

Instrumento de medición de la identidad institucional y su relevancia en la educación media superior

Instrument for measuring institutional identity and its relevance in high school education

MARTHA PATRICIA GUTIÉRREZ TAPIA • JAIME FUENTES BALDERRAMA

Martha Patricia Gutiérrez Tapia.

Profesora-Investigadora del Instituto Politécnico Nacional, México. Es Contadora Pública por la Escuela Bancaria y Comercial, Maestra en Desarrollo Humano y Doctora en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana. Actualmente se desempeña como coordinadora de Tutorías del Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 12 "José María Morelos" del IPN. Sus líneas de investigación son rendimiento académico, comunicación en el aula, e identidad. Correo electrónico: mgutierrezzt@ipn.mx. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7625-0434>.

Jaime Fuentes Balderrama.

Universidad de Texas en Austin, Estados Unidos de América. Es Licenciado en Psicología, Maestro en Orientación Psicológica y Doctor en Investigación Psicológica por la Universidad Iberoamericana. Actualmente es posdoctorante en la Escuela de Trabajo Social Steve Hicks de la Universidad de Texas en Austin, donde coordina y

Resumen

La identidad institucional en estudiantes de educación media superior se asocia con el rendimiento académico, el bienestar, y la satisfacción con la vida. En México existe una escasez de instrumentos psicométricos de identidad institucional en el contexto educativo. Esta investigación propone la Escala de Identidad Institucional (EIDI) y provee evidencias de validez de constructo, criterio y predictiva, así como confiabilidad por medio de consistencia interna. Participaron 641 alumnos de ocho Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) pertenecientes al Instituto Politécnico Nacional (IPN) (60.2% mujeres, 16.69 años, $DE = 0.94$). Usando una submuestra aleatoria, se desarrolló un análisis factorial exploratorio por medio de ejes principales y utilizando el análisis paralelo de Horn. Usando una segunda submuestra aleatoria se sustentó la validez de constructo de la EIDI por medio de un análisis factorial confirmatorio utilizando matrices de correlación policóricas y un estimador robusto. Una tercera submuestra se usó para proporcionar evidencia de validez convergente al asociar la EIDI con la satisfacción con la vida. Finalmente se utilizó la muestra completa para construir un modelo de validez predictiva al rendimiento académico de los estudiantes. Los factores de la EIDI demuestran asociaciones moderadas y significativas con todos los constructos y variables de interés. Nuestros hallazgos indican que después de la pandemia por COVID-19, la identidad institucional y la satisfacción con la vida son variables que se pueden usar para mejorar el rendimiento académico indirectamente a través de generar condiciones escolares que posibiliten la importancia educativa, la pertenencia a la institución y mejores recursos institucionales.

Palabras clave: bachillerato, identidad institucional, psicometría, rendimiento académico, validez.

Abstract

Institutional identity among high school students is associated with academic performance, well-being, and life satisfaction. In Mexico, there is a lack of psychometric instruments regarding institutional identity in the educational settings. This study proposes the Institutional Identity Scale (EIDI, in Spanish) and provides evidence of construct, criterion and predictive validities, as well as reliability through internal consistency. A total of 641 students from eight Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyT) belonging to the Instituto

participa en diversos proyectos de investigación transnacionales. Cuenta con más de cinco años de experiencia docente en licenciatura y posgrado y más de diez años de experiencia clínica. Sus intereses de investigación son: parentalidad, bienestar y desarrollo preadolescente, fortalezas familiares, así como la adaptación cultural y eficacia terapéutica de programas parentales. Correo electrónico: j.fuentes@austin.utexas.edu. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8225-0294>.

Politécnico Nacional (IPN) participated in the study (60.2% women, 16.69 years, SD = 0.94). Based on a random subsample, an exploratory factor analysis was performed using principal axis factoring and Horn's parallel analysis. Based on a second random subsample, the construct validity of the EIDI was supported through a confirmatory factor analysis using polychoric correlation matrices and a robust estimator. A third subsample was used to provide evidence of convergent validity by associating the EIDI with life satisfaction. Finally, the full sample was used to build a predictive validity model for student academic performance. The EIDI factors demonstrate moderate and significant associations with all the constructs and variables of interest. Our findings suggest that, following the COVID-19 pandemic, institutional identity and life satisfaction are variables that can be used to improve academic performance indirectly by creating school conditions that foster educational importance, sense of belonging in an institution and better institutional resources.

Keywords: high school education, institutional identity, psychometrics, academic performance, validation.

INTRODUCCIÓN

Durante el año 2023 un total de 5,003,087 jóvenes mexicanos cursaron algún grado de educación media superior, de los cuales 2,582,177 son mujeres y 2,420,910 son hombres, con una tasa de finalización del 75.6%, con las mujeres presentando un mayor abandono escolar (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2023). La pandemia de COVID-19 ha exacerbado la desigualdad en el acceso a la educación, el abandono escolar, la violencia doméstica y en línea, así como problemas de salud mental como la depresión y la ansiedad (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2021), lo cual vuelve imperativo desarrollar investigación para favorecer el desarrollo y permanencia educativa en México.

La identidad institucional –II– es un factor clave para mejorar el rendimiento académico y está vinculada a la satisfacción con la vida (Gutiérrez et al., 2022). Las escuelas deben fomentar ambientes saludables que promuevan tanto la satisfacción personal como el éxito académico (Allen et al., 2021; Arslan, 2022). Sin embargo, existen pocas estrategias que aborden la II junto con el rendimiento académico (Allen et al., 2021).

La II es un concepto que abarca los valores, la cultura y las características distintivas de una organización educativa. No solo se refleja en símbolos visuales sino también en prácticas cotidianas y en la proyección externa de la institución (Cross, 2021). Una II sólida puede mejorar la alineación de objetivos, el sentido de pertenencia y la participación en la vida institucional (Kelly et al., 2024).

La identidad grupal y psicosocial, y sus implicaciones para el yo y las relaciones con los demás, son abordadas por la teoría de la identidad social en psicología (Marta y Lopes, 2012; Spears, 2011). La identidad grupal no solo es una forma de autodefinición sino también una fuente de apego emocional y motivación que influye en el

comportamiento grupal (Spears, 2011). La teoría de la emoción intergrupal añade un componente emocional a la identidad social, explicando cómo los prejuicios y la discriminación afectan el comportamiento intergrupal (Spears, 2011). La II satisface la necesidad de representación grupal y cohesión organizacional (Tranier, 2013).

La II está relacionada con el sentido de pertenencia y compromiso (Gutiérrez-Tapia et al., 2020). La pertenencia a la escuela es un fuerte predictor del logro escolar y está asociada con un mejor rendimiento académico, autoeficacia y menor ausentismo (Arslan, 2018, 2019). El compromiso es un factor protector contra el bajo rendimiento y la deserción escolar (Appleton et al., 2008; Wang y Fredricks, 2014).

El sentido de pertenencia y el compromiso psicosocial son cruciales para el desarrollo de los estudiantes (Gunuc y Kuzu, 2015). La pertenencia a la escuela implica una conexión emocional y afiliación hacia la institución (Allen et al., 2017). Este sentido de pertenencia influye en las emociones académicas, el compromiso y el rendimiento académico (Fong et al., 2015), y está influenciado por factores individuales, relacionales y organizativos (Allen et al., 2017).

El compromiso escolar tiene tres dimensiones: afectiva, conductual y cognitiva. La dimensión afectiva se caracteriza por un sentimiento de involucramiento con la escuela (Fredricks et al., 2004; Fredricks et al., 2016). La conductual se basa en la participación y adherencia a las normas escolares (Lara et al., 2018). La cognitiva implica la voluntad de comprender ideas complejas y desarrollar habilidades (Appleton et al., 2008). Estudios han relacionado el compromiso con la participación en el campus y en clase, abarcando las subdimensiones cognitiva, afectiva y conductual (Gunuc y Kuzu, 2015).

El compromiso escolar responde a las características contextuales y apoya el desarrollo de necesidades relacionales (Skinner y Pitzer, 2012). Es un factor clave para el aprendizaje y el éxito académico, asociado con resultados positivos como logros y persistencia en la escuela (Fredricks et al., 2016). Las aulas que ofrecen apoyo docente, desafíos y oportunidades de elección fomentan un mayor compromiso (Wang y Fredricks, 2014).

El rendimiento académico también está asociado con el bienestar y la felicidad de los estudiantes. El bienestar subjetivo incluye percepciones de la vida en su conjunto y se reconoce a la satisfacción por la vida como una dimensión cognitiva del bienestar subjetivo (Diener et al., 1985; Steinmayr et al., 2016; Suldo et al., 2006). El bienestar subjetivo está arraigado socialmente, depende del contexto y está relacionado con la capacidad de los estudiantes para satisfacer sus necesidades y participar en su aprendizaje (Pietarinen et al., 2014; Pyhältö et al., 2010).

La presión por el éxito académico en escuelas de renombre ha llevado a un enfoque en el rendimiento académico y la satisfacción por la vida (Crede et al., 2015). Kaplan y Maehr (1999) sugieren que las metas de logro afectan el aprendizaje y el rendimiento académico, contribuyendo también a la satisfacción con la vida de los estudiantes.

Dada la escasez de instrumentos psicométricos que cuantifiquen la II en el contexto educativo mexicano, esta investigación presenta las características psicométricas de una escala para estudiantes de educación media superior. También se presentan asociaciones de la II con el rendimiento académico y el bienestar psicológico.

MÉTODO

Participantes

Participaron 641 alumnos de ocho Centros de Estudios Científicos y Tecnológicos –CECyT– pertenecientes al Instituto Politécnico Nacional; en su mayoría mujeres ($n = 386$, 60.2%), de 16.69 años ($D.E. = .94$), del turno matutino ($n = 460$, 71.8%), de tercer semestre ($n = 374$, 58.3%), y con promedio académico de 8.5 ($D.E. = .82$).

La recolección de datos fue por medio de Survey Monkey durante diciembre del año 2021, los docentes compartieron el hipervínculo a la batería. Previo al cuestionario, los participantes llenaron un consentimiento informado con la política de confidencialidad y alcance de los datos. La información se utilizó siguiendo el *Código ético del psicólogo* (Sociedad Mexicana de Psicología, 2010).

Instrumentos

- La *Escala de identidad institucional* –EIDI– está compuesta por 26 ítems (p. ej. “Mi institución educativa recompensa mi esfuerzo académico”) que se responden utilizando una escala Likert de cinco puntos donde 1 = “Totalmente en desacuerdo” y 5 = “Totalmente de acuerdo”.
- *Escala de satisfacción con la vida* –SWLS– (Diener et al., 1985), es una escala unidimensional compuesta por cinco ítems (p. ej., “Estoy satisfecho/a con mi vida”) que se responde utilizando una escala Likert de cinco puntos donde 1 = “Totalmente en desacuerdo” y 5 = “Totalmente de acuerdo”. La SWLS presentó alta consistencia interna ($\omega = .89$).
- Promedios académicos de secundaria y actual. Ambos promedios fueron recabados como parte del cuestionario sociodemográfico, tenían un valor entre 5 y 10.

ANÁLISIS

Se clasificó a los participantes aleatoriamente en tres submuestras ($n = 214$, $n = 213$ y $n = 214$). El análisis factorial exploratorio se llevó a cabo usando la primera submuestra. Se factorizó la matriz de correlaciones policóricas de los ítems usando el estimador mínimos cuadrados ponderados –WLS–. El número de factores a extraer se determinó por el análisis paralelo de Horn. Se asumió oblicuidad entre dimensiones y se utilizó rotación Oblimin, la consistencia interna se midió utilizando el Omega de McDonald (Lloret-Segura et al., 2014).

La segunda submuestra fue utilizada para análisis factorial confirmatorio. Se factorizó la matriz de correlaciones policóricas y se usó el estimador robusto mínimos cuadrados ponderados diagonales –DWLS– por la naturaleza ordinal de los ítems. El ajuste se evaluó utilizando la chi cuadrada, el CFI y el TLI. Los errores se cuantificaron con el RMSEA y el SRMR (Byrne, 2013; Kline, 2015). Complementariamente se estimaron los índices de fiabilidad compuesta y varianza media extraída para cada dimensión latente de la EIDI (Hair et al., 2006). La tercera submuestra se utilizó en un modelo de validez convergente, donde se correlacionaron los factores de la EIDI con los de la satisfacción con la vida.

Finalmente se utilizó la muestra completa para un modelo de validez predictiva donde el promedio de secundaria y la satisfacción con la vida fueron variables exógenas, los factores de la EIDI mediadores, y el promedio actual la variable endógena. Los análisis se hicieron en Rstudio v.4.0.1. utilizando MVR, psych, lavaan y semPlot.

RESULTADOS

Los ítems de las submuestras siguieron una distribución univariada aproximadamente normal. Sesgos y curtosis se encontraron en rangos aceptables (sesgo $< |2|$ y curtosis $< |6|$) (Kim, 2013). Ninguna submuestra presentó normalidad multivariada cuando se evaluaron con los coeficientes de Mardia, por lo cual se optó por utilizar estimadores robustos (Li, 2016; Lloret-Segura et al., 2014).

Los ítems de la EIDI mostraron adecuación muestral ($KMO = 0.87$) y una matriz factorizable (Bartlett $\chi^2(325) = 2215.65, p < 0.001$). El análisis de Horn sugirió una solución trifactorial presentando cargas factoriales y comunales adecuadas ($\lambda > 0.3, h^2 > 0.25$) (Beavers et al., 2019; Lloret-Segura et al., 2014), un 60% de varianza explicada ($R^2 = 0.27, 0.23$ y 0.10 , respectivamente), y correlaciones moderadas entre factores ($0.37 < r < 0.63$).

Tabla 1

Ajuste de análisis factoriales confirmatorios y modelo de validez convergente

Modelo	χ^2	gl	p	CFI	TLI	RMSEA	90% C.I.		SRMR
EIDI	671.015	296	***	0.99	0.99	0.07***	0.07	0.09	0.07
SWLS	6.17	5	0.29	1	0.99	0.03	0.00	0.11	0.03
Convergente	864.91	428	***	0.99	0.99	0.07	0.06	0.08	0.07
Predictivo	1562.35	482	***	0.99	0.99	0.059**	0.06	0.06	0.05

EIDI: Escala de identidad institucional, SSWQ: Escala de bienestar subjetivo de estudiantes, SWLS: Escala de satisfacción con la vida.

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

Fuente: Elaboración propia.

La segunda submuestra se utilizó para una validación cruzada que sustentó la validez de constructo de la EIDI (Brown, 2015; Lloret-Segura et al., 2014). El modelo obtuvo ajuste cercano ($\chi^2(296) = 671.02, p < 0.001$, CFI = .99, TLI = .98, RMSEA = 0.078**[0.000 – 0.086], SRMR 0.076) implicando que la EIDI es una medición fiel

al constructo que busca cuantificar (Byrne, 2013). Las cargas factoriales y varianzas latentes fueron significativas. La EIDI presenta alta consistencia interna ($\omega = .95$), el factor *Recursos institucionales*, $\omega = .91$, el factor *Pertenencia*, $\omega = .87$, mientras que el factor *Importancia educativa*, $\omega = .81$. *Recursos institucionales* presentó una VME de .57, así como un IFC de .94; *Pertenencia* presentó VME = .52 e IFC = .91, mientras que *Importancia educativa* presentó VME = .79 e IFC = .92, recalcando la confiabilidad de las mediciones (Hair et al., 2006).

Tabla 2

Estructuras factoriales, cargas, correlaciones con escala y subescalas, consistencia interna

Ítems	λ	r subescala	r escala	ω
F1: Recursos institucionales				0.93
21. La mayoría de los profesores se preocupan de que aprendamos la materia	0.90	0.73	0.64	
13. Mis docentes siempre están cerca si los necesito	0.83	0.73	0.67	
15. Los miembros de la comunidad educativa están dispuestos a ayudarme	0.79	0.72	0.68	
23. Me siento agradecid@ con mis maestros por el apoyo en mis estudios	0.77	0.77	0.75	
9. Mi institución educativa recompensa mi esfuerzo académico	0.70	0.68	0.64	
14. Puedo compartir mis problemas con miembros de la comunidad educativa	0.62	0.51	0.48	
19. Las reglas en la Institución son justas para tod@s	0.61	0.69	0.68	
16. Mi institución educativa me ha enseñado a solucionar problemas	0.57	0.71	0.72	
24. Me siento agradecid@ con la institución educativa por todo lo que me ha dado	0.55	0.77	0.81	
1. Mi institución educativa tiene un gran nivel educativo	0.53	0.70	0.71	
3. Mi institución educativa me prepara para la vida	0.48	0.67	0.67	
2. Mi institución educativa es altamente reconocida	0.41	0.60	0.62	
F2: Pertenencia				0.88
7. Siento que pertenezco a la comunidad educativa	0.87	0.75	0.70	
6. Me enorgullece pertenecer a mi institución educativa	0.85	0.74	0.72	
26. Corre sangre guinda por mis venas	0.72	0.71	0.70	
17. Soy mejor gracias a mi institución educativa	0.57	0.67	0.70	
8. Tengo relaciones cercanas con docentes y compañeros	0.57	0.48	0.43	
25. Me siento identificad@ con los valores de la Institución	0.51	0.71	0.75	
4. Los egresados de mi institución educativa son exitosos	0.49	0.57	0.61	
10. Estoy dispuesto a ayudar a miembros de la comunidad educativa	0.48	0.58	0.61	
5. Mi institución educativa es muy selectiva, no es para cualquiera	0.41	0.36	0.35	
12. Mis compañeros siempre están cerca si los necesito	0.32	0.42	0.44	
F3: Importancia educativa				0.85
22. Me siento agradecid@ con mis padres por apoyarme a estudiar	0.83	0.65	0.56	
20. Le doy importancia a mis estudios en esta institución y la tomo en serio	0.56	0.76	0.63	
18. Cursar el bachillerato es benéfico para mí	0.53	0.64	0.53	
11. Doy lo mejor de mí a la comunidad educativa	0.43	0.70	0.70	
Total				0.95

Fuente: Elaboración propia.

La tercera submuestra se utilizó para el modelo de validez convergente entre la EIDI y la SWLS. La SWLS sola presentó ajuste absoluto, mientras que el modelo convergente presenta ajuste cercano, indicando ser un reflejo fiel de las asociaciones entre variables latentes para la población estudiada. Los factores de la EIDI correlacionaron de manera alta entre sí ($0.78 < r < 0.89$) y también con la SWLS ($0.55 < r < 0.59$), lo que sustenta validez convergente.

Tabla 3

Correlaciones entre dimensiones latentes

	REC	PER	IMP	SCV
REC	1			
PER	.89***	1		
IMP	.78***	.88***	1	
SCV	.59***	.58***	.55***	1

REC: Recursos institucionales, PER: Pertenencia, IMP: Importancia de la educación, SCV: Satisfacción con la vida. *** $p < .001$.

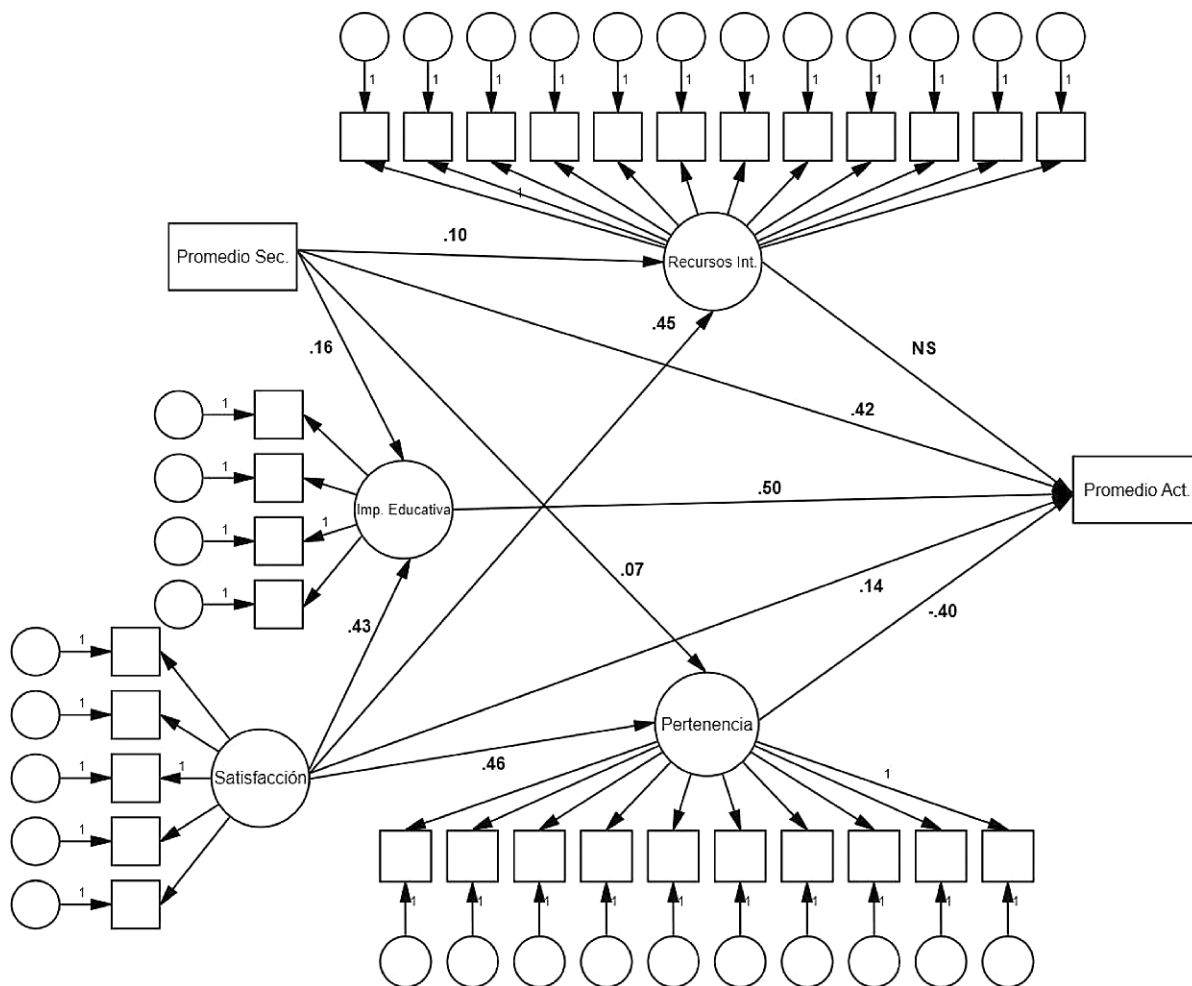
Fuente: Elaboración propia.

Usando la muestra completa se estimó el modelo predictivo que alcanzó ajuste cercano ($\chi^2(482) = 1562.35$, $p < 0.001$, CFI = .99, TLI = .99, RMSEA = 0.059** [0.056 – 0.063], SRMR = 0.054), sugiriendo que es un modelo congruente con las asociaciones entre variables para la población. Los coeficientes estructurales demuestran que el promedio de secundaria se asocia ligera y significativamente con la satisfacción con la vida ($r = 0.14$), los factores recursos institucionales e importancia educativa de la EIDI, así como de manera robusta y significativa con el promedio actual.

La satisfacción con la vida se asocia significativamente con todas las variables y presenta coeficientes medianos, mientras que la asociación con promedio actual es la más baja de todas ($\beta = .14$). Los factores de la EIDI presentaron correlaciones altas y significativas entre sí ($0.71 < r < 0.86$). A su vez solo la pertenencia y la importancia educativa presentaron asociaciones significativas con el promedio actual, donde la importancia educativa presenta la asociación más robusta con el promedio actual ($\beta = .50$), mientras que pertenencia presenta una asociación negativa ($\beta = -.40$). La satisfacción con la vida presenta efectos indirectos significativos (mediación parcial) a través de pertenencia ($\beta = -.19$) e importancia educativa ($\beta = .23$). El promedio de secundaria solo presenta mediación parcial de importancia educativa ($\beta = .05$). Las asociaciones explican los tres factores de la EIDI de manera considerable ($.22 < R^2 < .24$), pero promedio actual tiene una mayor varianza explicada ($R^2 = .35$).

Figura 1

Diagrama estructural del modelo para evidencia de validez predictiva



Nota: Se muestran los coeficientes estructurales estandarizados, las covarianzas se omitieron del diagrama por cuestiones de visibilidad.

Promedio Sec. = Promedio de secundaria, Recursos Int. = Recursos institucionales, Promedio Act. = Promedio actual, Imp. Educativa = Importancia educativa.

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN

Este estudio tuvo como propósito presentar las características psicométricas de la *Escala de identidad institucional–EIDI–* utilizando una muestra de alumnos de educación media superior del Instituto Politécnico Nacional. Este estudio ofrece evidencias que sustentan la confiabilidad y validez de la EIDI. En segunda instancia, se demostró que los recursos institucionales se asocian con la pertenencia, implicando que el apoyo docente y actitudes positivas influyen en la identidad institucional –II– (Fredricks et al., 2016; Wang y Fredricks, 2014). La importancia de la educación también se relacionó con pertenencia, demostrando así que el apoyo de los padres y el legado del interés en la educación contribuyen a la II (Cross, 2021; Hakala, 2022).

Así también se informó sobre la asociación que tiene la II con la satisfacción con la vida y el rendimiento académico, lo cual va en línea con hallazgos previos (Arslan, 2022; Gutiérrez-Tapia et al., 2022; Pietarinen et al., 2014; Steinmayr et al., 2016). Nuestros hallazgos indican que después de la pandemia por COVID-19 los alumnos con alto rendimiento académico reportaron poca pertenencia institucional en condiciones del aprendizaje virtual, dejaron entrever que el grado de satisfacción con la vida no lo genera una calificación solamente (Allen et al., 2021; Kaplan y Maehr, 1999; UNICEF, 2021).

La estructura factorial de la EIDI sugiere que el prestigio y apoyo percibido de la institución educativa contribuye de manera sustancial al rendimiento académico, incluso comparable a la asociación con comunicación y apoyo entre pares, lo que va en línea con hallazgos anteriores (Allen et al., 2017; Moreta-Herrera et al., 2021). Por otro lado, la importancia educativa refiere el compromiso con la familia y la valoración del legado educativo que da como resultado un mejor rendimiento académico (Pinquart y Ebeling, 2020; Tranier, 2013). Estos hallazgos hablan de la relevancia de la satisfacción con la vida para mejorar el rendimiento académico indirectamente a través de generar condiciones escolares que posibiliten la importancia educativa, la pertenencia a la institución y mejores recursos institucionales (Crede et al., 2015; Gunuc y Kuzu, 2015). La percepción de no pertenecer está asociada con la falta de sentido y propósito, un mayor riesgo de experimentar problemas de salud (Allen et al., 2021). Se sugiere un plan de intervención en el que se capacite a los docentes en habilidades blandas, y temas de II, así como acercarse a los padres de familia con cursos presenciales o en línea con temas de adolescencia y salud mental, con la finalidad de incrementar la calidad de vida de los estudiantes.

Algunas limitaciones del estudio que merecen consideración son: solicitamos directamente a los estudiantes el promedio de la preparatoria. Es posible que los hallazgos solo sean aplicables a algunas escuelas de educación media superior. Aún cuando queda pendiente el estudio de algunos factores como el estrés académico, la procrastinación y el bienestar subjetivo, es evidente la necesidad de promover la II en las escuelas.

CONCLUSIONES

Nuestros resultados proporcionan evidencia sobre la validez y la confiabilidad de la *Escala de identidad institucional –EIDI–*. Las implicaciones prácticas de los hallazgos señalan la necesidad de fomentar la importancia de los estudios, así como la satisfacción con la vida en los estudiantes y entornos escolares, ya que estos factores influyen significativamente en el rendimiento académico en la educación media superior; por otra parte, subrayan la necesidad de un enfoque integral en la educación que vaya más allá del rendimiento académico, considerando la satisfacción con la vida, así como el bienestar emocional y social de los estudiantes como componentes fundamentales

del éxito educativo. Dado que la recolección de datos se llevó a cabo en la parte final de la contingencia sanitaria, las asociaciones pueden ser distintas en un contexto educativo donde la satisfacción con la vida de los estudiantes se puede fortalecer de distintas maneras, como las relaciones interpersonales.

Agradecimientos

Agradecemos al Instituto Politécnico Nacional por las facilidades otorgadas para esta investigación.

REFERENCIAS

- Allen, K. A., Kern, M. L., Vella-Brodrick, D., y Waters, L. (2017). School values: A comparison of academic motivation, mental health promotion, and school belonging with student achievement. *The Educational and Developmental Psychologist*, 34(1), 31-47. <https://doi.org/10.1017/edp.2017.5>
- Allen, K. A., Slaten, C. D., Arslan, G., Roffey, S., Craig, H., y Vella-Brodrick, D. A. (2021). School belonging: The importance of student and teacher relationships. En M. L. Kern y M. L. Wehmeyer (eds.), *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 525-550). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-64537-3_21
- Appleton, J. J., Christenson, S. L., y Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369-386. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/pits.20303>
- Arslan, G. (2018). Exploring the association between school belonging and emotional health among adolescents. *International Journal of Educational Psychology*, 7(1), 21-41. <https://doi.org/https://doi.org/10.17583/ijep.2018.3117>
- Arslan, G. (2019). School belonging in adolescents: Exploring the associations with school achievement and internalising and externalising problems. *Educational & Child Psychology*, 36(4), 22-33. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2019.36.4.22>
- Arslan, G. (2022). School bullying and youth internalizing and externalizing behaviors: Do school belonging and school achievement matter? *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20, 2460-2477. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00526-x>
- Beavers, A., Lounsbury, J., Richards, J., Huck, S., Skolits, G., y Esquivel, S. (2019). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 18(1). <https://doi.org/10.7275/qv2q-rk76>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research* (2a. ed). Guilford.
- Byrne, B. M. (2013). *Structural equation modeling with Mplus: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- Crede, J., Wirthwein, L., McElvany, N., y Steinmayr, R. (2015). Adolescents' academic achievement and life satisfaction: The role of parents' education. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00052>
- Cross, C. J. (2021). Beyond the binary: Intraracial riversity in family organization and black adolescents' educational performance. *Social Problems*, 70(2), 511-532. <https://doi.org/10.1093/socpro/spab050>
- Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., y Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49(1), 71-75. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa4901_13

- Fernández-de-Castro, J., Ramírez-Ramírez, L. N., y Rojas-Muñoz, L. M. (2021). Desarrollo de la autorregulación del aprendizaje en educación secundaria y media superior ante la contingencia de la COVID-19. *Revista Panamericana de Pedagogía*, (31), 119-148. <https://doi.org/10.21555/rpp.v0i31.2122>
- Fong, U., Chen, W.-W., Zhang, J., y Liang, T. (2015). It feels good to learn where I belong: School belonging, academic emotions, and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, 36(4), 393-409. <https://doi.org/10.1177/0143034315589649>
- 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(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- 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. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0959475216300159>
- Gewerc, A. (2011). Identidades docentes en ambientes turbulentos. En C. Monereo y J. I. Pozo, *La identidad en psicología de la educación: necesidad, utilidad y límites* (vol. 118). Narcea.
- Gunuc, S., y Kuzu, A. (2015). Student engagement scale: Development, reliability and validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(4), 587-610. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.938019>
- Gutiérrez-Tapia, M. P., Fuentes-Balderrama, J., y Hernández-Martínez, N. M. (2020). *Los alumnos de alto rendimiento académico y su experiencia en el confinamiento por COVID 19*. En S. E. Luna-Sánchez, A. M. Pérez-Acosta, A. Samaniego-Pinho y J. Vergara-Morales (comps.), *Memorias del Congreso Virtual de la Sociedad Interamericana de Psicología 2020: aportes de la psicología ante la COVID-19* (p. 322). Sociedad Interamericana de Psicología/Universidad Carlos Albizu.
- Gutiérrez, M. P., Fuentes, J., y Dominguez, A. d. C. (2022). La relevancia de la identidad institucional en el rendimiento académico. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 6, e1702. <https://doi.org/https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1702>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., y Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6a. ed.). Prentice Hall.
- INEE [Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación] (2017). *Directrices para mejorar la permanencia escolar en la educación media superior*.
- Jiménez, V. H., Gurieva, N., y Reyes, V. M. (2023). Comunidades docentes. Espacios y configuraciones en épocas de pandemia y postpandemia. Rescate de una experiencia en la Universidad de Guanajuato. *Revista RELEP-Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 5(1), 6-15.
- Kaplan, A., y Maehr, M. L. (1999). Achievement goals and student well-being. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), 330-358. <https://doi.org/https://doi.org/10.1006/ceps.1999.0993>
- Kelly, M. L., Nieuwoudt, J., Willis, R., y Lee, M. F. (2024). Belonging, enjoyment, motivation, and retention: University students' sense of belonging before and during the COVID-19 pandemic. *Journal of College Student Retention*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/15210251241231242>
- Kim, H.-Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: Assessing normal distribution (2) using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry & Endodontics*, 38(1), 52-54. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford.

- Lara, L., Saracosti, M., Navarro, J.-J., De-Toro, X., Miranda-Zapata, E., Trigger, J. M., y Fuster Villaseca, J. (2018). Compromiso escolar: desarrollo y validación de un instrumento. *Revista Mexicana de Psicología*, 35, 52-62. https://www.researchgate.net/publication/322975518_Compromiso_escolar_Desarrollo_y_validacion_de_un_instrumento
- Li, C. H. (2016). The performance of ML, DWLS, and ULS estimation with robust corrections in structural equation models with ordinal variables. *Psychological Methods*, 21(3), 369-387. <https://doi.org/10.1037/met0000093>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., y Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- López, M. D., y Contreras, A. (2022). El impacto de la pandemia por covid-19 en estudiantes mexicanos de educación media superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(24). <https://doi.org/10.23913/ride.v12i24.1141>
- Marta, M., y Lopes, A. (2012). As configurações identitárias dos educadores de infância do setor público e do setor privado na primeira década do séc. XXI. *Revista Lusófona de Educação*, (22), 159-175. <https://research.ulsofona.pt/en/publications/as-configura%C3%A7%C3%B5es-identit%C3%A1rias-dos-educadores-de-inf%C3%A2ncia-do-setor-8>
- Morales-Mota, S., Meza-Marín, R.N., y Rojas-Solís, J.L. (2021). Estrés académico en estudiantes mexicanos de nivel medio superior durante el confinamiento por COVID-19. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(spe1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2955>
- Moreta-Herrera, R., Reyes-Valenzuela, C., Villagrán, L., Gaibor-González, I., y López-Castro, J. (2021). Estructura factorial del Cuestionario Bienestar Psicológico de Ryff en una muestra de universitarios ecuatorianos. *Revista de Psicología*, 30(1), pp. 1-12. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2021.55410>
- Pietarinen, J., Soini, T., y Pyhältö, K. (2014). Students' emotional and cognitive engagement as the determinants of well-being and achievement in school. *International Journal of Educational Research*, 67, 40-51. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.05.001>
- Pinquart, M., y Ebeling, M. (2020). Students' expected and actual academic achievement – A meta-analysis. *International Journal of Educational Research*, 100, 101524. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101524>
- Portillo, S., Castellanos, L., Reynoso, O., y Gavotto, O. (2020). Enseñanza remota de emergencia ante la pandemia Covid-19 en educación media superior y educación superior. *Propósitos y Representaciones*, 8(spe3). <https://doi.org/10.20511/pyr2020.v8nSPE3.589>
- Pyhältö, K., Soini, T., y Pietarinen, J. (2010). Pupils' pedagogical well-being in comprehensive school-significant positive and negative school experiences of Finnish ninth graders. *European Journal of Psychology of Education*, 25(2), 207-221. <https://doi.org/10.1007/s10212-010-0013-x>
- Renshaw, T. L., Long, A. C. J., y Cook, C. R. (2015). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the Student Subjective Well-being Questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 534-552. <https://doi.org/10.1037/spq0000088>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2023). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2022-2023*. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa. https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2022_2023_bolsillo.pdf

- Silva, H., y Weiss, E. (2018). Las razones del abandono escolar del bachillerato tecnológico agropecuario. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 48(1), 73-101. <https://doi.org/10.48102/rlee.2018.48.1.75>
- Skinner, E. A., y Pitzer, J. R. (2012). Developmental dynamics of student engagement, coping, and everyday resilience. En S. Christenson, A. Reschly y C. Wylie (eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 21-44). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_2
- Sociedad Mexicana de Psicología (2010). *Código ético del psicólogo* (4a. ed.). Trillas.
- Spears, R. (2011). Group identities: The social identity perspective. En S. Schwartz, K. Luyckx y V. Vignoles, *Handbook of identity theory and research*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-7988-9_9
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., y Wirthwein, L. (2016). Subjective well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*, 6. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01994>
- Suldo, S. M., Riley, K. N., y Shaffer, E. J. (2006). Academic correlates of children and adolescents' life satisfaction. *School Psychology International*, 27(5), 567-582. <https://doi.org/10.1177/0143034306073411>
- Székely, M. (2015). *Estudio, resultados y recomendaciones de la investigación y evaluación educativa en el eje de prevención y atención al abandono en EMS*. Flacso.
- Tuirán, R., y Hernández, D. (2015). El abandono escolar en el bachillerato. *Revista Este País. Tendencias y Opiniones*, 20, 5-10. <http://www.estepais.com/articulo.php?id=197&t=el-abandono-escolaren-el-bachillerato>
- Tomyn, A., y Cummins, R. (2011). The subjective wellbeing of high-school students: Validating the personal wellbeing index-school children. *Social Indicators Research*, 101(3), 405-418. <https://doi.org/10.1007/s11205-010-9668-6>
- Tranier, J. A. (2013). Pensar la identidad institucional en contextos contemporáneos: sobre relatos, modelos, metáforas y abordajes. Rosario, Argentina, en los umbrales del siglo XXI. *Revista Educación*, 37(1), 161-178.
- UNICEF [Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia] (2021). *Retorno seguro y saludable a las escuelas*. <https://www.unicef.org/mexico/media/6511/file/Ficha%20T%C3%A9cnica.pdf>
- Wang, M.-T., y Fredricks, J. A. (2014). The reciprocal links between school engagement, youth problem behaviors, and school dropout during adolescence. *Child Development*, 85(2), 722-737. <https://doi.org/10.1111/cdev.12138>
- Weiss, E. (2015). El abandono escolar en la educación media superior: dimensiones, causas y políticas para abatirlo. En R. Ramírez (coord.), *Los desafíos de la educación media superior*. Senado de la República México.

Cómo citar este artículo:

Gutiérrez Tapia, M. P., y Fuentes Balderrama, J. (2025). Instrumento de medición de la identidad institucional y su relevancia en la educación media superior. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa*, 9, e2399. <https://doi.org/10.33010/recie.v9i0.2399>



Todos los contenidos de RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.
