

Desarrollo y Evidencia de Validez de Constructo de un Instrumento para Evaluar Experiencia Escolar

Development and Validity Evidence of an Instrument to Assess School Experience

Francisco Leal-Soto¹, Olga Cuadros², Nicole Ortiz-Iñíguez³ y Sebastián Zenteno-Osorio⁴

Resumen

La trayectoria escolar ha sido estudiada desde el cumplimiento del itinerario prescrito, pero las experiencias que dan lugar a esas trayectorias han sido menos abordadas, principalmente en forma cualitativa. Proveer experiencias que promueven bienestar psicológico y disminuyen riesgos académicos (rezago, interrupción, abandono) es parte de una educación de calidad. Se aporta evidencia psicométrica del proceso de validación de un instrumento de autorreporte para medir experiencias escolares en 437 estudiantes chilenos (53.7% mujeres) de 11 a 19 años. Análisis factoriales exploratorio, confirmatorio e invarianza, respaldaron una estructura de dos factores independientes (varianza explicada, 68,3%) invariantes por género. La consistencia interna fue aceptable ($\alpha=.70$). Buenas experiencias correlacionaron positivamente con afectividad positiva ($r=.57$) y motivación ($r=.55$), e inversamente con afectividad negativa ($r=-.27$); malas experiencias lo hicieron contrariamente ($r=-.28$, $r=-.30$, $r=.39$). Se observaron diferencias asociadas con contextos escolares diversos en la subescala malas experiencias tanto en hombres ($F_{(1,190)}=78.106$, $p=.000$) como en mujeres ($F_{(1,240)}=129.229$, $p=.000$).

Palabras clave: calidad educativa, trayectoria escolar, bienestar psicológico, afectividad, motivación

Abstract

School trajectory has been studied from the fulfillment of prescribed itinerary, but the experiences that give rise to these trajectories have been less approached and mainly in a qualitative way. Providing experiences that promote psychological well-being and reduce academic risks (lag, interruption, dropout) is part of a quality education. This study provides psychometric evidence of the validation process of an instrument to measure school experiences in 437 Chilean school students (53.7% women) between 11 and 19 years old. Exploratory, confirmatory and gender invariance factor analyzes support the structure of two independent factors (explained variance, 68,3%), invariant by gender. Internal consistency was acceptable ($\alpha=.70$). Good experiences correlated positively with positive affectivity ($r=.57$) and motivation ($r=.55$), and negatively with negative affectivity ($r=-.27$), while bad experiences had the opposite effect ($r=-.28$, $r=-.30$, $r=.39$). Differences associated with diverse school contexts were observed in males ($F_{(1,190)}=78.106$, $p=.000$) and females ($F_{(1,240)}=129.229$, $p=.000$).

Keywords: educational quality, school trajectory, psychological well-being, affectivity, motivation

Los autores no tenemos conflictos de intereses.

¹ Doctor en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Académico e Investigador. Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Tarapacá. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Chile. Tel.: +56572727253 y +569875468719. Correo: fleal@academicos.uta.cl (<http://orcid.org/0000-0002-9032-8223>) (Autor de correspondencia)

² Doctora en Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile. Académica e Investigadora, Universidad Católica Silva Henríquez, Escuela de Investigación y Postgrado de la Facultad de Educación, Centro de Investigación para la Transformación Socio-Educativa CITSE. Tel.: +56989197565. Correo: ocaudros@ucsh.cl (<https://orcid.org/0000-0001-9220-9060>)

³ Psicóloga. Carrera de Psicología, Universidad de Tarapacá, Chile. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva Tel.: +5693528 2864. Correo: nortiz.ciei.iquique@gmail.com

⁴ Psicólogo, Universidad de Tarapacá, Chile. Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de Tarapacá, Chile. Máster en Atención a la diversidad y Educación Inclusiva, Universidad de Valencia. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva. Tel.: +56984560804. Correo: szenteno.ciei.iquique@gmail.com (<http://orcid.org/0000-0002-9388-0312>)

Introducción

La escolarización es uno de los mecanismos más potentes de estructuración social (Ibagón-Martín & Gómez-Rodríguez, 2018). Tras la escolarización subyace la idea de que asistir a la escuela es relevante tanto para la socialización y transmisión cultural, como para lograr movilidad socioeconómica (Sanhueza-Vásquez et al., 2015). Así, mantenerse en la escuela y hacerlo de acuerdo con el ritmo esperado son objetivos social, personal y económicamente relevantes, en particular para los sectores menos favorecidos de la población (D'Aloisio, 2015). Transitar exitosamente a través de los diferentes niveles de escolarización institucionalmente establecidos impacta en la proyección socioeconómica y posterior acceso a oportunidades educativas y laborales (Cortés & Giacometti, 2010). De ahí que mucho de lo que pueda ocurrir con el futuro de los individuos dependa de su trayectoria en el sistema escolar (Garcés-Delgado et al., 2020).

Trayectoria escolar, sin embargo, es una noción meramente formal e ideal. Terigi (2004) señala que, si bien hay una trayectoria esperada o teórica, aquella idealmente prescrita por la progresión escolar, muchos estudiantes siguen cursos diversos de escolarización, con vías y tiempos distintos a los prescritos como trayectoria ideal. Las trayectorias efectivas o reales, entonces, no necesariamente se ajustan a ese ideal de progresión universal. Por otra parte, la misma autora muestra que trayectoria escolar, sea teórica o efectiva, no es lo mismo que trayectoria educativa, pues la escolarización es sólo una de las formas en que se despliegan procesos educativos, los que exceden largamente el espacio y el tiempo de la escolarización (Terigi, 2009). Las trayectorias escolares, entonces, pueden entenderse en el marco de la interacción entre las condicionantes contextuales y las estrategias subjetivas que despliegan los actores, mediada por las características institucionales de la escolarización (Kaplan & Fainsod, 2001), abriéndose un abanico de posibilidades de trayectoria para cada estudiante (Jacinto & Millenaar, 2010). De este modo, las trayectorias reales surgen de las experiencias concretas de los actores en la institución escolar (Fainsod, 2006; Terigi, 2007), lo que releva la dimensión subjetiva

que lleva a los diversos modos de experimentar la escolaridad (Briscioli, 2007), los que, a su vez, influyen en el modo en que los estudiantes se ven a sí mismos (Terigi, 2009).

La experiencia escolar, entonces, surge como noción clave para entender la trayectoria y, eventualmente, las decisiones que los estudiantes toman durante la misma; no obstante, experiencia es también una noción compleja. En primera instancia, alude al mero hecho de haber presenciado, sentido o conocido algo, o al conocimiento que ha resultado de alguna circunstancia específica vivida por alguien, o, incluso, a la circunstancia misma que genera tal conocimiento o a la actividad en que la persona participa repetidamente resultando en un conocimiento o habilidad específica (Real Academia Española, s.f.); pero más restringidamente, en un ámbito más bien psicológico, se utiliza para referir a eventos o sucesos que han afectado o podrían afectar a las personas en alguna forma (Larousse, s.f.), que es la noción que interesa abordar aquí. En tal sentido, Larrosa (2006) distingue tres elementos constitutivos de la experiencia: un acontecimiento externo, ajeno a la persona; la persona, en tanto sujeto con su propia subjetividad que lo vivencia; y la afectación o transformación producida en el sujeto merced a su relación con tal acontecimiento. Siendo subjetiva, la experiencia es singular, y, a su vez, las experiencias, por su misma singularidad, singularizan al sujeto. De este modo la experiencia es siempre personal, aunque sea suscitada por una circunstancia compartida por más de un sujeto. Asumiendo esta caracterización, en este trabajo se ha considerado experiencia escolar al conjunto de hechos o circunstancias ocurridas en, o relacionadas con la escolarización, que un estudiante ha vivido en el curso de su proceso escolar y han dejado alguna huella suficiente como para que el estudiante la recuerde e informe calificándola como buena o mala en relación consigo mismo.

Los principales indicadores utilizados para caracterizar la escolarización han sido los de cobertura, asistencia, rendimiento y abandono (Mendivil & Rodríguez-Hernández, 2019), construidos principalmente a partir de datos administrativos extraídos de los registros personales e institucionales de los estudiantes

(Eckert & Suénaga, 2015). Estos indicadores son informativos de la cantidad de estudiantes que se encuentran en diferentes condiciones de avance y logro dentro del proceso educativo, y se consideran indicadores de trayectoria, ya que es posible, a partir de ellos, estimar la cantidad de estudiantes que siguen o no una trayectoria sin interrupciones. Si bien estos datos permiten identificar signos de alerta temprana referidos a problemas en la fluidez de las trayectorias escolares, no indican nada relacionado con las experiencias personales, de interacción y/o socioafectivas asociadas a los procesos escolares, que pudieran estar asociados con estos signos de alerta. Por su carácter más administrativo que formativo, desligados de información de desarrollo personal de los estudiantes, no dan cuenta de los factores y condiciones que inciden en el proceso educativo y, menos aún, de la experiencia subjetiva de los estudiantes en su paso por la escuela, que ayudaría a comprender las razones por las cuales pueden llegar a verse afectados estos indicadores de escolarización (Piquer et al., 2019).

Además, este tipo de datos refleja una lógica tautológica, en que un bajo resultado académico inicial da pie para que aumente la probabilidad de un bajo resultado académico posterior (Wood et al., 2017). Aunque parecen aportar a la comprensión de las trayectorias escolares, en realidad dan cuenta de la relación entre variables de la misma naturaleza, que no permiten profundizar en los factores personales, subjetivos y emocionales que magnifican el efecto de factores académicos en el tiempo, y por tanto carecen de la capacidad para explorar los aspectos en que el estudiante interpreta su situación académica, su rol dentro de la escuela y su toma de decisiones, basado en su experiencia escolar previa. Se suma la necesidad de comprender las brechas en los tránsitos regulares esperados y los tránsitos reales estudiantiles (Terigi, 2014; Treviño et al., 2018), pues hay una cantidad importante de estudiantes que no cumple estrictamente los criterios de avance escolar (asistencia constante y sin rezago, buen rendimiento académico, etc.), sin que eso signifique que su tránsito escolar no sea adecuado. Por ejemplo, en Latinoamérica, entre 5 y 10% de los estudiantes repite al menos un año escolar,

pero logra terminar exitosamente su ciclo formativo (Treviño et al., 2018), revelando contingencias del tránsito por el sistema escolar, que no es homogéneo (Terigi, 2014).

Algunos intentos para identificar factores sociales y personales que influyen en la biografía de las/os estudiantes y promuevan una mejor descripción de las condiciones de trayectoria y experiencia escolar, así como brechas entre estudiantes, han considerado relevantes las dimensiones motivacional y afectiva (Arens & Niepel, 2019; Costa & Fleith, 2019). Particularmente resalta la motivación, por su relación con expectativas de logro, involucramiento en las actividades de aprendizaje, satisfacción con la escuela, afectividad positiva y las relaciones que allí se desarrollan. Esto permite dar cuenta, parcialmente, de su impacto en el rendimiento y aportar a la explicación de las condiciones en que los estudiantes se disponen para asistir a la escuela y permanecer comprometidos con el aprendizaje (Tian et al., 2016). Se constituyen, así, en factores asociados con el constructo general de experiencia escolar, a través de los que las situaciones en la escuela pueden ser significadas, representadas o recordadas de maneras diversas -sea a través de la acción o la narración de la experiencia- dando preeminencia a una dimensión subjetiva que se ubica de manera cercana a perspectivas interpretativas, constructivistas y socio-culturales (Guzmán & Saucedo, 2015).

Para aprehender esta subjetividad, es necesario hacer un cambio paradigmático en la forma en que se comprende la experiencia del proceso de escolarización, en el marco de las trayectorias estudiantiles. No se trata de eventos aislados en el tiempo, sino de un proceso en la vida escolar de un estudiante, y, por tanto, tiene relación con su historia, con transformaciones personales, sociales y contextuales dentro de un continuo temporal que deja huella subjetiva y puede llevarlo a seguir rumbos diversos (Briscioli, 2017).

La capacidad de explorar estas dimensiones vivenciales y emocionales de la experiencia escolar no ha sido abordada de manera consistente en el ámbito educativo; y hacerlo implicaría dar cuenta de la evolución de diferentes aspectos académicos, motivacionales, afectivos, identitarios y relacionales vividos por los estudiantes en la

escuela o en su entorno familiar y social que podrían afectar su interacción con ella (Sierra-Nieto, 2013). Se entiende que las experiencias producidas en los diferentes dominios de la vida diaria producen las distintas voces que los estudiantes emplean para dar significado y valoración positiva o negativa a las experiencias vividas en sus mundos, a través de las cuales se construye y se transforma el saber, las actitudes, los valores, la imagen de sí, y la identidad asociada a lo escolar (Fogolino et al., 2008).

Una perspectiva biográfica para medir la experiencia escolar, coherente con los elementos subjetivos y valorativos descritos, no ha sido abordada directamente desde una perspectiva cuantitativa. Los instrumentos disponibles que miden la experiencia escolar aluden principalmente a factores actuales y generales de formación de redes, presión escolar y motivación en el momento de la medición (Anderson-Butcher et al., 2012). Aunque este tipo de instrumentos aporta datos predictores de variables de resultado educativo, no identifican situaciones o factores de riesgo específicos históricamente significados, por lo que este vacío se percibe como la oportunidad para generar un instrumento que sí los recoja, de forma breve y sencilla, y los pueda incorporar como parte de sistemas de evaluación más amplios y masivos, utilizables por parte de profesionales y docentes en el campo educativo.

Aunque la información personal y experiencial de los estudiantes respecto del proceso educativo ha sido estudiada desde una perspectiva cualitativa como indicadora de la calidad educativa (Campos-Martínez & Morales, 2016), no ha sido considerada hasta ahora como indicador directo de calidad de escolarización, posiblemente por la falta de instrumentos psicométricos de fácil aplicación que permitan recoger este tipo de información en grandes grupos. Generar un instrumento de tales características sería un aporte a la perspectiva de bienestar estudiantil dentro del contexto de mejora de la calidad educativa, recogiendo elementos subjetivos de la experiencia personal estudiantil, considerando la valencia de situaciones escolares pasadas -positivas y negativas- pues se capitaliza a favor el sesgo que otorga la interpretación realizada por la propia persona, que es quien realmente influye en ella y sus decisiones. Una

herramienta con capacidad de mostrar el impacto que el proceso de escolarización tiene en la percepción del estudiante sobre su trayectoria estudiantil abriría la posibilidad de incorporar esta información en la evaluación de trayectorias escolares, incorporando la perspectiva histórico-experiencial desde la subjetividad de los propios sujetos. Contar con tal instrumento ayudaría a la comprensión de las diferencias presentes en la experiencia integral de escolarización, involucrando, además de los cognitivos, aspectos sociales, culturales, relacionales y afectivos desarrollados longitudinalmente, que representan condiciones de adaptación y bienestar escolar (Ventós-Coll, 2017). Lo anterior, cobra mayor relevancia considerando la actitud favorable que existe hacia el uso de pruebas psicométricas, cuyo aporte y utilidad son valorados cuando tienen una buena fundamentación teórica y un sólido soporte psicométrico que avale su uso (Seabra-Santos et al., 2019). Así, el principal objetivo de este trabajo ha sido aportar al campo educativo un instrumento de medición diferenciador de la experiencia escolar previa, con perspectiva subjetiva. Para ello, se reporta aquí el proceso de diseño y validación de un instrumento de medida de las experiencias escolares previas, distinguiendo entre buenas experiencias (BE) y malas experiencias (ME), informando sus características psicométricas de fiabilidad, validez, ajuste factorial, invarianza y validez nomológica, en estudiantes escolares chilenos.

Método

Desarrollo inicial del instrumento

Siguiendo aproximadamente el procedimiento C-OAR-SE para el desarrollo de escalas en marketing (Rossiter, 2002), el proceso de diseño se inició con la definición conceptual del constructo de experiencia escolar según lo descrito en la introducción, a partir de la cual se realizó un proceso informal de consultas a estudiantes universitarios y secundarios y algunos profesores y profesionales de las instituciones con las que el equipo de investigación se relaciona. A cada uno de ellos se les pidió responder de manera abierta qué era lo que ellos o sus estudiantes más recordaban que hubiera influido en ellos en su paso por la escuela (considerando situaciones

positivas y negativas), y el proceso de indagación se detuvo cuando la información recogida se volvió redundante (criterio de saturación; Strauss & Corbin, 2002). La información recogida fue sistematizada dando lugar a doce ítems, agrupados *a priori* en buenas experiencias (BE, cinco ítems) y malas experiencias (ME, siete ítems) (ver Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de ítems por subescala

Número de ítem	Contenido	Subescala
1	He tenido que cambiarme de escuela.	ME
2	Me han destacado por cosas buenas que he hecho.	BE
3	Han citado a mi apoderado(a).	ME
4	He sacado muy buenas notas.	BE
5	He tenido profesores que me han hecho sentir mal.	ME
6	Siempre he tenido buenos compañeros y compañeras.	BE
7	He pensado que voy a repetir curso.	ME
8	Me han llamado la atención o reprendido en clases.	ME
9	He sido suspendido(a) de clases.	ME
10	He tenido oportunidad de participar en actividades interesantes o entretenidas.	BE
11	He pasado situaciones feas o difíciles.	ME
12	He tenido profesores que me han ayudado mucho.	BE

Fuente: Elaboración propia

Participantes

La población seleccionada para este estudio la constituyeron estudiantes escolares de la zona norte de Chile (Región de Tarapacá). La selección consideró criterios de proximidad geográfica y conocimiento del territorio para el equipo de investigación. La muestra fueron 437 estudiantes seleccionados de manera no probabilística, por disponibilidad y participación voluntaria. Se conformaron dos grupos cuyos datos fueron recogidos en momentos distintos, configurando dos submuestras independientes. El primer grupo incorporó datos de 163 estudiantes (51,8% mujeres, edad $M=15,1$ años, $DS=1,77$) pertenecientes a tres establecimientos de dependencia privada con financiamiento estatal, y sus datos fueron recogidos a comienzos del año 2018; el segundo grupo correspondió a 274 estudiantes (57,1% mujeres, edad $M=14,9$ años, $DS=1,78$) de un establecimiento privado con financiamiento estatal. Los datos de esta submuestra se recogieron a comienzos del año 2019, ya que durante 2018 se produjo un movimiento masivo de estudiantes que alteró el desarrollo del año escolar en todo el país, lo que

impidió que se continuara levantando datos de investigación en ese periodo. Al momento de responder el cuestionario, los estudiantes cursaban entre los grados 7° a 12°. Todos los establecimientos presentaban índices de vulnerabilidad socioeconómica de más del 80%, consistente con el perfil general de la zona (Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, JUNAEB, 2019).

Diseño y Análisis de Datos

El diseño fue cuantitativo, no experimental, correlacional; y el plan de análisis incluyó varios momentos. Primero, se analizaron descriptivamente los datos para determinar su adecuación para los análisis siguientes. Luego, con los datos de la primera submuestra, se procedió a realizar análisis factorial exploratorio (AFE) a partir de la matriz de intercorrelaciones de Pearson, que resulta apropiada para las características de los datos de esa submuestra (Ledesma et al., 2019); para ello, se utilizaron las librerías *psych* (Revelle, 2011), y los paquetes descargables *psy*, *nFactors* y *GPArotation* (Beaujean, 2013) en Rstudio versión 1.1.456. Para la extracción de factores se empleó el análisis paralelo con rotación Oblimin, y se retuvieron los factores que presentaron valores propios mayores que los que se obtendrían por azar (Lloret-Segura et al., 2014). En este caso, se asumió la independencia entre los componentes del instrumento, sustentada en la hipótesis de que la experiencia de un estudiante en la escuela no involucra necesariamente la presencia de ambos tipos de experiencias (positivas y negativas), y su interdependencia no es una condición necesariamente estable y obligatoria dentro de la trayectoria escolar de todos los estudiantes (Guzmán & Saucedo, 2015). En tercer lugar, el modelo resultante fue sometido a prueba con análisis factorial confirmatorio (AFC), utilizando los datos del segundo grupo de participantes; en ambos análisis factoriales se usó el estimador *maximum likelihood* –ML– para aportar un estimador robusto de ajuste del modelo a los datos observados (Schlomer et al., 2005), y como indicadores de bondad de ajuste se consideraron índices de ajuste absoluto y comparativos (χ^2 ; CFI; TLI; RMSEA y SRMR). Por último, en ambas submuestras se realizaron pruebas de invarianza por género, evaluando invarianza

configural (misma estructura factorial entre los grupos), invarianza métrica (mismas cargas factoriales), invarianza escalar (mismos interceptos) y mismos residuos dentro del análisis factorial confirmatorio multi-grupo; para evaluar la magnitud del cambio en los índices de ajuste de modelos en el análisis de invarianza se acogieron valores sugeridos por Cheung y Rensvold (2002), centrados principalmente en la prueba de razón de verosimilitud (diferencias en χ^2 entre modelos anidados), y el Δ -CFI $< .01$. Los tamaños de ambas muestras se consideran aceptables, si bien existe referencia de que muestras pequeñas (cerca de 100 casos) tienden a disminuir la probabilidad de significancia estadística en las pruebas de invarianza métrica, lo que no aplica en este caso (Meade, 2005). La consistencia interna de las subescalas se evaluó usando los índices Alfa de Cronbach y Omega de McDonald. Finalmente, con los datos de la segunda submuestra, se obtuvieron las correlaciones entre experiencia escolar, motivación escolar y afectividad, siendo éstas dos últimas variables utilizadas para establecer evidencia de validez de constructo a partir de un esbozo de red nomológica (Cronbach & Meehl, 1957). Estos análisis fueron realizados usando SPSS versión 22 (IBM Corp, 2013) y RStudio -entorno de desarrollo integrado (IDE) (Horton & Kleinman, 2015).

Instrumentos

Experiencia escolar. El cuestionario de auto reporte desarrollado según lo descrito precedentemente indaga por un repertorio de experiencias escolares asociadas con el proceso de aprendizaje, la relación con pares y profesores, aspectos disciplinarios y de logro académico relevantes en la trayectoria educativa. Todos los ítems se puntúan en una escala de frecuencia de 1 (nunca) hasta 4 (muchas veces). La puntuación por subescala (BE y ME) requiere promediar los ítems en cada una de ellas. El instrumento lo constituyen doce ítems; siete ítems en la subescala ME y cinco en la subescala BE.

Cuestionario de motivación escolar. Este instrumento informa sobre intensidad, compromiso, participación y persistencia que los estudiantes dedican a las actividades académicas (Tardif, 1992), aludiendo a una perspectiva pedagógica de la motivación coherente con la

visión de energización direccionada de la conducta (Alonso-Tapia, 2005) que permite alentar acciones de involucramiento y participación escolar (Pérez-Salas et al., 2019). Presenta una estructura unifactorial con seis ítems que se califican en una escala de frecuencia de 1 (nunca) a 5 (siempre), por ejemplo: “Pocas de las cosas que vemos en la escuela me interesan”, “Aunque me cueste, suelo estudiar o practicar hasta que aprendo”. El proceso de validación en la muestra original (Cuadros & Leal-Soto, 2019) se hizo a través de análisis factorial confirmatorio, cuyos índices de ajuste sugirieron la satisfactoria adecuación de la estructura unifactorial ($\chi^2=3.43$, $gl=2$, $p=.18$; CFI=.99, TLI=.97; RMSEA=.07, SRMR=.02), y su confiabilidad en la segunda submuestra fue aceptable ($\alpha=.71$).

Afectividad. Para evaluar la afectividad se utilizó una versión adaptada al contexto escolar del *Job-related Affective Well-being Scale* (Van Katwyk et al., 2000), realizada en Chile por Carmona-Halty et al. (2019). Describe diferentes reacciones emocionales asociadas a la escuela, agrupadas bajo un modelo bidimensional de emociones positivas y negativas. Por razones de factibilidad, en este estudio se usó una versión reducida de ocho ítems, cuatro en cada dimensión (por ejemplo: “Cuando estoy en clases, me siento entusiasmado”, “Cuando estoy en clases, me siento desalentado”) puntuados por frecuencia en una escala de 1 (nunca) a 5 (siempre). Además de los indicadores de afectividad positiva y negativa, permite obtener el puntaje de afectividad global, de modo que un puntaje más alto indica una afectividad positiva orientada hacia la escuela. Este cuestionario mostró adecuados índices de ajuste en esta segunda submuestra ($\chi^2=44.105$, $gl=19$, $p=.001$; CFI=.97, TLI=.95; RMSEA=.06, SRMR=.05), y su consistencia interna fue satisfactoria (Alfa de Cronbach: escala total, $\alpha=.80$; emociones positivas, $\alpha=.85$; emociones negativas, $\alpha=.81$).

Procedimiento y consideraciones éticas

La recolección de datos se acogió a las directrices aprobadas por los respectivos comités de ética de la universidad responsable y la agencia estatal financiadora. La participación de los estudiantes fue autorizada por sus padres/tutores legales y por ellos mismos, a través de la firma de

consentimientos y asentimientos informados respectivamente, en papel o en dispositivos electrónicos. La administración del instrumento se llevó a cabo en forma electrónica durante la jornada escolar regular, en los laboratorios de computación de cada establecimiento.

Resultados

Descriptivos

Las muestras contenían entre 9,1% y 14,1% de datos perdidos, cifra tolerable de acuerdo con Peng et al. (2007). A partir de la matriz de correlaciones, el valor de las correlaciones significativas entre ítems osciló, para la primera submuestra, entre $r=.17$ y $r=.53$, mientras que para la segunda muestra estuvo entre $r=.10$ y $r=.56$, y siguiendo la idea de dos factores correspondientes a buenas experiencias escolares y malas experiencias escolares, se observó un patrón de relación intra-factores, pero no entre factores ($r=.09$). La correlación ítem-test establecida a partir del conjunto de los ítems de cada factor mostró asociaciones positivas y moderadas a altas (r_{me} entre $.50$ y $.74$; r_{be} entre $.41$ y $.72$). Siguiendo el criterio de Kline (1986), no hay ítems con valores de asociación ítem-escala menores a $.20$ que requirieran eliminación. No se observaron distribuciones extremas con base en las medias y desviaciones estándar. El coeficiente Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) de adecuación muestral fue $.72$ y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($p<.000$), indicando asociaciones entre ítems suficientemente fuertes para conducir un análisis factorial (Brown, 2015).

Análisis Factorial Exploratorio

Para la extracción de factores se utilizó el procedimiento de Máxima Verosimilitud (ML). El análisis exploratorio indicó dos factores con base en el análisis paralelo (AP) (Timmerman et al., 2018) y rotación Oblimin, considerando la posibilidad de que los factores de buenas experiencias (BE) y malas experiencias (ME) escolares, en tanto constructos de carácter subjetivo pudieran estar relacionados en alguna medida, si bien se describen de manera independiente, siendo además esta indicación

acorde con el sentido teórico de la distribución de BE y ME. Los dos factores explican el 44.6% de la varianza total. El primer factor, explica el 26.7% de la varianza total y el segundo un 17.9%, y su intercorrelación es prácticamente nula ($r=.06$).

El modelo de la solución de dos factores mostró un ajuste aceptable: el valor del Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA) fue de $.05$ (rango de buen ajuste $<.08$) y el valor del índice de confiabilidad factorial de Tucker Lewis (TLI) fue de $.90$ (rango de ajuste aceptable $\geq .90$) (Brown, 2015). Ambas dimensiones presentaron cargas factoriales aceptables, con coeficientes (estandarizados) superiores a $.44$ (Tabla 2). Se retuvieron los dos factores con doce ítems (cinco ítems para experiencias positivas y siete ítems para experiencias negativas).

Tabla 2. Cargas factoriales (AFE) de la solución de dos factores

Ítem	Factor 1 Malas Experiencias	Factor 2 Buenas Experiencias
1	.47	
2		.59
3	.56	
4		.37
5	.54	
6		.57
7	.65	
8	.69	
9	.64	
10		.57
11	.44	
12		.66

Nota. Cargas estandarizadas. Fuente. Elaboración propia

Análisis Factorial Confirmatorio

El análisis factorial confirmatorio (AFC) de los dos factores identificados de manera independiente (BE y ME), llevado a cabo con la segunda submuestra, mostró un ajuste aceptable de ambos modelos (ME: $\chi^2=19.410$, $gl=10$, $p=.03$; CFI=0.97, TLI=0.95; RMSEA=.06, IC=.01 - .09; SRMR=.04; BE: $\chi^2=3.260$, $gl=4$, $p=.51$; CFI=0.99, TLI=0.98; RMSEA=.01, IC= .00 - .10; SRMR=.02).

Se permitió la covariación residual de los ítems 9 y 11 ($r=0.22$, $p<.005$) en el factor ME. En el factor BE se correlacionó los errores de los ítems 6 y 12 ($r=0.37$, $p<.005$). En ambos casos, los ítems para cuyos errores se admitió correlación presentan cierta proximidad semiótica, ya que, en el caso de ME, las experiencias de “ser

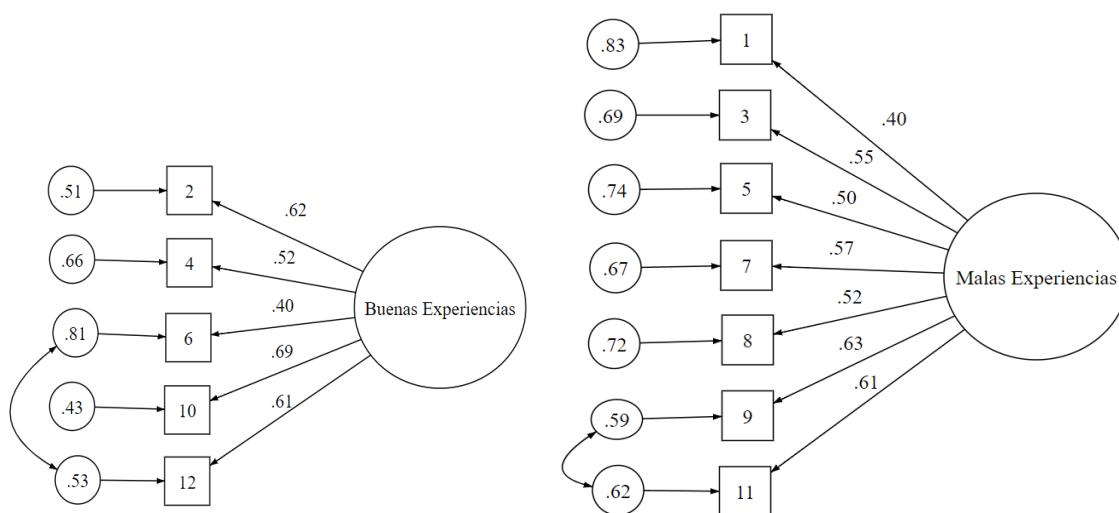


Figura 1. Estructura Factorial de las escalas de BE y ME

Tabla 3. Índices de ajuste de los modelos de invarianza para las subescalas de ME y BE

Multi-grupo por género	df	Absoluto			Comparativo			$\Delta\chi^2(\Delta df)$	ΔCFI
		χ^2	RMSEA	SRMR	CFI	90% CI			
ME invarianza configural	26	54.014**	.08	.08	.98	[.05 - .12]			
ME invarianza métrica	25	41.034*	.06	.07	.98	[.02 - 0.10]	12.98(2)	0.0	
ME invarianza escalar	39	80.069***	.08	.07	.97	[.06 - 0.11]	39.035(2)	.01	
ME invarianza residual	43	91.783***	.09	.07	.96	[.06 - .11]	20.785(6)	.01	
BE invarianza configural	12	17.083	.05	.05	.98	[.00 - 0.11]			
BE invarianza métrica	11	15.299	.05	.05	.99	[.09 - .11]	1.784(1)	0.0	
BE invarianza escalar	21	23.803	.03	.05	.99	[.00 - 0.08]	8.504(10)	0.0	
BE invarianza residual	22	23.997	.02	.05	.99	[.00 - .07]	194(1)	0.0	
ANOVA entre ajustes de niveles de invarianza entre grupos por género									
		Subescala ME				Subescala BE			
Ajuste invarianza configural		$gl= 20$; BIC= 4712.2; $\chi^2=42.915$				$gl= 8$; BIC= 3147.6; $\chi^2=16.596$			
Ajuste invarianza métrica		$gl= 26$; BIC= 4686.3; $\chi^2=50.679$; $\Delta df=6$; (valor p)= .255				$gl= 12$; BIC= 3128.8; $\chi^2=20.285$; $\Delta df=4$; (valor p)= .44			
Ajuste invarianza escalar		$gl= 32$; BIC= 4676.7; $\chi^2=70.711$; $\Delta df=6$; (valor p)= .000				$gl= 16$; BIC= 3110.1; $\chi^2=23.942$; $\Delta df=4$; (valor p)= .45			
Residual		$gl= 39$; BIC= 4657.5; $\chi^2=94.833$; $\Delta df=7$; (valor p)= .005				$gl= 21$; BIC= 3083.5; $\chi^2=25.457$; $\Delta df=5$; (valor p)= .91			

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$. Fuente: Elaboración propia

suspendido” (ítem 9) y “pasar una situación fea” (ítem 11) tienen una alta posibilidad de asimilarse en la vivencia subjetiva; y, en el caso de BE, los dos ítems cuyos errores correlacionan comparten la característica de presentarse en el ámbito de las relaciones interpersonales (reconocimiento de buenos compañeros, en el ítem 6, y apoyo de los profesores, en el ítem 12). (ver Figura 1).

Medidas de Invarianza por Género y diferencias entre submuestras

Se realizó análisis de invarianza factorial por género (Tabla 3), cuyos resultados mostraron que la subescala BE es invariante tanto en hombres como en mujeres en todos los niveles de análisis. La subescala ME, por su parte, muestra invarianza en la estructura factorial y cargas factoriales; sin embargo, hay diferencias escalares en los coeficientes que representan los umbrales con que

Tabla 4. Resultados descriptivos escalas de BE y ME, diferenciados por género

			N	Media	Desviación estándar	Error estándar
Buenas Experiencias	Muestra 2017	Hombre	80	3.16	.99	.11
		Mujer	83	2.94	1.20	.13
Hombre		80	3.09	1.09	.12	
Mujer		83	3.21	1.26	.13	
Malas Experiencias	Muestra 2019	Hombre	112	3.15	.52	.05
		Mujer	159	3.08	.56	.04
Hombre		112	1.99	.60	.06	
Mujer		159	1.90	.51	.04	

Nota. Ninguna diferencia por género es estadísticamente significativa. Fuente: Elaboración propia

Tabla 5. Correlaciones entre subescalas de BE, ME, motivación y afectividad escolar (muestra 2019)

	1	2	3	4	5
1. Buenas Experiencias	1				
2. Malas Experiencias	-.10	1			
3. Dimensión Positiva Afectividad Escolar	.57**	-.28**	1		
4. Dimensión Negativa Afectividad Escolar	-.27**	.39**	-.39**	1	
5. Motivación escolar	.55**	-.30**	.65**	-.30**	1

** $p < .01$. Fuente: Elaboración propia

hombres y mujeres consideran las ME, así como en las equivalencias de los residuos derivados de la varianza única de los ítems. Este resultado llevó a comparaciones de medias entre muestras; no obstante, los resultados indicaron que no hay diferencias estadísticamente significativas en los puntajes promedios obtenidos por hombres y mujeres en la subescala ME (Tabla 4).

Los resultados de las pruebas de diferencias de medias entre los grupos de ambas aplicaciones (submuestras) mostraron que hay diferencias en el promedio obtenido en la subescala ME ($F_{(1, 435)}=207,09$, $p=.000$) entre los participantes registrados en 2017 y 2019, indicando una media mayor de experiencias negativas en la muestra 2017. Al especificar el análisis, se encontró que esta diferencia entre ambas muestras se mantiene tanto dentro del grupo de hombres ($F_{(1, 190)}=78.106$, $p=.000$) como dentro del grupo de mujeres ($F_{(1, 240)}=129.229$, $p=.000$), lo cual será discutido más adelante.

Evidencia de validez nomológica de constructo

Para contrastar el comportamiento de las subescalas BE y ME de experiencia escolar se analizó su correlación con dos instrumentos de motivación y afectividad escolar, que contienen elementos afines teóricamente. De acuerdo con los antecedentes, se esperaba que la subescala BE se asociara positivamente con motivación escolar y con afectividad positiva, y negativamente con afectividad negativa. Asimismo, se esperaba encontrar asociación negativa entre la subescala

ME con motivación escolar y con afectividad positiva, y asociación positiva con afectividad negativa hacia la escuela. Los resultados mostraron relaciones estadísticamente significativas, de pequeñas a moderadas, en la dirección hipotetizada en todos los casos (Tabla 5).

Discusión

Este estudio propuso la descripción del diseño y validación de un instrumento para medir la experiencia escolar previa desde una perspectiva biográfica, recogiendo diferencialmente la percepción subjetiva de eventos positivos y negativos relevantes en las trayectorias escolares (Guzmán & Saucedo, 2015). Las subescalas desarrolladas permiten una aproximación cuantitativa a las experiencias subjetivas de los estudiantes que impactan su vida escolar, clasificadas en valencia positiva y negativa, asociadas con sus relaciones interpersonales, logros y dificultades. Acogió la hipótesis de clasificación de las experiencias escolares estudiantiles en positivas y negativas, involucrando aspectos afectivos, sociales, punitivos y de participación, que varían desde que el estudiante entró a la escuela hasta la actualidad (Terigi, 2007). Se presentan dos subescalas; una subescala de buenas experiencias (BE), constituida por cinco ítems que recogen la percepción del estudiante acerca del reconocimiento que ha recibido por hacer bien las cosas, obtener buenas notas, destaca las buenas

relaciones establecidas con compañeros(as), haber participado en actividades interesantes/ entretenidas y haber recibido ayuda de profesores con buena actitud y disposición. La subescala de malas experiencias (ME) está conformado por siete ítems que recogen cambios no deseados de escuela, llamados de atención, castigos y suspensiones, relaciones conflictivas con profesores, rezago escolar y afrontamiento de situaciones difíciles dentro del contexto escolar.

Los indicadores de ajuste de los distintos modelos del AFC y de invarianza, para cada una de las subescalas BE y ME, se adecúan a los valores referenciales especificados para dar cuenta de un aceptable ajuste, tanto de los índices comparativos como absolutos (Brown, 2015; Cheung & Rensvold, 2002), que aportan evidencia de validez estructural de cada una de las subescalas. Por otra parte, los indicadores de consistencia obtenidos en la versión definitiva son razonables para un instrumento que no pretende medir una noción necesariamente homogénea (Oyanedel et al., 2017). Tanto los resultados correlacionales, como el AFC indicaron que BE y ME no se asocian estadísticamente, comportándose con independencia, acorde con la evidencia de la realidad escolar (Roeser & Eccles, 2000). Es decir, que las cosas buenas que le suceden a los estudiantes no están necesariamente asociadas a las malas, lo que refleja la heterogeneidad y contingencia de los procesos escolares, como ha descrito Terigi (2014). En cuanto a la estructura factorial, los resultados del AFC permitieron mantener todos los ítems tanto en la subescala BE como en la ME.

Los resultados obtenidos en los análisis de invarianza multigrupo basada en género son concordantes con gran parte de la evidencia que indica la literatura sobre conducta social, disciplina y experiencia escolar. Estos resultados muestran para ambas escalas invarianza en los niveles fundamentales: estructura y cargas factoriales; pero evidencian, también, que, en lo relacionado con las malas experiencias, los hombres presentan un umbral más bajo, a partir del cual perciben la presencia y consecuencias de este tipo de situaciones. Al respecto, hay reporte de diferencias en las experiencias que viven hombres y mujeres en las escuelas; por ejemplo, que los hombres exhiben mayor nivel de

conductas sociales asociadas a faltas que son castigables o reprochables con mayor frecuencia y de manera más abierta y directa que las mujeres (Terrell et al., 2008), mientras que las mujeres suelen presentar mejor ajuste escolar (Cava et al., 2010; Cerezo & Ato, 2010). Por su parte, Becerra Lubies (2011) y Martínez-Ferrer et al. (2012) sugieren que hombres y mujeres suelen reaccionar de formas diferentes frente a las experiencias poco satisfactorias; específicamente, situaciones como las incluidas en la subescala de ME se suelen describir con mayor impacto en los hombres que en las mujeres. Sin embargo, algunos autores como Arens y Niepel (2019) y Morris y Perry (2017), discuten esta hipótesis, complementando la idea de que en contextos de alta inequidad social, aunque determinadas conductas sociales sean diferenciables en hombres y mujeres, las prácticas disciplinarias de castigo o reprobación social en la escuela son similares para todos, sin distinciones de género, dada la desaprobación generalizada acerca de la conducta disruptiva en el contexto educativo por parte de los pares y adultos. Así, en un contexto altamente desigual y segregado como el del sistema educativo chileno (Treviño et al., 2018), no sorprende que esto ocurra dentro de los grupos escolares, y por ende no afecte de manera diferencial la percepción subjetiva de la experiencia escolar en estudiantes hombres y mujeres (Elmore & Huebner, 2010; Loukas et al., 2016).

En línea con lo anterior, las diferencias encontradas entre la primera y la segunda submuestra en la subescala de ME, requiere considerar que ambos grupos de participantes difieren en la configuración de sus establecimientos educativos, al tener diferente dependencia (públicos y privados con financiamiento del estado), distinta cohorte (contexto histórico y político diferente en el año 2017 y 2019) y diferente ubicación geográfica (urbanas y rurales) lo que promovería las diferencias captadas en los análisis. Adicionalmente, las comunidades escolares chilenas tienen sellos distintivos definidos en sus proyectos educativos, lo que introduce diferencias de cultura escolar que se ven reflejadas en aspectos como el clima y la convivencia escolar (López et al., 2018; Sánchez et al., 2018). Esto

deriva en que algunos establecimientos educativos manifiesten más prácticas punitivas y presión ejercida sobre las comunidades escolares, lo que puede ser acentuado o morigerado por diversos niveles de fiscalización estatal a las escuelas de diferentes dependencias -pública o privada- o por la diferencia en recursos para enfrentar los desafíos escolares (Bellei, 2007). Por otra parte, en la literatura hay evidencia de que aquellos establecimientos con una gestión enfocada en acciones remediales, con enfoques prioritarios de intervención individual y mayores niveles de estrés, tienden a mostrar indicadores más bajos de confianza y apoyo percibido por parte de los estudiantes (Villalobos-Parada et al., 2014). Lo anterior tendría un efecto directo en la forma en como los estudiantes interpretan las situaciones de conflicto o tensión, impactando subjetivamente su experiencia escolar y trayectoria estudiantil (Rodríguez-Garcés et al., 2018). Esta interpretación abre la posibilidad de explorar los resultados en relación con factores pedagógicos y de gestión escolar de la convivencia escolar (Aarón et al., 2017) que no es posible analizar en este estudio, pues excede los objetivos iniciales; pero plantea la posibilidad de profundizar en la capacidad que muestran las subescalas, en particular la de ME, para establecer diferencias entre grupos de acuerdo con estos criterios. Esto requerirá mayor profundización teórica y metodológica, y se convierte en un aporte del estudio, respecto a la identificación de líneas futuras de investigación en cuanto a la dimensión experiencial y de bienestar de los estudiantes en relación con aspectos de gestión pedagógica y de convivencia escolar.

La limitación más importante de este trabajo tiene que ver con el tamaño y origen muestrales, ya que al ser una muestra pequeña y de una sola región del país, podría afectar la capacidad de generalización de los resultados. Por tanto, futuras líneas de acción se enfocan en replicar el trabajo en otros contextos, y hacerla representativa de la población escolar secundaria, incorporando factores de gestión y política escolar comparativos.

Las dos subescalas recogen la percepción de los estudiantes en función del contexto de la escuela y sus características, permitiendo establecer relaciones con variables motivacionales

y afectivas relevantes del contexto escolar, con las que coinciden, según lo esperado, en la dirección de las asociaciones positivas y negativas. Se tiene, entonces, un acercamiento importante a una medición cuantitativa de la experiencia escolar de los estudiantes, que puede ser empleada para establecer relaciones con otras variables de interés. Esta característica es una ventaja que facilita la incorporación de la percepción del estudiante en relación con sus circunstancias en el transcurso de su trayectoria escolar en forma práctica y directa.

Agradecimientos

Este trabajo fue financiado por SCIA-ANID CIE160009. Los autores agradecen a las comunidades educativas que participaron del estudio, a quienes se les hizo oportuna devolución de informes de resultados. Agradecen también a Sebastián Hidalgo-Albornoz, como colaborador directo por la gestión y soporte tecnológico de la información (TI) brindados en el desarrollo del instrumento. Todos los autores contribuyeron al diseño y realización del estudio y preparación del manuscrito. Finalmente, los autores agradecen a los revisores de una primera versión de este artículo, cuyas observaciones permitieron mejorar notablemente su calidad.

Referencias

- Aarón, A. M., Milicic, N., Sánchez, M., & Subercaseaux, J. (2017). *Construyendo juntos: Claves para la convivencia escolar*. Agencia de Calidad de la Educación (Chile). https://educra.cl/wp-content/uploads/2018/11/DOC2-convivencia_escolar.pdf
- Alonso-Tapia, J. (2005). Motivación para el aprendizaje, la perspectiva de los alumnos. *Foro Educativo*, 7, 11-52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2952140>
- Anderson-Butcher, D., Amorose, A., Iachini, A., & Ball, A. (2012). The development of the Perceived School Experiences Scale. *Research on Social Work Practice*, 22(2), 186-194. <https://doi.org/10.1177/1049731511419866>

- Arens, A. K., & Niepel, C. (2019). School attitude and perceived teacher acceptance: Developmental trajectories, temporal relations, and gender differences. *British Journal of Educational Psychology*, 89(4), 689-706. <https://doi.org/10.1111/bjep.12252>
- Beaujean, A. Alexander (2013). Factor Analysis using R. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 18(4), 1-11. <https://doi.org/10.7275/z8wr-4j42>
- Becerra_Lubies, J. L. (2011). *Del varillazo a la anotación negativa: Transformaciones en el uso de la violencia física como método disciplinario en los colegios fiscales-municipales. 1970-2010* [Tesis inédita de Licenciatura en Historia]. Universidad de Chile. <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/110016/Del-varillazo-a-la-anotacion-negativa.pdf?sequence=4>
- Bellei, C. (2007). Expansión de la educación privada y mejoramiento de la educación en Chile. Evaluación a partir de la evidencia. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 1-22. http://www.opech.cl/bibliografico/doc_moves/BELLEI_Privado_vs_Publico_Pensamiento_Educativo.pdf
- Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares.” *Actualidades Investigativas En Educación*, 17(3), 1-30. <https://doi.org/10.15517/aie.v17i3.30212>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Press.
- Campos-Martínez, J., & Morales, P. G. (2016). Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile. La respuesta de la sociedad civil. *Cadernos Cedes*, 36(100), 355-374. <https://doi.org/10.1590/cc0101-32622016171351>
- Carmona-Halty, M., Salanova, M., Llorens, S., & Schaufeli, W. B. (2019). How psychological capital mediates between study-related positive emotions and academic performance. *Journal of Happiness Studies*, 20(2), 605-617. <https://doi.org/10.1007/s10902-018-9963-5>
- Cava, M. J., Musitu, G., Buelga, S. y Murgui, S. (2010). The relationships of family and classroom environments with peer relational victimization: An analysis of their gender differences. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(1), 156-165.
- Cerezo, F. y Ato, M. (2010). Estatus social, género, clima del aula y bullying entre estudiantes adolescentes. *Anales de Psicología*, 2(1), 137-144. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/92131>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2002). Evaluating goodness-of-fit indexes for testing measurement invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233-255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Cortés, R., & Giacometti, C. (2010). Cambios y continuidades en la agenda educativa regional. *Políticas de educación y su impacto sobre la superación de la pobreza infantil* (Serie Políticas Sociales N° 157, UNI/08/002 DDS), 9-49. CEPAL/UNICEF. http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6163/1/S1000019_es.pdf
- Costa, B. C. G., & Fleith, D. S. (2019). Prediction of academic achievement by cognitive and socio-emotional variables: A systematic review of literature. *Trends in Psychology*, 27(4), 977-991. <https://doi.org/10.9788/TP2019.4-11>
- Cronbach, L. J., Meehl, P. E. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin* 52(4), 281-302. <http://psychclassics.yorku.ca/Cronbach/construct.htm>
- Cuadros, & F. Leal-Soto (2019). Validación de escalas de motivación escolar, tolerancia a la frustración y satisfacción escolar vinculadas a autorregulación y bienestar psicológico [Manuscrito sometido a evaluación]. Centro de Investigación para la Educación Inclusiva.
- D’Aloisio, F. (2015). Escuela secundaria como formación personal para la vida ulterior: dignidad, éxito y ciudadanía. Un análisis comparativo de significaciones juveniles situadas en condiciones disímiles de vida y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1131-1155. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662015000400006&script=sci_arttext&tln

- =en
- Eckert, K. B., & Suénaga, R. (2015). Análisis de deserción-permanencia de estudiantes universitarios utilizando técnica de clasificación en minería de datos. *Formación Universitaria*, 8(5), 3-12. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062015000500002>
- Elmore, G. M., & Huebner, E. S. (2010). Adolescents' satisfaction with school experiences: Relationships with demographics, attachment relationships, and school engagement behavior. *Psychology in the Schools*, 47(6), 525-537. <https://doi.org/10.1002/pits.20488>
- Fainsod, P. (2006). *Embarazo y maternidad adolescente en la escuela media*. Miño y Dávila.
- Fogolino, A. M., Falconi, O., & López-Molina, E. (2008). Una aproximación a la construcción de la experiencia escolar de adolescentes y jóvenes de grupos sociales urbanos en condiciones de pobreza en Córdoba. *Cuadernos de Educación*, 6(6), 227-243. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/Cuadernos/article/viewFile/755/712>
- Garcés-Delgado, Y., Santana-Vega, L., & Feliciano-García, L. (2020). Proyectos de vida en adolescentes en riesgo de exclusión social. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 149-165. <https://doi.org/10.6018/rie.332231>
- Guzmán, C., & Saucedo, C. (2015). Experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 20(67), 1019-1054. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400002&lng=es&tlng=es.
- Horton, N. J., & Kleinman, K. (2015). Using R and RStudio for data management, statistical analysis and graphics. *Journal of Statistical Software*, 68(4), 1-7. <https://doi.org/10.18637/jss.v068.b04>
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581-592. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.60.6.581>
- Ibagón Martín, N. J., & Gómez Rodríguez, D. T. (2018). El aumento de la escolarización en América Latina. Retos en contextos de exclusión social. *Revista Temas*, 3(12), 143-154. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i12.2039>
- Jacinto, C. & Millenaar, V. (2010). La incidencia de los dispositivos en la trayectoria laboral de los jóvenes. Entre la reproducción social y la creación de oportunidades. En C. Jacinto (Comp.), *La construcción social de las trayectorias laborales de jóvenes*. Políticas, instituciones, dispositivos y subjetividades (pp.181-224). Teseo.
- Kaplan, C., & Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista del IICE*, 18, 25-36. <https://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5964>
- Kline, P. (1986). *A handbook of test construction: Introduction to psychometric design*. Methuen.
- Larousse. (s.f.). Experiencia. En *Gran Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado en septiembre 23, 2021, desde <https://es.thefreedictionary.com/experiencia>
- Larrosa J. (2006). Sobre la experiencia I. *Revista Educación y Pedagogía*, 18, 43-51. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistayp/article/view/19065/16286>
- Ledesma, R. D., Ferrando, P. J., & Tosi, J. D. (2019). Uso del Análisis Factorial Exploratorio en RIDEP. Recomendaciones para autores y revisores. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 3(52), 173-180. <https://www.aidep.org/sites/default/files/2019-07/RIDEP52-Art13.pdf>
- López, V., Ramírez, L., Valdés, R., Ascorra, P. & Carrasco-Aguilar, C. (2018). Tensiones y nudos críticos en la implementación de la(s) política(s) de convivencia escolar en Chile. *Calidad en la Educación*, (48), 96-129. <https://doi.org/10.31619/caledu.n48.480>
- Loukas, A., Duncan-Cance, J., & Batanova, M. (2016). Trajectories of school connectedness across the middle school years: Examining the roles of adolescents' internalizing and externalizing problems. *Youth & Society*, 48(4), 557-576. <https://doi.org/10.1177/0044118X13504419>

- Martínez-Ferrer, B., Povedano-Díaz, A., Amador-Muñoz, L. V., & Moreno-Ruiz, D. (2012). Clima escolar, satisfacción con la vida y victimización en la escuela. Un análisis del efecto moderador del género. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 28(3), 875-882.
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/analesps.28.3.156121>
- Meade, A. W. (2005, Abril 14-17). *Sample size and tests of measurement invariance* [Ponencia]. Annual Conference of the Society for Industrial and Organizational Psychology, Los Angeles, CA.
<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.584.1442&rep=rep1&type=pdf>
- Mendívil, B. C., & Rodríguez-Hernández, E. M. (2019). Sistema de información de apoyo a la medición de indicadores de trayectoria escolar en educación superior. *Revista de Investigación en Tecnologías de la Información*. 7(14), 58-75.
<https://doi.org/10.36825/RITI.07.14.006>
- Morris, E. W., & Perry, B. L. (2017). Girls behaving badly? Race, gender, and subjective evaluation in the discipline of african american girls. *Sociology of Education*, 90(2), 127-148.
<https://doi.org/10.1177/0038040717694876>
- Oyanedel, J. C., Vargas, S., Mella, C., & Páez, D. (2017). Cálculo de confiabilidad a través del uso del coeficiente Omega de McDonald [Carta al Editor]. *Revista Médica de Chile*, 145, 272-273.
<https://www.scielo.cl/pdf/rmc/v145n2/art19.pdf>
- Peng, C. Y. J., Harwell, M., Liou, S. M., & Ehman, L. H. (2007). Advances in missing data methods and implications for educational research. En S. S. Sawilowsky (Ed.). *Real Data Analysis* (pp. 31-78). Information Age Publishing.
- Pérez, E. R., & Medrano, L. A. (2010). Análisis factorial exploratorio: Bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 2(1), 58-66.
<https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/article/view/15924>
- Pérez-Salas, C. P., Sirlopú, D., Cobo-Rendón, R., & Awad, A. (2019). Análisis bifactorial de la Escala de Participación Escolar en una muestra de estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*, 3(52), 27-40.
<https://doi.org/10.21865/RIDEP52.3.03>
- Piquer, M., Bartoll, Ó., Planella, J., & López-Martín, R. (2019). Repensando la educación: Trayectoria y futuro de los sistemas educativos modernos. *Perfiles Educativos*, 40(163), 143-157.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982019000100143&lng=es&tlng=es
- Real Academia Española. (s.f.). Experiencia. En *Diccionario de la lengua española* (23.ª ed., versión 23.4 en línea). Recuperado en septiembre 23 de 2021 desde <https://dle.rae.es>
- Revelle, W. (2010). *An overview of the psych package* [Manuscrito inédito]. Department of Psychology, Northwest University.
http://cda.psych.uiuc.edu/multivariate_fall_2011/r_class_material/psych_package_overview.pdf
- Rodríguez-Garcés, C., Padilla-Fuentes, G., & Vargas-Muñoz, H. (2018). Apoyo familiar y docente percibido: Valoraciones que niños, niñas y adolescentes hacen de los nuevos componentes de la calidad educativa en Chile. *UCMaule-Revista Académica de La Universidad Católica Del Maule*, (55), 71-95.
<https://doi.org/10.29035/ucmaule.55.71>
- Roeser, R. W., & Eccles, J. S. (2000). Schooling and mental health. En Sameroff A. J., M. Lewis, & S. M. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (pp. 135-156). Springer US.
https://doi.org/10.1007/978-1-4615-4163-9_8
- Rossiter, J. R. (2002). The C-OAR-SE procedure for scale development in marketing. *International Journal of Research in Marketing*, 19(22), 305-335.
[https://doi.org/10.1016/S0167-8116\(02\)00097-6](https://doi.org/10.1016/S0167-8116(02)00097-6)
- Sánchez, M., Vicuña, A., & Subercaseaux, J. (2018). *Estudio sobre la gestión de la convivencia escolar entre los sostenedores de los establecimientos municipales. Informe Final*. Estudios y consultorías Focus, Ministerio de Educación de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo

- PNUD. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/03/Informe-final-Focus2.pdf>
- Sanhueza-Vásquez, F., Cornejo-Rodríguez, P., & Leyton-Contreras, J. L. (2015). La educación como agente de movilidad social. *Convergencia Educativa*, (6), 95-106. <http://revistace.ucm.cl/article/view/299/281>
- Schlomer, G. L., Bauman, S., & Card, N. A. (2005). Best practices for missing data management in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology Association*, 57(1), 1-10. <https://doi.org/10.1037/a0018082.supp>
- Seabra-Santos, M. J., Almiro, P., Simões, M., & Almeida, L. (2019). Testes psicológicos em Portugal: Atitudes, problemas e perfil dos utilizadores. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación – e Avaliação Psicológica*. 4(53), 101-112. <https://doi.org/10.21865/ridep53.3.08>
- Sierra-Nieto, J. E. (2013). *La secundaria vivida. Estudio narrativo sobre experiencias masculinas de fracaso escolar*. [Tesis Doctoral inédita en Didáctica y Organización Escolar]. Universidad de Málaga. Recuperado el 24 de septiembre de 2019 de <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/6739>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. (E. Zimmerman, Trad.). Editorial Universidad de Antioquia. (Original publicado en 1998).
- Tardif, J. (1992). *L'enseignement stratégique*. Éditions Logiques.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos* (pp. 191-202). Novedades Educativas.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares* [Ponencia]. III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”. Buenos Aires: Fundación Santillana. <https://bit.ly/3IkOZD5>
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Ministerio de Educación de la República Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005625.pdf>
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: Del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Á. Marchesi, R. Blanco, & L. Hernández (Eds.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-90). Organización de Estados Iberoamericanos. <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/metas-inclusiva.pdf>
- Terrell, H. K., Hill, E. D., & Nagoshi, C. T. (2008). Gender differences in aggression: The role of status and personality in competitive interactions. *Sex Roles*, 59(11-12), 814-826. <https://doi.org/10.1007/s11199-008-9486-3>
- Tian, L., Chu, S., & Scott Huebner, E. (2016). The chain of relationships among gratitude, prosocial behavior and elementary school students' school satisfaction: The role of school affect. *Child Indicators Research*, 9(2), 515-532. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9318-2>
- Treviño, E., Valenzuela, J. P., Villalobos, C., Béjares, C., Wyman, I., & Allende, C. (2018). Agrupamiento por habilidad académica en el sistema escolar: Nueva evidencia para comprender las desigualdades del sistema educativo chileno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa RMIE*, 23(76), 45-71. <https://www.comie.org.mx/revista/v2018/rmie/index.php/nrmie/article/view/1139>
- Van Katwyk, P., Fox, P., Spector, S., Kelloway, P., & Kevin, E. (2000). Using the Job-Related Affective Well-Being Scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(2), 219-230. <https://doi.org/https://doi.org/10.1037/1076-8998.5.2.219>
- Ventós-Coll, M. F. (2017). Sentidos de la trayectoria escolar. Desvíos encontrados entre los trayectos y la experiencia. *Didaskomai-Revista del Instituto de Educación*, (8), 28-44. <http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/32>
- Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., López, V., Bilbao, Á., Morales, M., Ortiz, S., Olavarría, D., Ascorra, P., Ayala, Á. (2014). Inclusión y

violencia: Prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en Programas de Integración Escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8(2), 161-178. <https://acortar.link/iNLS1h>

Wood, L., Kiperman, S., Esch, R. C., Leroux, A. J., & Truscott, S. D. (2017). Predicting dropout using student- and school-level factors: An ecological perspective. *School Psychology Quarterly*, 32(1), 35-49. <https://doi.org/10.1037/spq0000152>