment in their learning process and make an effort to learn what the school offers. They feel proud not only about achieving formal indicators of success (good marks), but also about understanding the subjects they study and of being able to incorporate and internalise them into their lives. Engagement also motivates student to work harder, as found by Newmann and Davies (1992).

One of the areas about which information exists is that of the inter-individual differences (students' age, sex, characteristics, etc.) which are associated with a greater or lesser degree of engagement with

school. However, no research or data exist in this respect in Spanish. Simons-Morton and Chen (2009) refer to decreases in achievement motivation and performance during early adolescence.

One of the areas yet to be explored is the relationship between student engagement with school and the organisational structure of the school itself. In this sense, it is worth analysing the possible differences associated with the type of school in question (state, private, private with some state funding, etc.), particularly in light of the unique nature of those schools which are managed as worker cooperatives (with teachers being worker-owners) (Fuentes, Lorenzo, & Corchón, 2002). In cooperatives, members do not only contribute to the entity's production, they also make a financial contribution; this represents the commitment made by teachers to the school, which without doubt strengthens their relationship with the school, since they are both teachers and partners. There are currently 77 teaching cooperatives in the Basque Country, with a total of 60,000 students and 4,622 teachers.

The model upon which Mulford et al.'s LOLSO project (2004) is based highlights the importance of the relationship between teachers' work and students' engagement. Teachers' commitment is a key predictor of students' academic achievement, absenteeism, retention and burnout, and has a major influence on student motivation,

achievements, attitudes to learning and decision to remain in the school system (Firestone, 1996; Graham, 1996; Louis, 1998; Tsui & Cheng, 1999). Teachers trust them and encourage them when necessary, and students tend to have a more positive opinion of their teachers' teaching methods. This in turn is linked to the quality of the relationships established between teachers and students, and in general, to the social bonds formed between students and their school (Bergeson & Heuschel, 2003; Croninger & Lee, 2001; Finn, 1989; Murphy, Beck, Crawford, Hodges, & McGaughy, 2001; Romeroy, 1999). Scientific literature considers teachers to be the most important people in the school and the most able to encourage student engagement and enhance student achievement (Brandt, 1998; Hill & Crevola, 1999; Newmann & Davies, 1992). The importance of social support as a basic element in academic adaptation and student engagement is also highlighted by Suárez-Orozco, Pimentel and Martín (2009).

This research project has three main aims: 1. To identify possible differences in school engagement between students from different types of schools (state, private with some state funding and worker cooperatives); 2. To determine whether differences exist in accordance with students' sex and educational stage; and 3. To analyse the relationship between engagement and diverse organisational factors.

Method

Participants

A total of 1229 students from 15 different schools participated in the study. Their distribution is outlined in table 1.

Table 1

Participants

	State	State-funded private	Cooperative
Schools	10	4	1
Students	357	274	598

All schools have a similar social context (urban area, with over 200,000 inhabitants), a similar kind of student (mid-range social-cultural level) and the same student mix (sex, culture, race, etc.). The basic and fundamental difference lies in their ownership. Participating schools were located in the Spanish Autonomous Regions of Catalonia (six schools) and the Basque Country (nine schools). 641 students were in secondary school, 557 in primary school and 75 were in further education (high school).

Variables and measurement instruments

Student engagement with school is understood as a psychological

process consisting particularly of the student's attention, interest and investment in learning, and the effort they make during the learning process. This definition includes the affective as well as the academic aspects of engagement (Marks, 2000). It consists of three elements: the emotional or psychological element, i.e. identification, which, according to Finn (1989), is the sense of being accepted and respected by the school, feeling a sense of inclusion in it and pride at forming part of it and using it to define oneself; the behavioural element, i.e. the active participation of students in school and classroom activities; and finally, the cognitive element, i.e. that corresponding to intellectual or academic engagement.

The emotional dimension includes students' feelings about the school, teachers and/or classmates (for example, positive feelings about teachers and fellow students). The behavioural dimension includes observable actions or students' participation in extracurricular activities (e.g. sport, clubs), the completion of assignments and the results obtained (i.e. general average marks and test scores). The cognitive dimension includes students' perceptions and beliefs about themselves, their school, their teachers and other students (for example, self-efficacy, motivation, perception of acceptance by teachers or fellow students, aspirations and expectations).

To measure engagement, we used Goikoetxea's (2007) Spanish

version of the *Leadership, Organisational Learning and Student Outcomes* (LOLSO) questionnaire by Mulford, Silins and Leithwood (2004), the complete text of which is provided in appendix 1. The LOLSO questionnaire has been applied in 96 Australian schools and administered to 3508 secondary school students, offering psychometric indexes in relation to factorial structure and internal consistency (alpha indexes of between .74 and .92, depending on the scale). The Spanish version was applied to students from 15 schools in the Basque Country and Catalonia aged between 9 and 14. The exploratory factorial analysis revealed a Cronbach's alpha reliability index for internal consistency of $\alpha = .834$ (15 items). Students were also asked about their perception of the principal factors which affect school engagement (relationship with family, relationship with classmates, relationship with teachers and teachers' work). In the LOLSO model, identification is crucial to fostering engagement and family educational culture also influences engagement and identification.

In order to verify the results obtained in one of the dimensions of the LOLSO questionnaire (the psychological or emotional dimension: identification with the school), the *Psychological Sense of School Membership* (PSSM) questionnaire was also used in the study. This questionnaire specifically measures students' *psychological*

sense of belonging to the school, understood as the feeling of being included, accepted and supported by other people within the school's social environment (Goodenow, 1993). The questionnaire consists of 18 items in the form of statements (cf. appendix 3). The PSSM has been applied to diverse samples of primary and secondary school students from all social classes, from different cultures (whites, Afro-American, Latino, Israelis, Chinese and Somali refugees) and with different languages (English, Chinese and Spanish). The result of this is that a wide variety of psychometric data exist in relation to its properties. Many research studies carried out in the scale's original language have replicated the first psychometric data obtained by the author. The questionnaire's analysis of variance has been found to have a high level of internal consistency (alpha indexes vary between .78 and .95). The Spanish version was applied to students from the Basque teacher cooperative aged between 9 and 17. The exploratory factorial analysis revealed a Cronbach's alpha reliability index for internal consistency of $\alpha = .87$ (18 items).

Procedure

The study relied on the voluntary participation of students from various schools. The principles of the schools were contacted in order to request permission for administering the questionnaire. Once contact

had been made, a date for gathering the information was agreed upon. The questionnaire was completed collectively during class time with the help of the teachers and the test was handed out in all cases by the same people, who explained how it worked and cleared up any possible doubts or queries. They also assured participants that their anonymity would be respected at all times. The intervention in the school included various explanatory visits, the creation of a working commission, the adaptation of instruments, the provision of support during the study and the communication of the results.

Results

The data outlined in table 2 reveal differences in student engagement in accordance with the type of school they attend (the main aim of the study). They reflect the dimensions and items of the LOLSO questionnaire by Mulford et al. (2004), with a total sample group of 1229 students from 15 schools. 598 students attended schools run by the worker cooperative, while the remaining 631 attended the other 14 schools. Of the students from the worker cooperative, the 287 students from years 4-6 of primary school and years 2-4 of secondary school were selected in order to render this sample similar to that of the other schools. The post-hoc tests indicate that the statistically significant differences observed in

Table 2

Differences in School Engagement in Accordance With Type of Centre

	Cooperative			State			State-funded private			F	p
	N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD		
<i>Identification</i>	287	2.59	.408	357	2.34	.559	274	2.53	.539	20.714***	.000
<i>Participation</i>	287	2.40	.318	357	2.36	.383	274	2.40	.385	1.386	.256
Attendance	287	2.78	.354	357	2.77	.389	274	2.80	.328	.524	.592
P. in class	287	2.11	.511	357	2.14	.576	274	2.23	.631	2.996*	.048
Extracurricular act.	287	2.30	.598	357	2.15	.662	274	2.16	.662	4.727**	.009
<i>Cognition</i>	287	2.61	.376	357	2.46	.424	274	2.59	.389	13.332**	.002
Academic self-concept	287	2.51	.447	357	2.36	.465	274	2.46	.481	8.486***	.000
Usefulness of studies	287	2.71	.414	357	2.56	.511	274	2.73	.419	12.580***	.000
ENGAGEMENT	287	2.53	.298	357	2.39	.386	274	2.51	.374	15.335***	.000

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

the global mean ($p < .05$) were established both between cooperative and state schools (sig. = .145**) and between state schools and private state-funded ones (sig. = .119*). However, the differences observed between cooperative and private state-funded schools were not statistically significant (sig. = .025).

As regards the specific dimensions, statistically significant differences were observed between state schools, private state-funded schools and cooperative schools in *identification* ($F_{(918)} = 16.493^{**}$, $p < .000$) and *cognition* ($F_{(918)} = 11.214^{**}$, $p < .000$). As regards *participation*, the differences did not reach statistical significance.

The second aim was to identify social-personal differences in relation to engagement. Table 3 provides data relative to the vari-

able educational stage, and table 4 provides data on sex. The LOLSO questionnaire was completed by all the students in the sample group, while the PSSM questionnaire was only completed by students from the worker cooperative.

The scores in the general measure of *engagement*, as well as in all its dimensions, were found to be higher during primary school than during secondary school. Indeed, school engagement was found to drop quite sharply in secondary school ($t_{(1229)} = 19.86$, $p < .00$). Participation in class ($t_{(1229)} = 18.95$, $p < .000$), participation in extracurricular activities ($t_{(1229)} = 16.60$, $p < .000$) and cognitive engagement ($t_{(1229)} = 19.56$, $p < .000$) also were also observed to drop considerably.

Sex differences, shown in table 4, were not found to be sta-

Table 3

Differences in Engagement in Accordance With Educational Stage

	Primary			Secondary			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
<i>Identification</i>	555	2.75	.336	674	2.24	.513	19.862***	.000
<i>Participation</i>	555	2.55	.282	674	2.20	.335	19.420***	.000
<i>Attendance</i>	555	2.74	.365	674	2.78	.373	1.833	.631
<i>P. in class</i>	555	2.43	.479	674	1.89	.515	18.955***	.000
<i>Extracurricular act.</i>	555	2.47	.546	674	1.93	.596	16.600***	.000
<i>Cognition</i>	555	2.74	.278	674	2.34	.406	19.562***	.000
<i>Academic self-concept</i>	555	2.62	.368	674	2.22	.461	16.689***	.000
<i>Usefulness of studies</i>	555	2.85	.297	674	2.46	.499	16.260***	.000
<i>LOLSO ENGAGEMENT</i>	555	2.68	.228	674	2.26	.327	25.313***	.000
<i>PSSM</i>	225	3.39	.347	373	3.18	.420	25.782***	.000

*** $p < .001$.

Table 4

Differences in School Engagement in Accordance With Sex

	Boys			Girls			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
<i>Identification</i>	253	2.48	.478	345	2.50	.471	.020	.496
<i>Participation</i>	253	2.18	.329	345	2.20	.321	.779	.443
<i>Attendance</i>	253	2.74	.392	345	2.75	.371	.763	.592
<i>P. in class</i>	253	2.18	.329	345	2.20	.321	.779	.857
<i>Extracurricular act.</i>	253	1.88	.590	345	1.84	.571	.496	.356
<i>Cognition</i>	253	2.37	.341	345	2.39	.343	.027	.950
<i>Academic self-concept</i>	253	2.37	.482	345	2.37	.470	.634	.932
<i>Usefulness of studies</i>	253	2.62	.456	345	2.61	.474	.357	.729
<i>ENGAGEMENT</i>	253	2.46	.308	345	2.46	.323	.333	.595
<i>PSSM</i>	253	3.20	.402	345	3.28	.409	-2.302*	.011

* $p < .05$.

tistically significant in the LOLSO questionnaire, although they were in the PSSM.

The third aim of the study was to specify the relationship between

students' engagement with school and diverse factors which affect said engagement. To measure these factors, we used those responses to the PSSM questionnaire whose

psychometric characteristics for the data revealed, in this study, indexes similar to those obtained in previous research (Gallagher, 1996; Goodenow, 1993; Hagborg, 1994).

The results revealed that these factors are perceived differently in accordance with the type of school students attend (cf. table 5). The different factors which affect school engagement were found to affect

students from the cooperative significantly more than those from the other schools participating in the study. Particularly striking among students from the cooperative were the factors relationship with teachers ($t(598) = 8.91, p < .000$) and perception of teachers' work ($t(598) = 4.32, p < .000$).

Table 6 shows the relationships found between engagement and the factors which affect it.

Table 5

Differences in the Perception of Factors Which Influence Engagement

	Worker cooperative			State and private state-funded			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Teachers' work	287	2.41	.493	631	2.25	.502	4.329***	.000
Family relations	287	2.37	.539	631	2.29	.514	2.173*	.030
Relations with teachers	287	2.42	.642	631	2.08	.696	8.914***	.000
Relations with classmates	287	2.45	.486	631	2.53	.398	-2.849**	.005

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

Table 6

Correlations Between Engagement and the Factors Which Affect it

	Identification	Participation	Cognition	<i>LOLSO</i> Engagement	<i>PSSM</i>
Teachers' work	.556**	.431**	.558**	.661**	.651**
Relations with teachers	.505**	.351**	.460**	.664**	.694**
Family relations	.435**	.351**	.422**	.571**	.466**
Relations with classmates	.396**	.306**	.411**	.531**	.628**

** Significance level: .01 (bilateral).

Relationship with teachers ($r = .664$) and perception of teachers' work ($r = .661$) are the two dimensions most closely related to student engagement. Relations with peers ($r = .661$), on the other hand, has a more moderate association with student engagement. Teachers' work was found to have a positive, moderate-to-high association with identification ($r = .556$) and cognitive engagement ($r = .558$), and students' relationship with their teachers is related to identification ($r = .505$) and cognitive engagement ($r = .460$). Family relations were found to be associated with identification ($r = .435$) and cognitive engagement ($r = .422$) and participation was found to be moderately related to the different factors. Finally, students' relationship with their teachers was found to have a positive, moderate-to-high association ($r = .694$) with a psychological sense of school membership (PSSM).

Discussion

In relation to the first aim, the results indicate that cooperative students' engagement is greater than that of the other students in the sample group, with the difference being even greater in relation to state schools, especially in the dimensions identification and cognitive engagement. The identification and cognitive engagement dimensions are higher and statistically signifi-

cant in the teacher cooperative. This confirms that indicated by Fuentes et al. (2002) in relation to the greater degree of engagement among cooperative members; the students of the cooperative enjoy their school more, believe that it is a good school and feel a sense of belonging to it. Also worth highlighting is the greater sense of belonging found in students of the worker cooperative, and their greater degree of identification with their school.

Engagement decreases as students move up the school (a finding linked to the second aim). Thus, the results obtained using the PSSM contradict that stated by Gallagher (1996), i.e. that older students have a greater sense of belonging than younger ones. They are, however, consistent with the findings of Seidman (1995), who studied the relationship between alienation, sense of belonging to the school, perception of competence, stress level and academic achievement, finding that the feeling of alienation, lack of having one's own place and lack of care tended to increase with age.

Engagement in the cooperative school was higher among girls than among boys, but only in the PSSM were statistically significant differences observed. These results are similar to those obtained by Goodenow (1993) and the rest of the research studies carried out with these two variables. According to Archambault, Janosz, Fallu and Pagani (2009), boys tend to fit in

more easily at school and are also more likely to consider themselves “someone important” at school or in class; this indicates firstly, the importance attached by male students to leadership, and secondly, that boys’ groups tend to be more “open” than girls’ ones, with boys participating in more activities that facilitate integration. As Jimerson, Campos and Greif (2003) point out, girls tend to do their homework, dedicating a fair amount of time after school to this activity. They also tend to cause problems in class and at school and hate school more than boys. Girls do not want to go to school. These results are particularly interesting because they suggest that risk or disruptive behaviours are more acute among girls, and that boys “want” to go to school more than girls. This was reflected by Battistich and Hom (1997), who also studied the relationship between students’ feeling of school membership and their behavioural problems, focusing on the term “social cohesion”. However, they also found that more boys than girls had at some point been insulted or attacked by someone in the school. This suggests that the target of bullying is usually male. It is curious that boys tend to fit in more, yet are more likely to be bullied. This idea coincides with the research carried out by Lipman and Rivers (2008) about positive behaviours and disruptive behaviours.

As regards the relationship between teachers’ work and students’

engagement (third aim), the highest values were found in the teacher cooperative, and the influence of this factor on student engagement was higher than that of the other factors such as family relations or relations with classmates. Students’ relationships with their teachers, classmates and other school workers have previously been studied by Lipman and Rivers (2008), but no prior data are available for worker cooperative schools. The relationship with families relations is closer in cooperatives (especially when students’ families encourage them to participate in extracurricular activities). This would be an indicator of a high degree of family engagement with the school, which encourages children’s participation in school activities.

Significant relationships were found between all the dimensions of Mulford et al.’s LOLSO (2004). The closest associations were found between identification and cognitive engagement, and between cognitive engagement and participation, and the lowest between identification and participation. Identification is significantly related to academic self-concept and the usefulness of studies.

Teachers’ work and students’ relationship with them are closely related to general engagement and, particularly, cognitive engagement, thus clearly confirming that suggested by Mulford et al. (2004) regarding student engagement. Students’ relationships with their teach-

ers are also linked to engagement, more so than their relationships with their classmates or families. Teachers, then, are key figures in student engagement. This strengthens the idea that teachers who are engaged with and “own” their school (as in the case of the worker cooperative) foster a greater degree of engagement in their students.

Future research should further explore these interesting fields of study, namely student engagement and worker cooperative schools, in order to: 1) replicate the results of this study in other cooperative schools; 2) relate student engagement to cooperative learning and the use of active methodologies such as project-based

learning (PBL) or new information technology; and 3) determine at what age students begin to fully understand concepts related to feelings of belonging and engagement.

Given the general aging of the members of religious orders who currently teach in many state-funded private schools and the financial recession which is affecting the funding of these institutions, and forcing many of them to close down, we are likely to see an expansion of worker cooperative schools over the coming years. This opens up a whole range of new educational possibilities which deserve to be studied, and offer areas of great interest to researchers.

References

- Appleton, J., Christeson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., & Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*, 651-670.
- Battistich, V., & Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health, 87*(12), 1997-2000.
- Bergeson, T., & Heuschel, M. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Olympia, WA: k12 publishers.
- Blumenfeld, P., Fredricks, J., & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*, 59-109.
- Brandt, M. (1998). *Estrategias de evaluación*. Barcelona: España.
- Cava, M., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estu-

- dio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34.
- Croninger, R., & Lee, V. (2001). Social capital and dropping out of high school: benefits to at-risk students of teachers' support and guidance. *Teacher College Record*, 103(4), 548-581.
- Díaz de Rada, A., Feito, R., & San Fabián, J. (2000). La escuela y la pérdida de sentido. *Revista de Educación*, 323, 9-28.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Firestone, W. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 32(2), 209-235.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research Cook*, 74, 59-109.
- Fuentes, A., Lorenzo, M., & Corchón, E. (2002). Las cooperativas de enseñanza como tercera vía dentro de nuestro sistema educativo: las cooperativas de trabajo asociado. Percepciones de sus directivos. *Enseñanza*, 20, 51-84.
- Fullarton, S. (2002). *Student engagement with school. Individual and school-level influences. Longitudinal surveys of Australian youth*. Consultado en: http://www.acer.edu.au/documents/LSAY_lsay27.pdf
- Furlong, M., Whipple, A., Jean, G., Simental, J., Soliz, A., & Punthuma, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-113.
- Gallagher, S. (1996). *Adolescents' perceived sense of belonging*. Kansas: Universidad del Estado.
- Gairín, J., & Goikoetxea, J. (2008). La investigación en organización escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 73-95.
- Garaigordobil, M., & Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 331-350.
- Goikoetxea, J. (2007). Descripción del desarrollo organizacional y curricular de diferentes tipos de centro y etapas educativas. *Revista de Psicodidáctica*, 12(2), 195-220.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Journal of Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 2-17.
- Graham, K. (1996). Running Ahead: Enhancing Teacher Commitment. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(1), 45-47.
- Hagborg, W. (1994). An exploration of school membership among middle and high school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12, 312-323.
- Hill, P., & Crévola, C. (1999). Key Features of a whole school, design approach to literacy teaching in schools. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 4(3), 5-11.
- Jimerson, S., Campos, E., & Greif, J. (2003). Toward an Understanding of

- Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions with foster organizational learning in schools. En K. Leithwood y K. Louis (Eds.), *Organizational Learning in Schools* (pp. 67-90). Paises bajos: Swets y Zeitlinger.
- Lippman, L., & Rivers, A. (2008). Assessing school engagement: A guide for out-of-school time program practitioners. Research to brief results. *Child Trends*, 38, 30-45.
- Louis, K. (1998). Effects of Teacher Quality of Work Life in Secondary Schools on Commitment and Sense of Efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 1-27.
- Marks, H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- Mulford, W., Silins, H., & Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Dordrecht / Boston / London: Kluwer Academic Publishers.
- Murphy, J., Beck, L., Crawford, M., Hodges, A., & McGaughy, Ch. (2001). *The productive high school. Creating Personalized Academic Communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Newman, L., & Davies, E. (1992). The school engagement of elementary and middle school students with disabilities. En AA.VV. (eds.), *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievement of elementary and middle school students with disabilities* (pp. 1-18). California: Menlo Park.
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Romeroy, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: Insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 465-482.
- Seidman, J. (1995). *The relationship among alienation, sense of school membership, perception of competence, extent of stress and academic achievement among middle school students*. Nueva York: Hofstra University.
- Simons-Morton, B., & Chen, R. (2009). Peer and parent Influences on school engagement among early adolescents. *Youth and Society*, 41(1), 3-25.
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., & Martin, M. (2009). The significance of relations. Academia engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teacher College Record*, 111(3), 712-749.
- Tsui, K., & Cheng, I. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268.
- Voelkl, K. (1995). *Identification with school*. Buffalo: State University of New York.
- Willms J. (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000*. Bruselas: OECD.
- Yonezawa, S., Jones, M., & Joselowsky, F. (2009). Youth engagement in high schools: Developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. *Educational Change*, 10, 191-209.

Iker Ros lectures at the University of the Basque Country Teacher Training College in Vitoria and member of PSIKOR team (www.psiyor.es). He has taught at all levels of the formal education system: infant, primary, secondary, sixth-form, vocational training courses and university degrees. His research focuses on organisational development and its relationship with non-academic results such as school engagement and psychosocial adjustment.

Javier Goikoetxea is a professor at the University of the Basque Country Teacher Training College in Vitoria. He has worked on a number of different research projects on school organisation both at the University of the Basque Country and nationally. He is currently researching the organisational development of schools and its relationship with a wide range of school-related results (e.g. Sense of belonging, engagement, participation of both students and their families, etc.) in collaboration with the EDO (Education and Organisational Development) Team at the Autonomous University of Barcelona (Gairín, Armengol).

Pablo Lekue lectures at the University of the Basque Country Teacher Training College in Vitoria. He has a PhD in psychopedagogy from that same university and his research work focuses on non-academic results and psychosocial adjustment.

Joaquín Gairín is a professor of Didactics and School Organisation at the Autonomous University of Barcelona's Department of Applied Pedagogy. He directs the Organisational Development Team (EDO), as well as diverse national and international research projects which aim to improve and develop organisations. He is also a national and international consultant in the field of education. Among other collections, he directs *Compromiso con la Educación*, published by Praxis, and *Síntesis Educación*, published by Síntesis. His published works include: *La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?*; *European Handbook of Human Rights Education in Technical Education and Vocational Training* and *La Organización Escolar contexto y texto de actuación*.

Received date: 16-01-2012

Review date: 27-03-2012

Accepted date: 01-04-2012

Appendix 1

Leadership for Organisational Learning and Student Outcomes (LOLSO), translated into Spanish by Goikoetxea (2007)

IDENTIFICACIÓN CON EL CENTRO ESCOLAR

1. Siento que «pertenezco» a esta escuela.
2. Creo que mi Centro es una buena escuela.
3. Se puede decir, que en general, disfruto en mi escuela.

PARTICIPACIÓN

ABSENTISMO

4. Suelo llegar tarde a clase.
5. Falto a alguna de las clases.

PARTICIPACIÓN EN CLASE

6. Me gusta participar en debates o momentos de discusión.
7. Hemos participado en la redacción de las normas de clase.

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES DEL CENTRO

8. Participo en actividades deportivas, otras actividades o talleres.
9. Participo en fiestas y festivales del colegio.

IMPLICACIÓN COGNITIVA

AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

10. Entiendo el material y las explicaciones del profesor.
11. Sé que seré capaz de aprobar este curso.

12. Considero que estoy aprendiendo mucho.

13. Estoy contento con mis notas.

UTILIDAD:

14. Creo que lo que aprendo en clase es útil en mi vida cotidiana.

15. Considero que los estudios son útiles para mi futuro.

Appendix 2

Factors related to school engagement (LOLSO)

RELACIONES ALUMNOS-PROFESORES

1. Los profesores/as se preocupan por mis problemas.
2. Me ayudan cuando lo necesito con buen humor.
3. En clase me siento cómodo con todos los profesores/as.
4. Los profesores/as me prestan atención fuera de su tiempo de clase.
5. Creo que son capaces de entenderme.

RELACIONES ENTRE COMPAÑEROS:

6. Cuando tengo alguna dificultad mis compañeros/as me ayudan.
7. Tengo buenos amigos/as entre mis compañeros de clase.
8. Mantengo buenas relaciones con chicos y chicas de otras clases y cursos.

EL TRABAJO DE LOS PROFESORES/AS

9. Me gusta la forma de enseñar de mis profesores/as.
10. Las clases están bien organizadas.
11. Mis profesores/as confían en mí.
12. Los profesores me animan cuando lo necesito.

LA FAMILIA

13. En mi casa me animan a participar en otras actividades fuera de clase.
14. Mis padres me preguntan sobre lo que hacemos en clase y me ayudan con los deberes.

Appendix 3**Psychological sense of school membership (PSSM), translated into Spanish**

- G1. Realmente siento formar parte de la escuela.
- G2. La gente aquí me avisa cuando soy bueno en algo.
- G3. Es duro para gente como yo ser aceptado aquí.
- G4. Otros estudiantes en esta escuela toman en serio mis opiniones.
- G5. La mayoría de maestros en la escuela toman mis opiniones en serio.
- G6. Algunas veces me siento como si no perteneciera aquí.
- G7. Hay al menos un maestro u otro adulto en esta escuela con el que puedo hablar si tengo un problema.
- G8. Las personas en esta escuela son amables conmigo.
- G9. Los maestros aquí no tienen interés en personas como yo.
- G10. Participo en montones de actividades en la escuela.
- G11. Soy tratado con mucho respeto por los otros estudiantes.
- G12. Me siento muy diferente de los otros estudiantes aquí.
- G13. Puedo ser realmente yo mí mismo estar en esta escuela.
- G14. Los maestros aquí me respetan.
- G15. Las personas aquí saben que puedo hacer un buen trabajo.
- G16. Desearía estar en una escuela diferente.
- G17. Me siento orgulloso de pertenecer a esta escuela.
- G18. A otros estudiantes aquí les gusto tal y como soy.

Implicación del alumnado en la escuela: diferencias interindividuales e intercentros

Iker Ros*, Javier Goikoetxea*, Joaquín Gairín**, y Pablo Lekue*

* UPV/EHU, ** Universidad Autónoma de Barcelona

Resumen

Esta investigación tiene por objeto identificar diferencias en la implicación del alumnado en su centro escolar tanto en función de características sociopersonales (sexo y ciclo educativo) como de la titularidad del centro (público, concertado, cooperativa). Participan en la misma 1229 estudiantes de entre 9 y 17 años (613 de un colegio cuyo profesorado conforma una cooperativa y 656 de centros públicos y concertados del País Vasco y Cataluña). Se diferencian tres componentes en la implicación (el emocional, el conductual y el cognitivo) medidos mediante una versión castellana del cuestionario *Leadership, Organizational Learning and Student's Outcomes (LOLSO)*, de Mulford, Sillins y Leithwood (2004); se relacionan estos datos con las respuestas al cuestionario *Psychological Sense of School Membership (PSSM)*, de Goodenow (1993), que analiza factores que afectan a la implicación escolar y específicamente al sentimiento de pertenencia. Los resultados indican que la implicación de las alumnas es mayor que la de los alumnos; que disminuye según avanza el curso escolar; y que en el colegio-cooperativa es superior a la de centros de titularidad pública y concertada. La implicación, por otro lado, guarda relación con el trabajo de los docentes y con las relaciones entre estudiantes y profesores.

Palabras clave: Implicación del estudiante, titularidad de centro, cooperativa de enseñanza de trabajo asociado, sentimiento psicológico de pertenencia escolar.

Abstract

This research aims to identify differences in the engagement of students in the school both in terms of socio-personal characteristics (sex and educational stage) and type of school (public, concerted, cooperative). Answer the questionnaires in the research 1229 students between 9 and 17 years old (598 from a worker cooperative and 631 from concerted and public centers of the Basque Country and Catalonia). Three components are distinguished in engagement (emotional, behavioral and cognitive) as measured by a Spanish version of the questionnaire *Leadership, Organizational Learning and Student's Outcomes (LOLS)* of Mulford, Sillins and Leithwood (2004), these data are relate with the responses to the questionnaire *Psychological Sense of School Membership (PSSM)* of Goodenow (1993), which examines factors affecting school involvement. The results indicate that the involvement of girls is more elevate than boys, which decreases with advancing the school and in worker cooperative is superior to the public or concerted owned centers. Engagement, on the other hand, relate to the work of teachers and the relationship between teachers and students, respectively.

Keywords: Student engagement, school titularity, learning workers cooperative, psychological sense of belonging.

Correspondencia: Iker Ros Martínez de Lahidalga, Escuela de Magisterio Vitoria, Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea, Juan Ibañez Santo Domingo, 1, 01006-Vitoria. E-mail: iker.ros@ehu.es.

Introducción

Entre los problemas que preocupan actualmente al sistema educativo figuran las elevadas tasas de fracaso escolar, el absentismo, el abandono escolar temprano, los problemas de convivencia y disciplina (Cava, Buelga, Musitu, y Murgui, 2010), los comportamientos sexistas (Garaigordobil y Aliri, 2011) o la falta de sentido de la escuela (Díaz de Rada, Feito, y San Fabian, 2000). Y entre las fórmulas para atajar tales problemas se empieza a conceder creciente importancia a la implicación de los estudiantes en la actividad académica y en el centro escolar (González, 2010).

La implicación en el centro se vislumbra como un factor de gran importancia para el desarrollo socio-personal y para el éxito académico. Diversas investigaciones (Goodenow, 1993; Leithwood, Jantzi, y Steinbach, 1998; Willms, 2003) indican que dicha implicación influye de manera muy importante en el desarrollo de las trayectorias de los estudiantes (tales como la disminución de la deserción escolar, la prevención de la violencia, el incremento del bienestar personal) y en el rendimiento académico. En sentido inverso, está comprobada la relación entre conductas disruptivas como interrumpir en clase, faltas de asistencia o no completar las tareas con la falta de implicación del alumnado (Newmann y Davies, 1992).

La implicación de los estudiantes en la escuela no cuenta con

una acotación conceptual unívoca (Appleton, Christeson, y Furlong, 2008; Frederick, Blumenfeld, y Paris, 2004; Furlong et al., 2003), si bien destacan dos propuestas sobre su naturaleza: una bidimensional y otra tridimensional.

La bidimensional corresponde al modelo de Finn (1989) quien distingue en la implicación del estudiante en el centro escolar un componente conductual o comportamental (la participación en el centro) y otro componente psicológico o emocional (la identificación con el centro, el sentimiento de pertenencia a la comunidad escolar y el sentirse importante para la escuela) comprobándose, con alumnado de octavo curso de una escuela pública de Estados Unidos, la relación entre la implicación y el rendimiento académico. En este modelo se sustenta el cuestionario *Leadership, Organizational Learning and Student's Outcomes* (LOLSO), de Mulford, Sillins y Leithwood (2004). La propuesta tridimensional fue realizada por Blumenfeld, Fredicks y Paris (2004), quienes consideran un tercer componente dentro de la implicación en el centro (además de la implicación comportamental y emocional): la implicación intelectual o cognitiva.

El análisis de la estructura interna de la implicación escolar en el modelo LOLSO se complementa cuando se toman en consideración los cuatro siguientes factores, principalmente cuatro: la relación con la familia, la relación con el profe-

sorado, la relación con los compañeros y el trabajo de los profesores. De todos ellos, el trabajo de los profesores muestra la relación más fuerte con la implicación de sus estudiantes.

Otro de los conceptos relacionados con la implicación escolar, y en concreto con la dimensión identificación, del modelo de Finn (1989), y luego recogido por el modelo LOLSO, es el del sentimiento psicológico de pertenencia escolar. Para su medida se construye el *Psychological Sense of School Membership* (PSSM) de Goodenow (1993) con el que se han realizado numerosas investigaciones.

La investigación previa sobre la implicación del alumnado en el centro y el sentimiento psicológico de pertenencia escolar no han generado aún resultados concluyentes habiéndose desarrollado, por otro lado, en gran medida en el ámbito anglosajón.

Los estudiantes implicados hacen una inversión psicológica en su aprendizaje y se esfuerzan por aprender lo que una escuela ofrece. Se enorgullecen no sólo con la obtención de los indicadores formales de éxito (buenas notas), también con la comprensión de la materia y con su incorporación e interiorización en su vida y la implicación les animó a trabajar duro, tal como constatan Newmann y Davies (1992).

Una de las temáticas sobre las que existe información es sobre las diferencias interindividuales (edad, sexo, características del alumnado...)

asociadas a una mayor o menor implicación en el centro; no obstante no existen investigaciones o datos al respecto en lengua castellana. Simons-Morton y Chen (2009) hacen referencia a los declives en motivación de logro y rendimiento durante la primera adolescencia.

Otra de las temáticas a explorar es la relación existente entre la implicación del alumnado en el centro y la estructura organizacional del mismo. A este respecto, cabe preguntarse por posibles diferencias asociadas a la titularidad (pública, privada, concertada, etc.) del centro y, en concreto, por la peculiaridad de los centros gestionados de forma cooperativa por el profesorado (Fuentes, Lorenzo, y Corchón, 2002). En las cooperativas no sólo se da una aportación a la producción de la sociedad, sino también financiera; esto representa en la realidad un compromiso del profesorado que refuerza sin duda alguna su relación y vinculación a la entidad al reunir la doble condición de docente y de socio. En la actualidad pertenecen a la agrupación de cooperativas de enseñanza del País Vasco 77 cooperativas de enseñanza, con 60.000 estudiantes y 4.622 docentes.

El modelo del proyecto LOLSO de Multford et al. (2004) ya manifestaba la importancia de la relación entre el trabajo del profesor y la implicación del estudiante. El compromiso de los docentes es un predictor importante del rendimiento en el trabajo estudiantes, el absentismo, la retención, y el burnout, así

como que tiene una importante influencia en la motivación de los estudiantes, los logros, las actitudes hacia aprendizaje y la permanencia en la escuela (Firestone, 1996; Graham, 1996; Louis, 1998; Tsui y Cheng, 1999). Los docentes confían en ellos y les animan cuando lo necesitan, y que también les gusta más la forma de enseñar de sus docentes. Esto está ligado a la calidad de las relaciones entre docentes y estudiantes, y, en general, a los lazos sociales que conectan al estudiante con el centro escolar (Bergeson y Heuschel, 2003; Croninger y Lee, 2001; Finn, 1989; Murphy, Beck, Crawford, Hodges, y McGaughy, 2001; Romeroy, 1999). La literatura científica ya consideraba que los docentes son las personas más importantes en las escuelas para impulsar la implicación de los estudiantes y su rendimiento (Brandt, 1998; Hill y Crevola, 1999; Newman y Davies, 1992). La importancia del apoyo social como elemento básico en la adaptación académica e implicación de los estudiantes es igualmente subrayada por Suárez-Orozco, Pimentel y Martín (2009).

Esta investigación se propone tres objetivos principales: 1. Precisar posibles diferencias en la implicación escolar de los estudiantes asociadas a la tipología de titularidad (pública, concertada, cooperativa) del centro; 2. Comprobar diferencias asociadas al sexo y al nivel educativo del alumnado; 3. Verificar relaciones entre la implicación y diversos factores organizacionales.

Método

Participantes

Participan en la investigación un total de 1.229 estudiantes de 15 centros, cuya distribución se presenta en la tabla 1.

Tabla 1

Participantes en la Investigación

	Públi- ca	Concer- tada	Coopera- tiva
Centros	10	4	1
Estudiantes	357	274	598

Todos los centros comparten un similar contexto social (ambiente urbano, de más de 200.000 habitantes), parecida tipología de alumnado (de nivel sociocultural medio) y tienen iguales porcentajes de presencia de alumnado de grupos identitarios (genero, cultura, raza, etc.). Su diferencia básica y fundamental es la titularidad. Toman parte en la investigación centros educativos de las comunidades autónomas de Cataluña (seis centros) y País Vasco (nueve centros). Por nivel educativo 641 estudian en secundaria, 557 en primaria y 75 en bachiller.

Variables e instrumentos de medida

Por implicación del estudiante en el centro se entiende un proceso psicológico, en particular, la aten-

ción, el interés, la inversión y el esfuerzo realizado por el alumnado en su trabajo de aprendizaje. Esta definición incluye los aspectos afectivos de la participación, así como los académicos (Marks, 2000). Consta de tres elementos: el emocional o psicológico sería la identificación que según Finn (1989) es el sentimiento de ser aceptado y respetado en escuela, teniendo un sentido de inclusión en la escuela, sintiéndose orgulloso de formar parte de la escuela, y usando la escuela para definirse uno mismo); el comportamental o conductual sería la participación (específicamente la participación activa de estudiantes en las actividades de la escuela y del aula); y, por último, el cognitivo correspondería a la implicación intelectual o académica).

La dimensión emocional incluye los sentimientos sobre la escuela, los docentes, y / o compañeros (por ejemplo, los sentimientos positivos hacia los docentes y otros estudiantes). La dimensión conductual incluye las acciones o participaciones observables de los estudiantes en actividades extracurriculares (por ejemplo, los deportes, clubes), la finalización de las tareas, así como las calificaciones, promedio general de notas y puntajes en las pruebas. La dimensión cognitiva incluye las percepciones de los estudiantes y las creencias en relación con uno mismo, la escuela, los docentes y los otros estudiantes (por ejemplo, la autoeficacia, la motivación, la percepción de la aceptación por

parte de otros docentes o estudiantes, aspiraciones, expectativas).

Como instrumento de medida de la implicación se utiliza el cuestionario *Leadership, Organizational Learning and Student's Outcomes* (LOLSO), de Mulford, Sillins y Leithwood (2004), en la traducción al castellano realizada por Goikoetxea (2007), cuya redacción completa se recoge como anexo 1. El cuestionario LOLSO se ha aplicado en 96 escuelas de Australia a 3508 alumnos de Educación Secundaria ofreciendo adecuados índices psicométricos en cuanto a estructura factorial y consistencia interna (índices alfa entre .74 a .92 según escalas). La versión en lengua castellana se ha aplicado a estudiantes de 15 centros del País Vasco y Cataluña de entre 9 y 14 años de edad, mediante el análisis factorial exploratorio se obtiene un índice de fiabilidad alfa de Cronbach para la consistencia interna de $\alpha = .834$ (15 ítems). También se les preguntó por la percepción de los principales factores que afectan a la implicación escolar (relación con la familia, relación con los compañeros, relación con los profesores y el trabajo de los profesores). En el modelo LOLSO la identificación será crucial para promover la participación. La cultura educacional familiar influiría además en la participación y en la identificación.

Para poder contrastar los resultados obtenidos en una de las dimensiones, la psicológica o emocional (la identificación con el

centro escolar) del cuestionario LOLSO, en el estudio se aplicará también el cuestionario *Psychological Sense of School Membership* (PSSM) que mide específicamente el *sentimiento psicológico de pertenencia escolar* entendido como el sentimiento de ser incluido, aceptado y soportado por otras personas en el ambiente social de la escuela (Goodenow, 1993). Se trata de un cuestionario que consta de 18 ítems en forma de afirmaciones (cf. anexo 3). El PSSM se ha aplicado a diversas muestras de alumnos de primaria y secundaria (estudiantes de todas las clases sociales), de diferentes culturas (blancos, afroamericanos, latinos, israelís, chinos, refugiados somalís) y con diferentes idiomas (inglés, chino, castellano), por lo que existen datos psicométricos muy variados acerca de sus propiedades. Múltiples investigaciones llevadas a cabo en la lengua original de la escala han replicado los primeros datos psicométricos extraídos por la propia autora del cuestionario. El análisis de la varianza del cuestionario ha mostrado una alta consistencia interna (índices alfa varían a lo largo de un rango de entre .78 a .95). La versión en lengua castellana se ha aplicado a estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado de docentes del País Vasco de entre 9 y 17 años de edad, mediante el análisis factorial exploratorio se obtiene un índice de fiabilidad alfa de Cronbach para la consistencia interna de $\alpha = .87$ (18 ítems).

Procedimiento

Para este trabajo, se contó con la participación voluntaria de los estudiantes de los centros y se contactó con los directores de los centros escolares donde estudiaban, solicitando permiso para pasar el cuestionario. Una vez realizado el contacto, se acordó la fecha para recoger la información. El cuestionario se completó de forma colectiva en horario de clase con la ayuda de los profesores del propio centro, y el pase de la prueba fue realizado en todos los casos por las mismas personas, quienes explicaban la prueba y aclaraban todas las posibles dudas, comentando también que se respetaría en todo momento el anonimato de los participantes. La intervención en el centro ha incluido visitas explicativas, creación de comisión de trabajo, adaptación de los instrumentos, apoyo durante el estudio y devolución de los resultados.

Resultados

Los datos expuestos en la tabla 2 permiten indagar si existen diferencias en la implicación estudiantil en función a la tipología de titularidad del centro escolar, que era el primer objetivo de este estudio. Se han utilizado las dimensiones e ítems del cuestionario LOLSO de Mulford et al. (2004) con una muestra total de 1.229 estudiantes de 15 centros educativos. En la cooperativa de trabajo asociado de docen-

Tabla 2

Diferencias de Implicación Escolar en Función de la Tipología de Centro

	Cooperativa			Pública			Concertada			F	p
	N	M	DT	N	M	DT	N	M	DT		
Identificación	287	2.59	.408	357	2.34	.559	274	2.53	.539	20.714***	.000
Participación	287	2.40	.318	357	2.36	.383	274	2.40	.385	1.386	.256
Asistencia	287	2.78	.354	357	2.77	.389	274	2.80	.328	.524	.592
P. en clase	287	2.11	.511	357	2.14	.576	274	2.23	.631	2.996*	.048
Extraescolares	287	2.30	.598	357	2.15	.662	274	2.16	.662	4.727**	.009
Cognición	287	2.61	.376	357	2.46	.424	274	2.59	.389	13.332**	.002
Autoconcepto académico	287	2.51	.447	357	2.36	.465	274	2.46	.481	8.486***	.000
Utilidad estudios	287	2.71	.414	357	2.56	.511	274	2.73	.419	12.580***	.000
IMPLICACIÓN	287	2.53	.298	357	2.39	.386	274	2.51	.374	15.335***	.000

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

tes lo contestaron 598 estudiantes y en los otros 14 centros lo completaron 631 estudiantes. De los estudiantes de la cooperativa se seleccionaron los 287 estudiantes de los cursos 4.º-6.º de primaria y 2.º-4.º de ESO para asemejarla a la muestra de los otros centros. Las pruebas post-hoc indican que las diferencias estadísticamente significativas en la medida global del ($p < .05$) se establecen tanto entre la cooperativa y los centros públicos ($\text{sig.} = .145^{**}$) como entre los públicos y los concertados ($\text{sig.} = .119^{**}$). Por el contrario las diferencias entre la cooperativa y los centros concertados no son estadísticamente significativas ($\text{sig.} = .025$).

En cuanto a las dimensiones particulares, las diferencias estadísticamente significativas se observan en *identificación* ($F_{(918)} = 16.493^{**}$, $p < .05$), y *cog-*

nición ($F_{(918)} = 11.214^{**}$, $p < .00$), dándose entre los centros públicos y los concertados y la cooperativa. En cuanto a la *participación* las diferencias no alcanzan significatividad estadística.

El segundo objetivo consistía en tratar de identificar diferencias sociopersonales en la implicación. En la tabla 3 se ofrecen datos relativos a la variable nivel educativo y en la tabla 4 los relativos a la variable sexo. El cuestionario LOLSO ha sido completado por todos los estudiantes de la muestra y el cuestionario PSSM sólo lo ha contestado el alumnado de la cooperativa de trabajo.

Las puntuaciones en la medida general de la *implicación* así como en todas sus dimensiones son más elevadas en Primaria que en Secundaria. Destaca la diferencia obtenida en la identificación con la

Tabla 3

Diferencias en Implicación en Función de la Etapa Educativa

	Primaria			Secundaria			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
<i>Identificación</i>	555	2.75	.336	674	2.24	.513	19.862***	.000
<i>Participación</i>	555	2.55	.282	674	2.20	.335	19.420***	.000
Asistencia	555	2.74	.365	674	2.78	.373	1.833	.631
P. en clase	555	2.43	.479	674	1.89	.515	18.955***	.000
Extraescolares	555	2.47	.546	674	1.93	.596	16.600***	.000
<i>Cognición</i>	555	2.74	.278	674	2.34	.406	19.562***	.000
Autoconcepto académico	555	2.62	.368	674	2.22	.461	16.689***	.000
Utilidad estudios	555	2.85	.297	674	2.46	.499	16.260***	.000
<i>IMPLICACIÓN LOLSO</i>	555	2.68	.228	674	2.26	.327	25.313***	.000
<i>PSSM</i>	225	3.39	.347	373	3.18	.420	25.782***	.000

*** $p < .001$.

Tabla 4

Diferencias en Implicación Escolar Asociadas al Sexo

	Chicos			Chicas			<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>		
<i>Identificación</i>	253	2.48	.478	345	2.50	.471	.020	.496
<i>Participación</i>	253	2.18	.329	345	2.20	.321	.779	.443
Asistencia	253	2.74	.392	345	2.75	.371	.763	.592
P. en clase	253	2.18	.329	345	2.20	.321	.779	.857
Extraescolares	253	1.88	.590	345	1.84	.571	.496	.356
<i>Cognición</i>	253	2.37	.341	345	2.39	.343	.027	.950
Autoconcepto académico	253	2.37	.482	345	2.37	.470	.634	.932
Utilidad estudios	253	2.62	.456	345	2.61	.474	.357	.729
<i>IMPLICACIÓN</i>	253	2.46	.308	345	2.46	.323	.333	.595
<i>PSSM</i>	253	3.20	.402	345	3.28	.409	-2.302*	.011

* $p < .05$.

escuela que baja mucho en secundaria ($t_{(1229)} = 19.86, p < .000$). También bajan mucho la participación en clase ($t_{(1229)} = 18.95, p < .000$), la participación en extraescolares ($t_{(1229)} = 16.60,$

$p < .000$) y la implicación cognitiva ($t_{(1229)} = 19.56, p < .000$).

En cuanto a las diferencias por sexo, recogidas en la tabla 4, no resultan ser estadísticamente signifi-

cativas en el cuestionario LOLSO, pero sí en el PSSM.

El tercero de los objetivos de este estudio consistía en precisar relaciones entre la implicación escolar del alumnado y diversos factores que afectan a dicha implicación. Como medida de dichos factores se utilizan las respuestas al cuestionario PSSM cuyas características psicométricas de los datos arrojan en este estudio índices similares a los obtenidos en investigaciones anteriores (Gallagher, 1996; Goode-now, 1993; Hagborg, 1994).

Estos factores son percibidos de forma diferencia en función del

tipo de centro (cf. tabla 5). Los diferentes factores que afectan a la implicación escolar afectan a los estudiantes de la cooperativa de manera significativa en mayor medida que a los de los otros centros. Destacan la relación con los profesores ($t_{(598)} = 8.91, p < .000$) y la percepción del trabajo de los profesores ($t_{(598)} = 4.32, p < .000$) por parte de los estudiantes de la cooperativa.

Por otro lado, en la tabla 6 se exponen las relaciones comprobadas entre la implicación y los factores que la afectan.

Tabla 5

Diferencias en la Percepción de Factores que Influyen en la Implicación

	Cooperativa de trabajo			Concertados y públicos			t	p
	N	M	DT	N	M	DT		
Trabajo Profesores	287	2.41	.493	631	2.25	.502	4.329***	.000
Relación Familias	287	2.37	.539	631	2.29	.514	2.173*	.030
Relación Profesores	287	2.42	.642	631	2.08	.696	8.914***	.000
Relación Compañeros	287	2.45	.486	631	2.53	.398	-2.849**	.005

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

Tabla 6

Correlaciones Entre la Implicación y los Factores que le Afectan

	Identificación	Participación	Cognición	Implicación LOLSO	PSSM
Trabajo profesores	.556**	.431**	.558**	.661**	.651**
Relación profesores	.505**	.351**	.460**	.664**	.694**
Relación familias	.435**	.351**	.422**	.571**	.466**
Relación compañeros	.396**	.306**	.411**	.531**	.628**

** Nivel de significación: .01 (bilateral).

La relación con los profesores ($r = .664$) y la percepción del trabajo de los profesores ($r = .661$) son las dos dimensiones que más relación tienen con la implicación del estudiante. Por contra, la relación con los compañeros ($r = .661$) presenta una relación más moderada. El trabajo de los docentes relaciona de manera positiva y moderada-alta con la identificación ($r = .556$) y también con la implicación cognitiva ($r = .558$). La relación con los docentes se relaciona con la identificación ($r = .505$) y con la implicación cognitiva ($r = .460$). La relación con las familias también se relaciona con la identificación ($r = .435$) y la implicación cognitiva ($r = .422$). La participación se relaciona de manera más moderada con los distintos factores. La relación con los profesores se relaciona de manera positiva y con intensidad moderada-alta ($r = .694$) con el sentimiento psicológico de pertenencia (PSSM).

Discusión

En relación con el primero objetivo, los resultados indican que la implicación de los estudiantes de la cooperativa es más elevada que la de otros estudiantes, siendo aún más acusada la diferencia respecto a la red pública sobre todo en las dimensiones de la identificación y en la de la implicación cognitiva. Las dimensiones de la *identificación* y de *implicación cognitiva* son más

elevadas y estadísticamente significativas en la cooperativa de docentes. Esto confirma lo apuntado por Fuentes et al. (2002) al respecto de la mayor implicación de los miembros de las cooperativas; los estudiantes de la cooperativa disfrutaban más de su centro, creen que es un buen colegio y sienten que pertenecen a él. Es destacable el mayor sentimiento de pertenencia de los estudiantes de la cooperativa de trabajo asociado y su mayor identificación con el colegio.

La implicación de los estudiantes disminuye según avanza el curso escolar (comprobación asociada con el segundo objetivo). Ahora bien, los resultados obtenidos mediante el PSSM contradicen lo afirmado por Gallagher (1996) en cuanto a que los mayores tienen mayor sentimiento de pertenencia que los más jóvenes. Estos datos, en cambio, son congruentes con los de Seidman (1995) cuando estudia la relación entre alienación, sentido de pertenencia a la escuela, percepción de la competencia, nivel de estrés y rendimiento académico: el sentimiento de alienación, la falta de tener un sitio, y la falta de cuidado tienden a aumentar con la edad.

La implicación con la cooperativa es más elevada en las chicas que en los chicos pero sólo en el PSSM se observan diferencias estadísticamente significativas. Los resultados son similares a los obtenidos por Goodenow (1993) y el resto de investigaciones que han relacionado estas dos variables. Los

chicos se integran más fácilmente en el colegio y también ellos se consideran más fácilmente como «alguien importante» en el colegio o en clase; esto indica la importancia que le otorgan los estudiantes varones al liderazgo por un lado y por otro que los grupos de chicos son más «abiertos» que los de las chicas o bien que participan en más actividades que facilitan su integración siguiendo las ideas de Archambault, Janosz, Fallu y Pagani (2009). Las chicas suelen realizar sus deberes escolares y les dedican bastante tiempo en casa tras la jornada escolar tal y como señalaran Jimerson, Campos y Greif (2003). También suelen causar problemas en clase o en el colegio y odian al colegio en mayor medida que los chicos. Ellas no quieren ir al colegio. También resultan curiosos estos datos pues sugieren que las conductas de riesgo o disruptivas serán más acusadas en el género femenino, también que los chicos «quieren» más al colegio que ellas. Esto ya sería recogido por Battistich y Hom (1997), quienes también estudiarían la relación entre el sentimiento de comunidad escolar de los estudiantes y sus problemas comportamentales, trabajando el término de «cohesión social». Sin embargo ellos han sido insultados o les ha agredido alguien en el colegio alguna vez en mayor proporción que a las chicas. Esto sugiere que el receptor del fenómeno del acoso suele ser el hombre. Es curioso que los chicos se integren fácilmente

pero también es sencillo que les agredan. Esta idea sigue la línea de investigación sobre conductas positivas y conducta disruptivas de Lipman y Rivers (2008).

En cuanto a la relación entre el trabajo de los docentes y la implicación del alumnado (tercer objetivo), los valores más elevados se comprueban en la cooperativa de trabajo asociado, y su influencia en la implicación de los estudiantes es mayor que otros factores como la influencia de las familias o las relaciones con los compañeros. Las relaciones de los estudiantes con docentes, compañeros y otros profesionales en el centro escolar ya habían sido estudiadas por Lipman y Rivers (2008), pero todavía no se tenían datos de las cooperativas de trabajo asociado. También es más elevada la relación con las familias (especialmente en sus casas les animan a participar en otras actividades fuera de clase). Esto sería indicador de una alta implicación de las familias con el centro fomentándose la participación en el centro.

Se han verificado relaciones significativas entre todas las dimensiones del LOLSO de Mulford et al. (2004). Las más acusadas se producen entre la *identificación* y la *implicación cognitiva* así como a entre la *implicación cognitiva* y la *participación* siendo la más baja entre *identificación* y *participación*. La *identificación* se relaciona de manera significativa con el autoconcepto académico y con la utilidad de los estudios.

El trabajo de los docentes y la relación de los estudiantes con ellos están muy relacionados con la implicación general y particularmente con la implicación cognitiva de los estudiantes confirmando claramente lo sugerido por Mulford et al. (2004) en lo referente a la implicación del estudiante. La relación con los docentes también se relaciona con la implicación, en mayor medida que las relaciones con los compañeros y con las familias. Por tanto la figura del docente es clave en la implicación de sus estudiantes. Ello reforzaría la idea de que docentes implicados y «dueños» de su propio centro como es el caso de la cooperativa aumentarían la implicación de sus estudiantes.

Se proponen futuras líneas dentro del campo investigador que permitan profundizar aún más en estos interesantes campos de estudio que son la implicación de estudiantes y las cooperativas de trabajo asociado de docentes: 1) replicar el estudio

en otras cooperativas de trabajo asociado; 2) relacionar la implicación del estudiante con el aprendizaje cooperativo y con el uso de metodologías activas como el aprendizaje basado en proyectos (ABP-PBL) o las nuevas tecnologías de la información; y 3) determinar a qué edades empiezan a tener claro los conceptos relacionados con el sentimiento de pertenencia y la implicación.

Asistimos a su vez a un envejecimiento de los religiosos y religiosas que imparten clases en centros concertados y a una fuerte crisis que afecta a la financiación de los centros concertados y aboca a muchos de ellos al cierre. Es previsible, por tanto, que la expansión de las cooperativas de trabajo asociado de docentes en los próximos años abra un conjunto de nuevas posibilidades educativas que merezcan ser objeto de estudio y líneas que presenten un gran interés investigador.

Referencias

- Appleton, J., Christeson, S., y Furlong, M. (2008). Student engagement: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386.
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J., y Pagani, L. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of Adolescence, 32*, 651-670.
- Battistich, V., y Hom, A. (1997). The relationship between students' sense of their school as a community and their involvement in problem behaviors. *American Journal of Public Health, 87*(12), 1997-2000.

- Bergeson, T., y Heuschel, M. (2003). *Helping Students Finish School. Why Students Drop Out and How to Help Them Graduate*. Olympia, WA: k12 publishers.
- Blumenfeld, P., Fredricks, J., y Paris, A. (2004). School engagement: potencial de the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Brandt, M. (1998). *Estrategias de evaluación*. Barcelona: España.
- Cava, M., Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2010). Violencia escolar entre adolescentes y sus implicaciones en el ajuste psicosocial: un estudio longitudinal. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34
- Croninger, R., y Lee, V. (2001). Social Capital and Dropping Out of High School: benefits to At-Risk Students Of Teachers' Support and Guidance. *Teacher College Record*, 103(4), 548-581.
- Díaz de Rada, A., Feito, R., y San Fabián, J. (2000). La escuela y la pérdida de sentido. *Revista de Educación*, 323, 9-28.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Firestone, W. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 32(2), 209-235.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., y Paris, A. (2004). School engagement: Potencial of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research Cook*, 74, 59-109.
- Fuentes, A., Lorenzo, M., y Corchón, E. (2002). Las cooperativas de enseñanza como tercera vía dentro de nuestro sistema educativo: las cooperativas de trabajo asociado. Percepciones de sus directivos. *Enseñanza*, 20, 51-84.
- Fullarton, S. (2002). *Student engagement with school. Individual and school-level influences. Longitudinal surveys of Australian youth*. Consultado en: http://www.acer.edu.au/documents/LSAY_Isay27.pdf
- Furlong, M., Whipple, A., Jean, G., Simental, J., Soliz, A., y Punthuma, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *The California School Psychologist*, 8, 99-113.
- Gallagher, S. (1996). *Adolescents' perceived sense of belonging*. Kansas: Universidad del Estado.
- Gairín, J., y Goikoetxea, J. (2008). La investigación en organización escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 13(2), 73-95.
- Garaigordobil, M., y Aliri, J. (2011). Sexismo hostil y benevolente: relaciones con el autoconcepto, el racismo y la sensibilidad intercultural. *Revista de Psicodidáctica*, 16(2), 331-350.
- Goikoetxea, J. (2007). Descripción del desarrollo organizacional y curricular de diferentes tipos de centro y etapas educativas. *Revista de Psicodidáctica*. 12(2), 195-220.
- Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents: Scale development and educational correlates. *Journal of Psychology in the Schools*, 30, 79-90.
- González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(4), 2-17.

- Graham, K. (1996). Running Ahead: Enhancing Teacher Commitment. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(1), 45-47.
- Hagborg, W. (1994). An exploration of school membership among middle and high school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 12, 312-323.
- Hill, P., y Crévola, C. (1999). Key Features of a whole school, design approach to literacy teaching in schools. *Australian Journal of Learning Disabilities*, 4(3), 5-11.
- Jimerson, S., Campos, E., y Greif, J. (2003). Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. *The California School Psychologist*, 8, 7-27.
- Leithwood, K., Jantzi, D., y Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organizational learning in schools. En K. Leithwood y K. Louis (Eds.), *Organizational learning in schools* (pp. 67-90). Países bajos: Swets y Zeitlinger.
- Lippman, L., y Rivers, A. (2008). Assessing school engagement: A guide for out-of-school time program practitioners. Research to brief results. *Child Trends*, 38, 30-45.
- Louis, K. (1998). Effects of Teacher Quality of Work Life in Secondary Schools on Commitment and Sense of Efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 1-27.
- Marks, H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37, 153-184.
- Mulford, W., Silins, H., y Leithwood, K. (2004). *Educational Leadership for Organisational Learning and Improved Student Outcomes*. Dordrecht /Boston / London: Kluwer Academic Publishers.
- Murphy, J., Beck, L., Crawford, M., Hodges, A., y McGaughy, Ch. (2001). *The productive high school. Creating Personalized Academic Communities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Newman, L., y Davies, E. (1992). The school engagement of elementary and middle school students with disabilities. En AA.VV. (Eds.), *Engagement, academics, social adjustment, and independence: The achievement of elementary and middle school students with disabilities* (pp. 1-18). California: Menlo Park.
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14(1), 79-92.
- Romeroy, E. (1999). The teacher-student relationship in secondary school: Insights from excluded students. *British Journal of Sociology of Education*, 20(4), 465-482.
- Seidman, J. (1995). *The relationship among alienation, sense of school membership, perception of competence, extent of stress and academic achievement among middle school students*. Nueva York: Hofstra University.
- Simons-Morton, B., y Chen, R. (2009). Peer and parent Influences on school engagement among early adolescents. *Youth and Society*, 41(1), 3-25.
- Suárez-Orozco, C., Pimentel, A., y Martín, M. (2009). The significance of relations. Academia engagement and achievement among newcomer immigrant youth. *Teacher College Record*, 111(3), 712-749.
- Tsui, K., y Cheng, I. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with

- multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249-268.
- Voelkl, K. (1995). *Identification with school*. Buffalo: State University of New York.
- Willms J. (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000*. Bruselas: OECD.
- Yonezawa, S., Jones, M., y Joselowsky, F. (2009). Youth engagement in high schools: Developing a multidimensional, critical approach to improving engagement for all students. *Educational Change*, 10, 191-209.

Iker Ros es Profesor de la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria de la UPV/EHU y miembro del equipo PSIKOR (www.pikor.es). Ha impartido clase en todos los niveles educativos del sistema formal: educación infantil, primaria, ESO, bachiller, ciclos formativos y en la universidad. Su línea de investigación se centra en el desarrollo organizacional y su relación con los resultados no escolares como la implicación escolar y el ajuste psicosocial.

Javier Goikoetxea es profesor Catedrático de Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria de la UPV/EHU, ha trabajado en diversos proyectos de investigación sobre Organización Escolar de la UPV-EHU y a nivel nacional. Actualmente trabaja en la investigación del desarrollo organizacional de los centros educativos y su relación con resultados escolares amplios (vg: sentimientos de pertenencia, implicación, participación de los alumnos y de sus familias etc..) en coordinación con el grupo EDO (educación y desarrollo organizacional) de la Universidad Autónoma de Barcelona (Gairín, Armengol).

Pablo Lekue es profesor de la Escuela Universitaria de Magisterio de Vitoria de la UPV/EHU. Doctor en psicopedagogía por la UPV. Su línea de investigación se centra en los resultados no escolares y el ajuste psicosocial.

Joaquín Gairín es Catedrático del Área de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Director del Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO) y de diversas investigaciones nacionales e internacionales que tienen como objetivo la mejora y el desarrollo de las organizaciones. Es además consultor nacional e internacional en materia educativa. Dirige entre otras las colecciones Compromiso con la Educación de la editorial Praxis y Colección Síntesis Educación de la editorial Síntesis. Entre sus textos publicados destacamos. La descentralización educativa. ¿Una solución o un problema?; European Handbook of Human Rights Education in Technical Education and Vocational Training y La Organización Escolar contexto y texto de actuación.

Fecha de recepción: 16-01-2012

Fecha de revisión: 27-03-2012

Fecha de aceptación: 01-04-2012

Anexo 1

Cuestionario de implicación escolar LOLSO (Leadership for Organizational Learning and Student Outcomes) traducido al castellano por goikoetxea (2007)

IDENTIFICACIÓN CON EL CENTRO ESCOLAR

1. Siento que «pertenezco» a esta escuela.
2. Creo que mi Centro es una buena escuela.
3. Se puede decir, que en general, disfruto en mi escuela.

PARTICIPACIÓN

ABSENTISMO

4. Suelo llegar tarde a clase.
5. Falto a alguna de las clases.

PARTICIPACIÓN EN CLASE

6. Me gusta participar en debates o momentos de discusión.
7. Hemos participado en la redacción de las normas de clase.

ACTIVIDADES EXTRAESCOLARES DEL CENTRO

8. Participo en actividades deportivas, otras actividades o talleres.
9. Participo en fiestas y festivales del colegio.

IMPLICACIÓN COGNITIVA

AUTOCONCEPTO ACADÉMICO

10. Entiendo el material y las explicaciones del profesor.

11. Sé que seré capaz de aprobar este curso.
12. Considero que estoy aprendiendo mucho.
13. Estoy contento con mis notas.

UTILIDAD

14. Creo que lo que aprendo en clase es útil en mi vida cotidiana.
15. Considero que los estudios son útiles para mi futuro.

Anexo 2

Factores relacionados con la implicación escolar (LOLSO)

RELACIONES ALUMNOS-PROFESORES

1. Los profesores/as se preocupan por mis problemas.
2. Me ayudan cuando lo necesito con buen humor.
3. En clase me siento cómodo con todos los profesores/as.
4. Los profesores/as me prestan atención fuera de su tiempo de clase.
5. Creo que son capaces de entenderme.

RELACIONES ENTRE COMPAÑEROS:

6. Cuando tengo alguna dificultad mis compañeros/as me ayudan.
7. Tengo buenos amigos/as entre mis compañeros de clase.
8. Mantengo buenas relaciones con chicos y chicas de otras clases y cursos.

EL TRABAJO DE LOS PROFESORES/AS

- 9. Me gusta la forma de enseñar de mis profesores/as.
- 10. Las clases están bien organizadas.
- 11. Mis profesores/as confían en mí.
- 12. Los profesores me animan cuando lo necesito.

LA FAMILIA

- 13. En mi casa me animan a participar en otras actividades fuera de clase.
- 14. Mis padres me preguntan sobre lo que hacemos en clase y me ayudan con los deberes.

Anexo 3

Cuestionario de sentimiento psicológico de pertenencia escolar PSSM (Psychological sense of school membership) traducido al castellano

- G1. Realmente siento formar parte de la escuela
- G2. La gente aquí me avisa cuando soy bueno en algo.
- G3. Es duro para gente como yo ser aceptado aquí.
- G4. Otros estudiantes en esta escuela toman en serio mis opiniones.
- G5. La mayoría de maestros en la escuela toman mis opiniones en serio.
- G6. Algunas veces me siento como si no perteneciera aquí.
- G7. Hay al menos un maestro u otro adulto en esta escuela con el que puedo hablar si tengo un problema.
- G8. Las personas en esta escuela son amables conmigo.
- G9. Los maestros aquí no tienen interés en personas como yo.
- G10. Participo en montones de actividades en la escuela.
- G11. Soy tratado con mucho respeto por los otros estudiantes.
- G12. Me siento muy diferente de los otros estudiantes aquí.
- G13. Puedo ser realmente yo mí mismo estar en esta escuela.
- G14. Los maestros aquí me respetan.
- G15. Las personas aquí saben que puedo hacer un buen trabajo.
- G16. Desearía estar en una escuela diferente.
- G17. Me siento orgulloso de pertenecer a esta escuela.
- G18. A otros estudiantes aquí les gusto tal y como soy.