
Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T. & Reyes-De Cózar, S. (2015). Características de las aulas universitarias que generan engagement desde la perspectiva de los estudiantes. En AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (Vol. 2, pp. 691-703). Cádiz, España: Bubok

CARACTERÍSTICAS DE LAS AULAS UNIVERSITARIAS QUE GENERAN ENGAGEMENT DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTUDIANTES

Colás-Bravo, Pilar
González-Ramírez, Teresa
Reyes-de Cózar, Salvador

Resumen

El objetivo de esta investigación es elaborar y validar una escala que permita identificar las características de las aulas universitarias que favorecen el “*engagement*” desde el punto de vista de los estudiantes. La escala se construye en base a aportaciones teóricas de factores de aula que inciden en la implicación de los universitarios en sus estudios, y que configuran, en la literatura especializada, las *mejores prácticas*. La población objeto de estudio se compone de 57624 alumnos matriculados en Grados en la Universidad de Sevilla. La muestra se selecciona mediante un muestreo aleatorio, estratificado y por cuotas, asumiendo un error del 5% y un nivel de confianza del 95%. La muestra se compone de 382 sujetos de ambos sexos, pertenecientes a diferentes titulaciones y cursos. Los resultados obtenidos confirman la consistencia interna de la escala (alpha de Cronbach= .865), así como la validez de constructo para valorar el engagement de los alumnos universitarios.

Abstract

The aim of this research is to develop and validate a scale to identify the characteristics of university classrooms that promote "engagement" from the point of view of students. The scale is based on theoretical contributions of classroom factors that influence the involvement of academics in their studies and are recommended as best practice in the literature. The study population consists of 57624 students enrolled in Grades at the University of Sevilla. The sample is selected by a random, stratified and quota sampling, assuming an error of 5% and a confidence level of 95%. The sample consists of 382 subjects of both genders belonging to different degrees and levels. The results obtained confirm the internal consistency of the scale (Cronbach's alpha = .85) and construct validity for assessing the engagement of university students.

Palabras Clave

Engagement, modelos teóricos, engagement de universitarios, enseñanza universitaria, formación universitaria

Keywords

Engagement, theoretical models, academic engagement, academic education, university education

Introducción

El estudio del engagement en educación nace como resultado del intento de la comunidad educativa por mejorar tanto los resultados académicos como las actitudes de los alumnos y, del mismo modo, fomentar un sentimiento de pertenencia adecuado y generativo (Gilbert, 2007; Harris, 2008; Willms, Friesen, y Milton, 2009; Parsons y Taylor, 2011). La idea que subyace detrás de estos orígenes, es la de renganchar a una porción minoritaria de alumnos que se encontraban en riesgo de abandono a través de la creación de climas positivos para el aprendizaje y donde puedan sentirse parte de una comunidad (Parsons y Taylor, 2011).

En la actualidad, comprender los factores que intervienen en la gestión del engagement es un propósito que ha cobrado alta relevancia debido a la alarma que existe en los últimos 10 años por el aumento sin precedentes de las tasas de abandono escolar, malos resultados académicos y un pobre comportamiento estudiantil (Gilbert, 2007; Harris, 2008; Dunleavy, Milton, y Crawford, 2010; Parsons y Taylor, 2011).

Sumado a lo anterior, no son pocos los investigadores que relacionan el abandono escolar y la falta de éxito académico con la falta de compromiso con los estudios o *disengagement* (Finn y Rock, 1997; Lamb, Dwyer y Wyn, 2000; McMillan y Marks, 2003; Willms, 2003) y consideran que volver a enganchar a estos alumnos es uno de los principales desafíos de investigadores, profesores y escuelas en la actualidad (Cothran y Ennis, 2000, Pope, 2003; Bowlby y McMullen, 2002; National Research Council, 2003; Harris, 2008; Willms, 2003).

Mientras esto ocurre, los estados desarrollados demandan cada vez más trabajadores preparados para la Sociedad del Conocimiento que impone nuevas habilidades como pensamiento crítico, adaptabilidad, transferencia de conocimientos, capacidad de aprendizaje autónomo, etcétera (Gilbert, 2007). Este nuevo conjunto de habilidades, según Parsons y Taylor (2011), carecen de atención pedagógica en los viejos currículos e incluso en muchos de los planes y proyectos educativos de la actualidad y, esta brecha junto al elevado número de alumnos que pese a atravesar con “éxito” por el sistema educativo no muestran un nivel de compromiso deseable, genera un desajuste entre escuela-sociedad que repercute a todos los niveles: sociales, económicos, laborales, etc. (Tapscott, 1998; Cothran y Ennis, 2000; Willms, 2003; Prensky, 2006; Claxton, 2007; Gilbert, 2007; Harris, 2008; Robinson, 2009; Parsons y Taylor, 2011).

El constructo de engagement en educación se ha ido enriqueciendo en entendimiento y en intenciones hasta convertirse en una meta en sí mismo y una constante en planes de estudio e investigaciones (Gilbert, 2007; Dunleavy y Milton, 2009, Parsons y Taylor, 2011). No obstante, para Fredricks et al. (2004), se necesitan más estudios multidimensionales que arrojen luz sobre el resto del constructo que aún hoy desconocemos y que nos permita entender los factores o dimensiones que cubren diferentes aspectos de las experiencias de los estudiantes e inciden en el engagement (Blumenfeld, Modell, Bartko, Secada, Fredricks, Friedel, et al., 2005; Harris, 2008; Parsons y Taylor, 2011).

El siguiente apartado presenta los resultados del rastreo bibliográfico sobre la investigación realizada en torno a la evolución y definiciones del engagement para extraer los factores más repetidos en la literatura que nos permitan comprobar de manera empírica su incidencia real sobre el constructo.

Estado de la cuestión

En los orígenes del concepto de engagement, de 1970 a 1980, los investigadores solían considerar sus causas casi exclusivamente desde la óptica del conjunto de factores de riesgo demográficos y sociales intrínsecos al individuo (circunstancias familiares, influencia de los iguales, etc. (Dunleavy y Milton, 2009). Sin embargo, no hay que perder de vista que el concepto de engagement nace, originalmente, relacionado con el ámbito empresarial (Harris, 2008) y muchas de las primeras investigaciones están únicamente enfocadas en dar prioridad a conceptos empresariales tales como productividad, tiempo en la tarea, etcétera (McKinney, Mason, Perkerson, y Clifford, 1975; Smyth, 1980; Parsons y Taylor, 2011), preocupadas por factores relacionados con el rendimiento académico y si los alumnos aprobaban o no sus estudios superiores (Willms, 2003).

Con el paso del tiempo, tal como se lee en Dunleavy y Milton (2009), el concepto y la manera de medir el engagement comenzó a cambiar de sentido como resultado de prestar más atención a la influencia que ejercen los contextos escolares y, en particular, a la relación que existe entre el clima de la escuela y la sensación de engagement de los estudiantes.

Sin embargo, los científicos empiezan a señalar como el creciente auge de las investigaciones sobre el engagement está desencadenando un complejo set de definiciones y resultados científicos difíciles de comparar y equiparar debido a que las definiciones y las explicaciones del constructo cambian y se reconfiguran de un estudio a otro (Dunleavy y Milton, 2009). Por tanto, hace falta un esfuerzo por parte de los investigadores para aunar esfuerzos sintetizando y categorizando el modo de pensar sobre el engagement en un único y completo marco teórico multidimensional y coherente (Fredericks et al., 2004; Appleton, Christenson y Furlong, 2008; National Research Council, 2003).

A partir de 2003, las investigaciones sobre el engagement en los estudios comienzan a cambiar desde una perspectiva basada en los métodos de enseñanza y las estrategias de control del aula hacia una nueva visión del engagement basada en ayudar a los estudiantes a entender las mejores maneras en las que ellos pueden aprender con independencia del tema a estudiar (Parsons y Milton, 2009). De 2004 en adelante, los estudios se enfocan en los procesos de aprendizaje en sí mismo y en que los estudiantes los conozcan. El engagement, por tanto, se empieza a entender como un vehículo, no sólo para mejorar los éxitos académicos y la participación sino también como una manera de construir verdaderos aprendices profundos y autónomos (Claxton 2006 y 2007; Meyer y Turner, 2006; Harris 2008 y Dunleavy y Milton, 2009).

Los estudios surgidos a partir de 2005 comienzan a plantear preguntas que ponen a prueba la efectividad de la pedagogía existente hasta la fecha y si realmente es útil en la sociedad actual en la que vivimos. Los conceptos Sociedad del Conocimiento o Era de la Información se hacen populares entre los discursos de los investigadores a la vez que pierden fuerza los antiguos valores modernistas de la Era Industrial (Parsons y Milton, 2009).

En palabras de Gilbert (2007), no solo ha cambiado la visión o el concepto de cómo se debe transmitir el conocimiento en las escuelas sino que es la propia definición del conocimiento la que ha sufrido un cambio de significado y de valor. Es necesario volver atrás hasta lo más básico y volver a pensar sobre el significado de la educación, las escuelas, su propósito y la mejor manera de conseguir estas metas (Gilbert, 2007).

Además, al mismo tiempo que se produce esta transformación de forma de entender el engagement, se produce un cambio de concepto en la cesión del control del aprendizaje desde el

profesor a los estudiantes. Autores como Bopry y Hedberg (2005) y Gilbert (2007) se preguntan si la materialización de nuestros modelos de engagement realmente permite a los estudiantes desarrollar las competencias y el sentido de control sobre su propio aprendizaje que se espera. Parsons y Milton (2009), por su parte, se preguntan si estamos potenciando el compromiso, el amor y el deseo de superación a través de los retos que plantea la educación a los estudiantes; el sentido crítico para crear un pensamiento propio; creando los climas apropiados para fomentar el interés innato por aprender; o si estamos realmente realizando pequeños ajustes a los viejos modelos sin renunciar al control del aprendizaje.

Para Bopry y Hedberg (2005), uno de los principales desafíos que ha de asumir la escuela es la de ayudar a los estudiantes a comprender el mundo y la manera en que las cosas ocurren, a ser conscientes de ellas a través de la participación y no desde los actuales modelos descriptivos del conocimiento. Esta preocupación requiere de una reformulación del propio lenguaje del aula, la creencias y los valores asociados al engagement (Parsons y Milton, 2009). Las nuevas investigaciones, además, sugieren que los estudiantes se sienten más integrados en sus procesos de aprendizaje cuando los trabajos académicos guardan relación con problemas de la vida real (Newmann, Wehledge, y Lamborn, 1992, citado en Shernoff, et al, 2003).

En investigaciones más recientes, se destaca la necesidad de cambiar los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una gestión reactiva hacia un liderazgo proactivo que genere entornos ideales de aprendizaje en los que los estudiantes puedan desarrollar una pasión personal por aprender y por aprender a aprender (Parsons y Milton, 2009).

De 2009 a 2010, tal como señalan Parsons y Milton (2009), no solo se busca enganchar a los estudiantes con los logros y las actitudes deseables en la escuela, sino que se busca generar entornos donde los alumnos puedan encontrar formas de disfrutar, aumentar su interés, ir más allá y ser consciente de los procesos meta cognitivos del aprendizaje que los conviertan en aprendices resolutivos y capaces en todos los contextos vitales. En esta misma línea, Dunleavy y Milton (2009), insisten en el hecho de la necesidad de expandir el conocimiento que tenemos del principio de engagement y su potencial para transformar la educación y a los estudiantes permitiéndoles convertirse en aprendices profundos y conectados con su propia experiencia de aprendizaje.

Este sentir, esta importancia que ha adquirido el concepto del engagement en la comunidad científica, se materializa en un número creciente de investigaciones que van sumando nuevos conceptos, enfoques, dimensiones, etc., y no solo desde la educación sino de otros campos como la psicología, la sociología, etcétera. Cada nueva contribución, clarifica y enriquece el concepto haciéndolo más complejo, multifactorial, multidimensional y dinámico (Parsons y Milton, 2009). Este auge hace imperativo la necesidad de encontrar un modelo que sistematice y unifique las dimensiones asociadas al constructo de engagement aparecidas en las principales investigaciones.

En el siguiente apartado se extraen las variables principales más representativas asociadas al engagement encontradas en las investigaciones y se agrupan con el objetivo de crear un marco teórico que nos permita diseñar un instrumento para contrastarlas empíricamente.

Factores que potencian el engagement

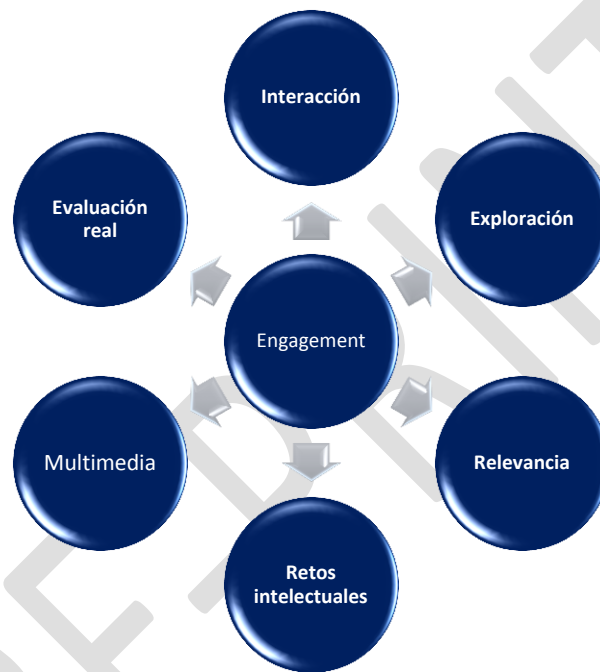
El rastreo de la literatura existente en materia de engagement en busca de factores o dimensiones comunes que potencien y desarrollen los niveles de engagement en el aprendizaje, saca a la luz un patrón bastante repetido y recomendado a modo de *Mejores prácticas*. Así, para Windham (2005),

tanto una actividad como un currículo que pretenda generar engagement debe incluir “Interacción, Exploración, Relevancia, Multimedia e Instrucción” (pp. 5.7-5.9).

Así mismo, tal como indica Taylor y Parsons (2011), varios de los elementos de Windham (2005) han sido recogidos o compartidos por los investigadores Willms (2003, 2007, 2009), Claxton (2007), Hay (2000), Barnes, Marateo, y Ferris (2007), Dunleavy y Milton (2009).

Para nuestro estudio, utilizaremos la clasificación que Taylor y Parsons (2011) recomiendan tomando como punto de partida el estudio de Windham, sumando y sintetizando los hallazgos más recientes de las investigaciones acerca del engagement: (1) Interacción, (2) Exploración, (3) Relevancia, (4) Retos intelectuales, (5) Multimedia, y (6) Evaluación Real.

Gráfico 1. Características comunes de las aulas que generan engagement



Método

El estudio se ha desarrollado aplicando una metodología exploratoria de tipo Survey con el propósito de conocer la opinión del alumnado acerca de las características que poseen las aulas universitarias que generan engagement. Para ello, se diseña, aplica y valida una escala de construcción ad-hoc.

La población objeto de estudio se compone 57624 universitarios que corresponde al número total de alumnos matriculados en Grados y 1er y 2º ciclo en el curso 2012/2013 en la Universidad de Sevilla. Se ha seleccionado una muestra estadísticamente representativa asumiendo un error del 5% y un nivel de confianza del 95% mediante un procedimiento de muestreo aleatorio. La muestra obtenida supone un total de 382 alumnos y alumnas.

Gráfico 2. Distribución de la muestra por sexo

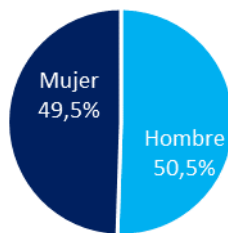
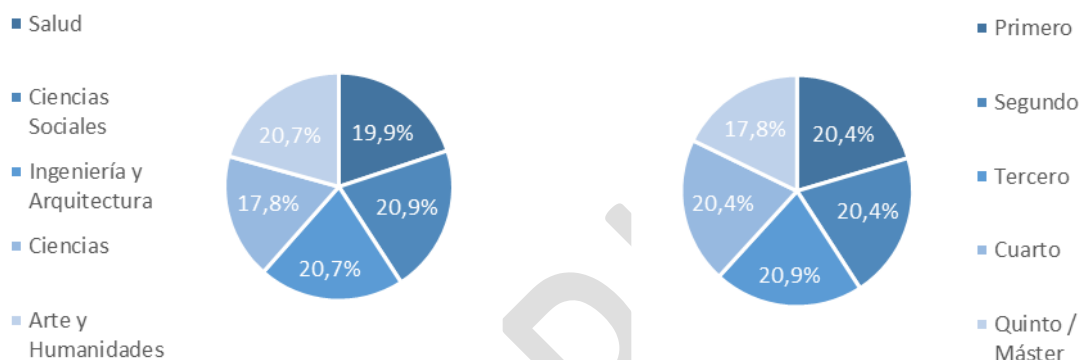


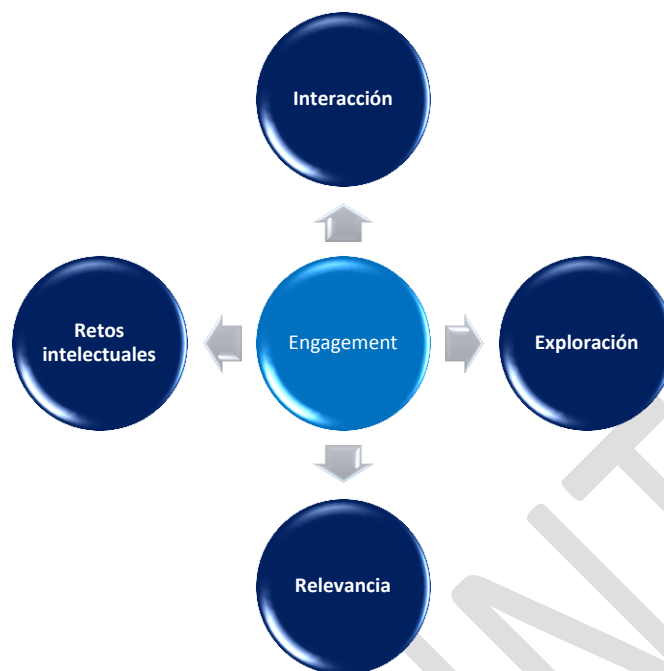
Gráfico 3. Distribución de la muestra por áreas de conocimiento y curso



Los porcentajes de participación obtenidos son 50,5% hombres y 49,5% mujeres. En cuanto a las áreas de conocimiento, los porcentajes obtenidos son del 19,9% en Salud, 20,9% en Ciencias Sociales, 20,7% en Ingeniería y Arquitectura, 17,8% en Ciencias y un 20,7% en Arte y Humanidades. Por último, los porcentajes de respuesta obtenidos por curso son del 20,4% en primero, 20,4% en segundo, 20,9% en tercero, 20,4% en cuarto y un 17,8% en el grupo quinto/posgrado.

La escala utilizada forma parte de un instrumento mayor diseñado ad-hoc que se enmarca dentro de un trabajo de tesis doctoral. La finalidad general de este instrumento de investigación es la de identificar las variables o dimensiones principales que entran en juego en el engagement universitario desde el punto de vista de los estudiantes universitarios. En este estudio, se ha elaborado una escala con objeto de identificar, de manera empírica, características de las aulas universitarias, que desde el punto de vista de los alumnos, generan engagement.

Gráfico 4. Adaptación del modelo de Taylor y Parsons (2011) realizada para este estudio



Basándonos en la categorización realizada por Taylor y Parsons (2011) antes mencionada (Gráfico 1), se han escogido cuatro de los seis grupos principales propuestos debido a su mayor aparición en la literatura revisada, su mayor calado sobre las aulas universitarias y la existencia forzosa, en mayor o menor medida, de estos cuatro elementos en tanto son parte indivisible de los procesos educativos que se dan en las aulas. Para recabar la información deseada se han descompuesto las dimensiones en un total de 17 ítems tipo Likert que se muestran en la Tabla 1.

Tabla 1. Escala de características de las aulas que generan engagement

Relación de ítems que forman las diferentes dimensiones ordenados	
1.	Puedo expresar mis opiniones sin miedo y debatir sobre ellas.
2.	Me siento integrado y parte de un equipo de trabajo.
3.	Tengo una comunicación interpersonal fluida con compañeros y profesores.
4.	Encuentro una actitud positiva por parte de mis tutores y profesores para atender mis necesidades.
5.	Las explicaciones de los profesores me resultan estimulantes.
6.	Las actividades exigen el máximo de mí para superarlas.
7.	Las explicaciones de los profesores me resultan fáciles de entender y conectadas con mis intereses.
8.	En las clases surgen cuestiones que me provocan curiosidad o el deseo de indagar sobre ellas.
9.	Las dudas que planteo en clase se resuelven satisfactoriamente.
10.	Los profesores usan las dudas que les planteo en clase para ampliar contenidos de las asignaturas.
11.	La revisión de los exámenes y pruebas de evaluación me sirven para clarificar y conocer mis errores.
12.	Los profesores encuentran sentido a la materia que considero útiles en otros contextos.
13.	En la clase trabajo en actividades relacionadas con posibles problemas laborales.
14.	Los profesores plantean las asignaturas con actividades que exigen autonomía (Trabajos de investigación, voluntarios, de tema abierto, etc.).
15.	Los profesores me facilitan el uso de diferentes fuentes o recursos tecnológicos (medios audiovisuales, internet, blogs, etc.) para el desarrollo de las asignaturas.
16.	En las clases utilizo todas las posibilidades de las nuevas tecnologías.
17.	Mis profesores invitan a profesionales del mundo laboral a las clases.

Resultados

Para identificar la estructura del modelo inicial se ha empleado el análisis factorial exploratorio utilizando el método de extracción de Máxima Verosimilitud y el de Rotación Varimax. La fiabilidad se ha realizado mediante el alfa de Cronbach que arroja un coeficiente de ,856, indicándonos que la escala elaborada presenta una elevada consistencia interna y fiabilidad.

Tabla 2. Alfa de Cronbach de la Escala

Alfa de Cronbach	N de elementos
,865	17

Tabla 3. Análisis de Consistencia interna de la Escala. Correlación de ítems con la escala

	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Puedo expresar mis opiniones y debatir sobre ellas.	,867
Me siento integrado y parte de un equipo de trabajo.	,860
Tengo una comunicación interpersonal fluida con compañeros y profesores.	,859
Encuentro una actitud positiva por parte de mis tutores y profesores para atender mis necesidades.	,855
Las explicaciones de los profesores me resultan estimulantes.	,852
Las actividades exigen el máximo de mí para superarlas.	,862
Las explicaciones de los profesores me resultan fáciles de entender y conectadas con mis intereses.	,856
En las clases surgen cuestiones que me provocan curiosidad o el deseo de indagar sobre ellas.	,858
Las dudas que planteo en clase se resuelven satisfactoriamente.	,854
Los profesores usan las dudas que planteo en clase para ampliar contenidos en las asignaturas.	,853
La revisión de los exámenes y pruebas de evaluación me sirven para clarificar y conocer mis errores.	,854
Los profesores encuentran sentido a la materia que considero útiles en otros contextos.	,853
En la clase trabajo en actividades relacionadas con posibles problemas laborales.	,860
Los profesores plantean las asignaturas con actividades que exigen autonomía (Trabajos de investigación, voluntarios, de tema abierto, etc.).	,860
Los profesores me facilitan el uso de diferentes fuentes o recursos tecnológicos (medios audiovisuales, internet, blogs, etc.) para el desarrollo de las asignaturas.	,856
En clase utilizo todas las posibilidades de las nuevas tecnologías.	,862
Mis profesores invitan a profesionales del mundo laboral a las clases.	,860

Tras la verificación de los coeficientes que se obtiene en caso de eliminación de alguno de los ítems de la escala, se puede comprobar que sólo uno mejoraría el Alpha de la escala en .002 (Puedo expresar mis opiniones y debatir sobre ellas).

La técnica estadística utilizada para el análisis de la estructura que subyace al instrumento ha sido el Análisis Factorial Clásico, utilizando el procedimiento de componentes principales (AFCP). Analizando la significatividad o no de las relaciones entre variables, comprobamos (Tabla 4), como ambos resultados nos indican la adecuación del análisis factorial a los datos.

Tabla 4. Prueba de KMO y Barlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo	Prueba de esfericidad de Bartlett	
,850	Sig.	,000

Por un lado, y teniendo en cuenta el criterio mayor de 0,60, podemos considerar el valor KMO significativo. De la misma forma consideramos significativa la matriz de correlaciones mediante la prueba de esfericidad de Bartlett ($p \leq 0.05$). Para conocer la validez del instrumento hemos aplicado un análisis factorial de componentes principales sobre la escala. Del mismo modo, la comunalidad de todos los ítems es superior a 0,4 con excepción de un elemento (ver tabla 6) y, por tanto, podemos afirmar que la muestra de ítems es adecuada a la escala y que los elementos que la forman están relacionados entre sí.

Tabla 5. Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	5,546	32,625	32,625
2	1,808	10,634	43,259
3	1,363	8,016	51,275
4	1,011	5,947	57,221

Del análisis de la matriz de componentes rotados (VARIMAX) se extraen cuatro factores cuyo autovalor es superior a 1 y que justifican el 57,22% de la varianza. Los cuatro factores obtenidos responden a nuestros supuestos teóricos y, por tanto, los hemos denominado “Relevancia”, “Exploración”, “Retos intelectuales” e “Interacción” respectivamente, ya que están formados por ítems asociados a tal contenido. En una categorización alternativa, se observa como el primer factor incide sobre la “actividad del profesor”; el segundo factor se relaciona con procesos internos al alumno, la “actividad del alumno”; el tercer factor apunta a actividades propias del contexto académico, “oportunidades”; y el último al clima que se desarrolla en las aulas, “contextos de aprendizaje”.

Tabla 6. Matriz de componentes rotados (VARIMAX)

	1	2	3	4
Los profesores usan las dudas que planteo en clase para ampliar contenidos en las asignaturas.	,749			
Los profesores encuentran sentido a la materia que considero útiles en otros contextos.	,708			
La revisión de los exámenes y pruebas de evaluación me sirven para clarificar y conocer mis errores.	,706			
En la clase trabajo en actividades relacionadas con posibles problemas laborales.	,570			
Las dudas que planteo en clase se resuelven satisfactoriamente.	,526			
Mis profesores invitan a profesionales del mundo laboral a las clases.	,520			
Las explicaciones de los profesores me resultan fáciles de entender y conectadas con mis intereses.		,826		
Las explicaciones de los profesores me resultan estimulantes.		,789		
En las clases surgen cuestiones que me provocan curiosidad o el deseo de indagar sobre ellas.		,692		
Encuentro una actitud positiva por parte de mis tutores y profesores para atender mis necesidades.		,634		
En clase utilizo todas las posibilidades de las nuevas tecnologías.			,786	
Los profesores plantean las asignaturas con actividades que exigen autonomía (Trabajos de investigación, voluntarios, de tema abierto, etc.).			,696	
Los profesores me facilitan el uso de diferentes fuentes o recursos tecnológicos (medios audiovisuales, internet, blogs, etc.) para el desarrollo de las asignaturas.			,693	
Las actividades exigen el máximo de mí para superarlas.			,418	
Me siento integrado y parte de un equipo de trabajo.				,808
Puedo expresar mis opiniones y debatir sobre ellas.				,727
Tengo una comunicación interpersonal fluida con compañeros y profesores.				,661

Discusión

De los resultados obtenidos en el procedimiento de diseño y análisis de las propiedades psicométricas de la escala, se extraen algunas conclusiones y propuestas.

En primer lugar, consideramos que se presenta un instrumento fiable y válido y que cumple los objetivos propuestos. No obstante, estudios futuros podrían incorporar nuevos ítems que representen un espectro más amplio de otras dimensiones, propuestas en los estudios teóricos, sobre el engagement en las aulas universitarias, tales como “Multimedia” y “Evaluación real” a fin de obtener una visión más amplia de la realidad estudiada.

En segundo lugar, se observa como los factores obtenidos de manera empírica respaldan los supuestos teóricos (“Interacción”, “Exploración”, “Relevancia” y “Desafíos Intelectuales”) así como justifican nuestra decisión de elegir estos cuatro aspectos para la realización de la escala en tanto queda cubierta la recogida de información de los protagonistas principales de las aulas y, por ende, piezas claves en el desarrollo del engagement: Profesor-Alumno/a-Clima-Oportunidades).

Por último, de cara a futuras investigaciones y superando las limitaciones de nuestro estudio, consideramos que el enfoque utilizado, basado en la práctica que se lleva a cabo las aulas, puede aportar instrumentos capaces de medir los niveles de calidad en las universidades a través de la radiografía y el diagnóstico de los fenómenos de enseñanza-aprendizaje, las oportunidad que ofrecen y los climas que fomenta.

Referencias bibliográficas

- 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.
- Barnes, K., Marateo, R. y Ferris, S. P. (2007a). Teaching and Learning with the Net Generation. *Innovate Journal of Online Education*, 3(4). Reprinted in The Fischler School of Education and Human Services at Nova Southeastern University; Pennsylvania.
- Blumenfeld, P., Modell, J., Bartko, W.T., Secada, W.G., Fredricks, J.A., Friedel, J., et al. (2005). School engagement of inner-city students during middle childhood. In C.R. Cooper, C.T.G. Coll, W.T. Bartko, H. Davis y C. Chatman (Eds.), *Developmental pathways through middle childhood* (pp 145-170). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bopry, J. y Hedberg, J. G. (2005). Designing encounters for meaningful experience, with lessons from J.K. Rowling. *Educational Media International*, 42(1), 91-105
- Bowlby, G. 2005. Provincial Drop-out Rates – Trends and Consequences. *Education Matters*, 2(4). Statistics Canada Catalogue No. 81-004-XIE.
- Claxton, G. (2007). Expanding young people's capacity to learn. *British Journal of Educational Studies*. 55(2), 1-20
- Claxton, G.L. (2005) Wrong way, right way: an alternative view of educating gifted and talented pupils, *Gifted and Talented*, 9 (1), 24–29
- Cothran, D. J., y Ennis, C. D. (2000). Building bridges to student engagement: Communicating respect and care for students in urban high schools. *Journal of Research and Development in Education*, 33(4), 106-117.
- Dunleavy, J. y Milton, P. (2009). What did you do in school today? Exploring the Concept of Student Engagement and its Implications for Teaching and Learning in Canada. Toronto: Canadian Education Association
- Dunleavy, J., Milton, P. y Crawford, C. (2010). The Search for Competence in the 21st Century. *Quest Journal* 2010.
- Finn, J. and Rock, D. A. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology*. 82(2), 221–255.
- Fredericks, 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.
- Gilbert, J. (2007). Catching the Knowledge Wave: Redefining knowledge for the post- industrial age. *Education Canada*, 47(3), 4-8. Canadian Education Association. www.cea-ace.ca (2010)
- Harris, L. R. (2008). A Phenomenographic Investigation of Teacher Conceptions of Student Engagement in Learning. *The Australian Educational Researcher*, 5(1), 57-79

- Lamb, S., Dwyer, P., y Wyn, J. (2000). Non-Completion of School in Australia: The Changing Patterns of Participation and Outcomes. Camberwell, Vic: The Australian Council for Educational Research
- McKinney, J. D., Mason, J., Perkerson, K., y Clifford, M. (1975). Relationship veteen classroom behaviour and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 67(2), 198-203.
- McMillan, J., y Marks, G. N. (2003). School leavers in Australia: Profiles and pathways (No. 31). Camberwell: The Australian Council for Educational Research
- Meyer, D. K., y Turner, J. C.(2006) Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. *Educational Psychology Review*. 18:377-390. Published on line: October 21, 2006 Springer + Business Media, LLC 2006.
- National Research Council – Institute of Medicine (2003). Engaging Schools: Fostering high school students' motivation to learn. Washington DC: The National Academies Press.
- Newmann, F. M., Wehlage, G. G., y Lamborn, S. D. (1992). The significance and sources of student engagement. In F. M. Newmann (Ed.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools*. New York: Teachers College Press
- Pope, D. (2003). *Doing school: How we are creating a generation of stressed-out, materialistic, and miseducated students*. New Haven: Yale University Press.
- Prensky, M. (2006). *Don't bother me Mom-I'm learning*. Minneapolis: Paragon House Publishers
- Robinson, K. (2009). *The Element: how finding your passion changes everything*. Toronto, Ontario: Penguin Group.
- Sherhoff, D. J., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B. y Sherhoff, E. (2003). Student Engagement in High School Classrooms from the Perspective of Flow Theory. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 158-176.
- Smyth, J. (1980). "Research on classroom management: studies of pupil engaged learning time as a special but instructive case." Paper presented to a graduate student seminar, Monash University, April 16th.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up digital: The rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill
- Taylor, L. y Parsons, J. (2011). Improving Student Engagement. *Current Issues in Education*, 14(1). Visto en from <http://cie.asu.edu>
- Willms, J. D. (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation. Results from PISA 2000*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development (OECD).
- Willms, J. D., Friesen, S. y Milton, P. (2009). *What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic and intellectual engagement. (First National Report)* Toronto: Canadian Education Association
- Windham, C. (2005). The Student's Perspective. In D. Oblinger y J. Oblinger (Eds), *Educating the Net generation* (pp. 5.1-5.16). Boulder, CO: EDUCAUSE. Visto en diciembre 2014, de <http://www.educause.edu/educatingthenetgen>