



EVOLUCIÓN DEL ESTUDIO DE LA IMPLICACIÓN DESDE TRES ENFOQUES

Evolution of the Study of Engagement from Three Approaches

CATALINA PATRICIA MORALES MURILLO¹, ROBIN MCWILLIAM², MARÍA DOLORES GRAU SEVILLA¹,
PAU GARCÍA GRAU²

¹ Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir, España

² The University of Alabama, Estados Unidos

KEY WORDS

*Engagement
Historical Evolution
Time on Task
Experiential Education
Research
Ecological-Behavioral
Approach*

ABSTRACT

Engagement in classroom activities is relevant for the development and learning of children and adolescents with and without disabilities. Although researchers in Spanish speaking countries are studying the construct of engagement, a need prevails to present a synthesis in Spanish language on the onset and evolution of engagement. This article presents the historical evolution of the construct of engagement from three perspectives: time on task, ecological-behavioral studies and experiential education. The first two perspectives are born in the United States during the 60s and 70s, while the latter emerged in the late 70s in Belgium. We present the chronological evolution of the investigations for each of these perspectives and the challenges that arise to continue the study of engagement.

PALABRAS CLAVE

*Implicación
Compromiso
Evolución histórica
Tiempo en la tarea
Educación experiencial
Enfoque ecológico-conductual*

RESUMEN

La implicación en las actividades del aula es relevante para el desarrollo y aprendizaje de los niños y jóvenes con y sin discapacidad. Aunque la implicación se ha estudiado en el contexto de países de lengua española, existe la necesidad de presentar una síntesis en español sobre cómo surge y se desarrolla la investigación de este constructo. Este trabajo presenta la evolución histórica del constructo de la implicación desde tres perspectivas: el tiempo en la tarea, los estudios ecológico-conductuales y la educación experiencial. Las dos primeras surgen en Estados Unidos durante los años 60 y 70, mientras que la última surge a finales de los 70 en Bélgica. Se presenta una evolución cronológica de las investigaciones llevadas a cabo desde cada una de estas perspectivas y de los retos que se presentan de cara a continuar el estudio de este constructo.

Evolución del Estudio del Engagement desde Tres Perspectivas

La implicación en las tareas o actividades educativas abarca todas las edades y es relevante para la trayectoria de vida de un individuo (Furlong et al., 2003). Durante el último siglo, ésta se ha estudiado en alumnos universitarios (Bloom, 1953; Merino-Tejedor, Hontangas y Petrides, 2018), de secundaria (Furrer y Skinner, 2003), de educación primaria (Ladd y Dinella, 2009) y de infantil (Aguiar y McWilliam, 2013; McWilliam y Bailey, 1995). Dichos estudios han considerado la implicación tanto como una variable independiente, mediadora o dependiente (Christenson et al., 2012).

Relacionando la implicación con el desarrollo de los niños (Pinto, Barros, Aguiar, Pessanha y Bairrão, 2006), el aumento de la satisfacción con la escuela (Gutiérrez, Tomás, Romero y Barrica, 2017), la reducción del abandono escolar (Wang y Eccles, 2012), las dificultades académicas y los problemas de conducta (Finn y Zimmer, 2012; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004), la desmotivación (Arguedas-Negrini, 2010), y su contribución al éxito académico y el aprendizaje de habilidades (Christenson, Reschly y Wylie, 2012; McWilliam, Scarborough y Kim, 2003; Pinto et al., 2006).

Asimismo, se considera la implicación de los niños como un indicador de la calidad de los entornos educativos (Aguiar y McWilliam, 2013; Raspa, McWilliam y Ridley, 2001; Laevers 1996, 2003; Ridley, McWilliam y Oates, 2000), un mediador del aprendizaje (Buisse y Bailey, 1993; McWilliam y Bailey, 1992; McWilliam, Trivette y Dunst, 1985) y un predictor del nivel de implicación que alcanzará el niño en años posteriores y de su éxito académico en la adolescencia (Alexander, Entwisle y Horsey, 1997; Ladd y Dinella, 2009; Skinner, Furrer, Marchand y Kindermann, 2008).

Considerando que gran parte de la investigación relacionada con este constructo se ha difundido en inglés, este artículo presenta un resumen en español de las principales aportaciones desde las tres perspectivas que han estudiado el constructo del engagement o implicación: (1) El tiempo en la tarea (time on task), (2) los estudios ecológico-conductuales y (3) la educación experiencial.

Previo al abordaje de la evolución del estudio del engagement o implicación. Es necesario apuntar que no existe un consenso en cuanto a la traducción de la palabra engagement en español, en parte porque no existe una palabra que permita una traducción directa que englobe todos los aspectos que este constructo representa en el contexto educativo. Diversos autores han traducido engagement como *compromiso* (Oriol-Granado et al., 2017; Tomás, Gutiérrez, Sancho, Chireac y Romero, 2016), *participación* (Pedernera-García y

McWilliam, 2018), *involucramiento* (Arguedas-Negrini, 2010; Calva-Sarango, 2007) o *implicación* (Barandiaran, Muela, de Arana, Larrea y Vitoria, 2015; Larrea, López de Arana, Barandiaran y Vitoria, 2010; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Zabala, Revuelta y Axpe, 2016; Ramos-Díaz, Rodríguez-Fernández, Fernández-Zabala, Revuelta, y Zuazagoitia, 2016; Rodríguez-Fernández, Ramos-Díaz, Ros y Zuazagoitia, 2018; Ros, 2009). En este artículo utilizaremos el término implicación al referirnos a la palabra engagement, ya que consideramos que es la traducción que más se acerca en connotación al significado de la palabra engagement en el ámbito escolar.

Enfoques de Estudio de la Implicación en las Actividades

Enfoque de Tiempo en la Tarea (Time On Task)

Los estudios de la implicación desde la perspectiva de tiempo en la tarea surgen en los años 60 y 70 en Estados Unidos, dentro del marco de la efectividad del maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, el interés sobre el tiempo que necesitaba un estudiante en aprender un contenido se remonta a los inicios de los años 1900, con investigaciones que valoraban si el aprendizaje estaba influido por la frecuencia con la que se presentaban los estímulos (Pohlmann, 1906), los métodos utilizados por los estudiantes, o el tiempo y la energía que éstos invertían en aprender el contenido (Meumann, 1913).

Durante los años 20s y 30s, surge el concepto de atención del estudiante ("*pupil attention*") hacia las actividades de la clase y su relación con el desempeño académico y la eficacia de la enseñanza docente. Olson (1931), relacionó la atención con el cociente intelectual y el éxito académico, y Morrison (1926) investigó el control que ejercía el maestro sobre la clase según el número de niños atentos en clase.

Bloom (1953) midió la atención a través de la introspección y el auto-reporte de los alumnos universitarios y encontró que durante las clases con formatos de discusión los alumnos reportaban un mayor número de pensamientos activos (evaluación, síntesis y aplicación de las ideas) y presentaban un menor porcentaje de pensamientos pasivos. Por lo tanto, la interacción del alumno con las tareas era relevante de cara al aprendizaje.

En esta línea, otras investigaciones encontraron que el tiempo en que el estudiante no prestaba atención se relacionaba con bajas puntuaciones académicas (Morsh, 1956), mientras que una mayor atención a la tarea se asociaba con mejores puntuaciones en pruebas académicas (Edminston y Rhoades, 1959).

En 1963, John Carroll publicó el Modelo de Aprendizaje en la Escuela (Model of School Learning). En dicho modelo se presentaba el grado de aprendizaje como una función del tiempo que el niño invertía en una tarea (*time on task*) dividido por la cantidad de tiempo que el niño necesita para aprender las habilidades o contenidos que se plantean en esa tarea. Esta aportación fue, y es, significativa, ya que propone que un alumno puede ser exitoso al aprender un contenido si se le da el tiempo que necesita para aprenderlo según sus habilidades y si el alumno se implica activamente durante el tiempo necesario (Bloom, 1985). Ésta es una de las primeras ocasiones en que la palabra *implicación* se relaciona con el tiempo que los estudiantes dedicaban para el aprendizaje.

A partir de las contribuciones de John Carroll se inicia una nueva línea en el ámbito de la investigación en el aula y en relación con el tiempo que los alumnos dedicaban a una tarea (McWilliam y Bailey, 1992). Los resultados de las investigaciones demostraron que el tiempo que los estudiantes pasaban aprendiendo correlacionaba con su éxito académico (Block y Burns, 1977; Edmiston y Rhoades, 1959; Harris y Yinger, 1976; Lahaderne, 1968; Stallings, 1975). Cobb (1972), encontró que “el estar atento” era el mayor predictor del éxito académico en aritmética. Anderson (1975), relacionó el tiempo de atención con el éxito en el área de matemáticas y se identificaron factores que influían en esta participación (Anderson y Scott, 1978).

A finales de los 70, Fisher et al., 1978 y Rosenshine y Berliner, 1978, bajo el proyecto “Beginning Teacher Evaluation Study (BTES)”, estudian la relación entre el “Tiempo de Aprendizaje Académico” y el éxito académico de los estudiantes. Según estos autores, el Tiempo de Aprendizaje Académico estaba constituido por tres elementos (1) el tiempo destinado al aprendizaje (*Allocated time*: tiempo que el maestro ofrece al alumno para que se dé un aprendizaje), (2) la tasa de implicación (*Engagement rate*: tiempo en el que los niños están implicados para aprender el contenido) y (3) la tasa de éxito (*Success rate*: proporción de tiempo que los estudiantes pasan en una tarea que les permite obtener los diferentes niveles de éxito altos, medios o bajos). Se encontró que en las clases donde los maestros permitían más tiempo para practicar las habilidades de lectura y matemáticas, y la tasa de implicación y la tasa de éxito de los estudiantes al realizar las tareas eran mayores, se presentaban mayores niveles de éxito académico (Smyth, 1985).

Siguiendo esta línea, durante los años 80, los maestros estaban más concienciados sobre la importancia del tiempo que los estudiantes dedicaban a una tarea, lo que se reflejaba en sus prácticas (Stallings, 1980). Así mismo, se empezó a referir al tiempo que los estudiantes dedican a una

actividad como *tiempo en el que el estudiante está implicado* (Powell y Dishaw, 1980).

En 1984, Natriello propone una de las primeras definiciones de la implicación. Este autor entendía la implicación como un continuo que abarcaba desde la *no-implicación* (absentismo escolar, apatía hacia el proceso enseñanza-aprendizaje, bajo niveles de participación y delincuencia) hasta la *implicación (participación en las tareas)*. Natriello relacionó la implicación con el apego que el estudiante sentía al llevar a cabo las actividades escolares y que le prevenía de ausentarse o mostrar bajos niveles de participación (*desimplicarse*), aportación que fue de las más relevantes de su trabajo. Otra contribución importante fue considerar variables que podían afectar el grado de implicación de los jóvenes, defendiendo el impacto de la implicación en el comportamiento social del joven en el aula.

En 1985, Mosher y MacGowan realizaron una revisión bibliográfica que culmina con la conceptualización del constructo de implicación basándose en el trabajo de Natriello (1984), Rumberger (1983), Seeman (1975) y Sprinthall y Collins (1984). Hasta el momento no existía una teoría, instrumento de evaluación o investigación sistemática de la implicación como tal (Mosher y MacGowan, 1985), por lo que las aportaciones de estos autores fueron relevantes en los años posteriores. En su definición se consideraban aspectos contextuales e individuales que incidían en la implicación de los jóvenes en el instituto, en la enseñanza secundaria y su continuidad en los programas de estudio.

Paralelamente, Fisher y Berliner publican, en 1985, uno de los libros más importantes relacionados con la implicación. Este libro recoge diversas investigaciones realizadas en relación con el tiempo destinado a una tarea y el desempeño académico de los estudiantes, y marca las pautas a seguir en cuanto a las futuras líneas de investigación en este constructo y el tiempo dedicado a la enseñanza.

En los años posteriores, emergieron otros modelos explicativos de la implicación para esclarecer las dimensiones de este constructo. Finn (1989), por ejemplo, definió la implicación en dos dimensiones: afectiva y participativa. Fredricks et al. (2004), tras una revisión bibliográfica de los instrumentos disponibles para evaluar la implicación, proponen tres dimensiones de la implicación: conductual, cognitiva, y emocional. Esta conceptualización de la implicación ha recibido gran atención en la literatura de la implicación y en relación con la prevención del abandono escolar (Eccles, 2016).

Por otra parte, Appleton, Christenson, Kim y Reschly (2006) y Christenson et al. (2008) propusieron un modelo de la implicación con cuatro dimensiones: conductual (participación), académica

(tiempo en la tarea), cognitiva (valor relevancia, regulación emocional, planteamiento de objetivos) y afectiva (pertenencia e identificación con el entorno). Siendo las dimensiones afectiva y cognitiva de la implicación predictores de las otras dos dimensiones, la conductual y académica (Lam, Wong, Yang y Liu, 2012; Wylie y Hodgen, 2012). Además, sus resultados ratifican la implicación como variable mediadora entre las influencias del contexto y los resultados del aprendizaje (Appleton et al., 2006).

Skinner et al. (2008) y Skinner, Kinderman y Furrer (2009) sugieren también un modelo con cuatro dimensiones: implicación conductual, implicación emocional, desapego conductual, y desapego emocional.

Un año después, se presenta la primera conceptualización de la implicación para niños en edades de educación infantil. Downer, Booren, Lima, Luckner y Pianta (2010) conceptualizaron la implicación de los niños como una de las dimensiones del dominio de Orientación hacia la tarea en su modelo InClass. Estos autores hacen referencia a la intensidad de la interacción de los niños con la tarea como un indicador de su implicación en la misma.

En el 2012, Christenson, Reschly y Wiley publican el *Handbook of Research on Student Engagement [Manual de la Investigación sobre la Implicación del Estudiante]*, este libro presenta una recopilación de las investigaciones sobre implicación de los últimos años, incluyendo modelos explicativos, instrumentos de medición y variables relacionadas con la implicación. Esta publicación contribuye a unificar en gran parte las diferentes conceptualizaciones de la implicación y desde la perspectiva de tiempo en la tarea, por lo que Christenson et al. (2012) finalizan este libro sugiriendo la siguiente definición global de la implicación:

La implicación del estudiante es la participación activa en actividades académicas y curriculares o actividades relacionadas con la escuela, y el compromiso hacia los objetivos educacionales. Los estudiantes que están implicados perciben el aprender como significativo, y se invierten en el aprendizaje y el futuro. Este es un constructo multidimensional, conformado por subtipos como el conductual (incluye académico), cognitivo, y afectivo. La implicación del estudiante conduce al aprendizaje, ésta requiere energía y esfuerzo, y se ve afectada por múltiples variables contextuales, y puede ser alcanzada por todos los estudiantes. Christenson et al. (pp. 816-817, 2012).

En los últimos años, los resultados de la investigación desde la perspectiva de tiempo en la tarea continúan apoyando la relación entre la implicación y mejores puntuaciones en las evaluaciones académicas y disminución de

problemas de delincuencia, abuso de sustancias y depresión (Li y Lerner, 2011; Wang y Fredricks, 2014; Wang y Holcombe, 2010). Encontramos así ciertos tópicos de estudio prevalentes como: (1) la relación entre la implicación y la motivación de los estudiantes (Martin, 2012; Wang y Degol, 2014), (2) la implicación y no-implicación (*disengagement*) como constructos distintos o parte de un continuo, donde la implicación representa los niveles altos y la no-implicación representa los niveles más bajos (Wang, Chow, Hofkens, y Salmela-Aro, 2015), (3) la relación entre la implicación en el trabajo y el burnout (Salmela-Aro, Moeller, Schneider, Spicer y Lavonen, 2016), y (4) la relación entre la implicación y la regulación emocional en el aprendizaje, la consideración de los objetivos académicos en el estudio de la implicación y la influencia de las variables afectivas (Fredricks, Filsecker, Lawson, 2016) y de rasgos emocionales (Merino-Tejedor et al., 2018) sobre la implicación.

Eccless (2016) hace un reclamo hacia la continuación del estudio del constructo y sus dimensiones. Aunque este ha recibido gran atención en los últimos 30 años, y existen recopilaciones de la investigación (Reschly y Christenson, 2012), no existe un consenso sobre las dimensiones o indicadores que componen este constructo (Azevedo, 2015), lo que dificulta su estudio y desde la perspectiva de tiempo en la tarea.

Enfoque Ecológico-Conductual

Los estudios ecológico-conductuales se centran en la adecuación del entorno para favorecer la implicación del niño. Esta línea nace de las investigaciones conductistas llevadas a cabo en la Universidad de Kansas por el equipo de Todd R. Risley (McWilliam y Bailey, 1995). Se orienta hacia los aspectos ecológicos-conductuales relacionados con la implicación de los niños con y sin discapacidad (Doke y Risley, 1972; Dunst et al., 1986; Hart y Risley, 1975; LeLaurin y Risley, 1972; Montes y Risley, 1975). Aunque estas investigaciones toman en cuenta el tiempo en el que el niño interactúa con el entorno, se enfatiza la calidad del contexto (interacciones cuidador-niño, organización del programa educativo y las actividades) como el precursor de la implicación del niño en el aula de educación infantil.

Desde la perspectiva ecológico-conductual, y durante los años 70, se encontró que cuando los maestros se encargaban de actividades específicas y permitían que los niños se movieran libremente de un rincón a otro aumentaba el tiempo en que los niños estaban implicados (LeLaurin y Risley, 1972). Además, se observó que el tipo de juguetes influían en la implicación de los niños con los compañeros (Quilitch, Christopherson y Risley, 1977; Quilitch y Risley, 1973). También se vio que la accesibilidad de los materiales (Krantz y Risley, 1977; Montes y

Risley, 1975), el método de enseñanza, basado en los intereses de los niños y la enseñanza incidental (Hart y Risley, 1975), y la organización de los espacios (Twardosz, Cataldo, y Risley, 1974) promovían una mayor complejidad de la implicación de los niños. Hasta este momento, y desde la perspectiva ecológico-conductual, no se había considerado la implicación del niño de manera individual o las características del niño que influían en la implicación (de Kruif y McWilliam, 1999; McWilliam y Bailey, 1992).

A inicios de los años 80, Krakow y Kopp (1983) llevaron a cabo una de las primeras investigaciones que considera la implicación de los niños y las características individuales de éstos (p.e., discapacidad). Encontrando que no existían diferencias en la estructura y contenido del juego de los niños con y sin discapacidad con edades de desarrollo equivalentes, y los niños sin discapacidad presentaban periodos más largos de atención sostenida (implicación), menor tiempo no implicados y comportamientos más espontáneos, complejos y elaborados (p.e. juego simbólico) que los niños con discapacidad. Estos resultados iban en la línea de otros estudios (Dunst, Cushing y Vance, 1985; Friedlander, 1975; Hulme y Lunzer, 1966; Utley, Duncan, Strain y Scanlon, 1983).

McWilliam et al. (1985) presentaron la primera definición de implicación para niños en edades de 0 a 6 años. Estos autores definen la implicación como la cantidad de tiempo que los niños pasan interactuando con el entorno (con adultos, niños, o materiales) y de una manera adecuada para su desarrollo. Definen dos niveles de implicación, implicación atencional e implicación activa, siendo el segundo el nivel más alto e influyente en el desarrollo de los niños (McWilliam y Casey, 2008). Es a partir de estas investigaciones que se empieza a considerar no solo el tiempo en el que se interactúa con el contexto si no también el nivel de competencia del niño al interactuar con este (calidad de la interacción).

McWilliam et al. (1985) proponen la implicación como un indicador de la eficacia de la atención temprana en centros de educación infantil. Los niños en escuelas infantiles con metodologías que incluían la enseñanza incidental, y el juego libre por rincones, se implicaban más y con mayor complejidad. En esta línea, Dunst et al. (1986) mostraron que diferentes aspectos del entorno del aula, incluyendo características del maestro, la organización y estructura del programa y los métodos de enseñanza, se asociaban con cambios en la implicación y el comportamiento de los niños.

Desde finales de los años 80s hasta finales de los años 90s, el estudio de la implicación desde la perspectiva ecológico-conductual se centró en la definición del constructo. Dunst y McWilliam (1988), basándose en el trabajo de diversos autores (McCall, 1979; Piaget, 1954; Užgiris, 1983)

proponen una conceptualización de 5 niveles de desarrollo cognitivo de los niños en edades tempranas (interacción atencional, interacción contingente, interacción diferenciada, interacción codificada e interacción simbólica) que determinan el incremento de complejidad en las interacciones de los niños con su entorno social y no social. Estos niveles constituyeron la base para lo que más tarde se entendería como la dimensión de *complejidad* de la implicación (Casey, McWilliam y Sims, 2012; McWilliam y Bailey, 1992; McWilliam y Casey, 2008; McWilliam y de Kruif, 1998).

A inicios de los 90, McWilliam (1991a) publicó la definición de implicación que conocemos hoy. Esta definición considera que la implicación es un constructo relacionado con el comportamiento del niño a través del tiempo y debe ser adecuado a las habilidades del niño y a las demandas del contexto. Por ejemplo, el golpear una mesa puede ser un comportamiento que representa no-implicación en un niño de 4 años y con retraso en el lenguaje, pero puede representar implicación en un niño de 4 años con parálisis cerebral y retraso en el desarrollo severo (McWilliam, 1991a).

Dando continuidad al trabajo relacionado con la conceptualización de la implicación, en 1992, McWilliam y Bailey publican el capítulo de libro *Promoting Engagement and Mastery [Promoviendo la Implicación y el Dominio]*. Este capítulo se convertiría en la piedra angular de la investigación sobre la implicación en el ámbito de la atención temprana y educación infantil, ya que define el constructo de la implicación y sus niveles de complejidad y recoge los hallazgos de estudios anteriores relacionados con las características del entorno que promueven la implicación. McWilliam y Bailey (1992) proponen 5 niveles de complejidad de la implicación (no-implicación, implicación transitoria, implicación no diferenciada, implicación elaborada, e implicación sostenida) según lo planteado por Dunst y McWilliam (1988) y los hallazgos de estudios relacionados con la motivación hacia el dominio de competencias (White, 1959; Yarrow et al., 1983).

McWilliam y Ware (1994) estudiaron la fiabilidad de métodos observacionales y el número de observaciones necesarias para alcanzar puntuaciones fiables al medir los niveles de complejidad de la implicación y los tipos de implicación (con adultos, compañeros, y materiales) en un momento determinado de observación. Se encontró que para medir la implicación de manera fiable era necesaria la observación del comportamiento del niño en múltiples ocasiones, por un periodo determinado (15 min), así como la colaboración de múltiples observadores.

Durante los años 90 se consolidó el estudio de la implicación individual del niño (Roberts, Burchinal y Bailey, 1994; McWilliam, 1991; McWilliam y Bailey, 1995). McWilliam y Bailey (1995) publican

resultados que apoyan la relación entre el nivel de desarrollo de los niños y el nivel de implicación de éstos.

En 1998, McWilliam y de Kruif operacionalizaron la complejidad de la implicación en nueve niveles que abarcan desde la no-implicación hasta la implicación compleja (no-implicación, atención casual, implicación no diferenciada, atención focalizada, implicación diferenciada, implicación con comportamientos constructivos, implicación con comportamientos codificados, implicación con comportamiento simbólicos y persistencia). Estos niveles se usaron para estudiar la complejidad de la implicación en diferentes estudios en Estados Unidos (Casey y McWilliam, 2007; de Kruif y McWilliam, 1999; Raspa et al., 2001; Ridley et al., 2000) y Portugal (Aguar y McWilliam, 2013; Pinto et al., 2006).

Asimismo, de Kruif y McWilliam (1999) concluyen que la implicación puede ser global o observada. La implicación global se refiere a los rasgos generales de implicación característicos de un niño y que se reflejan el instrumento de evaluación Child Engagement Questionnaire (CEQ, McWilliam, 1991b), mientras que la implicación observada es la implicación de un niño en un momento determinado, se ha evaluado con instrumentos como el E-Qual III (McWilliam y de Kruif, 1998).

A partir del estudio sobre los tipos de implicación y sus niveles de complejidad se retomó el estudio de las variables que afectan los niveles de implicación de los niños. Se estudió, por ejemplo, la influencia de variables del contexto educativo (calidad global y de las interacciones maestro niño) sobre el nivel de implicación de los niños (McWilliam et al., 2003; Raspa et al., 2001). También se consideró nuevamente la implicación como un indicador de la calidad del entorno de los niños (Ridley et al., 2000). Esta serie de estudios se llevan a cabo con niños sin discapacidad, por lo que se apoya la importancia de este constructo para el desarrollo de todos los niños y con diferentes niveles de competencia.

Considerando los estudios previos que demostraban las variaciones en los niveles de implicación según la actividad o rutina del programa de infantil, McWilliam (2000) elaboró la Escala para la Evaluación de la Implicación en las Rutinas del Aula de Educación Infantil por parte del Maestro (STARE). De tal manera, los maestros podían identificar las rutinas en las que los niños tenían más dificultades para implicarse, y hacer modificaciones al entorno del aula para promover los tipos de implicación (con adultos, materiales y compañeros) en niveles más complejos (Casey y McWilliam, 2005, 2007).

En 2005, McWilliam propone la implicación como una de las tres bases para el aprendizaje, o dominios funcionales del desarrollo, junto a la

autonomía y las relaciones sociales. McWilliam explicó que para que un niño pueda funcionar dentro de las rutinas diarias, aprender y desarrollarse, debe ser capaz de comunicarse y relacionarse adecuadamente con otros, ser autónomo (llevar a cabo acciones relacionadas al auto-cuidado), e implicarse en las rutinas (McWilliam, 2006, 2010; Morales-Murillo, 2015; Morales-Murillo, McWilliam, Grau-Sevilla y García-Grau, 2018).

Durante la década de los 2000, se publican en diferentes países una serie de estudios basados en la definición de implicación propuesta por McWilliam y Bailey (1992). En Portugal, se estudió la relación entre la implicación y la edad de desarrollo y edad cronológica (Pinto et al. 2006), resultados que estaban en la línea de investigaciones previas (Malone, Stoneman y Langone, 1994). Al mismo tiempo, en Australia, el equipo de Kishida y Kemp, del Centro de Educación Especial de la Universidad de Macquarie, estudiaban el constructo de la implicación en niños con discapacidad (Kishida y Kemp, 2006a, 2006b, 2009), encontrando variaciones en la implicación de los niños según el contexto. En Suecia, se estudiaba la implicación o participación de niños con discapacidad por el equipo de Granlund de la Universidad de Jönköping (Almqvist, Hellnäs, Stefansson y Granlund, 2006; Granlund, 2013).

En Estados Unidos, McWilliam y Casey (2008) publican el libro *Engagement of Every Child in the Preschool Classroom [La Implicación de Cada Niño en el Aula de Educación Infantil]*. El libro resume la investigación y bases teóricas que sustentan el constructo de la implicación hasta ese momento y desde la perspectiva ecológico-conductual. Así mismo, presenta prácticas basadas en la evidencia que contribuyen a facilitar la implicación del niño de infantil en las actividades del aula. Por lo tanto, este libro se convertiría en un puente que uniría la teoría relacionada con la implicación y sus beneficios con las prácticas que se pueden utilizar en el aula para promoverla.

El estudio de la implicación continuó relacionando las variables individuales (nivel de desarrollo y discapacidad) y contextuales que lo promueven (Aguar y McWilliam, 2013; Casey et al., 2012; Coelho y Pinto, 2018; Delano y Snell, 2006; Reszka, Odom, Hume, 2012; Sam, Reszka, Boyd, Pan, Hume y Odom, 2016). Del mismo modo se estudiaban los métodos que posibilitan la implementación de las prácticas recomendadas que facilitan la implicación de los niños en las rutinas del aula de infantil (Casey y McWilliam 2008; McWilliam, 2016).

Recientemente, se han abierto otras líneas de investigación en relación con la implicación del niño de educación infantil y las capacidades y dificultades emocionales de los niños (Sjöman, Grandlund y Almqvist, 2016). Este equipo propone

dos dimensiones para la implicación— *implicación base* (no se relaciona con el nivel de desarrollo del niño e incluye comportamientos como el prestar atención) e *implicación de desarrollo* (relacionada con el nivel de desarrollo del niño y la conforman comportamientos complejos) (Coelho y Pinto, 2018; Grandlund, 2013; Sjöman et al., 2016).

Asimismo, Adolfsen, Sjöman y Björck-Åkesson (2018) han planteado un marco teórico para entender y evaluar la implicación de los niños según la Clasificación Internacional del Funcionamiento (CIF; Organización Mundial de la Salud –OMS-, 2001). Estos autores junto a Coelho y Pinto (2018) entienden la implicación como una de las dimensiones de la participación, por lo que se convierte en un eje fundamental para el funcionamiento del niño en las actividades diarias tanto en la escuela como en el hogar y la comunidad.

Futuras líneas de investigación, relacionadas con la investigación ecológico-conductual de la implicación, podrían estudiar la interacción de las dimensiones del constructo (tiempo, tipos y complejidad de la implicación) al explicar variaciones en la implicación global de los niños, teniendo en cuenta variables contextuales e individuales. Así mismo es necesario continuar el estudio sobre la implementación de prácticas recomendadas y métodos que faciliten el desarrollo profesional de los maestros de cara a promover la implicación de los niños en las actividades del aula de educación infantil.

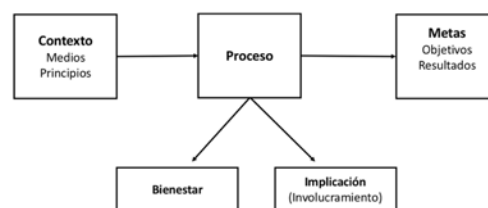
Enfoque desde la Educación Experiencial

El estudio de la implicación desde la Educación Experiencial tiene sus orígenes *en Flandes* (Bélgica) en 1976 (Laevers y Heyen, 2003). Desde esta perspectiva, el bienestar y la implicación de los niños en las actividades del aula se consideran indicadores de la calidad del contexto educativo, y por lo tanto debían de ser el enfoque hacia una educación infantil de calidad (Laevers, 2003).

Según la definición de la implicación de Laevers (1994, 2005), un niño que está altamente implicado es un niño que está altamente concentrado y absorto en la actividad que realiza. A diferencia del concepto de implicación de McWilliam y Bailey (1992), esta definición no se relaciona con el nivel de desarrollo ni con los comportamientos del niño, se asocia con un *estado de flujo* tal como señala Csikszentmihalyi (1979). Este término psicológico se refiere a un estado de gran concentración y motivación de una persona hacia una tarea. Es una experiencia intensa en la que no hay distancia entre la persona y la tarea, y donde surge un estado de satisfacción y un flujo de energía positiva (Laevers y Heylen, 2003; Nakamura y Csikszentmihalyi, 2014).

Laevers y Heylen (2003) proponen la implicación y bienestar del niño al participar en las actividades del aula (proceso) como mediadores entre las acciones del maestro y el entorno físico y el aprendizaje de contenidos por parte de los niños (Figura 1). Contrario a centrarse solo en lo que hacen los maestros o el espacio físico (contexto) y relacionarlo con los resultados de aprendizaje, se da también importancia al niño y lo que éste hace. En este sentido se asemeja a lo planteado en la perspectiva de tiempo en la tarea.

Figura 1. Esquema del Contexto—Proceso—Metas. Adaptado de Laevers (2003). Making care and education more effective through well-being and involvement.



Fuente: F. Laevers y L. Heylen (Eds.), 2003.

En 1991, por medio de los Proyectos Europeos Comenius, se extiende la colaboración internacional y se unen equipos de otros países que buscaban también mejorar la calidad de la educación. En Portugal (Nabuco y Prates, 2003), encontraron que los niños mayores mostraban mayores niveles de implicación. En Alemania, encontraron que no existen diferencias en los niveles de implicación de niños y niñas, sin embargo, si se encontraron diferencias entre grupos de edad, siendo los niños mayores los que presentaban mayores niveles de implicación, indicando que el nivel de implicación aumenta con la edad (Ulich y Mayr, 2002). En Nicaragua, Van Sanden y Joly (2003) observaron que los niveles de implicación de los niños aumentaban conforme la calidad del entorno incrementaba.

En España, se ha estudiado la relación entre la calidad global del contexto de infantil y la implicación de los niños de 0 a 3 años (Larrea et al., 2010). Así mismo, se ha investigado la asociación entre la implicación y el juego social en el patio (Miranda et al., 2017). Estos autores han encontrado relaciones positivas entre la implicación y la calidad del contexto de educación infantil y entre el juego con compañeros y los niveles de implicación. Además, entre sus hallazgos está que la implicación de los niños no varía en relación con el sexo del niño.

Las investigaciones sobre la implicación de los niños desde la perspectiva de Educación Experiencial, se ha enfocado primordialmente en

identificar los cambios necesarios en el entorno (interacciones del maestro con los niños y el espacio físico) para promover la implicación y el bienestar de los niños, como indicadores de la calidad del contexto educativo (Miranda et al., 2017). Basándose en su gran parte en la investigación-acción y en las experiencias docentes (Calva Sarango, 2007; Formosinho, 2003; Laevers, 2011; Pascal y Bertram, 2003).

Conclusión

El estudio del constructo de la implicación ha evolucionado a través de los años y desde tres perspectivas distintas. Siendo los años 80, 90 y 2000 los más importantes en cuanto al estudio, comprensión y formulación del constructo.

La implicación se ha estudiado como variable independiente, mediadora y dependiente y los resultados de diferentes estudios apoyan los beneficios y la importancia de la implicación de los niños y estudiantes para el desarrollo, bienestar emocional y éxito académico. Las investigaciones en diferentes países, con diferentes idiomas culturas y tradiciones, emiten resultados similares lo cual confirman la interculturalidad de este constructo. Sin embargo, su estudio debe continuar para definir y alcanzar consenso en cuanto a sus dimensiones y facilitar su medición, así como entender su relación con variables como la motivación, regulación emocional, los estilos de enseñanza docente y la calidad de la educación.

Referencias

- Aguiar, C. y McWilliam, R. A. (2013). Consistency of toddler engagement across two settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 102-110.
- Adolfsson, M., Sjöman, M. y Björck-Åkesson, E. (2018). ICF-CY as a Framework for understanding child engagement in preschool. *Frontiers in Education*, 3(36), 1-12. doi: 10.3389/educ.2018.00036
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. y Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: Early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70, 87-107.
- Almqvist, L., Hellnäs, P., Stefansson, M. y Granlund, M. (2006). 'I can play!' Young children's perceptions of health. *Pediatric Rehabilitation*, 9, 275-284.
- Anderson, L. W. (1970). Control of student mediating process during verbal learning and instruction. *Review of Educational Research*, 40, 349-369.
- (1975). Student involvement in learning and school achievement. *California Journal of Educational Research*, 26, 53-62.
- Anderson, L. W. y Scott, C. C. (1978). The relationship among teaching methods, student characteristics, and student involvement in learning. *Journal of Teacher Education*, 29, 52-57.
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D. y Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology*, 44, 427-445.
- Arguedas-Negrini, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8, 63-78.
- Azevedo, R. (2015). Defining and Measuring engagement and learning in science: Conceptual, theoretical, methodological, and analytical issues. *Educational Psychologist*, 50, 84-94.
- Barandiaran, A., Muela, A., de Arana, E. L., Larrea, I. y Vitoria, J. R. (2015). Exploratory behavior, emotional wellbeing and childcare quality in preschool education. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 31, 570-578.
- Block, J. H. y Burns, R. B. (1977). Mastery learning. En L. Shulman (Ed.), *Review of Research in Education* (Vol. 4), Itasca, IL: Peacock.
- Bloom, B. S. (1953). Thought process in lectures and discussion. *Journal of General Education*, 7, 160-169.
- (1985). Learning for mastery. En C. W. Fisher y D. C. Berliner (Eds.), *Perspectives on instructional time* (pp. 73 - 93). White Plain, NY: Longman Inc.
- Buysse, V. y Bailey, D. B. (1993). Behavioral and developmental outcomes in young children with disabilities in integrated and segregated settings- A review of comparative-studies. *Journal of Special Education*, 26, 434-461.
- Calva-Sarango, D. A. (2007). *Criterios basados en la educación experiencial para incrementar el bienestar e involucramiento de los alumnos en el colegio Agustín Cueva Sáenz*. (Trabajo de fin de grado no publicado). Universidad Nacional de Loja, Loja, Ecuador.
- Carroll, J. B. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- Casey, A. M. y McWilliam, R. A. (2005). Where Is Everybody?: Organizing Adults to Promote Child Engagement. *Young Exceptional Children*, 8, 2-10. Doi: 10.1177/109625060500800201.
- (2007). The STARE: The Scale for Teachers' Assessment of Routines Engagement. *Young Exceptional Children*, 11, 2-15. doi:10.1177/109625060701100101
- Casey, A. M., McWilliam, R. A. y Sims, J. (2012). Contributions of incidental teaching, developmental quotient, and peer interactions to child engagement. *Infants & Young Children*, 25, 122-135.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., Appleton, J. J., Berman, S., Spanjers, D. y Varro, P. (2008). Best practices in fostering student engagement. En A. Thomas y J. Grimes (Eds.), *Best practices in school psychology* (5th ed.). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Christenson, S. L., Reschly, A. L. y Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer.
- Cobb, J. A. (1972). Relationship of discrete classroom behaviors to fourth grade academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 63, 74-80.
- Coelho, V. y Pinto, A. I. (2018). The Relationship between Children's Developmental Functioning and Participation in Social Activities in Portuguese Inclusive Preschool Settings. *Frontiers in Education*, 3 (16), 1-13.
- Csikszentmihalyi, M. (1979). The concept of flow. En B. Sutton-Smith, *Play and learning* (pp. 257-273). New York, NY: Gardner.
- de Kruijff, R. E. L. y McWilliam, R. A. (1999). Multivariate relationships among developmental age, global engagement, and observed child engagement. *Early Childhood Research Quarterly*, 14, 515-536.

- Delano, M. y Snell, M. E. (2006). The effects of social stories on the social engagement of children with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 8, 29-42.
- Doke, L. A., y Risley, T. R. (1972). The organization of day-care environments: required vs. optional activities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, 405-420.
- Doyle, W. (1978). Paradigms for research on teacher effectiveness. En L. W. Shulman (Ed.), *Review of research in education*, 5, Itasca, IL: Peacock.
- Downer, J. T., Booren, L. M., Lima, O. K., Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2010). The Individualized Classroom Assessment Scoring System (inCLASS): Preliminary Reliability and Validity of a System for Observing Preschoolers' Competence in Classroom Interactions. *Early Childhood Research Quarterly*, 25, 1-16.
- Dunst, C. J., Cushing, P. J. y Vance, S. D. (1985). Response-contingent learning in profoundly handicapped infants: A social systems perspective. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities*, 5(1-2), 33-47.
- Dunst, C. J. y McWilliam, R. A. (1988). Cognitive assessment of multiply handicapped young children. En T. D. Wachs y R. Sheehan (Eds.), *Assessment of young developmentally disabled children* (pp. 213-238). Springer, Boston, MA.
- Dunst, C. J., McWilliam, R. A. y Holbert, K. (1986). Assessment of preschool classroom environments. *Diagnostique*, 11, 212-232.
- Eccless, J. S. (2016). Engagement: Where to next? *Learning and Instruction*, 43, 71-75.
- Edminston, R.W. y Rhoades, B.J. (1959). Predicting achievement. *The Journal of Educational Research*, 52, 177-180.
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59, 117-142.
- Finn, J. D. y Zimmer, K. S. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter?. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.) *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 97-131). New York: Springer.
- Fisher, C. W. y Berliner, D. C. (1985). *Perspectives on instructional time*. White Plains, NY: Longman Inc.
- Fisher, C. W., Filby, N. N., Marliave, R. S., Cahen, L. S., Dishaw, M. M., Moore, J. E., y Berliner, D. (1978). *Teaching behavior, academic learning time and student achievement: Final report of phase III-B, Beginning Teacher Evaluation Study*. San Francisco, CA: Far West laboratory.
- Formosinho, J. (2003). Childhood Pedagogy: the importance of interactions and relations. En F. Laevers y L. Heylen (Eds.), *Involvement of Children and Teacher Style: Insights from an International Study on Experiential Education* (pp. 111-129). Leuven: Leuven University Press.
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A. H. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Fredricks, J. A., Filsecker, M. y Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43, 1-4.
- Friedlander, B. (1975). Automated evaluation of selective listening. En B. Friedlander, G. Sterritt y G. Kirk (Eds.), *Exceptional infant (Vol. 3)*. New York: Brunner/Maze!
- Furlong, M. J., Whipple, A. D., Jean, G. S., Simental, J., Soliz, A. y Punthuna, S. (2003). Multiple contexts of school engagement: Moving toward a unifying framework for educational research and practice. *California School Psychologist*, 8, 99-113.
- Furrer, C. y Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148-162.
- Granlund, M. (2013). Participation—challenges in conceptualization, measurement and intervention. *Child: Care, Health and Development*, 39, 470-473.
- Gutiérrez, M., Tomás, J., Romero, I., y Barrica, J. (2017). Perceived social support, school engagement and satisfaction with school [Apoyo social percibido, implicación escolar y satisfacción con la escuela]. *Revista de Psicodidáctica*, 22, 111-117. Retrieved from <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/16754>
- Harnischfeger, A. y Wiley, D. E. (1976). The teaching—learning process in elementary schools: A synoptic view. *Curriculum Inquiry*, 6, 5-43.
- Harris, T. y Yinger, R. (1976). Time: Current directions in research on teaching. *Meeting of the invisible college of researchers on teaching*, Michigan State University, Ann Arbor.
- Hart, B. y Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8, 411-420.
- Hulme, I. y Lunzer, E. (1966). Play, language, and reasoning in subnormal children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 7, 107-123.
- Jang, H., Kim, E. J. y Reeve, J. (2016). Why students become more engaged or disengaged during the semester: a self determination theory dual-process model. *Learning and Instruction*, 43, 27-38.
- Kishida, Y. y Kemp, C. (2006a). A measure of engagement for children with intellectual disabilities in early childhood settings: A preliminary study. *Journal of Intellectual and Developmental Disability*, 31, 101-114.
- (2006b). Measuring child engagement in inclusive early childhood settings: Implications for practice. *Australian Journal of Early Childhood*, 31, 14-20.

- (2009). The *engagement* and interaction of children with autism spectrum disorder in segregated and inclusive early childhood center-based settings. *Topics in Early Childhood Special Education*, 29, 105-118.
- Krakow, J. B. y Kopp, C. B. (1983). The effects of developmental delay on sustained attention in young children. *Child Development*, 54, 1143-1155.
- Krantz, P. y Risley, T. R. (1977). Behavioral ecology in the classroom. En K. D. O'Leary & S. G. O'Leary (Eds.), *Classroom management: The successful use of behavior modification* (2nd ed., pp. 349-367). New York: Pergamon.
- Ladd, G. W. y Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101, 190-206.
- Laevers, F. (1994). The Leuven involvement scale for young children. *Manual and video*, 44.
- (1996). *An exploration of the concept of involvement as an indicator for quality in early childhood education*. Dundee: Scottish Consultative Council on the Curriculum.
- (2003). Experiential education: Making care and education more effective through well-being and involvement. En F. Laevers y L. Heylen (Eds. pp. 13-24), *Involvement of children and teacher style. Insights from an international study on experiential education*. Leuven: Leuven University Press.
- (2005). *Well-being and Involvement in care settings. A process-oriented Self-evaluation Instrument (SIC's)*. Leuven: Research Centre for Experiential Education.
- (2011). La educación experiencial: Hacer que el cuidado y la educación sean más efectivos a través del bienestar y la participación. En J. Bennett (Ed.), *Cuidado Infantil – Educación y Cuidado en la Primera Infancia*. OCED, Francia. Disponible en <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/dossiers-complets/es/cuidado-infantil-educacion-y-cuidado-en-la-primeria-infancia.pdf>
- Laevers, F. y Heylen, L. (Eds.). (2003). *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study on experiential education* (Vol. 35). Leuven: Leuven University Press.
- Lahaderne, H. M. (1968). Attitudinal and intellectual correlates of attention: A study of four sixth-grade classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 59, 320-324.
- Lam, S. F., Wong, B. P., Yang, H. y Liu, Y. (2012). Understanding student engagement with a contextual model. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 403-419). New York, NY: Springer.
- Larrea, H. I., López de Arana, E., Barandiaran, A. A. y Vitoria, J. R. (2010). La implicación del niño de 0 a 3 años en las experiencias del aula. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 157-167.
- LeLaurin, K. y Risley, T. R. (1972). The organization of day-care environments: "zone" versus "man-to-man" staff assignments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 5, 225-232.
- Li, Y. y Lerner, R. M. (2011). Trajectories of school engagement during adolescence: implications for grades, depression, delinquency, and substance use. *Developmental Psychology*, 47, 233-247.
- Malone, D. M., Stoneman, Z. y Langone, J. (1994). Contextual variation of correspondences among measures of play and developmental level of preschool children. *Journal of Early Intervention*, 18, 199-215.
- Martin, A. J. (2012). Part II commentary: motivation and engagement: Conceptual, operational, and empirical clarity. En S. L. Christenson, A. L. Reschley, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 303-313). New York, NY: Springer.
- McCall, R. (1979). Qualitative transitions in behavioral development in the first two years of life. En M. Bornstein y W. Kessen (Eds.), *Psychological development from infancy*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- McWilliam, R. A. (1991a). Targeting Teaching at Children's Use of Time: Perspectives on Preschoolers' Engagement. *Teaching exceptional children*, 23(4), 42-43.
- (1991b). Children's engagement questionnaire-CEQ- [Escala]. Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina, Chapel Hill, NC.
- (2000). Scale for Teachers' Assessment of Routines Engagement (STARE). Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- (2006). *Foundations of learning in a modern society*. Nashville Tennessee: Center for Child Development, Vanderbilt University Medical Center. Manuscrito no publicado.
- (2010). *Routines-based early intervention supporting young children and their families*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes.
- (2016). Metanoia en atención temprana: transformación a un enfoque centrado en la familia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10, 133-153.
- McWilliam, R. A. y Bailey, D. B. (1992). Promoting *engagement* and mastery. En D. B. Bailey, Jr. y M. Wolery (Eds.). *Teaching infants and preschoolers with disabilities*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- (1995). Effects of classroom social structure and disability on engagement. *Topics in Early Childhood Special Education*, 15, 123-147.
- McWilliam, R. A. y Casey, A. M. (2008). *Engagement of every child in the preschool classroom*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing Company.

- McWilliam, R. A. y de Kruif, R. E. L. (1998). *E-Qual III: Children's Engagement Codes*. Chapel Hill, NC: Frank Porter Graham Child Development Center, University of North Carolina at Chapel Hill.
- McWilliam, R. A., Scarborough, A. A. y Kim, H. (2003). Adult interactions and child engagement. *Early Education and Development, 14*, 7-28.
- McWilliam, R. A., Trivette, C. M. y Dunst, C. J. (1985). Behavior engagement as a measure of the efficacy of early intervention. *Analysis and Intervention in Developmental Disabilities, 5*, 59-71.
- McWilliam, R. A. y Ware, W. B. (1994). The reliability of observations of young children's engagement: An application of generalizability theory. *Journal of Early Intervention, 18*, 34-47.
- Morales-Murillo, C. P. (2015). *Psychometric properties and social validity of the 3M Preschool Milestones Scale*. Tesis de Master no publicada. University of Tennessee at Chattanooga, TN, USA.
- Morales-Murillo, C. P., McWilliam, R. A., Grau-Sevilla M. D. y García-Grau, P. (2018). Internal Consistency and Factor Structure of the 3M Preschool Routines Functioning Scale. *Infants and Young Children, 31*, 246-257.
- Merino-Tejedor, E., Hontangas, P. M., & Petrides, K. V. (2018). La adaptabilidad a la carrera media el efecto de la inteligencia emocional rasgo sobre el compromiso académico. *Revista de Psicodidáctica, 23*(2), 77-85.
- Meumann, E. (1913). *The psychology of learning*. New York, NY: D. Appleton and Company.
- Miranda, N., Larrea, I., Muela, A. y Barandiaran, A. (2017). Preschool children's social play and involvement in the outdoor environment. *Early Education and Development, 28*, 525-540.
- Montes, F. y Risley, T. R. (1975). Evaluating traditional day care practices: An empirical approach. *Child Care Quarterly, 4*, 208 - 215.
- Morrison, H. C. (1926). *The practice of teaching in the secondary school*. University of Chicago Press.
- Morsh, J. E. (1956). *Systematic observation of instructor behavior*. Developmental report AF PTCR-TN-56-52. San Antonio: Air Force Personnel and Training Research Center, Lackland Air Force Base.
- Mosher, R. y MacGowan, B. (1985). *Assessing student engagement in secondary schools: alternative conceptions, strategies of assessing and instruments*. University of Wisconsin, Research and Developmental Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 272812).
- Nabuco, M. y Prates, S. (2003). Improving the quality of early childhood education from "within". *Involvement of children and teacher style. Insights from an international study on experiential education. Studia pedagogica, 35*, 43-59.
- Nakamura, J. y Csikszentmihalyi, M. (2014). The concept of flow. In M. Csikszentmihalyi (Ed.), *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 239-263). Netherlands: Springer.
- Natriello, G. (1984). Problems in the evaluation of students and student disengagement from secondary schools. *Journal of Research and Development in Education, 17*, 14-24.
- Olson, W. C. (1931). A study of classroom behavior. *Journal of Educational Psychology, 22*, 49-454.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *International Classification of Functioning, Disability, and Health: ICF*. Geneva: World Health Organization.
- Oriol-Granado, X., Mendoza-Lira, M., Covarrubias-Apablaza, C. G., & Molina-López, V. M. (2017). Emociones positivas, apoyo a la autonomía y rendimiento de estudiantes universitarios: el papel mediador del compromiso académico y la autoeficacia. *Revista de Psicodidáctica, 22*(1), 45-53.
- Pascal, C. y Bertram, T. (2003). The effective early learning project: the quality of adult engagement in early childhood. En F. Laevers y L. Heylen (Eds., pp. 35-77), *Involvement of children and teacher style: Insights from an international study on experiential education*. Leuven: Leuven University Press.
- Pedernera García, M. y McWilliam, R. A. (2018). *Manual de Implementación del Modelo Basado en Rutinas en Teletón Paraguay*. Asunción, Paraguay: Teletón Paraguay.
- Piaget, J. (1954). Language and thought from a genetic perspective. *Acta Psychologica, 10*, 51-60.
- Pinto, A. I., Barros, S., Aguiar, C., Pessanha, M. y Bairrão, J. (2006). Idade desenvolvimental, comportamento adaptativo e envolvimento observado [Developmental age, adaptative behavior, and observed engagement]. *Análise Psicológica, 4*, 447-466.
- Pohlmann, A. (1906). *Experimentelle beiträge zur lehre vom gedächtnis*. Berlin, Germany: Gerdes y Hödel.
- Powell, M. y Dishaw, M. A. (1980). A realistic evaluation of reading instructional time. *Reading Research Quarterly, 16*.
- Quiltich, H. R., Christopherson, E. R. y Risley, T. R. (1977). The evaluation of children's play materials. *Journal of Applied Behavior Analysis, 10*, 501-502.
- Quiltich, H. R. y Risley, T. R. (1973). The effects of play material on social play. *Journal of Applied Behavior Analysis, 6*, 573-578.
- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Fernández-Zabala, A., Revuelta, L. y Zuazagoitia, A. (2016). Adolescent Students' Perceived Social Support, Self-Concept and School Engagement // Apoyo social percibido, autoconcepto e implicación escolar de estudiantes adolescentes. *Revista de Psicodidáctica, 21*(2), pp. 339-356. Retrieved from <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/14848/14226>

- Ramos-Díaz, E., Rodríguez-Fernández, A., Revuelta, L. y Axpe, I. (2016). El rol mediador de la implicación escolar sobre el apoyo del profesorado y la satisfacción con la vida. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 6, 151-165.
- Raspa, M. J., McWilliam, R. A. y Ridley, S. M. (2001). Child care quality and children's engagement. *Early Education and Development*, 12, 209-224.
- Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: evolution and future directions of the engagement construct. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer.
- Reszka, S. S., Odom, S. L. y Hume, K. A. (2012). Ecological features of preschools and the social engagement of children with autism. *Journal of Early Intervention*, 34, 40-56.
- Ridley, S. M., McWilliam, R. A. y Oates, C. S. (2000). Observed engagement as an indicator of child care program quality. *Early Education and Development*, 11, 133-146. doi. 10.1207/s15566935eed1102_1
- Roberts, J. E., Burchinal, M. R. y Bailey, D. B. (1994). Communication among preschoolers with and without disabilities in same-age and mixed-age classes. *American Journal on Mental Retardation*, 99, 231-249.
- Rodríguez-Fernández, A.; Ramos-Díaz, E.; Ros, I. y Zuazagoitia, A. (2018). Implicación escolar de estudiantes de secundaria: La influencia de la resiliencia, el autoconcepto y el apoyo social percibido. [School engagement in students of compulsory secondary education: The influence of resilience, self-concept and perceived social support]. *Educación XX1*, 21(1), 87-108, doi: 10.5944/educXX1.16026
- Ros, I. (2009). La implicación del estudiante con la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 79-92.
- Rosenshine, B. V. y Berliner, D. C. (1978). Academic engaged time. *British Journal of Teacher Education*, 4, 3-16.
- Rumberger, R. W. (1983). Dropping out of high school: The influence of race, sex, and family background. *American Educational Research Journal*, 20, 199-220.
- Salmela-Aro, K., Moeller, J., Schneider, B., Spicer, J. y Lavonen, J. (2016). Integrating the light and dark sides of student engagement using person-oriented and situation-specific approaches. *Learning and Instruction*, 43, 61-70.
- Sam, A. M., Reszka, S. S., Boyd, B. A., Pan, Y., Hume, K. y Odom, S. L. (2016). The association between adult participation and the engagement of preschoolers with ASD. *Autism Research and Treatment*, 2016, 1-10. Encontrado en <https://www.hindawi.com/journals/aurt/2016/6029837/abs/>
- Seeman, M. (1975). Alienation studies. En A. Inkeles, J. Coleman y N. Smelser (Eds.), *Annual review of sociology* (Vol. 1, pp. 91-123). Palo Alto: Annual Reviews.
- Sjöman, M., Granlund, M. y Almqvist, L. (2016) Interaction processes as a mediating factor between children's externalized behaviour difficulties and engagement in preschool, *Early Child Development and Care*, 186, 1649-1663, DOI:10.1080/03004430.2015.1121251
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G. y Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781.
- Skinner, E. A., Kindermann, T. A. y Furrer, C. J. (2009). A motivational perspective on engagement and disaffection: Conceptualization and assessment of children's behavioral and emotional participation in academic activities in the classroom. *Educational and Psychological Measurement*, 69, 493-525.
- Skinner, E. A. y Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Research on Student Engagement*. New York: Springer.
- Smyth, W. J. (1985). A context for the study of time and instruction. En C. W. Fisher y D. C. Berliner (Eds), *Perspectives on instructional time* (pp. 3-28). White Plains, NY: Longman Inc.
- Sprinthall, N. A. y Collins, W. A. (1984). *Adolescent psychology: A developmental view*. MA: Addison-Wesley.
- Stallings, J. (1975). Implementation and child effects of teaching practices in Follow Through classrooms. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 40, 1-133.
- Stallings, J. (1980). Allocated academic learning time revisited, or beyond time on task. *Educational Researcher*, 9 (11), 11-16.
- Tomás, J. M., Gutiérrez, M., Sancho, P., Chireac, S. y Romero, I. (2016). El compromiso escolar (school engagement) de los adolescentes: Medida de sus dimensiones. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 34(1), 119-135.
- Twardosz, S., Cataldo, M. F. y Risley, T. R. (1974). Open environment design for infant and toddler day care. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 529-546.
- Ulich, M. y Mayr, T. (2002). Children's involvement profiles in daycare centers. *European Early Childhood Education Research Journal*, 10, 127-143.
- Utley, B., Duncan, D., Strain, P. y Scanlon, K. (1983). Effects of contingent and noncontingent vision stimulation on visual fixation in multiply handicapped children. *Journal of the Association for the Severely Handicapped*, 8(3), 29-42.
- Užgiris, I. Č. (1983). Organization of sensorimotor intelligence. En I. Č. Užgiris, *Origins of intelligence* (pp. 123-163). Springer, Boston, MA.

- Van Sanden, P. y Joly, A. (2003). Well being and involvement as a guide in realizing good conditions for inclusive education in Nicaragua. En F. Laevers y L. Heylen (Eds.), *Involvement of children and teacher style* (pp. 143-173). Leuven: Leuven University Press.
- Wang, M. T. Chow, A. Hofkens, T. y Salmela-Aro, K. (2015). The trajectories of student emotional engagement and school burnout with academic and psychological development: Findings from Finish adolescents. *Learning and Instruction, 36*, 57-65.
- Wang, M. T. y Degol, J. (2014). Staying engaged: Knowledge and research needs in student engagement. *Child Developmental Perspectives, 8*, 137-143.
- Wang, M. T. y Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multidimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12-23.
- Wang, M. T. y Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement and youth problem behavior during adolescence. *Child Development, 85*, 722-737.
- Wang, M. T. y Holcombe, R. (2010). Adolescents' perceptions of classroom environment, school engagement, and academic achievement. *American Research Journal, 47*, 633-662.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review, 66*, 297-333. <http://dx.doi.org/10.1037/h0040934>
- Wylie, C. y Hodgen, E. (2012). Trajectories and Patterns of Student Engagement: Evidence from a Longitudinal Study. En S. L. Christenson, A. L. Reschly, y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 585-599). New York, NY: Springer.
- Yarrow, L. J., McQuiston, S., MacTurk, R. H., McCarthy, M. E., Klein, R. P. y Vietze, P. M. (1983). Assessment of mastery motivation during the first year of life: Contemporaneous and cross-age relationships. *Developmental Psychology, 19*, 159-171.