

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación



**FORTALECER LA IMPLICACIÓN Y EL COMPROMISO DE LOS
ESTUDIANTES CON LA UNIVERSIDAD. UNA VISIÓN
MULTIDIMENSIONAL DEL *ENGAGEMENT***

TESIS PRESENTADA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR

Directoras

Dra. Doña Pilar Colás Bravo

Dra. Doña Teresa González Ramírez

Autor

Salvador Reyes de Cózar

Sevilla, 2016

UNIVERSIDAD DE SEVILLA
FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación

**FORTALECER LA IMPLICACIÓN Y EL COMPROMISO DE LOS
ESTUDIANTES CON LA UNIVERSIDAD. UNA VISIÓN
MULTIDIMENSIONAL DEL *ENGAGEMENT***

TESIS DOCTORAL

Autor

Salvador Reyes de Cózar

Sevilla, 2016

A los que creen en mí, me ayudan y me inspiran

AGRADECIMIENTOS

Comenzar una tesis doctoral tiene una parte de inocencia y una parte de aventura. La aventura es fácil de ver y más fácil aún es dejarse seducir por su llamada. Es volver a conectar con la esencia misma del ser humano, es recuperar el deseo de explorar y descubrir territorios desconocidos con la ayuda, a lo sumo, de un pequeño mapa y una brújula que no siempre funciona. La inocencia, en cambio, es más difícil de entender y más compleja. La cara amable se relaciona con lo anterior y es el recuperar la capacidad de asombrarse por las cosas, es acercarse a la realidad con los ojos abiertos y llenos de sorpresa, con la mirada limpia como un niño. La cara menos amable es precisamente la de volver, de alguna forma, a la infancia. A la inquietud en la oscuridad de la noche, a la incertidumbre al oír el rumor de unos pasos que se acercan por el pasillo, a adentrarse en lo desconocido. Y es precisamente esta circunstancia la que da valor a las personas que, unas veces como madres y otras como compañeros de aventura, acompañan, protegen y guían al doctorando en su proceso madurativo ayudándole a superar todos y cada uno de los obstáculos que aparecen durante el camino que supone la elaboración de una tesis doctoral. Quisiera dedicar las siguientes líneas a agradecer a las personas que han hecho posible esta aventura.

Mi agradecimiento más sincero a **Pilar Colás**, por ser ejemplo, modelo e inspiración diariamente. Por creer en mí desde el principio y, en ocasiones, incluso más que yo mismo. Por estar siempre (y aquí siempre adquiere un significado absoluto) disponible para todo. Por sus consejos, por sus cuidados, por sus atenciones, por su cercanía, por todo lo recibido en estos años. Gracias.

A **Teresa González**, por aceptar también la misión de cuidar de mí y de este trabajo. Por enseñarme el valor de la perseverancia, la constancia y la disciplina en el trabajo. Por las horas invertidas y por velar porque todo estuviera siempre dentro de los plazos previstos.

Al **Grupo de Investigación Evaluación y Tecnología Educativa**, por ofrecerme un espacio donde crecer y desarrollarme como profesional, siendo parte de un equipo lleno de valores tanto científicos como humanos donde aprender cada día algo nuevo.

A **Jesús Conde** y **Jose Antonio Contreras** por formar parte indivisible de este trabajo de tesis doctoral. Por el aprendizaje recibido de ambos, por ser compañeros de aventura,

por ser mis manos, mis pies y mis ojos cuando me han hecho falta y por no dejarme nunca decaer, regalándome tiempo y energía cuando lo he necesitado.

Quisiera dar las gracias a mi **familia**, por estar siempre ahí, en los buenos y en los malos momentos. Por respetar mis tiempos y esforzarse por comprender mis metas. Por la paciencia invertida en los momentos de dificultad, incertidumbre y desazón que acompañan el proceso de tesis doctoral. Por el amor recibido en todos estos años.

Y, por último, agradecer a todas aquellas personas que de algún modo han colaborado, facilitado o me han acompañado en la elaboración de esta tesis doctoral. A los que están a día de hoy presente y a los que, por circunstancias de la vida, ya no están. A todos. Gracias.

Este documento utiliza los términos en su género masculino, con valor sintético y genérico, en lugar de la dualidad masculino/femenino. Este uso no supone discriminación sexista alguna, sino un intento de no realizar una escritura demasiado extensa y proporcionar mayor fluidez y claridad al texto.

ÍNDICE GENERAL

Introducción	19
--------------------	----

PARTE PRIMERA: MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1. Retos y transformaciones de la universidad en la sociedad del conocimiento.....	29
1.1. Introducción	31
1.2. Demandas y retos de la Universidad en nuestros días	32
1.3. La Calidad en Educación Superior como respuesta a las demandas sociales	40
1.4. Los retos a Nivel Macro: Políticas e indicadores de Calidad	42
1.4.1. Políticas de acceso	43
1.4.2. Políticas de permanencia.....	45
1.4.3. Políticas de flexibilidad.....	48
1.4.4. Políticas de empleabilidad.....	50
1.4.5. Algunas consideraciones sobre las medidas a nivel Macro.....	53
1.5. Los retos a Nivel Meso: Sistemas de Garantía de la Calidad e indicadores	55
1.5.1. Sistemas de Garantía Calidad en Educación Superior	55
1.5.2. Indicadores de Calidad del Sistema Universitario Español.....	59
1.5.3. Algunas consideraciones sobre las medidas a nivel Meso	63
1.6. Los retos a Nivel Micro: Calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje e Investigación educativa	64
1.6.1. Calidad de los procesos de enseñanza. El foco en el profesorado.....	66
1.6.2. Calidad de los procesos de aprendizaje. El foco en el alumnado	70
1.6.2.1. Enfoques de aprendizaje y el Modelo 3P de Biggs.....	72
1.7. El <i>engagement</i> : Un nuevo enfoque para ayudar a conseguir los retos	77
Capítulo 2. Engagement y su aplicación en los contextos educativos universitarios	81
2.1. Introducción	83
2.2. <i>Engagement</i> desde una perspectiva psicológica.....	84
2.2.1. <i>Engagement</i> desde la perspectiva de los profesores.....	92
2.2.2. <i>Engagement</i> desde la perspectiva de los alumnos	93
2.3. <i>Engagement</i> desde una perspectiva pedagógica.....	94
2.3.1. <i>Engagement</i> como una solución para los alumnos en desventaja	96
2.3.2. <i>Engagement</i> como medida de gestión del aula.....	99
2.3.3. <i>Engagement</i> como vehículo para aprender a aprender.....	101
2.3.4. <i>Engagement</i> en educación y su incidencia sobre el rendimiento académico	105
2.4. La problemática actual de la investigación sobre el <i>engagement</i>	106
2.5. Midiendo el <i>engagement</i>	109

Capítulo 3. Modelo teóricos sobre el engagement. Propuesta de un modelo multifactorial mixto..	117
3.1. Introducción	119
3.2. Estudios sobre factores explicativos del <i>engagement</i> en Educación Superior. El paso previo a los modelos	120
3.3. Modelos teóricos sobre el <i>engagement</i> educativo	124
3.4. Modelo multifactorial mixto.....	130
3.5. Variables asociadas al modelo de <i>engagement</i> multifactorial mixto.	132
3.5.1. <i>Engagement</i> , Bienestar Subjetivo y Satisfacción con los estudios.....	132
3.5.2. Motivaciones y Valores.....	133
3.5.3. Contexto académico	135
3.5.4. Estrategias de gestión del aprendizaje.....	137
3.6. Variables específicas de Aula predictivas de <i>engagement</i>	138
3.6.1. Interacción.....	138
3.6.2. Exploración	140
3.6.3. Relevancia.....	142
3.6.4. Retos intelectuales.....	144
3.6.5. Multimedia	147
3.6.6. Evaluación.....	148
3.7. Síntesis	150

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 4. Diseño metodológico de la investigación	155
4.1. Objetivos y/o hipótesis de investigación	157
4.2. Técnica de recogida de datos.....	158
4.2.1. Escala Motivaciones.....	158
4.2.2. Escala Valores.....	159
4.2.3. Escala Contextos de Aprendizaje	160
4.2.4. Escala Estado Emocional	161
4.2.4. Escala Estrategías de Gestión.....	162
4.2.5 Escala <i>Engagement</i> , Satisfacción y Bienestar Subjetivo.....	163
4.3. Población y Muestra	163
4.4. Criterios de selección	165
4.5. Técnica de análisis de datos	166

TERCERA PARTE: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

Capítulo 5. Validación del instrumento de recogida de datos	171
5.1. Validez	173
5.1.1. Análisis factorial Escala Motivaciones	176
5.1.2. Análisis factorial Escala Valores.....	178

5.1.3. Análisis factorial Escala Contextos de aprendizaje.....	179
5.1.4. Análisis factorial Escala Estado Emocional.....	182
5.1.5. Análisis factorial Escala Estrategias de Gestión.....	182
5.1.6. Análisis factorial Escala <i>Engagement</i> , Satisfacción y Bienestar Subjetivo.....	183
5.2. Fiabilidad.....	184
5.3. Conclusiones.....	187
Capítulo 6. Presentación e interpretación de los resultados	189
6.1. Introducción.....	191
6.2. Niveles de Engagement, Satisfacción y Bienestar subjetivo de los estudiantes en las distintas áreas de conocimiento de la Universidad de Sevilla.....	193
6.3. Variables asociadas al <i>engagement</i> en los ambientes universitarios.....	196
6.3.1. Motivaciones de los universitarios asociadas al <i>engagement</i>	198
6.3.2. Valores de los universitarios asociados al <i>engagement</i>	199
6.3.3. Contextos de aprendizaje en los contextos universitarios asociados al <i>engagement</i>	200
6.3.4. Estado emocional de los universitarios asociado al <i>engagement</i>	202
6.3.5. Estrategias de gestión de los universitarios asociadas al <i>engagement</i>	203
6.4. Variables asociadas a la satisfacción con los estudios y al bienestar subjetivo y su relación con el <i>engagement</i>	204
6.4.1. Relación entre las Motivaciones y satisfacción, bienestar subjetivo y <i>engagement</i>	204
6.4.2. Relación entre los Valores y satisfacción, bienestar subjetivo y <i>engagement</i>	207
6.4.3. Relación entre los Contextos de aprendizaje y satisfacción, bienestar subjetivo y <i>engagement</i>	208
6.4.4. Relación entre el Estado Emocional y satisfacción, bienestar subjetivo y <i>engagement</i>	210
6.4.5. Relación entre las Estrategias de gestión y satisfacción, bienestar subjetivo y <i>engagement</i>	211
6.5. Variables didácticas de aula y su incidencia sobre el <i>engagement</i>	214
6.6. <i>Engagement</i> , Satisfacción y Bienestar subjetivo de los estudiantes universitarios.....	216
6.6.1. Incidencia del área de conocimiento sobre los niveles de <i>Engagement</i> , Satisfacción y Bienestar subjetivo de los universitarios.....	217
6.6.2. Incidencia del curso de conocimiento sobre los niveles de <i>Engagement</i> , Satisfacción y Bienestar subjetivo de los universitarios.....	219
6.6.3. Incidencia de la edad sobre los niveles de <i>Engagement</i> , Satisfacción y Bienestar subjetivo de los universitarios.....	220
6.6.4. Incidencia del sexo de conocimiento sobre los niveles de <i>Engagement</i> , Satisfacción y Bienestar subjetivo de los universitarios.....	221
6.7. Incidencia del sexo de los estudiantes universitarios sobre las motivaciones y los valores.....	223
6.8. Estado Emocional de los estudiantes universitarios.....	228
6.8.1. Incidencia del sexo sobre el Estado Emocional de los estudiantes universitario.....	229
6.8.2. Incidencia del curso sobre el Estado Emocional de los estudiantes universitario.....	230
6.8.3. Incidencia de la edad sobre el Estado Emocional de los estudiantes universitario.....	236
6.9. Diferentes Perfiles de <i>engagement</i> en relación las motivaciones y los valores de los estudiantes universitarios a través del Análisis de Clúster.....	237
6.10. Regresión logística binaria para establecer un modelo predictivo de las variables de <i>Engagement</i>	239

Capítulo 7. Conclusiones y discusión de los resultados	243
7.1. Conclusiones y Discusión de los resultados	245
7.1.1. Niveles de <i>Engagement</i> , Satisfacción y Bienestar subjetivo de los estudiantes en las distintas áreas de conocimiento de la Universidad de Sevilla	245
En relación	245
7.1.2. Variables asociadas al <i>engagement</i> en los ambientes universitarios	247
7.1.3. Variables didácticas de aula y su incidencia sobre el <i>engagement</i>	251
7.1.4. <i>Engagement</i> , Satisfacción y Bienestar subjetivo de los estudiantes universitarios	252
a) Incidencia del área de conocimiento sobre los niveles de <i>Engagement</i> , Satisfacción y Bienestar subjetivo de los universitarios.....	252
b) Incidencia del curso sobre los niveles de <i>Engagement</i> , Satisfacción y Bienestar subjetivo de los universitarios	255
c) Incidencia del sexo sobre los niveles de <i>Engagement</i> , Satisfacción y Bienestar subjetivo de los universitarios	257
d) Incidencia de la edad sobre los niveles de <i>Engagement</i> , Satisfacción y Bienestar subjetivo de los universitarios	258
7.1.5. Incidencia del sexo de los estudiantes universitarios sobre las motivaciones y los valores	259
7.1.6. Estado Emocional de los estudiantes universitarios	261
a) Incidencia del sexo sobre el Estado Emocional de los estudiantes universitario	261
b) Incidencia del curso sobre el Estado Emocional de los estudiantes universitario	262
7.1.7. Perfiles de <i>engagement</i> en relación las motivaciones y los valores de los estudiantes universitarios	264
7.1.8. Modelo predictivo de las variables de <i>Engagement</i>	265
7.2. Limitaciones del estudio.....	267
7.3. Prospectiva	268
Capítulo 8. Referencias bibliográficas	271
Referencias bibliográficas	273
Capítulo 9. Anexos.....	315
ANEXO 1. Instrumento de recogida de datos: Cuestionario asociado al modelo de <i>engagement</i> multifactorial mixto.	317
ANEXO 2. Niveles de <i>Engagement</i> , Satisfacción y Bienestar subjetivo de los estudiantes en las distintas áreas de conocimiento de la Universidad de Sevilla.....	320
ANEXO 3. Variables asociadas al <i>engagement</i> , la satisfacción y el bienestar en los ambientes universitarios	325
ANEXO 4. Variables didácticas de aula y su incidencia sobre el <i>engagement</i>	330
ANEXO 5. <i>Engagement</i> , Satisfacción y Bienestar subjetivo de los estudiantes universitarios.....	331
ANEXO 6. Incidencia del sexo de los estudiantes universitarios sobre las motivaciones y los valores ..	334
ANEXO 7. Estado Emocional de los estudiantes universitarios	338

ANEXO 8. Análisis de Clúster para identificar diferentes perfiles de <i>engagement</i> en relación las motivaciones y los valores de los estudiantes universitarios	345
ANEXO 9. Regresión logística binaria para establecer un modelo predictivo de las variables de <i>Engagement</i>	347

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Resumen de las principales políticas en Europa	53
Tabla 2. Resumen de Indicadores del Instituto de Educación Superior de la Universidad de Shanghai Jiao Tong	60
Tabla 3. Resumen de indicadores del Times Higher Education Supplement (Londres).....	61
Tabla 4. Resumen de indicadores de la Institución de Educación Superior Norteamericana	61
Tabla 5. Resumen de indicadores universitarios de entrada extraídos de Datos y Cifras del Sistema Universitario Español (MECD, 2015)	62
Tabla 6. Resumen de indicadores universitarios de proceso extraídos de Datos y Cifras del Sistema Universitario Español (MECD, 2015)	62
Tabla 7. Resumen de indicadores universitarios de salida extraídos de Datos y Cifras del Sistema Universitario Español (MECD, 2015)	63
Tabla 8. Relación de ítems pertenecientes a la escala Motivaciones	159
Tabla 9. Relación de ítems pertenecientes a la escala Valores	160
Tabla 10. Relación de ítems pertenecientes a la escala Contextos de Aprendizaje	161
Tabla 11. Relación de ítems pertenecientes a la escala Estado Emocional	162
Tabla 12. Relación de ítems pertenecientes a la escala Estrategias de Gestión	163
Tabla 13. Relación de ítems pertenecientes a la escala Engagement, Satisfacción y Bienestar Subjetivo	163
Tabla 14. Lista de componentes principales realizado sobre el instrumento	173
Tabla 15. Relación de ítems asociada a cada factor realizado sobre el instrumento (I).....	174
Tabla 16. Relación de ítems asociada a cada factor realizado sobre el instrumento (II)	175
Tabla 17. Relación de ítems asociada a cada factor realizado sobre el instrumento (III)	175
Tabla 18. Relación de ítems asociada a cada factor realizado sobre el instrumento (IV).....	176
Tabla 19. Lista de componentes principales de la escala Motivaciones	177
Tabla 20. Relación de ítems asociada a cada factor de la escala Motivaciones (I).....	177
Tabla 21. Relación de ítems asociada a cada factor de la escala Motivación (II).....	178
Tabla 22. Lista de componentes principales de la escala Valores	178
Tabla 23. Relación de ítems asociada a cada factor de la escala Valores (I)	179
Tabla 24. Relación de ítems asociada a cada factor de la escala Valores (II).....	179
Tabla 25. Lista de componentes principales de la escala Contextos de aprendizaje	180
Tabla 26. Relación de ítems asociada a cada factor de la escala Contextos de aprendizaje (I)	180
Tabla 27. Relación de ítems asociada a cada factor de la escala Contextos de aprendizaje (II).....	181
Tabla 28. Lista de componentes principales de la escala Estado Emocional.....	182
Tabla 29. Relación de ítems asociada a cada factor de la escala Estado Emocional	182
Tabla 30. Lista de componentes principales de la escala Estrategias de gestión	183
Tabla 31. Relación de ítems asociada a cada factor de la escala Estrategia de gestión	183
Tabla 32. Lista de componentes principales de la escala Engagement, Satisfacción y Bienestar subjetivo	184
Tabla 33. Relación de ítems asociada a cada factor de la escala Engagement, Satisfacción y Bienestar subjetivo	184
Tabla 34. Alpha de Cronbach total y por escalas	185
Tabla 35. Alpha si se elimina un elemento para la escala Valores	185
Tabla 36. Alpha si se elimina un elemento para la escala Contextos de Aprendizaje	185
Tabla 37. Alpha si se elimina un elemento para la escala Estado Emocional	186
Tabla 38. Alpha si se elimina un elemento para la escala Estrategias de gestión.....	186
Tabla 39. Alpha si se elimina un elemento para la escala Engagement – Satisfacción – Bienestar subjetivo	186

Tabla 40. Resumen general de los ítems que correlacionan positivamente con el Engagement	197
Tabla 41. Resumen detallado del análisis correlacional de la escala Motivaciones con el Engagement..	199
Tabla 42. Resumen detallado del análisis correlacional de la escala Valores con el Engagement	200
Tabla 43. Resumen detallado del análisis correlacional de la escala Contextos de Aprendizaje con el Engagement	201
Tabla 44. Resumen detallado del análisis correlacional de la escala Estado Emocional con el Engagement	202
Tabla 45. Resumen detallado del análisis correlacional de la escala estrategias de gestión con el Engagement	203
Tabla 46. Resumen detallado del análisis correlacional de la escala Motivaciones con los tres constructos	205
Tabla 47. Resumen detallado del análisis correlacional de la escala Valores con los tres constructos	207
Tabla 48. Resumen detallado del análisis correlacional de la escala Contextos de aprendizaje con los tres constructos.....	209
Tabla 49. Resumen detallado del análisis correlacional de la escala Estado Emocional con los tres constructos.....	210
Tabla 50. Resumen detallado del análisis correlacional de la escala Estrategias de gestión con los tres constructos.....	211
Tabla 51. Resumen de ítems que correlacionan positivamente con engagement, satisfacción y bienestar subjetivo	213
Tabla 52. Media de los factores de la escala Contextos de aprendizaje y su correlación con el engagement	215
Tabla 53. ANOVA de un factor: Engagement, Satisfacción y Bienestar subjetivo en función del Área de Conocimiento	217
Tabla 54. Resultados de las pruebas post hoc HSD Tukey para Satisfacción en función de las áreas de conocimiento	218
Tabla 55. ANOVA de un factor: Engagement, Satisfacción y Bienestar subjetivo en función del Curso	219
Tabla 56. ANOVA de un factor: Engagement, Satisfacción y Bienestar subjetivo en función de la Edad	220
Tabla 57. Prueba de Levene y Prueba T para muestras independientes sobre Engagement, Satisfacción y Bienestar subjetivo en función del Sexo.....	222
Tabla 58. Prueba de Levene y Prueba T para muestras independientes sobre los factores de la escala Motivaciones en función del Sexo.....	224
Tabla 59. Prueba de Levene y Prueba T para muestras independientes sobre los factores de la escala Valores en función del Sexo.....	225
Tabla 60. Prueba de Levene y Prueba T para muestras independientes sobre los ítems de la escala Valores en función del Sexo	226
Tabla 61. Prueba de Levene y Prueba T para muestras independientes sobre los ítems de la escala Valores en función del Sexo	229
Tabla 62. ANOVA de un factor: Estado Emocional en función del Curso	231
Tabla 63. Resultados de las pruebas post hoc HSD Tukey para el par Frustrado/a-Realizado/a en función del curso	232
Tabla 64. Resultados de las pruebas post hoc HSD Tukey para el par Pesimista-Optimista en función del curso	233
Tabla 65. Resultados de las pruebas post hoc HSD Tukey para el par Desilusionado/a-Esperanzado/a en función del curso	234
Tabla 66. ANOVA de un factor: Estado Emocional en función de la Edad	236
Tabla 67. ANOVA de un factor: Factores asociados a las escalas Motivaciones y Valores en función del engagement.....	238
Tabla 68. Distribución de las medias de los factores por clústeres	238
Tabla 69. Distribución de los alumnos por Clúster	239
Tabla 70. Pruebas de significación para los coeficientes de las variables incluidas en la ecuación	240
Tabla 71. Prueba omnibus de coeficientes de modelo	240
Tabla 72. Resumen del modelo	240
Tabla 73. Prueba de Hosmer y Lemeshow	241
Tabla 74. Matriz de clasificación	241

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Resumen de las principales líneas de engagement educativo.....	84
Figura 2. Resumen general de Engagement según su definición, tipo, enfoque y distribución. Fuente: Elaboración propia	91
Figura 3. Resumen evolución histórica del Engagement. Fuente: Elaboración propia.....	104
Figura 4. Modelo de Espiral Positivo. Fuente: Elaboración Propia.....	124
Figura 5. Modelo de Círculos Virtuosos. Fuente: Elaboración propia	125
Figura 6. Modelo de Schlechty de dos niveles. Fuente: Elaboración propia	126
Figura 7. Modelo de la UWES-SS. Fuente Elaboración propia	127
Figura 8. Modelo de Assessment of school engagement. Fuente: Elaboración propia.....	127
Figura 9. Modelo escala HSSSE. Fuente: Elaboración propia	127
Figura 10. Modelo escala NSSE. Fuente: Elaboración propia.....	128
Figura 11. Modelos CARCS. Fuente: Elaboración propia	129
Figura 12. Modelo de Handelsman, Briggs, Sullivan, y Towler. Fuente: Elaboración propia	129
Figura 13. Modelo mixto de engagement aportado en este trabajo. Fuente: Elaboración propia.	131
Figura 14. Adaptación del modelo de Parsons y Taylor (2011) realizada para este estudio	160
Figura 15. Resumen del Diseño de investigación.....	168
Figura 16. Resumen gráfico de lo estructura de los resultados.....	192
Figura 17. Variables jerarquizadas según su potencia predictiva. Fuente: Elaboración propia.....	242

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Distribución de la muestra por sexo	164
Gráfico 2. Distribución de la muestra por áreas de conocimiento y curso	164
Gráfico 3. Distribución de la muestra por titulaciones en Ingeniería y Arquitectura	165
Gráfico 4. Distribución de la muestra por facultades en Salud y Ciencias	165
Gráfico 5. Distribución de la muestra por facultades en Arte y Humanidades y Ciencias Sociales	166
Gráfico 6. Niveles de Engagement, Satisfacción y Bienestar Subjetivo por áreas de conocimiento	193
Gráfico 7. Engagement por áreas de conocimiento	194
Gráfico 8. Satisfacción por áreas de conocimiento.....	195
Gráfico 9. Bienestar Subjetivo por áreas de conocimiento.....	196
Gráfico 10. Medias de los factores de la escala Contextos de aprendizaje.....	215
Gráfico 11. Medias de Engagement, Satisfacción y Bienestar subjetivo en función del área de saber	218
Gráfico 12. Recorrido de las medias del Engagement, Satisfacción y Bienestar subjetivo a través de los cursos.....	219
Gráfico 13. Medias de Engagement, Satisfacción y Bienestar subjetivo en función las diferentes franjas de edad	221
Gráfico 14. Resumen de las medias del Engagement, Satisfacción y bienestar subjetivos desagregadas por sexo	222
Gráfico 15. Resumen de las medias de los factores de la escala Motivaciones desagregadas por sexo ...	224
Gráfico 16. Resumen de las medias de los ítems de la escala Valores desagregadas por sexo	228
Gráfico 17. Resumen de las medias del Estado Emocional de los estudiantes universitarios desagregadas por sexo	230
Gráfico 18. Comparativa de medias entre los cursos que presentan diferencias estadísticamente significativas para el par Frustrado/a-Realizado/a.....	232
Gráfico 19. Comparativa de medias entre los cursos que presentan diferencias estadísticamente significativas para el par Pesimista-Optimista.....	233
Gráfico 20. Comparativa de medias entre los cursos que presentan diferencias estadísticamente significativas para el par Desilusionado/a-Esperanzado/a.....	234

Gráfico 21. Recorrido de las medias obtenidas para el par Frustrado - Realizado	235
Gráfico 22. Recorrido de las medias obtenidas para el par Pesimista - Optimista	235
Gráfico 23. Recorrido de las medias obtenidas para el par Desilusionado – Ilusionado en función del curso académico	236
Gráfico 24. Resumen de las medias del Estado Emocional de los estudiantes universitarios desagregadas por franjas de edad	237

INTRODUCCIÓN

Los cambios culturales, sociales y económicos experimentados en el último siglo han motivado la obligatoria redefinición de los objetivos, los valores y el sentido de identidad de la institución universitaria. En las últimas décadas, la comunidad científica en materia de educación, ha comenzado a detectar la necesidad de adaptar la Educación Superior a las demandas, necesidades y obstáculos que venían acompañando la *re-evolución* social, cultural, tecnológica y de los mercados, promoviendo una formación integral. Responder la pregunta sobre cuál es el papel que la Universidad protagoniza en nuestra sociedad y en qué medida debe contribuir en la solución de los problemas sociales a los que nos enfrentamos en la actualidad, nos lleva, irremediablemente, a la necesidad de reflexionar sobre la forma de entender la universidad.

Actualmente, con frecuencia vemos cómo los graduados universitarios se ven obligados a buscar oportunidades laborales en otros países. Asimismo, la velocidad con la que se crea, viaja y se sustituye el conocimiento en nuestros días, rompe por completo con la tradicional estabilidad de las profesiones existentes. En este nuevo contexto de sociedad global, el libre intercambio de universitarios, la movilidad y unas posibilidades de elección inexistentes hasta la fecha, convierten la competencia entre instituciones por ofrecer una educación superior de calidad y con identidad propia, en algo imperativo.

Paralelamente, la crisis económica ha supuesto una llamada de atención que ha despertado a los gobiernos de toda Europa y occidente, obligándoles a centrarse en las cuestiones verdaderamente importantes. Prueba de ello es la progresiva creación de cada vez más políticas educativas y reformas que nacen como una apuesta por integrar la universidad dentro del capitalismo del conocimiento y explotar, de esta manera, las posibilidades de estos espacios desde el punto de vista financiero.

Del mismo modo, la aparición de la llamada sociedad del conocimiento es otro de los grandes retos a los que se van a enfrentar las instituciones universitarias. Inmersos en un periodo cultural protagonizado por un desarrollo tecnológico sin precedentes, los expertos empiezan a alertar a los gobiernos de cómo, ese desarrollo, sólo es posible si se cuenta con un capital humano altamente cualificado y con nuevas competencias propias de los emergentes contextos laborales. Nuevos escenarios laborales caracterizados por requerir

profesionales multidisciplinares, flexibles y preparados para entornos de trabajo donde los conocimientos se vuelven obsoletos rápidamente.

Bajo estas circunstancias, las instituciones universitarias tienen la responsabilidad de revisar los modelos pedagógicos actuales y orientarlos hacia la creación de entornos de aprendizaje continuo que otorgue a los estudiantes las habilidades para seguir desarrollando su aprendizaje a lo largo de la vida, permitiéndoles permanecer receptivos a los posibles cambios tecnológicos, científicos y culturales durante toda su trayectoria laboral. Para ello, sería interesante abandonar los modelos basados en la acumulación de conocimientos hacia otros donde prime el desarrollo de competencias tales como habilidades de gestión de la información, la innovación, la creatividad o el emprendimiento, así como el despertar en los estudiantes una actitud activa y permanente hacia el aprendizaje.

Sin embargo, este nuevo conjunto de habilidades, carece 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.

Sumado a lo anterior, esta brecha existente entre los escenarios culturales y sociales y los contextos universitarios, tiene un alto impacto a la hora de generar alumnos que son incapaces de conciliar los distintos modelos a los que se enfrenta a la hora de desarrollar su vida académica y acaban por perder la conexión, el compromiso y el interés por sus estudios, incrementando el riesgo de abandono escolar y la falta de éxito académico.

El estudio del *engagement* en educación (entendido éste como una participación actitudinal activa mantenida en el tiempo acompañadas de un sentimiento emocional positivo), nace, por tanto, como resultado del intento de la comunidad educativa por superar el reto de volver a conectar a los estudiantes con sus estudios a través del entendimiento de aquellos factores o estrategias que son deseables y que fomentan el bienestar de los alumnos, con el objetivo último de mejorar los resultados académicos y reducir el abandono escolar a través de una educación de calidad sensible y que garantice la equidad.

El constructo de *engagement* en educación se ha ido enriqueciendo en entendimiento y en intenciones hasta convertirse en una meta en sí mismo. La importancia de tener estudiantes conectados con sus estudios como requisito previo para el aprendizaje es, a día de hoy, una idea extendida en la comunidad científica. Sin embargo, todavía hay muchas preguntas en torno a por qué y cuándo los estudiantes optan por desarrollar niveles altos de *engagement* y qué métodos de enseñanza son más propensos para desarrollarlo.

Sin embargo, en los últimos años, parece existir una tendencia a centrar los estudios en detectar aquellos factores que sean capaces de predecir o influir sobre el *engagement* más que en seguir tratando de delimitar el constructo. El auge en la generación de información por parte de la investigación, ha propiciado el desarrollo de modelos teóricos que nos permiten explicar de manera eficaz el fenómeno del *engagement*. Dos son las líneas que se desmarcan como las principales en el estudio del *engagement*; la primera línea presenta el *engagement* con un marcado carácter psicológico y la segunda tiene el foco puesto en los procesos y es de carácter intervencionista.

El modelo psicológico se centra en el estudio de factores tanto internos como externos de los sujetos que posibilitan o dificultan la aparición del *engagement*. Los modelos intervencionistas, sin embargo, se plantean en qué grado las organizaciones pueden intervenir en el objetivo de potenciar o facilitar la aparición del *engagement* a través del desarrollo y aplicación de propuestas de intervención de carácter preventivo tanto a nivel individual como colectivo.

Las investigaciones, por tanto, se han dirigido principalmente a la medición del *engagement* y su relación con alguna variable de carácter psicológico o la influencia de determinados programas de intervención organizacional. Sin embargo, sigue habiendo un déficit en el estudio del *engagement* desde una perspectiva multifactorial mixta que aúne muchas de las variables encontradas en los estudios de carácter intervencionista y que, además, responda a la necesidad de obtener información de los procesos psicológicos que condicionan el desarrollo del *engagement*.

El trabajo que aquí se propone, pretende aportar un modelo de *engagement* multifactorial mixto. Este incorpora las dimensiones más repetidas dentro de los modelos psicológicos, (motivaciones, valores, estado emocional, etc.) y, a su vez, los puntos clave de los modelos intervencionistas (variables didácticas de aula, contextos de aprendizaje,

estrategias, etc.). Consideramos que este nuevo enfoque es capaz de responder de manera holística a la realidad de los contextos universitarios y cuyo valor educativo se encuentra en la capacidad para predecir no solo los niveles de *engagement* de los estudiantes, sino que además nos permite detectar aquellos factores que, en cada caso, estén favoreciendo u obstaculizando el desarrollo del *engagement*.

La propuesta y exploración de este modelo puede ofrecer una útil herramienta de medición de las universidades como contextos académicos generadores o no de *engagement*. Del mismo modo, nos permite predecir el *engagement* de los alumnos en función de la observación del estado y relación existente entre las diferentes dimensiones que conforman el modelo propuesto, permitiéndonos así anticiparnos mediante el diseño y aplicación de medidas o estrategias favorecedoras de *engagement* tanto de carácter general como de manera individual. Y, por último, supone una herramienta valiosa dentro de las propias aulas, en tanto nos permite explorar los contextos de aprendizaje que fomenta y desarrollar, en base a estas observaciones, propuestas de mejora favorecedoras de *engagement*.

La estructura de este trabajo de investigación se divide en tres partes claramente diferenciadas. La primera parte de este informe, que se corresponde con el marco teórico, presenta los pilares fundamentales teórico-científicos sobre los que se sustenta y apoya este estudio. En la segunda parte de este informe, se presenta el diseño metodológico, así como los instrumentos utilizados para llevar a cabo nuestro estudio. Para finalizar, con un último apartado en el que se exponen detalladamente los resultados obtenidos del análisis de los datos obtenidos, se discuten los hallazgos contrastándolos con investigaciones recientes y se plantean las limitaciones y prospectiva del estudio.

De manera detallada, el primer capítulo se aborda presentando los nuevos retos a los que se han de enfrentar las instituciones de Educación Superior como consecuencia de los diferentes agentes (culturales, sociales, políticos, económicos, etc.) que están transformando por completo los escenarios conocidos. Posteriormente, se realiza una revisión a través de tres niveles: macro, meso y micro, de las principales políticas, acciones, medidas y estrategias que se están impulsando desde cada nivel con el objetivo de responder a los diferentes retos mencionados. A nivel *macro*, se exploran las políticas que desde los gobiernos se llevan a cabo para alcanzar una universidad de calidad y, al mismo tiempo, reducir el abandono y mejorar el rendimiento académico. El nivel *meso*,

se centra en las propias medidas que las instituciones de formación universitaria promueven con el objetivo de garantizar tanto la calidad de la formación ofrecida como su apertura a los nuevos retos a los que han de enfrentarse. Y, a nivel *micro*, abordamos la investigación educativa enfocada en el estudio de los procesos de enseñanza-aprendizaje y desde la perspectiva de los estudiantes, donde, junto con otras líneas de investigación como los enfoques de aprendizaje, el estudio del *engagement* se suma para completar el entendimiento de los mismos y apoyar los esfuerzos de la comunidad científica por dar respuesta al reto, no solo de mejorar los niveles de rendimiento académico, sino también mejorar la calidad emocional de los estudiantes universitarios.

En el segundo capítulo, se realiza una exposición del constructo del *engagement* a través de un detallado recorrido histórico desde sus orígenes hasta al entendimiento del mismo en la actualidad. A través de la comprensión de la evolución del *engagement*, desde su nacimiento proveniente de los modelos empresariales hasta las aulas, se irán abriendo nuevas interrogantes, así como se pondrán sobre la mesa, tanto los nuevos retos que se esperan del *engagement* como las voces contrarias. El capítulo continúa, haciendo una revisión de las principales escalas e instrumentos de medición del *engagement*, parándose a explicar detalladamente los instrumentos más utilizados hasta la fecha. El capítulo segundo finaliza exponiendo los hallazgos más relevantes de la aplicación del constructo del *engagement* en el ámbito educativo universitario, resaltando su relación positiva con la mejora del rendimiento académico y otros resultados deseables desde el punto de vista didáctico.

El tercer capítulo comienza realizando una revisión de las investigaciones más relevantes sobre el *engagement* centrándonos en aquellas donde se pone el acento en encontrar factores predictivos o dimensiones explicativas del constructo. A través de la revisión, se ponen sobre la mesa los factores más estudiados y que se asocian con el *engagement* en educación y que, a su vez, sirven de base teórica sobre la que se apoyan los modelos explicativos del *engagement*. A continuación, se estudian los modelos de *engagement* más frecuentes encontrados en la literatura científica realizando una sistematización y exposición detallada de los mismos agrupándolos por su naturaleza psicológica o intervencionista. Sobre esta base teórica, se propone el modelo multifactorial mixto que es corazón y razón de esta Tesis, exponiendo tanto su pertinencia como su valor educativo. Finalmente, se realiza un recorrido teórico por cada una de las dimensiones propuestas en el modelo, exponiendo investigaciones recientes que relacionan las

diferentes dimensiones con el *engagement* justificando así tanto su relevancia como la idoneidad de introducirlas en nuestro modelo.

El cuarto capítulo expone detalladamente el diseño metodológico de este trabajo de Tesis Doctoral, precisando, en primer lugar, los objetivos científicos del estudio. A continuación, se detalla el instrumento de recogida de datos, explicando el proceso de creación de las diferentes escalas del cuestionario a través de la materialización práctica de los ítems desde los supuestos teóricos hasta su concreción en el instrumento. Seguidamente se aborda la Población y la Muestra final resultante, así como su distribución y caracterización y los criterios de selección. Al final del capítulo, se pueden encontrar las técnicas de análisis de datos que se van a poner en práctica en este trabajo, así como la naturaleza de las mismas y su aplicación.

El quinto capítulo se centra en la Validación del instrumento propuesto a través del análisis exploratorio de componentes principales y el cálculo de fiabilidad tanto a nivel global como de manera independiente por escalas. Los resultados obtenidos proporcionan la información necesaria y relevante sobre las cualidades de los ítems que se proponen en el cuestionario y la calidad de las escalas del instrumento en base al objeto de estudio centrado en el estudio de variables predictivas del *engagement* en estudiantes universitarios.

En el capítulo seis se analizan e interpretan los resultados obtenidos como consecuencia de dar respuesta a nuestros objetivos científicos. Así, en primer lugar, se identifican los Niveles de *Engagement*, Satisfacción y Bienestar subjetivo de los estudiantes en las distintas áreas de conocimiento de la Universidad de Sevilla. En segundo lugar, se exponen las Variables asociadas al *engagement* en los ambientes universitarios, mediante un recorrido a través de las distintas dimensiones propuestas en nuestro modelo de *engagement*. En tercer lugar, de manera similar, se verifica la relación entre los constructos *engagement*, bienestar subjetivo y satisfacción a través de las diferentes variables asociadas al modelo multifactorial propuesto. En cuarto lugar, se exponen los resultados relativos a los análisis sobre las variables didácticas de aula y su incidencia sobre el *Engagement*. Posteriormente, se expondrán los resultados relativos al estudio de los niveles de *Engagement*, Satisfacción y Bienestar subjetivo de los estudiantes universitarios y la incidencia de diferentes factores sobre ellos. En sexto lugar, y relacionados con los resultados anteriores, se muestran los resultados obtenidos sobre la

Incidencia del sexo de los estudiantes universitarios sobre las motivaciones y los valores. En el octavo bloque de resultados, se exponen los hallazgos sobre el Estado Emocional de los estudiantes universitarios a través de diferentes factores. Finalmente, se exponen los resultados del Análisis de Clúster para identificar diferentes perfiles de *engagement* en relación a las motivaciones y los valores de los estudiantes universitarios y se establece un modelo predictivo de las variables de *Engagement* a través de una Regresión logística Binaria. Se trata, en definitiva, de destacar aquellas dimensiones y factores que tienen más impacto predictivo o incidencia sobre el *engagement* para así obtener una imagen más clara del constructo objeto de estudio. Además, estos datos aportan una base teórica y práctica interesante de cara a futuras medidas de aula o estudios que se centren en el *engagement*.

Por último, en el capítulo siete, se exponen las principales conclusiones y aportaciones del estudio en base a los objetivos científicos planteados. En líneas generales, estas conclusiones giran en torno a la caracterización del constructo del *engagement* y la interpretación y exploración del impacto o incidencia de las diferentes dimensiones presentes en nuestro modelo multifactorial de *engagement*. De igual modo, se responden algunas interrogantes en torno al *engagement* a la vez que se plantean otras nuevas que sirvan de prospectiva de cara a futuros estudios para finalizar exponiendo las limitaciones encontradas durante la realización de este trabajo de Tesis Doctoral.

En conclusión, este trabajo de investigación ofrece un corpus teórico y empírico que sustenta la investigación y que puede servir de base de cara a la elaboración tanto de futuras investigaciones como de estrategias, medidas o acciones de aula innovadoras basadas en el *engagement* educativo. Asimismo, aporta un modelo explicativo de *engagement* mixto, que incorpora tantos elementos de los planteamientos psicológicos como de los elementos de los modelos intervencionistas, lo que supone un avance tanto en la comprensión del *engagement* como en la atención y cuidado del estado emocional del estudiante.

PRIMERA PARTE

MARCO TEÓRICO DE LA
INVESTIGACIÓN

Capítulo Primero

RETOS Y TRANSFORMACIONES DE LA
UNIVERSIDAD EN LA SOCIEDAD DEL
CONOCIMIENTO

1.1. Introducción

Responder a la pregunta sobre cuál es el papel que la Universidad protagoniza en nuestra sociedad y en qué medida debe participar y contribuir en la solución de los problemas sociales a los que nos enfrentamos en la actualidad y a los que habremos de enfrentarnos en el futuro, nos lleva, irremediablemente, a la necesidad de reflexionar sobre la forma de entender la universidad. Como consecuencia de la actual globalización que se extiende por todos los países desarrollados, el futuro de la educación superior parece que se encuentra, cada vez más, unido al de los mercados. Con frecuencia vemos cómo los graduados universitarios se ven obligados a buscar oportunidades laborales en otros países, así como a trabajar en empresas transnacionales cuya actividad, organización y nuevos métodos de trabajo son de naturaleza global. Por tanto, parece evidente que las instituciones universitarias se encuentran ante el reto de dar respuesta a estas nuevas necesidades formativas que ya no solo responden a las específicas de contextos próximos o inmediatos, sino a contextos prácticamente sin fronteras.

Asimismo, la velocidad con la que se crea, viaja y se sustituye el conocimiento en nuestros días, rompe por completo con la tradicional estabilidad de las profesiones existentes, lo que lleva a las instituciones universitarias a adquirir la responsabilidad de permanecer sensibles a las demandas culturales actuales, así como a mostrar un sentimiento de apertura social, convirtiéndose en organizaciones ágiles y flexibles, capaces de formar graduados universitarios preparados para desarrollarse de manera exitosa en los nuevos escenarios de trabajo.

En este nuevo contexto de sociedad global, el libre intercambio de universitarios, la movilidad y unas posibilidades de elección inexistentes hasta la fecha, convierten la competencia entre instituciones por ofrecer una educación superior de calidad y con identidad propia en algo imperativo. En este sentido, uno de los “peligros” a los que se enfrenta la actual estructura universitaria es la posibilidad de perder el privilegio nacional de ser las únicas instituciones capaces de otorgar títulos académicos debido al auge de la creación de nuevas instituciones de educación superior.

Del mismo modo, la aparición de la llamada sociedad del conocimiento es otro de los grandes retos a los que se van a enfrentar las instituciones universitarias y que va a ejercer mayores cambios en el contexto de la educación superior. Inmersos en un periodo cultural protagonizado por un desarrollo tecnológico sin precedentes, los expertos empiezan a

alertar a los gobiernos de cómo, ese desarrollo, sólo es posible si se cuenta con un capital humano altamente cualificado y con nuevas competencias propias de los emergentes contextos laborales (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2015).

Por tanto, discutir sobre el papel de la Universidad en la sociedad actual, supone ampliar la mirada y el espacio de actuación, supone invitar a los verdaderos actores educativos a reflexionar sobre qué Educación Superior queremos, hacia dónde queremos ir y para qué, más allá de escuchar los objetivos y designios que vienen impuestos desde el exterior, bien por agentes económicos (cuyos intereses no siempre son del todo transparentes y a menudo pasan desapercibido entre las acciones que desarrollan desde sus fundaciones y obras sociales), bien por agentes políticos que, más preocupados por cuestiones electoralistas que por la creación de leyes y decretos, tratan de regular el mundo de la Educación Superior (Calvo, Rodríguez y Haya, 2015).

Supone, en definitiva, reflexionar sobre qué tipo de Universidad queremos, más allá de los trabajos académicos que, apoyados por parte de las instituciones responsables de la política universitaria, silencian líneas de trabajo y estrategias metodológicas divergentes que tradicionalmente han posibilitado la transformación y la mejora en diferentes contextos sociales, políticos y educativos.

1.2. Demandas y retos de la Universidad en nuestros días

Nos encontramos, por tanto, ante una nueva concepción de la educación universitaria que se caracteriza por la apuesta hacia nuevos modelos basado en la globalización, en la universalidad, y en la necesidad de dar respuesta a las nuevas demandas de la sociedad del conocimiento y que debe sustentarse, necesariamente, sobre valores y principios que permitan superar los retos ante los que nos encontramos.

En esta misma línea, Martino y Naval (2013) consideran que tales desafíos sólo podrán conseguirse articulando las instituciones de Educación Superior sobre cinco ejes principales:

- *Personas involucradas*: Ciudadanos activos que asuman responsabilidades. Para ello, debemos ser capaces de actuar y dar respuesta a las situaciones con capacidad crítica, libertad y responsabilidad. La Universidad debe ser generadora de personas que busquen el bien común, entendiendo éste como una tarea moral y

que nos lleve a hacernos cargo de la sociedad de modo activo y directo desde el lugar que cada uno ocupe en la sociedad ejerciendo nuestra función social.

- *Creatividad*: En segundo lugar, se considera que la proactividad, el espíritu emprendedor y la creatividad son herramientas indispensables para superar los problemas complejos e imprevisibles de nuestra época. Para esto es necesario comprender con profundidad la necesidad de la racionalidad práctica. Los nuevos ciudadanos universitarios deben ser capaces de no obsesionarse con restricciones, códigos y estándares que fomenten un enfoque en el que lo importante parezca ser solo cumplir con una lista de tareas. Se necesitan soluciones vitales y creativas.
- *Reacción*: Otro de los aspectos cruciales desde el punto de vista de los investigadores es la capacidad de reacción frente a lo que está ocurriendo. Hacen falta más alianzas entre sectores y más reacciones transformadoras desde lo educativo, en particular desde la Educación Superior, desde las políticas públicas, desde las empresas y desde la sociedad civil. En este punto se hace imperativo cuestionar, desde la Universidad, si determinadas organizaciones, industrias o modelos de negocio específicos son parte de la solución o parte del problema.
- *Glocality*: Pensar de manera global y actuar en forma local. En un mundo cada vez más globalizado y sin identidad particular, la Universidad tiene la responsabilidad de formar profesionales capaces de encontrar la fórmula que combine las normas internacionales respetando los contextos locales. Los nuevos profesionales egresados de la universidad deben ser personas alejadas de aquellas que gozan de una conducta inflexible, basada en principios estáticos, ya que éstas corren el riesgo de volverse incapaces de enfrentar las nuevas realidades absorbidos por una red anónima de poder.
- *Sostenibilidad*: Tal como se ha comentado anteriormente, la función de pensar de forma sostenible en el medio y largo plazo desde la actuación a corto plazo se vuelve decisivo para los investigadores. El sistema económico y comercial actual tiene un diseño que de algún modo está fallando en la concepción de la propiedad, del bien común y de la dimensión familiar y social del ser humano. Se actúa de manera descarnada obviando que los actores protagonistas de las sociedades son personas y no simplemente “agentes”. Del mismo modo, se hace un tratamiento de los recursos como si éstos fueran ilimitados, la verdad y la mentira se ha degenerado hasta convertirlas en meras opiniones y la degradación social, ambiental y ética es cada vez más grave. La Universidad se corona como una de

las pocas instituciones capaces de lograr una contribución positiva al desarrollo sostenible de la sociedad, creando una élite de profesionales sensibilizados con las demandas sociales.

Esta idea ha sido recogida por muchos autores (Almarcha y Cristóbal, 2000; Almarcha, 2001; Imbernón, 2000; Lamo de Espinosa, 2001; Medina, 2005; Tejedor y García-Valcárcel, 2006; Valdés, 2000), advirtiendo que para lograr estos objetivos de manera exitosa será necesario que la institución sea capaz de reformular sus metas ampliando la formación científica y técnica de los estudiantes, a través de las denominadas competencias genéricas (Corominas, 2001; Monereo y Pozo, 2003, Tejedor y García-Valcárcel, 2006) y competencias cognitivas, sociales, emocionales y éticas, como, por ejemplo, la iniciativa, el esfuerzo, la responsabilidad, etcétera (Tejedor y Valcárcel, 2006; Trillo y Méndez, 2001; Martínez y Esteban, 2005).

Desde el punto de vista social, es innegable que la Universidad es una de las piezas clave del impulso de los países desarrollados. Aunque es un hecho palpable que el concepto de Universidad actualmente está alejado de sus orígenes medievales, es incuestionable que entre sus muchas responsabilidades se encuentra el ser potenciadora de movilidad y promoción social y de desarrollo personal y científico-tecnológico. En otras palabras, es generadora de cultura. Por tanto, parece evidente que la Universidad es un servicio que ha ido adquiriendo mayor relevancia con relación al capital humano y fomento del capital intelectual a medida que se hace más extensiva la *sociedad del conocimiento* (Tourrián, Santos, Rodríguez y Lorenzo, 1999).

Como prueba de esta relevancia, en un estudio reciente llevado a cabo por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004), los investigadores Llera y Retortillo afirman que la Universidad es percibida por la mayor parte de la población como la institución de mayor importancia para la sociedad, por encima de otras como la policía, la prensa diaria, la justicia o la televisión. En el mismo estudio, se percibe como muy necesaria, una enseñanza universitaria de calidad. Por tanto, tal como se ha visto, la población de los países desarrollados en general y la española, en concreto, deposita altas expectativas en la actividad de los sistemas universitarios y se tiene gran confianza tanto en la vertiente investigadora como formativa de la Universidad (Llera y Retortillo, 2004).

Sumada a las expectativas de la sociedad, se encuentran las nuevas demandas de los mercados laborales. Los nuevos escenarios laborales, caracterizados por requerir

profesionales multidisciplinares, flexibles y preparados para entornos de trabajo donde los conocimientos se vuelven obsoletos rápidamente, supone otro de los grandes retos a los que se enfrentan las instituciones universitarias. Éstas tienen la responsabilidad de revisar los modelos pedagógicos actuales y orientarlos hacia la creación de entornos de aprendizaje continuo que otorgue a los estudiantes las habilidades para seguir desarrollando su aprendizaje a lo largo de la vida, así como les permita permanecer receptivos a los posibles cambios tecnológicos, científicos y conceptuales (o culturales) durante toda su trayectoria laboral. Para ello, sería interesante abandonar los modelos basados en la acumulación de conocimientos hacia otros donde prime el desarrollo de competencias tales como habilidades de gestión de la información, la innovación, la creatividad o el emprendimiento, así como el despertar en los estudiantes una actitud activa y permanente hacia el aprendizaje.

Ante este escenario, en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la Universidad, por tanto, debe ser capaz de asumir el rol de motor de la sociedad civil y hacer suyos, sin ambages, los retos globales a los que se enfrenta nuestra época. Tal como apunta Simó (2013), la Universidad debe ser capaz de formar profesionales capaces de trabajar en equipos multidisciplinares desde una comprensión compleja de la realidad actual y comprometidos con la sociedad al servicio de un desarrollo humano armonioso que permita reducir los niveles de pobreza, la exclusión y las guerras (Delors, 1996, UNESCO, 2002).

Asimismo, la crisis económica ha supuesto una llamada de atención que ha despertado a los gobiernos de toda Europa y occidente obligándoles a centrarse en las cuestiones verdaderamente importantes. Prueba de ello, según Galcerán (2010), es la progresiva creación de cada vez más políticas educativas y reformas que nacen como una apuesta por integrar la universidad dentro del capitalismo del conocimiento y explotar, de esta manera, las posibilidades de estos espacios desde el punto de vista financiero. Esta apuesta se basa en dos fenómenos: en primer lugar, el hecho de que millones de personas en el mundo tratan de obtener un título universitario que les permita acceder a un empleo digno en la sociedad del conocimiento y, en segundo lugar, el hecho de que se hayan convertido en la base de la economía y de la sociedad cuestiones como la información, el conocimiento, la comunicación, la investigación, la innovación y el desarrollo (Luxán, Imaz, Bereziartua y Lauzueika, 2014).

Bajo estas circunstancias, la educación se ha vuelto uno de los principales pilares en tanto clave sobre la que construir y sustentar nuestro futuro. Por tanto, nos encontramos en un tiempo de retos sin precedentes en la historia reciente y en el que la educación adquiere el papel protagonista como elemento central de una positiva Estrategia europea de crecimiento inteligente y sostenible – la Estrategia 2020 – (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2014). Beck (1999), coincide cuando afirma que el conocimiento tiene un papel protagonista en un mundo globalizado donde se tenderá a valorar con mayor énfasis el avance teórico y la innovación tecnológica y, por tanto, la inversión en formación e investigación se vuelve indispensable para la producción y reproducción del sistema económico y social (Vargas y María, 2007).

En este punto, y atendiendo a los propios modelos organizativos, es interesante analizar la evolución de la Universidad desde el inicio de la Modernidad hasta nuestros días y cómo ha ido ganando terreno la economía en el desarrollo de su propia identidad. De ser entendida como una institución concebida hacia las élites, a mediados del siglo XX asistimos a una apertura dirigida hacia las clases trabajadoras que se ha ido transformando paulatinamente hasta ser testigos, en la actualidad, de la imposición del modelo “universidad-empresa” (Sevilla, 2010).

Positivo o no, este fenómeno es algo innegable –y al parecer imparabile- que se expande como una de tantas otras consecuencias de la globalización de la Educación Superior e influye, directamente, en cuestiones tan relevantes como la identidad académica, el mercantilismo del conocimiento, y la calidad de los servicios educativos (Giroto, Mundet, y Llinàs, 2013).

Por tanto, se intuye que la Universidad del futuro tenderá a ser menos hegemónica que en los siglos anteriores, pero, indiscutiblemente, igual de necesaria. La relevancia de la institución de la Universidad como bien para la sociedad radica en ser creadora de puentes entre el presente y el medio y largo plazo mediante la formación y producción de capital intelectual y cultural, así como generando espacios públicos privilegiados de debate y crítica social (Luxán, Imaz, Bereziartua y Etxeberria, 2014). Esta relevancia la lleva, precisamente, a ser un bien público en continua amenaza (Santos, 2010) porque las empresas y los mercados no suelen estar interesados en el largo plazo y, menos aún, en instituciones que puedan ser capaces de crear una sociedad que cuestione o critique los sistemas establecidos.

Por todo lo anterior, parece evidente que no es posible sostener por más tiempo sistemas de educación superior centrados, casi en exclusividad, en la formación de conocimientos teóricos, cuando las demandas de la sociedad del conocimiento y del mercado laboral en el que van a trabajar los futuros egresados universitarios exige también la adquisición, tal como se ha visto, de otro grupo más amplio de competencias (CINDA, 2004; Valle *et al.*, 2000).

Simó (2013), sin embargo, advierte que estos objetivos y retos no están exentos de obstáculos. Para el investigador, la Universidad debe superar al mismo tiempo: 1) el platonismo: El idealismo y elitismo inicial de las universidades cuya meta y fin era la ciencia pura. 2) La comercialización: Que se vio acelerada desde los tiempos de la guerra fría y que hoy día es una realidad y 3) El etnocentrismo: De las disciplinas que impide la cooperación interdisciplinaria. No obstante, para Barber (2000), la Universidad no puede renunciar a su obligación de erigirse como institución clave de la sociedad y situarse entre el Estado y los mercados, garantizando así la democracia, la justicia social y la libertad.

Bajo estas circunstancias, es necesario comprender los cambios que están sucediendo en la actualidad y volver a pensar el efecto de la evolución del capitalismo sobre la forma que tenemos de entender la educación y la investigación. Para Calvo, Rodríguez y Haya (2015), las universidades en el nuevo rol que ocupan dentro de la denominada sociedad del conocimiento, como productoras del mismo, están llamadas a mejorar la productividad de los países, promover la innovación tecnológica y a mejorar la empleabilidad de los futuros ciudadanos titulados.

Todo lo anterior nos lleva, obligatoriamente, a reflexionar sobre la universidad atendiendo a su vertiente pedagógica. Entender la universidad de nuestros días, implica, tal como ya hemos mencionado a lo largo de este apartado, romper con viejos moldes que se han vuelto obsoletos y no encajan dentro del nuevo escenario cultural en el que vivimos. Bajo esta perspectiva, consideramos necesario que, como agentes mayoritarios de los sistemas universitarios, los estudiantes adquieran, por fin, el protagonismo que les corresponde. Así, desde sus orígenes, la universidad ha sido construida y desarrollada verticalmente desde arriba hacia abajo, considerando que el conocimiento universal, el saber, su transmisión y su posterior adquisición por parte de los universitarios, era suficiente para formar ciudadanos preparados para satisfacer las demandas culturales de las respectivas épocas y favorecer así el desarrollo científico de los estados. Sin embargo,

tal como hemos visto, este planteamiento ya no responde a las expectativas actuales. Una educación superior cuyo foco se centre en los propios estudiantes, podría plantear nuevos escenarios donde el conocimiento universal se construya desde abajo hacia arriba y se acertara, de esta forma, la frecuente distancia que existe entre los intereses reales y la realidad social y cultural (cuyos representantes son los alumnos como miembros activos de la generación en la que viven) y los contenidos o intereses de las instituciones, de las políticas o de los propios estados. Reducir esta distancia, sin lugar a dudas, generaría alumnos más conectados con sus estudios, en tanto estos serían contenidos más relevantes y significativos, acordes con sus intereses, sus narrativas y sus modelos de gestionar la creación de conocimiento, favoreciendo así una formación integral.

En base a lo anterior, sería imprescindible replantearse la metodología de enseñanza (Medina, 2001; Méndez, 2005; Tejedor y Valcárcel, 2006; Torre y Gil, 2004; Troiano, 2000), los materiales formativos y el uso de las nuevas tecnologías (Marqués, 2001; Area, 2005), las estrategias de evaluación (Bordas y Cabrera, 2001; Pérez, Carretero, Palma y Rafael, 2000; Tejedor y Valcárcel, 2006), el papel del profesorado (Rodríguez Rojo, 2000; Sánchez y Valcárcel, 2001; Tejedor y Valcárcel, 2006) y las técnicas de gestión (Noguera, 2001; Tejedor y Valcárcel, 2006; Torres, 2001).

Para Spaemann (1987), por encima de la tarea de la educación de enseñar a los jóvenes a defender sus intereses como capital activo del cambio, se encuentra una de mucho mayor calado. Para el autor, la educación, en general y la Universidad, en última instancia, es la encargada de enseñar a los jóvenes no sólo a defender sus intereses sino de enseñarles a tener intereses por los que luchar. La educación universitaria es la encargada de ayudar a los jóvenes a la creación de un pensamiento complejo y relacional capaz de romper las rejas del conocimiento parcializado y descontextualizado a través de la reflexión no solo de los saberes a los que se tiene acceso en la Universidad, sino también de las metodologías que se emplean, las estrategias de evaluación que se utilizan y la forma última de relacionar todo lo anterior con el conocimiento en sí mismo (Calvo, Rodríguez y Haya, 2015).

En vista de todo lo anterior, se hace evidente la preocupación de los investigadores por encontrar un modelo de Universidad que satisfaga todas las demandas sociales y que garantice el avance de los países desarrollados. Esta preocupación científica no hace sino poner en evidencia el marcado carácter de relevancia y el protagonismo que ocupa la

Educación Superior y la Universidad dentro de las sociedades actuales como institución capaz de frenar las desigualdades, las injusticias y la tiranía de los mercados (características éstas de nuestros días) a través de la formación y la preparación de los jóvenes que deberán enfrentarse al presente para mejorar el futuro.

Si, como afirman Peters y Olssen (2008), nos encontramos ante el final de la Universidad moderna liberal, necesitamos anticiparnos a lo que está por venir mediante la modificación de las finalidades que debe perseguir la institución, la reflexión sobre las contribuciones que se devuelven a la sociedad, estudiar los planes de estudios preparados para las generaciones del futuro así como repensar el papel que deben jugar los docentes, los investigadores y los propios estudiantes en un futuro incierto cada vez más guiado por los beneficios económicos y menos por el valor formativo original (Calvo, Rodríguez y Haya, 2015).

Por tanto, tal como se ha visto a lo largo de estas líneas, en el contexto en el que vivimos, igual que lo fue en otros antes, la Universidad se sitúa como elemento clave en la labor de formar profesionales comprometidos, con principios, buenos profesionales dispuestos a devolver a la sociedad lo que han recibido de ella (De la Calle, García y Giménez, 2007). En el mismo texto y citando a Mendoza (1990), “en la Universidad se deposita la responsabilidad de formar al más alto nivel a las futuras generaciones, de realizar la investigación necesaria y crear y difundir la cultura, todo ello bajo el supuesto de que se debe a la sociedad y debe contribuir a la satisfacción de las necesidades sociales y al proceso de desarrollo del país. La Universidad entonces debe ser: un componente esencial en el desarrollo de la sociedad, contribuir al incremento de la producción y a la elevación de los niveles de vida de la población, así como participar en la transformación de la sociedad” (pp.87).

Con estas últimas consideraciones no se hace más que poner en evidencia la necesidad de la Universidad como institución pública al servicio de los estados y la obligación de éstos de articular líneas políticas de apoyo al desarrollo de la Educación Superior y su calidad (Ruè, 2009).

1.3. La Calidad en Educación Superior como respuesta a las demandas sociales

Tal como ya se ha visto antes, los continuos cambios que se vienen produciendo en la sociedad actual hacen necesario proporcionar una formación integral, general y profesional para que las personas puedan desarrollarse y fortalecer su autonomía, su socialización y su crecimiento personal, favoreciendo así, el crecimiento de los estados a través del desarrollo científico y tecnológico. Tal es así que los países invierten grandes presupuestos en la creación y desarrollo de políticas, reformas e iniciativas a la vez que destinan gran capital intelectual que se encarga de reflexionar, diseñar e implantar dichas estrategias, así como velar por el perfecto funcionamiento y seguimiento de las mismas.

De este modo, se responde a la necesidad que tienen los gobiernos de mejorar el rendimiento del sistema educativo y de dar respuestas a las nuevas demandas sociales que trae consigo la actual sociedad del conocimiento (Pascual, 2006). Por este motivo, sumando a los conceptos importados de los mercados (como el de productividad) existe, en la actualidad, una gran preocupación por garantizar que la masificación que hoy día se vive en la Universidad no termine por alejarla de sus objetivos y destruir la posibilidad de convertir a las nuevas generaciones en futuros trabajadores capaces de ser absorbidos por los mercados labores y de liderar el desarrollo sostenible de los estados.

Por todo ello, no es nada extraño que la sociedad se muestre firme en la idea de analizar y evaluar a las universidades, con la intención de obtener información sobre todo aquello que no está funcionando realmente como se espera, así como detectar aquellas prácticas que están dando resultados exitosos. Bajo este contexto, lo cierto es que los profesionales y las instituciones de Educación Superior se encuentran en una continua rendición de cuentas externa, mediante un seguimiento constante que se centra en el control de la calidad y del rendimiento (Morgan y Engwall, 1999).

En esta línea, la Convención de Salamanca (marzo, 2001) representa un punto de inflexión a partir del cual la calidad se consolidó como un aspecto clave: la condición básica para desarrollar un sistema de confianza, de relevancia, de movilidad, de atracción en el ámbito de la Educación Superior en Europa; convirtiéndose en la meta de todas las instituciones educativas (García, 2009).

Como consecuencia directa de esta nueva perspectiva, todas las políticas educativas nacionales e internacionales han ido incorporando paulatinamente la calidad en sus

respectivas legislaciones. En España, la propuesta de la calidad nos conduce a tres de las principales leyes aprobadas: la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), a Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE) y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Todas ellas conciben como objetivo prioritario conseguir una verdadera calidad de la enseñanza en el proceso de reforma. Un claro ejemplo de esto son los dos primeros principios de la LOE:

- La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.
- La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

Así, desde el MECD (1997), piensan que la calidad debe estar vinculada a las necesidades relevantes de la sociedad en un entorno determinado y plantean la estructuración de sistemas de gestión de la calidad en los centros educativos, con la intención de contribuir al progreso personal, social y económico. Al contrario que los modelos tradicionales, la gestión se entiende ahora como la promoción de la búsqueda continua de la calidad a través de los centros y como la orientación hacia el mejor rendimiento posible, tanto de las personas, como de los recursos, los procesos y los resultados educativos (Pascual, 2006).

Por tanto, parece evidente que, en el momento actual, la Calidad, o la búsqueda de ella, se ha convertido en la herramienta clave para lograr los procesos de cambio y transformación que se esperan de las instituciones universitarias para dar respuestas a las demandas sociales y culturales. Este enfoque, está estrechamente orientado hacia el incremento del conocimiento, de las capacidades y las destrezas de los estudiantes, su implicación en la toma de decisiones, el desarrollo de la confianza en sí mismos o el pensamiento crítico. Dicho de otro modo, una educación de calidad será aquella que sea capaz de producir profesionales capacitados, abiertos a las necesidades de sus escenarios de trabajo, flexibles y críticos en la toma de decisiones y conectados positivamente con el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Por todo ello, las instituciones de Educación Superior y otras instancias evaluadoras externas han ido desarrollando las líneas y guías de evaluación y acreditación del desempeño de las universidades. Tal es su importancia, que hoy en día no se contemplan instituciones de Educación Superior sin criterios de evaluación pertinentes sobre su desempeño y calidad (Cárdenas, Hernández, De Rojas y González, 2012).

Existen instancias acreditadoras tanto de carácter nacional como internacional, cada una de ellas con sus propias particularidades y características a la hora de evaluar a los sistemas de Educación Superior. En función de los resultados que se deriven de cada evaluación las consecuencias girarán en torno a un camino u otro (GUNI, 2006). En base a lo anterior, Garduño (1999) identifica dos dimensiones claves de la evaluación de la calidad: una absoluta o descriptiva y otra relacional o explicativa. Con la primera hace referencia a los juicios de valor expresados sobre cualquiera de los componentes (entradas, procesos y productos) de manera aislada. En cambio, la segunda sería la contribución más importante, puesto que tiene como propósito determinar su relevancia, efectividad, congruencia y eficacia (Hernández, 2012).

En conclusión, la evaluación de la calidad está sometida a múltiples interpretaciones sobre sus contenidos, propósitos, métodos y técnicas a utilizar. Cabe destacar que, a pesar de que las evaluaciones realizadas en las instituciones de Educación Superior tienen variados propósitos, lo cierto es que en la mayoría persiguen un triple objetivo (Barrenetxea, Cardona y Echebarría, 2006): la mejora, la rendición de cuentas y la información, atribuyendo un peso distinto a cada uno de ellos. Además, conviene no perder de vista que, apostar por la calidad, supone aceptar el reto de adentrarnos en un nuevo paisaje cultural que posee su propia idiosincrasia y como cualquier otro escenario de la vida, posee sus propias dificultades. No obstante, en el caso concreto de la Educación Superior, en tanto las universidades son generadoras de capital cultural, apostar por la calidad es sinónimo de apostar por la creación de cultura.

1.4. Los retos a Nivel Macro: Políticas e indicadores de Calidad

Tal como ya hemos visto en los apartados anteriores, la Educación Superior y la Universidad constituyen uno de los pilares básicos sobre las que se edifican los estados desarrollados y prueba de ello es la cantidad de recursos –intelectuales y económicos- que destinan para el impulso y mejora de las propias instituciones. Estos recursos se concretan en políticas y prácticas específicas que sirven a la vez de marco de acción y de guía a la

hora de tomar decisiones sobre la dirección en la que avanzar para crear una instrucción que responda a todas las demandas de nuestros tiempos.

Esta inversión que realizan los países, impone la existencia de mecanismos de seguimiento que permita la rendición de cuentas y el análisis de las fortalezas y debilidades de las políticas llevadas a cabo, así como su impacto en los distintos países en los que se aplican. Así, la Agenda de Modernización de la Educación Superior en Europa genera informes de las políticas y prácticas relacionadas con la experiencia de los estudiantes en esta etapa educativa. Con la intención de realizar un seguimiento exhaustivo, examina dichas políticas a lo largo de tres etapas claves: el acceso, el programa de estudios y la transición de la Educación Superior al mercado laboral que derivan, a su vez, en cuatro indicadores fundamentales: acceso, permanencia, flexibilidad y empleabilidad.

En las siguientes líneas, se analizan las principales políticas y medidas educativas que se están impulsando desde los gobiernos, así como se expone el grado en que éstas son recogidas y materializadas en la práctica por los estados. Del mismo modo, se hace una lectura crítica de los principales beneficios y sus posibles déficits incorporando, además, una mirada más enfocada en los receptores últimos de la formación (los alumnos) alejándonos de la clásica visión institucionalista.

1.4.1. Políticas de acceso

A pesar de la gran preocupación que existe en Europa por la dimensión social de la Educación Superior y de que los países se han comprometido, en el Proceso Bolonia, a desarrollar estrategias y definir objetivos medibles, lo cierto es que sólo han sido nueve países los que han establecido objetivos de logro para grupos específicos. Estos países se convertirían en el ejemplo que evidencia que se están desarrollando políticas en este ámbito, además de demostrar que se están llevando a cabo acciones de escala nacional y que existen diferentes modelos y enfoques políticos.

Además, hay una gran inestabilidad en las prácticas de seguimiento de las características de los estudiantes y de la etapa en la que se produce dicho seguimiento, por lo que lejos está aún obtener un panorama europeo de ampliación del acceso convincente y basado en hechos. Tal es así que, según un informe de la Comisión Europea (2014), cuando se les pregunta a los sistemas sobre los principales cambios ocurridos en los últimos diez años,

diecinueve de ellos no han logrado informar de los cambios en la diversidad del alumnado, ni siquiera aquellos que sí recogen información sobre las diferentes características de los estudiantes. Esto nos lleva a pensar que aun cuando se produce la recogida de información, no siempre está garantizado su aprovechamiento. De esta manera, en algunos contextos nacionales, todo lo relativo a la diversidad tiene un interés marginal a nivel nacional.

En el mismo informe, destacan que tampoco se ha realizado un seguimiento en relación con las vías de acceso. A pesar de que generalmente todos los estudiantes tienen derecho automático a una plaza en la Educación Superior siempre que supere los exámenes finales de la educación secundaria, en diversos países, se han ofrecido vías alternativas de entrada como medida para ampliar el acceso. Sin embargo, no existe un seguimiento oficial del número de estudiantes que verdaderamente acceden a través de esas vías, y aunque en algunos países sí existe tal seguimiento, lo cierto es que siempre hay una vía que constituye el acceso principal a la Educación Superior (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2014).

Por otro lado, en el último informe de la Comisión Europea sobre el estado y modernización de la Educación Superior (2015), se señala como la mitad de los sistemas europeos, los programas puente y el reconocimiento de los aprendizajes previos se configuran como elementos claves que juegan un papel vital en la cuestión del acceso, puesto que se convierten en una oportunidad para todas aquellas personas que por algún motivo no han podido finalizar la modalidad de educación secundaria. Aun así, existe un claro patrón geográfico, siendo estos elementos más comunes en el norte y el este de Europa (Eurydice, 2015).

Con respecto a la edad de inicio de la Educación Superior, existen diferencias culturales y cada país puede tomar medidas para influir en la edad a la que los estudiantes deciden comenzar sus estudios. Algunos países (como es el ejemplo de Francia) establecen requisitos de edad para esos estudiantes que no tienen el título de educación secundaria y quieren acceder a la Educación Superior. Otros, como Alemania, alientan a los estudiantes a retrasar el inicio de sus estudios de Educación Superior, con la finalidad de que amplíen sus horizontes. Por el contrario, países como Finlandia instauran medidas para animar a los estudiantes a comenzar lo más pronto posible (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2014).

En definitiva, cada país decide generar diversas medidas para asegurarse de que el gasto en Educación Superior sea lo más efectivo y eficiente posible.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, cabe suponer que existe una gran importancia por ampliar la participación de los estudiantes en la Educación Superior. Sin embargo, sólo dos países (Irlanda y Reino Unido) han establecido un sistema en el que utilizan la financiación como un incentivo para que las instituciones de Educación Superior promuevan la participación del alumnado. Algunos países consideran que hay que centrar el apoyo en los individuos y, por ese motivo, hay una falta de incentivos a las instituciones. No obstante, la otra realidad cultural considera que su misión no es interferir en los procesos de admisión de las instituciones superiores, sino apoyar a los ciudadanos que toman determinadas decisiones (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2014, 2015).

En resumen, se observa cómo la mayoría de las políticas de acceso que se impulsan desde los diferentes estados tienen un enfoque de naturaleza garantista. Aunque las medidas que se desarrollan están orientadas hacia los alumnos, realmente no se cuenta con ellos en la toma de decisiones. Esto refleja una actitud ‘paternalista’ donde los gobiernos consideran que saben lo que conviene a los alumnos mejor que ellos mismos, adoptando una toma de decisiones de carácter jerárquico y vertical de arriba hacia abajo. Prueba de ello es, que entre estas medidas no existen estudios sobre las aptitudes de los ingresados al sistema universitario, así como tampoco acerca de sus verdaderas necesidades y lo que ellos esperan de la Educación Superior. Un conocimiento detallado de la opinión y de las características de los alumnos (valores, motivaciones, edad, nivel socio-cultural, etc.) ayudaría a impulsar una Universidad adecuada a los diferentes perfiles, ofreciendo titulaciones ajustadas a las demandas reales de los alumnos, así como medidas de acceso adaptadas a los diferentes escenarios de la sociedad, alejándonos de las soluciones maestras (una prueba única estándar para todos con independencia de las características individuales de los ingresados), lo que ayudaría a sumar esfuerzos y fomentar un sistema universitario más global, flexible y equitativo.

1.4.2. Políticas de permanencia

La permanencia se constituye como uno de los indicadores claves del rendimiento de los estudiantes, puesto que la finalidad de los sistemas de Educación Superior es la de conseguir que se gradúen con éxito el mayor número de estudiantes posibles. No obstante, hay que tener en cuenta que esto supone, además, la responsabilidad social de ayudarles

a reducir los riesgos psicológicos, económicos y/o emocionales de no terminar los estudios.

A pesar de la suma importancia de esto último, de acuerdo a los datos que baraja la Comisión Europea (2014), un número significativo de países (trece) no calculan sistemáticamente sus tasas de titulación y/o abandono, incluyendo también a aquellos países que tienen políticas referidas a la permanencia y la titulación, pero carecen de los datos básicos para analizar su impacto. En pocos casos se recogen datos de la tasa de titulación y rara vez se diferencian por perfiles o características específicas de los estudiantes.

Para el fomento de la permanencia y la titulación en los estudios de la Educación Superior, los países presentan diferentes medidas. Algunos, focalizan su mirada en el estudiante, ayudándoles a gestionar y comprender mejor su carga lectiva. Otros, cuentan con una política de reorientación, lo que permite a los estudiantes cambiar de titulación sin abandonar la institución. Y otros, en cambio, han diseñado un conjunto de medidas generales para mejorar las tasas de permanencia (Eurodyce, 2015).

Según los últimos informes europeos sobre la Educación Superior (2014, 2015), en cuanto a las medidas de abandono, algunos países la miden sistemáticamente al final de cada año, mientras que otros prefieren hacerlo al final de cada curso. Sin embargo, la realidad parece evidenciar que la mayoría de países no miden las tasas de abandono.

Respecto a las medidas para reducir el abandono, existen dos corrientes: las que están dirigidas a los problemas de las instituciones y las que centran su atención en los estudiantes. Las primeras intentan encontrar la manera de motivar a las instituciones para disminuir la tasa de abandono, mientras que las segundas pretenden implementar procesos que les ayuden a finalizar sus estudios con éxito, evitando así el abandono (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2014).

Podemos decir, por tanto, que los países tienen como objetivo general el reducir las tasas de abandono y reforzar la permanencia y la titulación en los estudios. Sin embargo, hay una gran ausencia de objetivos claros y precisos que contribuyan a mejorar las tasas de permanencia. No sería desatinado pensar que la financiación pudiese tener un gran impacto en las políticas de mejora de la permanencia. No obstante, los informes parecen mostrar que la tasa de permanencia y la titulación sólo afecta a la financiación de las

instituciones de Educación Superior en la mitad de los países. Sólo diez sistemas crean mecanismos de financiación basados en el rendimiento, en los que dicha financiación depende de la consecución de resultados fijados para un periodo de tiempo determinado.

Aunque muchos países afirman utilizar los datos de permanencia y abandono en sus procesos de garantía de calidad, lo cierto es que hay pocos indicios de que se lleve a cabo un seguimiento de esta información para intentar comprender las causas del abandono.

Aun así, parece ser que una de las principales maneras de evitar la finalización temprana de los estudios es mediante la provisión de información, asesoramiento y orientación, en especial a aquellas personas que tienen mayor "riesgo" de abandonar. Proporcionar un adecuado asesoramiento en la etapa formativa de sus vidas es esencial, sobre todo cuando nos encontramos en un mundo con una gran demanda de Educación Superior y donde muchos estudiantes apenas tienen referentes culturales en su entorno familiar que les ayuden a elegir el camino académico apropiado. Por tanto, el asesoramiento es clave para ayudar al alumnado a adaptarse a nuevos contextos, clarificar sus expectativas e interpretar la experiencia de la Educación Superior (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2014, 2015).

Una vez más, como ocurriera en el apartado anterior, se detecta una falta de atención a las verdaderas demandas y expectativas que presentan los alumnos universitarios. Se impone un modelo paliativo que rara vez tiene en cuenta las necesidades personales e individuales de los alumnos. Tal como se ha visto, apenas se recogen datos de sus características específicas impidiendo así establecer perfiles que nos ayuden a desarrollar medidas acordes a sus necesidades. Por el contrario, se ponen en práctica medidas estándar que se apoyan en la idea de la existencia de un perfil general que englobe a la mayoría de los universitarios dejando fuera de ellas a todo aquel que presente diferencias. Esto, obliga, en última instancia, a los alumnos a adaptarse al modelo impuesto por la universidad que se mantiene como una institución estática y poco sensible a la diversidad individual que existe en la sociedad. Conocer los valores y las opiniones, así como atender a la vertiente emocional de los alumnos nos permitiría, en primer lugar, entender en mayor medida qué es lo que mantiene conectados a los alumnos con sus estudios y qué es lo que les permite avanzar disfrutando de su vida universitaria y, en segundo lugar, desarrollar medidas de carácter preventivo para impulsar o mantener los niveles altos de conexión evitando así el abandono temprano o el fracaso académico.

1.4.3. Políticas de flexibilidad

Este indicador está estrechamente relacionado con diversas dimensiones de la organización de los estudios: la dedicación a tiempo completo o parcial, la modalidad de aprendizaje y el enfoque educativo del alumnado.

En la actualidad, Europa ofrece a sus estudiantes la oportunidad de organizar sus estudios de una manera más flexible, frente a la estructura tradicional que sólo contemplaba la organización a tiempo completo. Además, existe la posibilidad de estudiar a tiempo parcial, como una manera de satisfacer las necesidades de aquellos estudiantes que no pueden seguir sus estudios a tiempo completo (Eurodyce, 2015). Así, este estatus alternativo de tiempo parcial permite al alumno mayor flexibilidad. Sin embargo, el concepto de tiempo parcial varía de forma considerable en función del país y, normalmente, las instituciones de Educación Superior tienen libertad para decidir el tipo de oferta de estudios a tiempo parcial que ofrecen, por lo que no existe una única oferta común en todos los países europeos. Además, cabe decir que la negativa de no ofrecer a los alumnos estudiar a tiempo parcial no necesariamente implica que no puedan estudiar de manera flexible (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2014).

Lo que sí es evidente es que este tipo de estudios requiere probablemente inversiones económicas privadas más elevadas que los modelos de estudio tradicionales, por lo que no es extraño que la existencia de programas o estatus de estudiante a tiempo parcial haya cobrado una gran relevancia. A pesar de ello, de acuerdo al informe de la Comisión Europea sobre Educación Superior (2014), hay estudiantes que sólo tienen acceso a unas ayudas económicas limitadas, por lo que podemos deducir que la educación a tiempo parcial no se organiza precisamente con la finalidad de ampliar la participación de los grupos sociales más desfavorecidos, sino que más bien está dirigida a una población más acaudalada.

En cuanto a la modalidad de aprendizaje, según el mismo informe, algunas instituciones europeas de Educación Superior ofertan programas de educación a distancia (alternativa a la universidad presencial), e-learning (uso de medios electrónicos para diversas actividades educativas que pueden desarrollarse dentro o fuera de las aulas tradicionales) y blendedlearning (el enfoque e-learning puede integrarse también en el aula tradicional).

En cuanto a la educación a distancia, no podemos decir que sea una modalidad especialmente frecuente, ya que sólo existen instituciones centradas en este tipo de estudios en algunos países europeos (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2014, 2015). Aun así, aquellos países que no cuentan con instituciones de esta índole, ponen en marcha sistemas de apoyo dirigidos a los estudiantes que estudian a distancia en instituciones localizadas en otros países. Los informes declaran que la educación a distancia y el e-learning se van extendiendo con rapidez en las instituciones de Educación Superior tradicionales. Aunque lo más común es que las instituciones integren estos enfoques dentro de sus programas establecidos (a través de blended learning, por ejemplo) en lugar de crear programas impartidos en su totalidad a distancia o mediante e-learning.

Otro enfoque de flexibilidad sería el reconocimiento de aprendizajes previos, que ha sido abordado en diversos documentos políticos sobre Educación Superior. Los aprendizajes previos se refieren a cualquier tipo de aprendizaje, ya sea formal, no formal o informal. En general, las instituciones de Educación Superior están relativamente abiertas al reconocimiento de aprendizajes formales previos. No obstante, no se puede decir lo mismo de los no formales e informales, puesto que están poco explotados. Las instituciones de Educación Superior tienen además la autonomía para decidir si ponen en marcha este tipo de procedimientos o no, por lo que resulta difícil obtener alguna información sobre los métodos y enfoques de evaluación de estos aprendizajes, ya que normalmente los establecen cada institución sin ninguna orientación.

En general, los informes parecen mostrar que existe una clara evolución hacia una forma de Educación Superior menos estructurada e institucionalizada y menos limitada por el tiempo y el espacio. Pese a todo, lo cierto es que el camino hacia una mayor flexibilidad compaginada con la oferta de apoyo al estudio para el éxito académico se plantea como un gran reto para todos los sistemas educativos.

Por tanto, como ocurriera con las anteriores medidas, las soluciones solo contemplan una parte del todo, dejando en un segundo plano, de nuevo, la realidad de los estudiantes. Tal como hemos visto, las medidas que se adoptan no poseen toda la flexibilidad de la que presumen y a menudo se ofrecen opciones y modalidades estáticas. Este hecho rompe por completo con los modelos actuales que impone la sociedad del conocimiento, donde todo se consume a la carta y donde el usuario es el que decide el cuándo, el dónde y el cómo se recibe la información. Además, la invisibilidad que se da en la Universidad a los

conocimientos previos o a la formación no formal que poseen los alumnos, no fomenta el valor por el aprendizaje autónomo o el desarrollo de competencias específicas mientras que los mercados demandan cada vez más este tipo de criterios. Esto genera un desfase entre el mundo académico y el mundo laboral que puede acabar con alumnos desorientados o frustrados ante tal hecho y que respondan perdiendo el interés por sus estudios o ante la falta de posibilidades profesionales en el futuro. Sumado a todo lo anterior, se observa cómo, nuevamente, se promueven soluciones globales que van dirigidas a una población teóricamente homogénea lo que produce, indirectamente, que mucha de la población de estudiantes se quede fuera del perfil estándar que se asume. Alumnos con altas capacidades o alumnos en desventaja, así como otra gran proporción de alumnos de naturaleza diversa se verán fuertemente sacrificados en pos de una educación ‘de los iguales’ que contrasta con la heterogeneidad que presenta la sociedad y con la equidad que se busca.

Por tanto, consideramos que una Universidad capaz de colocar el foco sobre el alumnado y la realidad de los escenarios en los que se desarrolla desembocará en una institución en colaboración y en sintonía con los modelos sociales y culturales actuales. Acortando la distancia que existe entre lo que viven los alumnos y lo que experimentan en los contextos académicos tenderá a reducir la frustración y el estrés que padecen algunos alumnos al tratar de adaptarse al modelo académico, lo que les permitirá desarrollarse en un contexto óptimo y desarrollar su conexión con los estudios y el deseo de aprender.

1.4.4. Políticas de empleabilidad

El éxito laboral de los titulados depende en gran medida del rendimiento académico puesto que conduce necesariamente a la "*conciencia sobre el rendimiento de los resultados*" de la Educación Superior (Teichler, 2011. p. 29). Bajo esta premisa, las instituciones de Educación Superior son las encargadas de producir titulados empleables, respondiendo así a las necesidades del mercado laboral.

Aunque entendemos que la Universidad, como institución, no tiene la misión última de garantizar la empleabilidad, sino la de una formación sólida y de calidad, la situación de crisis en la que vivimos ha provocado una gran brecha entre la oferta y demanda de puestos de trabajos obligando a las universidades a desarrollar políticas de empleabilidad para tratar de minimizar el impacto social de esta circunstancia.

Así, las demandas del mercado laboral se recogen mediante dos fuentes de información: los pronósticos sobre el mercado laboral y las empresas u organizaciones empresariales. Por un lado, los pronósticos son una forma de anticipar las necesidades del mercado de trabajo y se suelen realizar por ocupación y nivel de cualificación. Siguiendo el informe de CEDEFOP (2008), los pronósticos cumplen dos funciones; una función política (sirven de base para la planificación de políticas) y otra informativa (ayudan a los servicios de información y orientación en lo relativo a las tendencias del mercado laboral). Para las instituciones de Educación Superior, esto supone que los pronósticos pueden influir en la planificación y gestión de los programas de estudio. Por otro lado, la información sobre el mercado laboral en la Educación Superior se realiza a través de la consulta o implicación de las empresas, organizaciones o representantes empresariales para el desarrollo y evaluación de los programas de estudio. De esta manera, se garantiza la satisfacción de las necesidades del mercado laboral al contar con la participación de las empresas.

Teniendo en cuenta todo lo anterior, no es de extrañar, entonces, que la empleabilidad sea un término que causa grandes confusiones al relacionarlo con el concepto de empleo. De esta manera, surgen dos perspectivas: algunos países sostienen un enfoque centrado en las tasas de empleo de los titulados, mientras que otros insisten en concentrarse en el desarrollo de habilidades, destacando las competencias necesarias que todo estudiante debe adquirir para el mercado de trabajo. Por otro lado, varios países combinan ambas perspectivas.

Este hecho hace que también existan diferencias para medir el rendimiento de las instituciones de Educación Superior en materia de empleabilidad. A pesar de ello, el método más común para medirlo es a través de los sistemas de garantía de calidad. De esta manera, veintitrés sistemas educativos obligan a las instituciones de Educación Superior a entregar información relacionada con esta cuestión en los procesos de garantía de calidad. Sin embargo, el problema radica en que las agencias de garantía de calidad parecen utilizar esa información sólo de manera limitada. No existen indicios de que se analicen las oportunidades de empleo en relación con el perfil social de los titulados. Es por ello que no podemos saber si determinados factores como la desventaja socio-económica o la etnia puedan estar influyendo en el empleo tras la titulación.

Otra forma de evaluar el impacto de las medidas existentes es mediante encuestas a los titulados a escala nacional y europea. Las encuestas nacionales pueden ofrecer información útil a las instituciones de Educación Superior, mientras que las europeas permiten alcanzar una visión comparada de la efectividad de los diferentes enfoques políticos. Se consideran, por tanto, las herramientas más precisas para evaluar la empleabilidad (Van der Velden y Van Smoorenburg, 1997), puesto que no sólo miden el porcentaje de titulados que encuentran empleo después de finalizar sus estudios, sino que también permite conocer la calidad de los trabajos, la duración del período de búsqueda de empleo, la satisfacción profesional de los titulados y la relación entre sus competencias y los requisitos del trabajo (Teichler, 2011).

Tras el análisis de las medidas destinadas a mejorar la empleabilidad de los titulados, se encuentran diferencias entre los distintos enfoques políticos. El principal enfoque es el normativo. Esto quiere decir que las autoridades educativas obligan a las instituciones de Educación Superior a implantar ciertas prácticas. Por ejemplo, numerosos sistemas educativos exigen a las instituciones la implicación de las empresas en al menos una de las siguientes áreas: desarrollo del currículo, docencia, participación en órganos de decisión y garantía de la calidad externa. Otros países también obligan a las instituciones de Educación Superior a incluir formación práctica en algunas o en todas las titulaciones y a ofrecer orientación profesional.

Otro enfoque por el que se rigen algunos países es el de otorgar incentivos económicos para que las instituciones de Educación Superior desarrollen proyectos de cooperación entre las empresas y la universidad, e incluso utilizan la financiación para fomentar la formación práctica de los estudiantes con la intención de que mejoren sus habilidades relacionadas con el mundo laboral.

No obstante, independientemente del enfoque elegido, lo cierto es que todos se dirigen al alumnado como un todo, sin tener en cuenta los grupos específicos (desfavorecidos) de estudiantes. Esto implica una necesidad de reforzar la agenda de ampliación de la participación para abordar también las políticas de empleabilidad, ya que el acceso no sólo es una cifra numérica, sino que se trata de una característica principal de la dimensión social de la Educación Superior y, por tanto, debe tener en cuenta la composición social de la población del alumnado.

1.4.5. Algunas consideraciones sobre las medidas a nivel Macro

Por tanto, y a modo de resumen, la naturaleza de las políticas que hemos visto puede depender de las diferentes interpretaciones de los problemas educativos, no obstante, sería necesario conformar políticas públicas que alcancen un consenso amplio en torno a los problemas identificados y los objetivos que se persiguen, conectando un determinado tipo de reforma o ley con los resultados buscados a través de la puesta en marcha de programas e iniciativas (Knoepfel, 2003; Parsons, 2007).

Tabla 1. Resumen de las principales políticas en Europa

Políticas de Acceso
Seguimiento
Derecho a admisión
Vías de acceso
Cursos puente y reconocimiento de aprendizaje previos
Medidas para promover o desincentivar la entrada directa a la Educación Superior desde la educación secundaria superior
Incentivos para las instituciones de Educación Superior
Políticas de Permanencia
Medidas de permanencia y abandono
Incentivos a los estudiantes y a las instituciones de Educación Superior
Medida de las tasas de titulación de los estudiantes
Medida de las tasas de abandono de los estudiantes
Políticas de Flexibilidad
Estudiar a tiempo parcial en la Educación Superior
Educación a distancia, e-learning y blendedlearning
Reconocimiento de aprendizajes previos para la obtención de títulos de Educación Superior
Políticas de Empleabilidad
El papel de las instituciones de Educación Superior
Responder a las necesidades del mercado laboral
Mejorar la empleabilidad de los titulados
Evaluar la empleabilidad

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, tal como apunta Muñoz (2010), las políticas que afectan a la educación se despliegan en un conjunto heterogéneo de decisiones, actuaciones y resultados, desde los más globales a escala nacional e internacional, hasta los más concretos vinculados a la

enseñanza y el aprendizaje. Bajo estas circunstancias, la evaluación de las políticas educativas puede entenderse como un proceso transversal de amplio alcance y recorrido. Desde mediados del siglo pasado, la evaluación de los sistemas educativos (gobierno y administración, reformas a gran escala, organizaciones escolares, programas, prácticas y resultados) ha ido desarrollándose como un campo de conocimiento y acción en el que se han ido logrando consensos y mantenido controversias y disputas todavía por despejar. Estemos más de acuerdo con unos criterios u otros, lo que parece evidente es la necesidad –creciente– que existe en los países desarrollados de no cesar en el diseño, aplicación y evaluación de iniciativas políticas orientadas a debilitar la acción de factores generadores de desigualdad educativa. Del mismo modo, sería recomendable que todos los países generen sistemas que garanticen que el alumnado pueda disponer de las medidas de apoyo necesarias a fin de generar las máximas y mejores condiciones de aprendizaje, asegurando así su desarrollo competencial y personal. Para conseguir estos objetivos, se hace imperativo la evaluación como una investigación práctica y aplicada, capaz de documentar y analizar políticas, prácticas y resultados educativos de acuerdo con valores de justicia social, ética y democracia, conectando, por lo tanto, con el cambio social, con la mejora y con un sistema educativo de calidad.

Sumado a todo lo anterior, tal como se ha ido apuntando a lo largo de estos apartados, un enfoque más centrado en los estudiantes permitiría ampliar el abanico de medidas que se promueven, incorporando una información realmente valiosa en tanto conectada con la realidad social y cultural de los contextos en los que se desarrollan los estudiantes. Escuchar la voz de los alumnos sobre aquellos elementos que los mantienen conectados facilitaría la creación de políticas de acceso que permitirían a éstos ser capaz de elegir unos estudios relevantes y significativos, acordes con sus necesidades y su proyección laboral; permitiría el desarrollo de diferentes pruebas de acceso en dónde las aptitudes, las competencias y el perfil emocional de los estudiantes se tuviera en cuenta, estimulando así la correcta distribución de estudiantes entre las diferentes titulaciones que estuvieran en sintonía tanto con el perfil de los mismos como con las demandas que exigen los mercados laborales en determinadas áreas; además, tal como hemos visto, ayudaría a crear estrategias y planes flexibles y ágiles que les permitieran desarrollar su vida universitaria sin tener que renunciar a otros espacios o necesidades vitales a través de diferentes modalidades de estudio. Todo esto, supondría una reducción de la distancia entre los modelos académicos y los modelos que acompañan a la actual sociedad de la

información y el conocimiento, lo que produciría una transición normal de un escenario al otro, generando alumnos con una actitud positiva y más conectados con su vida universitaria lo que, innegablemente, mejoraría el rendimiento académico.

1.5. Los retos a Nivel Meso: Sistemas de Garantía de la Calidad e indicadores

1.5.1. Sistemas de Garantía Calidad en Educación Superior

Tal como se ha ido apuntando, las instituciones universitarias han tenido que sufrir importantes cambios en los modelos de gestión y estructuras para poder responder a las expectativas y exigencias de la sociedad. De este modo, la Educación Superior ha tenido que adaptarse a las prioridades actuales, a través de la creación de nuevos objetivos como la garantía de la calidad de los estudios, considerando éste el principal factor de desarrollo de la economía y la sociedad (RIACES, 2007).

En el año 2001, se celebra en Salamanca la Convención de Instituciones Europeas de Educación Superior, a la que acuden más de 300 instituciones con la finalidad de preparar la reunión de Praga que se iba a celebrar meses después. Es en esa reunión, donde se decide por acuerdo implantar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y regularlo a través de Sistemas de Calidad (Roselló, 2003). De esta manera, la calidad se asienta como la base fundamental, la condición imprescindible para la confianza, pertinencia, movilidad, compatibilidad y atractivo en el EEES (González, 2006; Marcellán, 2004; Muñoz 2008, 2009).

Los Sistemas de Garantía de Calidad se convierten en un medio adecuado para contribuir al proceso de mejora dentro de una organización y de garantía de los títulos universitarios. No se trata de un fin en sí mismo, sino más bien de uno de los factores que permiten organizar el trabajo de las universidades. El Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, estipula que "los Sistemas de Garantía de Calidad son el fundamento para que la nueva organización de las enseñanzas funcionen eficientemente y para crear la confianza sobre la que descansa el proceso de acreditación de los títulos", así como que toda "propuesta de título debe incluir un Sistema de Garantía de Calidad que asegure el control, la revisión y mejora continua del mismo".

El marco normativo también señala la necesidad de que las agencias de evaluación deben contribuir, mediante los procesos de evaluación externa, a garantizar los objetivos de

calidad universitaria. La coordinación de actuaciones internas y externas de las universidades y las agencias constituyen el Sistema de Garantía de la Calidad del Sistema Universitario Español (SUE).

Así pues, las Universidades se encargan, con libertad, de implantar y desarrollar su propio Sistema de Garantía de la Calidad en función de sus objetivos, visión, estructura interna, plan estratégico y tradición histórica, así como de desarrollar procesos de evaluación y certificación de sus enseñanzas contando con el apoyo de las agencias de evaluación, y mediante la recogida de la opinión de estudiantes y de otros colectivos (Ríos, 2014). Entre otras medidas podemos destacar:

- A partir de 1981, se recogen encuestas e información sobre la satisfacción del alumnado universitario sobre la enseñanza que recibe. Posteriormente, entre los años 2006-2008, se suman otros grupos de interés: docentes, graduados, personal de administración y empleadores.
- Entre 1996-2006, en las universidades españolas la garantía de la calidad estaba relacionada con procesos voluntarios de evaluación institucional, desarrollados a través del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad (PNECU 1996-2000), del II Plan de Calidad de las Universidades (II PCU 2001-2003) y del Programa de Evaluación Institucional (PEI 2004-2006). Dichos programas cuentan con un proceso de autoevaluación y un proceso de evaluación externa con visita, gestionado por las agencias de calidad.
- En el año 2001, dentro del II PCU, se desarrolló el proceso de evaluación de los servicios universitarios, tales como biblioteca, relaciones internacionales y otros servicios de apoyo al alumnado.
- A su vez, algunas universidades decidieron evaluar dichos servicios a través de modelos de reconocimiento internacional, como el Modelo de excelencia EFQM y las normas UNE-EN ISO 9001.

De esta manera, los principales criterios que han asumido para el despliegue de dichos sistemas son los siguientes (Ríos, 2014):

- Inclinarsé por un diseño transversal de enfoque genérico, apropiado para todos sus centros (facultades y escuelas universitarias), considerando que cada indicador y procedimiento específico dependerá de cada uno de los centros. En este caso, es

la universidad quien diseña el Sistema de Garantía de Calidad y cada centro recibe la información pertinente, teniendo poca participación en el proceso.

- Optar por que sea el centro quien elabore el Sistema de Garantía de Calidad y la universidad tenga un mero papel de coordinación.

De igual modo, si consideramos la garantía de calidad como un fin esencial en el ámbito de la política universitaria, no podemos obviar la necesidad de establecer criterios que faciliten la evaluación, certificación y acreditación de las enseñanzas universitarias, como se figura en la Ley Orgánica 4/2007 y en el documento publicado por el Ministerio de Educación y Ciencia (2006) denominado "Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster".

En un principio, la verificación y acreditación de los títulos oficiales estaba definido como "la homologación de planes de estudio y de títulos" en la LOU 6/2001. No obstante, al entrar en vigor la Ley Orgánica 4/2007, el término de verificación se emplea para definir el hecho de que el plan de estudios se ajusta a las directrices y condiciones establecidas por el Gobierno de la nación.

Así, en el posterior Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, se instauran las normas para la verificación del plan de estudios y para el establecimiento del carácter oficial del título y su inscripción en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT), que tendrá como efecto la consideración inicial de "título acreditado" (Art. 26.2). Esto supone una transformación estructural y organizativa de los Títulos y las enseñanzas adoptan la forma de "Grado, "Máster" y "Doctorado".

Los planes de estudio que conducen a la obtención de títulos oficiales serán verificados por el Consejo de Universidades, siendo la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y las Agencias Autonómicas competentes las encargadas de evaluarlos y elaborar el informe definitivo.

Por otra parte, esta Ley conlleva una transformación en la metodología docente, apostando por el proceso de aprendizaje del alumno "a lo largo de toda la vida" e incentivándose la movilidad, tanto en Europa como en otras áreas geográficas.

Las universidades han adaptado sus títulos a la nueva estructura del sistema. Han establecido los créditos ETCS, guías docentes, han desarrollado programas de formación para el PDI y han adecuado las infraestructuras para potenciar las TIC y proyectos de

innovación en la enseñanza. Sin embargo, parece que aún queda un largo camino que recorrer en este aspecto.

En cuanto al seguimiento de los títulos inicialmente verificados, el citado RD 861/2010 modifica lo dispuesto anteriormente en el RD 1393/2007, y establece que la ANECA y los órganos de evaluación que la ley de las Comunidades Autónomas adopte, llevarán a cabo el seguimiento del cumplimiento del proyecto contenido en el plan de estudios verificado. A este respecto, se crea un protocolo, diseñado inicialmente por la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU, 2010), llamado "Protocolo para el Seguimiento y la Renovación de la Acreditación de los Títulos Universitarios Oficiales, adoptado por la Comisión Universitaria para la regulación del Seguimiento y la Acreditación (CURSA) (UEC, 2011). En dicho protocolo se definen unos criterios mínimos e indicadores básicos para el procedimiento de seguimiento de los planes de estudios.

El referido RD 861/2010, fija las normas para la renovación de los Títulos, señalando que: *"Antes del transcurso de seis años desde la fecha de su verificación inicial...los títulos universitarios oficiales de Grado y Doctorado, deberán haber renovado su acreditación de acuerdo con el procedimiento y plazos..."* y para lo que *"...se establecerán los protocolos de evaluación necesarios...de acuerdo con estándares internacionales de calidad"* (Modificación 11. Nueva redacción de los apartados 2 y 3 del art. 24).

En la actualidad, el protocolo de renovación de títulos oficiales no está bien definido, puesto que, aunque el título del documento antes mencionado incluye el concepto de renovación de la acreditación, lo cierto es que el contenido del mismo no contempla ninguna referencia a ello.

En definitiva, medir la calidad de la educación es una tarea sumamente valiosa que ha adquirido mayor relevancia con el paso del tiempo. En la actualidad, se ha vuelto imprescindible y, para ello, se desarrollan constantemente nuevos indicadores que nos permitan medir la calidad de los sistemas. Este hecho cobra auge como consecuencia de un impulso a nivel internacional de la evaluación de sistemas educativos y de la tendencia a comparar los resultados entre territorios y sectores, llegando incluso a crear sistemas estadísticos para la evaluación de los niveles educativos de la población (Sarramona, 2003).

1.5.2. Indicadores de Calidad del Sistema Universitario Español

Los indicadores son útiles en tanto que permiten manejar de manera más ágil y eficaz la información necesaria para planificar las políticas educativas, cambios institucionales y mejoras en los procesos educativos al interior de las IES (Hernández, 2012).

Numerosos autores coinciden en la afirmación de que Cattell es el pionero del uso de indicadores estadísticos para medir la calidad académica de los profesores de Educación Superior. Este autor desarrolló un método de medición de la excelencia de los departamentos académicos basados en el número de académicos con méritos científicos (Cattell, 1906). El método científico que empleaba consistía en tener en cuenta la productividad (el número de investigadores de ciencia de la institución) y el desempeño (la contribución científica). Estos conceptos siguen vigentes en la actualidad a la hora de evaluar las instituciones de Educación Superior.

Los indicadores educativos proporcionan, por tanto, información fundamental sobre la realidad educativa, permitiendo hacer comparaciones entre diferentes grupos de población y distintos espacios. Las dimensiones que suelen ser analizadas son: los recursos, el proceso y los resultados (Ballester, 1998; Setién, 1993). Así pues, los indicadores de calidad son herramientas de evaluación sistemática de todos los ámbitos de la institución educativa. Estos indicadores pueden funcionar a largo plazo como guías para la mejora continua para las instituciones de Educación Superior y para los organismos nacionales de evaluación y acreditación. No obstante, no hay una clasificación común de indicadores, sino que existe una diversidad de sistemas de indicadores educativos y su contenido y sus usos también son muy diversos.

Los indicadores utilizados configuran de alguna manera las categorías de evaluación en función de lo que están midiendo. Algunas instituciones de Educación Superior, por ejemplo, han decidido establecer cuatro categorías: entrada, procesos, salidas y resultados (Horsch, 1997). Los indicadores de entrada miden los recursos tanto humanos como financieros destinados a un programa específico, e incluyen la medición de características de la población seleccionada (procedencia, calificaciones, género, etc.). Los indicadores de procesos miden las formas en que son ofrecidos los programas y servicios (que sean reconocidos por organismos acreditadores, que se cuente con servicios de acompañamiento académico para el alumnado, etc.). Respecto a los indicadores de salidas, miden la calidad y cantidad de productos o servicios ofrecidos y la eficiencia de

la formación. Por último, los indicadores de resultados se encargan de medir el efecto o la formación conseguida a través de los estudios y servicios que han recibido los alumnos durante su estancia en la universidad.

No obstante, hoy en día las universidades se han vuelto globales y se vuelve primordial la tarea de conocer algunos lineamientos internacionales para el intercambio académico (Yoguez, 2009).

Por ello, presentamos a continuación un cuadro-resumen de los indicadores considerados en tres diferentes sistemas de clasificación de universidades internacionales. Éstas utilizan sistemas de medición que les permiten asegurar el éxito cuando crean relaciones e intercambios con otras universidades del mundo (Brunner, 2005; Zorrilla, 1995).

Tabla 2. Resumen de Indicadores del Instituto de Educación Superior de la Universidad de Shanghai Jiau Tong

INSTITUTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE LA UNIVERSIDAD DE SHANGHAI JIAU TONG (CHINA).
Entrada
Número de alumnos inscritos en maestrías.
Doctorados y número de profesores de tiempo completo.
Procesos
Número de profesores miembros de comunidades académicas nacionales o internacionales.
Salida
Número de premios de academias internacionales.
Número de patentes registrados.
Número de profesores ganadores del premio Nobel.
Número de publicaciones.
Número de veces que esas publicaciones han sido citadas en otros textos.

Fuente: Elaboración propia a través de Liu y Cheng (2007)

Tabla 3. Resumen de indicadores del Times Higher Education Supplement (Londres).

TIMES HIGHER EDUCATION SUPPLEMENT (LONDRES).
Entrada
Número de estudiantes en programas de maestrías.
Número de estudiantes en programas de Doctorados.
Número de profesores de tiempo completo.
Número de estudiantes provenientes del extranjero.
Número de profesores provenientes del extranjero.
Procesos
Salario de los profesores.
Evaluación realizada por los académicos hacia el desempeño de los egresados.
Los empleadores hacia el desempeño de los egresados.
Salida
Número de publicaciones.
Número de veces que esas publicaciones han sido citadas en otros textos.
Los proyectos de investigación que han recibido apoyo externo.

Fuente: Elaboración propia a través de Ince (2007)

Tabla 4. Resumen de indicadores de la Institución de Educación Superior Norteamericana

INSTITUCIÓN DE EDUCACIÓN SUPERIOR NORTEAMERICANA
Entrada
Selección de estudiantes.
Perfil de los profesores.
Recursos financieros.
Procesos
Evaluación de pares.
Retención de matrícula.
Salida
Desempeño después de la graduación.
Donaciones hechas por los alumnos.

Fuente: Elaboración propia a través de Morse y Flanigan (2007)

Otra de las grandes clasificaciones de indicadores que debemos mencionar es la del Institución Nacional de Calidad y Evaluación (MECD). Éste elabora un sistema de indicadores educativos de acuerdo con la estructura general de los indicadores de la OCDE. Así, este sistema propone cinco grupos de indicadores: contexto, escolarización (permiten conocer la situación educativa de una determinada población en un momento concreto), recursos, procesos educativos y resultados educativos (Delgado, 2002; INCE, 2002).

A modo de resumen, y de manera orientativa, se presentan a continuación los principales indicadores educativos extraídos de Datos y Cifras del Sistema Universitario Español (MECD, 2015), organizándolos en grandes grupos:

Tabla 5. Resumen de indicadores universitarios de entrada extraídos de Datos y Cifras del Sistema Universitario Español (MECD, 2015)

Indicadores de entrada
Indicadores de Admisión
Indicadores de Ocupación
Indicadores de Preferencia
Indicadores de Adecuación
Indicadores Nota de admisión
Indicadores de Forma de acceso
Indicadores de Movilidad

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6. Resumen de indicadores universitarios de proceso extraídos de Datos y Cifras del Sistema Universitario Español (MECD, 2015)

Indicadores de proceso
Indicadores de Sexo
Indicadores de Edad
Indicadores de Nacionalidad
Indicadores de Becas y Ayudas
Indicadores Presupuestarios
Indicadores de Créditos Matriculados
Indicadores de Créditos Presentados
Indicadores de Créditos Superados
Indicadores de Tasa de rendimiento
Indicadores de Éxito
Indicadores de Evaluación
Indicadores de Nota media del expediente
Indicadores de Tasas de abandono
Indicadores de Tasa de renovación
Indicadores de Tasa de transición al master

Fuente: Elaboración propia

Tabla 7. Resumen de indicadores universitarios de salida extraídos de Datos y Cifras del Sistema Universitario Español (MECD, 2015)

Indicadores de salida
Distribución de los egresados por nota media del expediente
Inserción laboral de los egresados universitarios
Situación laboral de los titulados universitarios

Fuente: Elaboración propia

Con esta clasificación, obtenemos una visión general de los diferentes criterios existentes y podemos observar que las evaluaciones internacionales enfocan su mirada en los indicadores de resultado, mientras que las nacionales se caracterizan por centrarse en los indicadores de entrada. Por esta razón, podemos decir que sería conveniente contemplar con mayor interés los indicadores de resultados en las universidades nacionales (autoevaluaciones), puesto que esto conlleva a la visión de la repercusión que la universidad genera en la sociedad, hecho que no se conseguiría observando solamente los indicadores de entrada, de proceso y de salida (Hernández, 2012). Del mismo modo, tal como se apuntó en el apartado anterior, consideramos que los SGC deberían ampliar su mirada e ir introduciendo progresivamente indicadores que nazcan del estudio y la información que pueden aportar los propios estudiantes. Esto ampliaría la visión que se tiene sobre la toma real de decisiones y nos llevaría a desarrollar medidas más eficientes a través del conocimiento y entendimiento de las verdaderas motivaciones, problemáticas, valoraciones y opiniones de los estudiantes.

1.5.3. Algunas consideraciones sobre las medidas a nivel Meso

Es de justicia recordar que los indicadores educativos no siempre fueron entendidos como un instrumento indispensable para conocer con detalle el funcionamiento de los sistemas educativos. Sin embargo, hoy día, éstos son una magnífica herramienta para recabar información, a modo de radiografía, del estado de la educación. El valor o no que se obtenga de la información recogida va a depender del uso y la utilidad que de ella hagan la comunidad científica, la comunidad educativa, los responsables de las políticas educativas y la sociedad en general.

Los nuevos sistemas nacionales de evaluación asumen la idea extendida de que la evaluación constituye un elemento decisivo para la mejora de la educación. De acuerdo con estos principios, la adopción de decisiones encaminadas a la mejora de la actividad

educativa sólo puede asentarse sobre una información rigurosa, contrastada y equilibrada, que incluya la opinión de todos y favorezca la equidad. En definitiva, la evaluación constituye un poderoso instrumento de conocimiento, de valoración y es, por tanto, una palanca de cambio y de reforma.

Es, precisamente, por esto último por lo que consideramos necesario indagar en aquellas cuestiones que resultan relevantes desde la perspectiva de los estudiantes. Un sistema de evaluación que procure ser transformador y con capacidad de reforma, no puede limitarse sólo a escuchar las demandas de un sector de la sociedad, sino que debe ser capaz de escuchar la voz de todos los agentes involucrados en el desarrollo de la Educación Superior. Por tanto, romper con los viejos modelos donde el conocimiento se construye jerárquicamente desde arriba hacia abajo, creando nuevos escenarios participativos y colaborativos mediante la búsqueda de canales donde se fomente el diálogo horizontal entre todas las partes (gobiernos, estudiantes e investigadores), nos permitiría avanzar hacia un nuevo estilo de hacer y de entender la vida universitaria como un espacio de continuación de la vida social en el que los estudiantes desarrollan las destrezas necesarias para afrontar con éxito las demandas de los futuros mercados laborales.

1.6. Los retos a Nivel Micro: Calidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje e Investigación educativa

Tal como se ha visto a lo largo del capítulo, vivimos inmersos en un periodo de cambios a nivel mundial a todos los niveles que afectan directamente a los distintos grupos sociales y que están generando nuevas demandas educativas que se esperan sean satisfechas. Dar respuesta a estas necesidades, no es tarea exclusiva de los gobiernos o de los legisladores de políticas, sino que todos los agentes involucrados deben asumir el papel que les corresponde y colaborar en la construcción de objetivos que converjan en la misma dirección. Bajo este prisma, la Universidad, como generadora de conocimiento, tiene la misión de contribuir, a través de la investigación científica, a dar respuesta a estas nuevas necesidades sociales, científicas y paradigmáticas de la sociedad en la que vivimos. Los investigadores, por tanto, como agentes y protagonistas de la realidad que se vive en las aulas, tienen una oportunidad inmejorable de arrojar luz sobre muchos de los procesos que se evidencian durante las clases y que a menudo se muestran opacos o no se tienen en cuenta cuando se proponen reformas o acciones desde estamentos externos o superiores. Profundizar en el conocimiento que se tiene de los procesos de enseñanza y

aprendizaje se desmarca como algo crucial a la hora de terminar de -o empezar a- entender la realidad educativa desde una perspectiva global y holística.

Sin embargo, la investigación educativa ha tendido a estudiar por separado estos dos conceptos: aprendizaje y enseñanza, generando la tendencia tradicional de considerar ambos conceptos como actividades independientes que forman parte del proceso educativo de las personas (Monroy, Hernández-Pina y Martínez, 2014).

Partiendo de la premisa de que la calidad del rendimiento académico está determinada por los enfoques de aprendizaje, y éstos, a su vez, guardan una estrecha relación con los enfoques de enseñanza, podemos deducir que los enfoques de enseñanza de los docentes se convierten en un factor clave para la calidad de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes (Trigwell, Prosser y Taylor, 1999).

En base a lo anterior, y centrándonos en los procesos de enseñanza, podemos intuir que si se efectúan cambios en la manera de enseñar que tienen los profesores, se producirán cambios conceptuales en los estudiantes, pudiendo influir positivamente en su aprendizaje y, por consiguiente, en la calidad del rendimiento académico (Monroy, Hernández-Pina y Martínez, 2014).

Siguiendo esta línea, numerosos informes europeos señalan que para mejorar el rendimiento académico y la calidad del sistema educativo es necesario promover la formación inicial y continua del profesorado, además de su incentivación y motivación. Tanto es así, que la Comisión Europea (2000) incluye la “Educación y Formación del Profesorado” entre los Indicadores de Calidad que pueden ser de utilidad para medir la calidad educativa (Monroy, Hernández-Pina y Martínez, 2014).

A su vez, en el nuevo plan de Bolonia, entre muchas de las metas que se persiguen, se encuentra la de conseguir cambiar el foco de atención desde una educación basada en el docente hacia otra sensible a las necesidades de los alumnos y pasar de una formación basada meramente en conocimientos a otra basada en la adquisición de competencias (Communiqué in Prague, 2001). Puesto que la formación del profesorado se considera como un indicador de calidad, esta se desmarca como una prioridad apoyada por investigadores, legisladores y todos aquellos que tienen responsabilidad en la formación del profesorado (Monroy, Hernández-Pina y Martínez, 2014).

No obstante, tal como afirma Martín (1999), el problema que conlleva la calidad docente parece que no ha alcanzado criterios estándar para su delimitación en tanto que la enseñanza implica, por una parte, la complejidad del estilo cognitivo-perceptivo de las diferentes personas e instancias (alumnos, profesores, padres, administración, etc.) y, por otra parte, la orientación de aquella calidad docente que se presume en función de las necesidades, motivaciones e intereses de todos los afectados (Marchesi y Martín, 1998; Martín, 1999).

Por otra parte, y desde el punto de vista de la evaluación de los procesos de aprendizaje, para Alfiz (2001) “es sumamente importante tratándose de cualquier proyecto, pero en el caso de la educación es un tema clave, ya que aparece vinculada a la certificación y acreditación de saberes ante la sociedad” (p.150). Esto se relaciona con la calidad del recurso humano en formación, además de con la rendición de cuentas que deben tener las instituciones educativas y los docentes. Normalmente se utiliza para saber cuánto han aprendido los alumnos, aparte de conocer las estrategias y el método empleado en la acción educativa por parte del profesor (Guerrero y Vera, 2008).

La propia OCDE (1994) asocia el término calidad a otro concepto que lleva implícito una gran polémica: el cambio. Tal es su complejidad, que los distintos observadores no comparten las mismas perspectivas sobre las prioridades para un determinado tipo de cambio. En esta misma línea se muestra Martín (1999) cuando concluye que el problema se vuelve tan evidente como complejo, ya que no sólo cada persona entiende la calidad de una determinada manera, sino que además no persiguen los mismos fines.

1.6.1. Calidad de los procesos de enseñanza. El foco en el profesorado

En el año 1995, el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades señaló la docencia como factor clave del conjunto de la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Desde entonces, en las últimas décadas, la docencia ha sido el objeto de evaluación que más interés y preocupación ha suscitado en las universidades españolas, puesto que es considerada por muchos como la unidad de producción de la institución universitaria (García, López y Corpas, 2004). De esta forma, tal como ya se ha visto, las instituciones llevan a cabo sistemas de evaluación de la actividad docente, con la finalidad de valorar

la calidad de su labor y promover propuestas de mejora, pudiendo así cumplir con su compromiso ante la sociedad.

Los cambios de paradigma y los enfoques educativos, implican un reajuste de las estrategias, los recursos y la evaluación en la práctica docente, con la intención de adecuarse a las reformas incorporadas al currículo y a la investigación en las universidades. En palabras de Guerrero y Vera (2008), las nuevas demandas provocan cambios en la labor docente, por lo que la formación y la evaluación de los mismos es totalmente necesario para garantizar la calidad de la enseñanza y la investigación.

No obstante, y tal como señalan García, López y Corpas (2004), es cierto que la tarea de evaluar la calidad docente se torna ardua y compleja, siendo bastante difícil satisfacer las necesidades de los diferentes colectivos implicados. A pesar de ello, los estudios sobre esta temática no cesan. Así, según los investigadores, la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario ha pasado de valorar únicamente la adquisición o no de conocimientos por parte del alumnado a considerar este sistema como un elemento esencial en el análisis de la calidad de las instituciones educativas.

En la actualidad, se aboga por la búsqueda de elementos pertinentes que mejoren la calidad de los servicios públicos, y las administraciones educativas de aquellos países de Europa que están más avanzados, se inclinan por modelos de evaluación que consideran la evaluación como un proceso de desarrollo profesional (individual), asociados a la formación y perfeccionamiento de los docentes. Esto significa que se están descartando aquellos modelos que consideran la evaluación como un instrumento de control vinculado a las mejoras salariales.

En España, el marco legal impulsa el fomento de escenarios de evaluación del profesorado. La LRU en su artículo 45.3, disponía que los estatutos de las universidades establecieran los procedimientos para la evaluación periódica del profesorado. Además, el RD 1086/1889 estableció dentro del régimen retributivo dos apartados relacionados con la evaluación: complementos por méritos docentes y complementos de productividad.

Un modelo de evaluación bien construido debe relacionar y conectar elementos estructurales y metodológicos. Así, desde una visión estructural, hay que definir el objetivo (actividad docente), la orientación (evaluación diagnóstica, formativa y sumativa) y las dimensiones a evaluar (organización de las materias). En cambio, desde

una visión metodológica, lo adecuado es definir las fuentes de información, los procedimientos y estrategias de recopilación de datos, los agentes evaluadores, los procesos de análisis de la información recogida, la toma de decisiones, etcétera.

Sin embargo, hasta ahora, la evaluación docente del profesorado ha consistido prácticamente en tener en cuenta los años de docencia y los resultados de las encuestas de sus alumnos, a pesar de que la promulgación de la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades insistía en la obligatoriedad de una evaluación pertinente de las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado.

Dicha evaluación ha de perseguir la consecución de los siguientes objetivos (AQU, 2002):

- Contribuir a la reputación y autoestima del profesorado.
- Introducir estímulos de innovación docente
- Facilitar la promoción y la mejora salarial.
- Conseguir la mejora permanente de la calidad de la docencia impartida a partir de una evaluación de carácter formativo y de una evaluación de carácter sumativa o rendimiento de cuentas.
- Conseguir a medio plazo en la Universidad un nuevo modelo de docencia que implique el paso de una simple transmisión de conocimiento a potenciar la habilidad autónoma de conocimiento; de la actuación individual a una coordinada y en equipo, de la enseñanza altamente especializada a otra más general y multidisciplinar; del uso escaso y tradicional de las tecnologías a la aplicación las nuevas tecnologías.

Por otra parte, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) ha promovido la evaluación de la actividad docente del profesorado de forma directa en:

- La dimensión correspondiente de las solicitudes para la evaluación de Profesores Ayudantes Doctores, Profesores Contratados Doctores y Profesores Colaboradores, en el Programa de Evaluación del Profesorado para la contratación.
- Convenios firmados con varias universidades con la finalidad de conceder los “tramos de docencia”, tanto institucionales como los denominados “autonómicos”.

En base a lo anterior, un enfoque integral de la evaluación docente debe considerar varias dimensiones (Valcárcel, 2005):

- Trayectoria docente: variedad, intensidad, tipología, etc.
- Valoración de la trayectoria docente: opinión de los estudiantes mediante encuestas, la opinión de los responsables académicos, la opinión del profesor mediante una autoinforme, la opinión de expertos externos en la disciplina.
- Actividades de mejora docente: participación en innovaciones docentes, actividades de implicación en el EEES, cursos recibidos, publicaciones docentes, etc.).

Por tanto, se hace necesario que cada universidad concrete y clarifique un modelo comprensivo de evaluación de la actividad docente del profesorado, contando con infraestructuras y financiación para su desarrollo.

Por último, cabe mencionar el programa denominado DOCENTIA, un Programa Apoyo para la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario, de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, (ANECA, 2006). Este programa tiene como objetivo satisfacer las demandas de las universidades y la necesidad del sistema educativo de disponer de un modelo y de unos procedimientos que garanticen la calidad del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento.

DOCENTIA se ha diseñado de modo que tenga doble acción; por un lado, orienta la actuación de las universidades y, por otro lado, potencia el papel cada vez más significativo que las universidades han de jugar en la evaluación de la actividad docente y en el desarrollo de los planes de formación del profesorado.

Son muchas las universidades españolas que han demandado con insistencia la necesidad de disponer de una herramienta de evaluación individual de la docencia del profesorado y el soporte técnico de ANECA, para la toma de decisiones en pos de la mejora continua de la enseñanza y la formación docente, así como el reconocimiento de esta actividad.

El modelo en el que se basa el programa DOCENTIA considera tres dimensiones como objeto de evaluación de la actividad docente, que son:

- Planificación de la Docencia
- Desarrollo de la Enseñanza
- Resultados

Los criterios de evaluación de la actividad docente según ANECA (2007), serían:

- **Adecuación:** la actividad docente debe responder a los requerimientos establecidos por la universidad y el centro con relación a la organización, planificación, desarrollo de la enseñanza y a la evaluación del aprendizaje de los estudiantes.
- **Satisfacción:** la actividad docente debe generar una opinión favorable de los demás agentes implicados en la enseñanza, en especial de estudiantes, colegas y responsables académicos.
- **Eficiencia:** la actividad docente, considerando los recursos que se ponen a disposición del profesor, debe propiciar el desarrollo en los estudiantes de las competencias previstas en un plan de estudios; en definitiva, el logro de los resultados previstos.
- **Orientación a la innovación docente:** la actividad docente debe abordarse desde una reflexión sobre la propia práctica que favorezca el aprendizaje del profesorado, a través de la autoformación o la formación regulada por otras instancias, y debe desarrollarse desde una predisposición a introducir cambios que afectan al modo en que se planifica y se desarrolla la enseñanza o se evalúan los resultados de la misma.

1.6.2. Calidad de los procesos de aprendizaje. El foco en el alumnado

Desde el campo de la psicología cognitiva, el aprendizaje es considerado como un proceso activo. El concepto de enfoque o estilo de aprendizaje está íntimamente relacionado con la concepción del aprendizaje, cuyo eje se ha centrado en el alumno (López, 2009) y podría definirse como las preferencias personales que cada individuo presenta a la hora de estudiar y de aprender (Fernández y Aranda, 2008). Podemos decir, por tanto, que los enfoques de aprendizaje se consideran una forma de estilo de aprendizaje (Riding y Rayner, 1995) y el estilo de aprendizaje se entiende como una expresión del estilo cognitivo y la personalidad (Corominas *et al.*, 2006; López y López, 2013).

Numerosos autores consideran que la clave fundamental para el éxito académico se centra en el modo en el que el alumno adquiere, procesa, codifica y recupera la información, en lugar de creer que la responsabilidad estriba únicamente en la labor docente. Así pues, siguiendo esta línea de pensamiento, los resultados académicos vendrían determinados por el enfoque de aprendizaje del alumno, es decir, que los procesos que llevan a cabo los

estudiantes adquiere mayor protagonismo que la actividad del docente (Corominas, Tesouro y Teixidó, 2006; Dochy, Segers, Van den Bossche y Struyven, 2005; Tickle, 2001; Tiwari, Chan, Wong, Chui y Patil, 2006).

Si bien han sido muchas las aportaciones de diferentes autores sobre esta cuestión, lo cierto es que la mayoría se clasifican en dos opciones extremas. Por un lado, estaría el enfoque de aprendizaje como dependiente exclusivamente de las características personales o estilos cognitivos y, por otro lado, tendríamos el modelo de aprendizaje como un producto del contexto educativo (López y López, 2013).

Actualmente, la postura más generalizada sobre este dilema es una combinación entre ambas opciones, considerando, así, que en el aprendizaje influyen tanto la metodología utilizada en el aula, como la tendencia particular de cada persona (Fernández, 2008).

Cuando se habla de *Estilos de Aprendizaje* se hace referencia a las distintas formas en la que las personas enfrentan la tarea de aprender y comprender. Son muchas las teorías y definiciones acerca de los estilos de aprendizaje. Como ejemplo, destacamos la definición propuesta por Honey y Munford (1992), en la que señalan que un estilo de aprendizaje es la descripción de los comportamientos y las actitudes que hacen que la persona opte por un determinado tipo de aprendizaje (Rodríguez y Renés, 2012).

En cambio, los enfoques de aprendizaje están más relacionados con los motivos y estrategias específicas y situacionales que a la personalidad de los individuos. Estos enfoques incluyen la intención del alumno al aprender y la manera en que aprende (proceso). Así pues, no depende de las cualidades personales, sino más bien de la percepción que la persona tenga sobre el contexto particular (Corominas *et al.*, 2006; López y López, 2013).

Por este motivo, se hace necesario analizar las tareas de estudio y aprendizaje que llevan a cabo los estudiantes, centrando nuestra atención en los mecanismos y motivaciones subyacentes en la realización de estas tareas, así como en las estrategias adoptadas, entendidas como secuencias de procedimientos o habilidades mentales que se activan con la finalidad de facilitar el aprendizaje y garantizar su eficacia (Barca, Porto, Vicente, Brenlla y Morán, 2008; López y López, 2013).

Cabe mencionar que estos enfoques implican una interrelación entre las características personales y las reacciones inducidas por las situaciones de aprendizaje. Dicho de otra

manera, no podemos pensar que únicamente es necesario la predisposición generada por los atributos personales para adoptar un enfoque u otro, sino que existen ocasiones en las que determinadas situaciones estimulan, favorecen o inhiben la adopción de ciertos enfoques. Así pues, se produce una interacción rasgo-situación (Valle, González, Nuñez, Suarez, Piñero y Rodríguez, 2000). Por este motivo, los enfoques de aprendizaje no sólo designan la forma en la que un alumno se enfrenta a la mayoría de las tareas de aprendizaje, también la manera en que se enfrenta a una tarea concreta en un momento determinado (Biggs, 1991).

1.6.2.1. Enfoques de aprendizaje y el Modelo 3P de Biggs

Como hemos visto anteriormente, las personas procesan de manera distinta el aprendizaje en función del enfoque que hayan elegido. Este hecho genera diferencias individuales que a priori no son explicables por otros factores (Corominas *et al.*, 2006; Fernández, 2008).

A lo largo del tiempo, se ha investigado y estudiado en profundidad estas diferencias en la forma de aprender. El gran interés que suscita este tema reposa sobre la idea de que conocer los enfoques de aprendizaje utilizados por los alumnos, permite mejorar y adaptar los métodos de enseñanza, pudiendo así garantizar un aprendizaje de calidad (Demirbas y Demirkan, 2007; Farkas, 2003; Hernández-Pina, García y Maquilón, 2005; Kiguwa y Silva, 2007; Lashley y Barron, 2006; Li, Chen y Tsai, 2008; López, 2009; López y López, 2013; Miller, 2004).

Estas investigaciones sobre los enfoques de aprendizaje centran su estudio en si el alumnado se enfrenta a las tareas de aprendizaje buscando la comprensión del contenido (enfoque profundo), unos buenos resultados (enfoque de logro) o la simple memorización (enfoque superficial) (Soto, García y González, 2012). El origen de este planteamiento lo encontramos en Marton y Säljö (1976a y 1976b), utilizando una metodología cualitativa y fenomenográfica, valiéndose de entrevistas con grupos pequeños de estudiantes. Este proyecto fue continuado por varios autores, entre los que destacan Biggs (1978) o Entwistle, Hanley y Hounsell (1979).

Todas estas investigaciones llevadas a cabo en diferentes contextos parecen coincidir en que existen distintas maneras de abordar el aprendizaje, y están de acuerdo en dos puntos: a) que existen tres enfoques diferenciados como superficial, profundo y basado en el rendimiento o logro, y b) que la elección de uno u otro depende tanto de características

personales e individuales como de factores contextuales e instruccionales (López y López, 2013).

Biggs (1987) entiende que un enfoque de aprendizaje está basado en un motivo o intención (que marca la dirección general de aprendizaje) y una estrategia, o conjunto de estrategias (que seguiría esa dirección general). Esta combinación la clasifica en Enfoque Superficial, Enfoque Profundo y Enfoque de Alto Rendimiento (Buendía y Olmedo, 2003).

El enfoque superficial está caracterizado por la presencia de una motivación extrínseca, el miedo al fracaso y la utilización de estrategias memorísticas. El enfoque profundo hace referencia a una motivación intrínseca, es decir, al interés que hay por la materia, la búsqueda de significado y la utilización de estrategias de aprendizaje por comprensión. Por último, el enfoque de logro está basado en la motivación del éxito y el empleo de estrategias de organización del material de estudio (Castro, Ezquerro, Argos, Osoro y Salvador, 2012).

Siguiendo la teoría de Biggs (1988), en el momento en que un alumno se enfrenta a una situación de aprendizaje, le surgen dos cuestiones esenciales: una relacionada con los motivos y metas que desea conseguir, y la otra vinculada con las estrategias y recursos cognitivos que debe poner en marcha para satisfacer dichas intenciones (Valle, González, Nuñez, Suarez, Piñero y Rodríguez, 2000). Así se deduce que un enfoque de aprendizaje está basado en un motivo y una estrategia, combinados ambos mediante un proceso metacognitivo (Biggs, 1988, 1993).

Biggs (1993) señala que el aprendizaje sería el resultado de la interrelación de tres elementos clave: la intención (motivo) de quien aprende, el proceso que utiliza (estrategia) y los logros que obtiene (rendimiento). Este pensamiento es apoyado por otros autores como Barca, Peralbo y Brenlla (2004).

En base a lo anterior, Biggs (2003) crea un modelo que contiene los enfoques de aprendizaje, formando parte de un sistema total en el que sitúa el proceso de educación-aprendizaje. Se trata de una adaptación del modelo 3P elaborado por Dunkin y Biddle (1974).

Este modelo concibe la enseñanza como un sistema equilibrado, en el que todos sus componentes se relacionan y potencian unos a otros. El proceso de enseñanza-aprendizaje

sería, por tanto, un proceso interactivo, en el que el estudiante construye su conocimiento condicionado por la enseñanza del docente (López y López, 2013). En función del enfoque con el que se emprenda la tarea de aprendizaje se obtendrán unos resultados de mayor o menor calidad (Maquilón, 2003). De esta manera, se entiende que tanto profesor como alumno son responsables del resultado; el profesor estructurando las condiciones de aprendizaje y el estudiante implicándose en ellas (Hernández-Pina *et al.*, 2005 y 2006).

El modelo 3P hace referencia, por tanto, a las interacciones que se establecen entre las variables Presagio (características de los estudiantes y percepción del contexto de enseñanza), Proceso (los enfoques de aprendizaje) y Producto (los resultados de aprendizaje) (Castro, Ezquerro, Argos, Osoro y Salvador, 2012). A pesar de ello, cabe decir que las investigaciones se han centrado casi en exclusividad en las características personales del alumnado y sus estilos de aprendizaje (Barca, 1999; Cabanach, 1997; Porto, 1994; Rosario y Almeida, 1999; Rosario, Nuñez, González, Almeida, Soares y Rubio, 2005; Valle *et al.* 1998, 2000 y 2006), dejando de lado el contexto de enseñanza y aprendizaje.

Por último, no podemos olvidar que el concepto de aprendizaje es contextual, es decir, que la misma persona puede tener preferencia por uno u otro enfoque en función de cada situación concreta de aprendizaje. Por este motivo, Biggs (2003) señala lo inadecuado que sería categorizar a los estudiantes como superficial o profundo (como si se tratase de una medida de las características estables del individuo y no cambiasen nunca) y afirma que una persona puede preferir un enfoque superficial o profundo en función de las necesidades percibidas de la tarea (López y López, 2013).

Análisis de los enfoques en función de diferentes variables personales y/o contextuales.

A pesar de que no existen evidencias claras sobre las diferencias en los enfoques de aprendizaje en función de variables como la edad, el género o el contexto, lo cierto es que algunas investigaciones sí parecen concluir en la existencia de tales diferencias, alegando que el modelo cultural y las variables de corte personal determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Buendía y Olmedo, 2002, 2003; Corominas *et al.*, 2006; Elias, 2005; García, 2005; Hernández-Pina, 2008; Hernández-Pina, Phan, 2008; Rodríguez, Ruíz y Esquivel, 2010; Tural y Akdeniz, 2008; Zeegers, 2001).

No obstante, hay una gran ausencia de desarrollo teórico sobre la evolución de los enfoques de aprendizaje a lo largo del tiempo, y es por ello por lo que se presentan grandes dificultades a la hora de establecer criterios que fundamenten de forma adecuada la influencia de los intervalos progresivos de edad. Sin embargo, no podemos obviar que varias investigaciones muestran que el alumnado de mayor edad tiende a utilizar con más frecuencia el enfoque profundo, al contrario de aquellos con menor edad que optan por un enfoque superficial (García, 2005; Hernández-Pina, Maquilón y García, 2002). De la misma manera, aunque diversas investigaciones muestran que las mujeres son dadas a utilizar más el enfoque profundo y los hombres el superficial, lo cierto es que las diferencias encontradas no siempre son estadísticamente significativas (Hernández-Pina *et al.*, 2002, 2010; López, López, González y Fernández, 2012).

Desde el punto de vista de la educación superior, la mayoría de las investigaciones concluyen en que existe una preferencia por el enfoque profundo en los estudiantes universitarios, independientemente de la carrera que estudien. Esto podría significar que una mayor motivación y utilización de estrategias de más alto nivel están asociadas a un proceso de aprendizaje de mayor calidad, al menos, atendiendo exclusivamente a la teoría (Biggs, 1994; Hernández-Pina *et al.*, 2002, 2010).

Relación de los enfoques de aprendizaje con variables del contexto instruccional.

Las investigaciones que realizan el análisis de las variables contextuales y su relevancia sobre los enfoques de aprendizaje son muy heterogéneas y generalmente no aportan resultados concluyentes. Sin embargo, algunos autores como Barlas, Gupta, Lesser y Tai (2004), Cassidy y Eachus (2000), English, Luckett y Mladenvic (2004); Gordon y Debus (2002), Hall, Ramsey y Raven (2004), y Tiwari *et al.* (2006) creen que las perspectivas metodológicas y las intervenciones instruccionales influyen directamente sobre los enfoques de aprendizaje, por lo que se sería conveniente encontrar aquellas prácticas docentes que llevan a los estudiantes a modificar su enfoque de aprendizaje hacia el modelo profundo. En contra de estos supuestos, autores como Akdemir y Koszalka (2008), Edward (2004), McParland, Noble y Livingston (2004) y Stromso, Grottum y Lycke (2004) consideran inconcluyentes estos resultados y afirman que puede afirmarse que existan diferencias significativas en los enfoques asociados a las distintas perspectivas metodológicas ni a determinadas intervenciones.

Por otro lado, los autores Elias (2006) y Micari y Light (2009) argumentan que el alumnado presenta diferentes enfoques de aprendizaje o maneras de concebir y acercarse a las distintas materias, en base a los contextos de las asignaturas. Asimismo, autores como Hornby, Jennings y Nulty (2009) apoyan la hipótesis de que en los enfoques de aprendizaje influyen ciertas variables, entre las que destacan experiencias previas en educación, la situación socioeconómica y cultural de la familia, el tipo de socialización familiar y las motivaciones de los estudiantes.

Relación de los enfoques de aprendizaje con el rendimiento y otras variables mediadoras

En cuanto al análisis de las relaciones entre los enfoques de aprendizaje y el rendimiento académico, los estudios ofrecen resultados contradictorios (López y López, 2013). Para Cano (2005), si bien es cierto que el enfoque profundo tiene como resultado aprendizajes de mayor calidad, no se puede asegurar que este desemboque en un mayor rendimiento académico. Esta misma idea se repite en Valle *et al.* (1999), Bacon (2004), Edward (2004) y Groves (2005) cuando afirman que no se pueden establecer relaciones directas entre enfoques de aprendizaje y resultados académicos o, al menos, no siempre se producen.

A pesar de lo anterior, no son pocas las investigaciones que afirman que el enfoque profundo es un buen predictor del éxito académico y el enfoque superficial de peores resultados (Barca *et al.*, 2008; Diseth y Martinsen, 2003; English *et al.*, 2004; Phan, 2006; Rodríguez, 2005; Ruiz, Hernández y Ureña, 2008; Snelgrove y Slater, 2003; Snelgrove, 2004; Valle *et al.*, 2000). Para Phan (2006), el enfoque superficial predice la acción habitual de los alumnos, mientras que el enfoque profundo de aprendizaje predice la comprensión y la reflexión crítica.

Otros autores, por su parte, consiguen establecer la relación entre los enfoques de aprendizaje y la autorregulación que desarrollan los estudiantes, concretándola en una mejor planificación y control de la ejecución (Case y Gunstone, 2002; Fuente, Pichardo, Justicia y García, 2008; Heikkila y Lonka, 2006). Sin embargo, esta idea tampoco parece que obtenga el consenso general dentro de la comunidad científica, ya que otras investigaciones encuentran que las relaciones entre enfoques, autorregulación y rendimiento académico, son escasas y diferentes según la universidad. Como ejemplo de esto último puede consultarse Fuente *et al.* (2008), Valle *et al.* (1999) y Zusho y Pintrich (2003).

1.7. El *engagement*: Un nuevo enfoque para ayudar a conseguir los retos

Llegados a este punto, se ha visto y entendido la relevancia del sistema universitario como institución al servicio de la sociedad en tanto generadora de cultura, motor del cambio social y responsable de la promoción personal de los ciudadanos y el avance científico-tecnológico. Además, hemos comprobado el rol que ocupa en la actualidad como motor de la sociedad civil reconociendo, sin fisuras, los retos globales a los que nos enfrentamos en nuestra época. Asimismo, somos capaces de ver la Universidad como una institución creadora de puentes entre el presente y el medio y largo plazo, mejorando así la productividad de los países mediante la innovación tecnológica y la empleabilidad de sus ciudadanos. También hemos comprobado cómo cada vez existe más preocupación por desarrollar sistemas educativos de calidad y que para ello se diseñan y aplican nuevas políticas educativas, que son revisadas y evaluadas constantemente mediante sistemas de garantía de la calidad que nacen como una apuesta por reducir los niveles de pobreza, la exclusión social y las desigualdades. Del mismo modo, la investigación educativa lidera los estudios que tratan de comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje con la meta puesta en la mejora continua y la búsqueda de la calidad y excelencia educativa. En base a todo lo anterior, podría pensarse que todo el trabajo está hecho y que los problemas de la Universidad deben estar reduciéndose progresivamente, sin embargo, la realidad es bien distinta.

Un estudio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (Datos y Cifras del Sistema Universitario Español, 2015) confirma que un 29% de los estudiantes universitarios dejan sus estudios o cambian de carrera. En España, según un informe elaborado por la OCDE (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico, 2015), la tasa de graduación universitaria es del 55%, por debajo de las medias de la OCDE (72%) y la UE (75%). En otro informe, esta vez de la Comisión Europea (2010), se manifiesta, bien a las claras, la preocupación real de que España no sea capaz de alcanzar las metas establecidas, que en Europa se establece en un 10% para el año 2020. Esta preocupación está, aparentemente, bien fundada, ya que como señalan algunos investigadores, el abandono en nuestro país se sitúa en torno al 30% (Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006; Rodríguez-Gómez, Feixas, Gairín y Muñoz, 2015) y cada año además van aumentando los niveles de abandono (Araque, Roldán y Salguero, 2009).

No podemos mirar hacia otro lado cuando la problemática del abandono está sobre la mesa. Investigaciones (Colás, De Pablos, González, Conde, González y Contreras, 2013; Colás y Contreras, 2013), han confirmado que, el abandono universitario tiene consecuencias tanto individuales como sociales y costes importantes a nivel económico, académico y pedagógico. Ante esta realidad, reducir las tasas de abandono se ha convertido en unos de los principales objetivos de mayor relevancia en las políticas educativas nacionales e internacionales. A raíz de esta preocupación, los Sistemas de Garantía de la Calidad incorporan como requisito la medición durante el proceso de seguimiento de dos tipos de abandono: abandono inicial o transitorio y abandono definitivo, ambos indicadores prioritarios en los procesos de acreditación y consecuente renovación de los títulos oficiales universitarios en nuestro país.

Por otra parte, desde que Freudemberger (1974) perfilara el horizonte conceptual del constructo a mitad de los años setenta, el foco de interés de los investigadores en el ámbito del síndrome de «estar quemado» (*burnout*) se ha diversificado enormemente. En la última década, la investigación educativa sobre el *burnout* ha tenido una gran explosión debido, principalmente, al hecho de que los alumnos han de afrontar situaciones estresantes que plantean demandas muy exigentes no siempre acordes a los recursos disponibles (Martínez y Salanova, 2003; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens, y Grau, 2005; Schaufeli, Salanova, González-Romá, y Bakker, 2002).

Sumado a lo anterior, tal como hemos visto, no son pocos las investigaciones que están profundizando en el conocimiento de la realidad educativa a través del estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en la enseñanza universitaria (Barca, Porto, Vicente, Brenlla y Morán, 2008; Demirbas y Demirkan, 2007; Farkas, 2003; Hernández-Pina, García y Maquilón, 2005; Kiguwa y Silva, 2007; Lashley y Barron, 2006; Li, Chen y Tsai, 2008; López y López, 2013; López, 2009; Miller, 2004). Los enfoques de aprendizaje aportan un valioso saber en tanto nos acercan al paisaje cognitivo de los estudiantes mediante el análisis de las estrategias, motivaciones y mecanismos subyacentes que se ponen en juego a la hora de la realización de tareas y que se secuencian con el objetivo de facilitar el aprendizaje y garantizar su eficacia.

De manera paralela, la literatura refleja también un novedoso foco de análisis fruto de una aproximación marcada por la psicología positiva (Csikszentmihalyi y Seligman, 2000). El concepto de *engagement* representa un nuevo enfoque que examina las experiencias

positivas de los estudiantes y las condiciones favorecedoras de bienestar, definiéndose como un estado motivador positivo y persistente relacionado con los estudios (Salanova, Schaufeli, Llorens, Peiró, y Grau, 2000; Salanova *et al.*, 2005; Schaufeli *et al.*, 2002).

A falta aún de un corpus de investigación consolidado en torno a este nuevo concepto, existen evidencias -más teóricas que empíricas- de su relación con diversos facilitadores de la actividad académica de los estudiantes universitarios generando menor propensión al abandono de los estudios (Salanova *et al.*, 2005); de sus relaciones negativas con el *burnout* (Salanova *et al.*, 2000; Durán, Extremera, y Rey, 2004); su vínculo positivo con el desarrollo profesional (Martínez y Salanova, 2003) y con el desempeño académico (Salanova *et al.*, 2005); de sus relaciones causales con la autoeficacia (Salanova *et al.*, 2005), o de sus vínculos positivos con el bienestar emocional y la felicidad (Extremera, Durán y Rey, 2005).

Consideramos que el estudio del *engagement* en educación, de alguna manera, se desmarca como otra parte y, a su vez, otra perspectiva de la misma realidad que estudian los enfoques de aprendizaje y que a su vez se complementan. Esta perspectiva se concreta a través de una mirada que se centra en el plano más emocional de los sujetos y en entender ese impulso interno que eleva a los estudiantes a estados de plenitud y bienestar a todos los niveles. La teoría del *engagement* que aquí proponemos considera que todos los alumnos poseen un potencial que con frecuencia se queda aletargado o no se desarrolla por diferentes causas y que la dimensión pedagógica tiene la obligación de rescatar, ofreciendo a los estudiantes los canales y las opciones que les permita encontrar ese estado de flujo positivo que derivará, con toda seguridad, en una mejora del rendimiento académico y una enseñanza de calidad.

Por ello, consideramos muy importante incorporar procesos de medición que complementen los datos obtenidos hasta la fecha con el objetivo de tener una mirada más amplia sobre el fenómeno descrito. A esta temática vamos a dedicar los próximos capítulos.

Capítulo Segundo

ENGAGEMENT Y SU APLICACIÓN EN
LOS CONTEXTOS EDUCATIVOS
UNIVERSITARIOS

2.1. Introducción

Tal como se ha visto en el capítulo anterior, el estudio del *engagement* en educación se desmarca como un novedoso foco de análisis cuyo eje de acción se centra en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Al igual que otras grandes líneas de investigación dedicadas al estudio de los mismos (enfoques de aprendizaje), el estudio del *engagement* permite complementar y profundizar en los procesos cognitivos y metacognitivos de los estudiantes aportando información relativa a un complejo conjunto de factores motivacionales, estratégicos y emocionales, tanto propios como de los contextos formativos, que conforman la base de aquellas experiencias educativas positivas o de éxito, y que generan niveles altos de bienestar, satisfacción y conexión con los estudios.

El estudio del *engagement* en educación (entendido éste como una participación actitudinal activa mantenida en el tiempo a la hora de realizar sus tareas acompañadas de un sentimiento emocional positivo frente a ellas) y a cuya definición y desarrollo dedicaremos los próximos apartados, nace, por tanto, como resultado del intento de la comunidad educativa por superar el reto de volver a conectar a los estudiantes con sus estudios a través del entendimiento de aquellos factores o características, estrategias y medidas que son deseables y que fomentan el bienestar de los alumnos, con el objetivo último de mejorar los resultados académicos y reducir el abandono escolar a través de una educación de calidad sensible y que garantice la equidad para todos (Bowlby y McMullen, 2002; Cothran y Ennis, 2000, Gilbert, 2007; Harris, 2008; Lamb, Dwyer y Wyn, 2000; McMillan y Marks, 2003; Willms, Friesen, y Milton, 2009).

En base a lo anterior, 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 (Dunleavy y Milton, 2009). No obstante, para Fredricks, Blumefeld y Paris (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, y Paris, 2005; Harris, 2008; Rich, Lepine, y Crawford, 2010).

En los siguientes apartados se presenta un recorrido a través de las dos grandes líneas de investigación relacionadas con el *engagement* educativo. En primer lugar, se aborda el enfoque psicológico caracterizado por el estudio del constructo del *engagement*, sus

diferentes definiciones y su evolución tanto conceptual como de uso. Y, en segundo lugar, trataremos el enfoque pedagógico del *engagement*, su evolución histórica desde los orígenes a la actualidad, las diferentes concepciones del constructo y las estrategias pedagógicas asociadas a su uso.

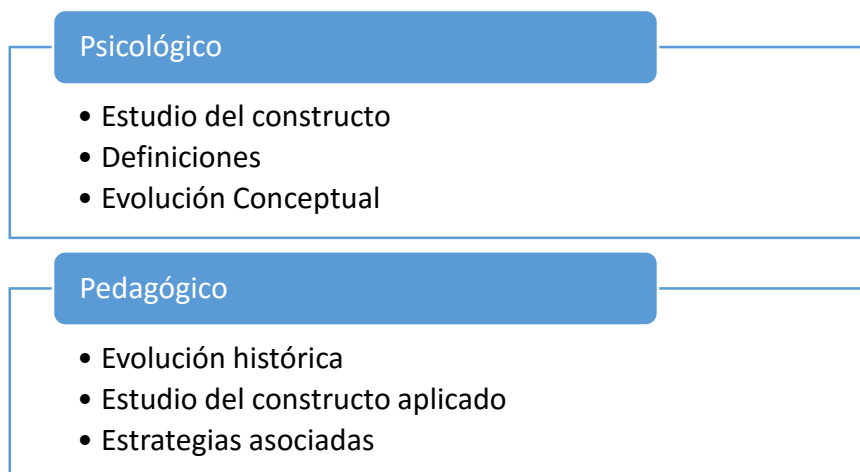


Figura 1. Resumen de las principales líneas de *engagement* educativo

2.2. *Engagement* desde una perspectiva psicológica

Muchos son los investigadores que, en los últimos tiempos, están dedicando sus trabajos y esfuerzos en estudiar el *engagement* educativo. Sin embargo, y pese a todo, no existe un acuerdo a la hora de encontrar una definición común para el concepto o a la de concretar a qué nos referimos exactamente con *engagement*. Por nombrar algunos, se habla de *engagement* académico, cognitivo, intelectual, institucional, emocional, de comportamiento, social y psicológico (Parsons y Taylor, 2011). En cuanto a las definiciones, para Friesen (2008), el *engagement* es un estado de absorción energizante y creativo que requiere la contemplación, la interpretación, la comprensión, la construcción de significado y la crítica, que se traduce en un compromiso profundo y personal para explorar e investigar una idea, asunto, problema o pregunta por un período sostenido de tiempo. Por su parte, Robinson y Hullinger (2008) lo definen como los esfuerzos de los estudiantes para estudiar, analizar, practicar, resolver problemas y recibir retroalimentación, mientras que Suttle (2010) lo describe como la inversión psicológica de la atención, el interés, el esfuerzo y la implicación emocional invertido en el trabajo de aprendizaje. Asimismo, Klem y Connell (2004) aportan dos definiciones de *engagement* de los estudiantes: *engagement* continuado, que incluye cómo se comportan

los estudiantes, piensan y sienten mientras estudian; y *engagement* como reacción al reto, que se refiere a cómo se enfrentan los estudiantes a ellos cuando surgen desafíos. Incluso en ocasiones, un mismo autor define el *engagement* de manera distinta en un breve periodo de tiempo, como es el caso de Kuh (2001), que lo define como la cantidad de tiempo y de energía que los estudiantes deciden dedicar a las actividades tanto dentro como fuera del aula, para un año después, en un nuevo estudio (Hu y Kuh, 2002) definir el *engagement* como la cualidad de los estudiantes para esforzarse cuando se dedican a actividades con propósito educativo que contribuya directamente a los resultados deseados. Una definición muy parecida a esta última es la realizada por Marzano y Pickering (2011) a la que suman la componente emocional.

Definir el *engagement*, por tanto, es uno de los principales retos a los que se enfrenta la comunidad científica en la actualidad. A medida que las investigaciones avanzan, una de las palabras más recurrentes en ellas es el término ‘ambiguo’ (Dunleavy, Milton y Crawford, 2010; Parsons y Taylor, 2011). El *engagement* no es un constructo simple, los hallazgos han demostrado que son muchos los factores que entran en juego a la hora de enganchar a los estudiantes y su medida y análisis, dependen en muchos casos de las diferencias en las ideas de partida y en los enfoques a la hora de evaluar el constructo (Champan, 2003). Esta falta de acuerdo en los enfoques y en las dimensiones que forman parte del universo científico del *engagement* tiene como consecuencia el hecho de que no sea sencillo encontrar una definición exacta cuando, además, incluso existe discrepancia en las dimensiones que son necesarias abordar para conseguir alumnos enganchados con sus estudios (Parsons y Taylor, 2011).

Así, Willms (2003) en un informe para la OCDE titulado *Student Engagement at School: A sense of belonging and participation*, en el que se buscaba encontrar la relación entre los niveles de *engagement* y la alfabetización, indicó que no fue posible establecer relaciones concluyentes debido a la complejidad de interpretar el término tanto para los encuestados como para los investigadores. En esta misma línea, Harris (2008) pone de manifiesto la dificultad y el reto que supone para los investigadores acotar el *engagement* cuando afirma que, aunque existe consenso a la hora de asumir como positivo enganchar a los estudiantes, no lo hay, sin embargo, en lo que se entiende como tal y sus límites. Parsons y Taylor (2011) van más lejos poniendo de manifiesto el hecho de que aun cuando en las diferentes investigaciones podemos encontrar categorías comunes la realidad es que, con frecuencia, los investigadores definen realidades distintas.

Prueba de lo anterior, Harris (2008) destaca dos estudios del mismo año comparándolos entre sí para poner de manifiesto las diferencias en el entendimiento del *engagement* por parte de los investigadores: según la autora, Fredricks *et al.* (2004) clasificaron 44 estudios distintos sobre el *engagement* estableciendo tres categorías principales: *Engagement* actitudinal, emocional y cognitivo. Según la autora, el *engagement* actitudinal hacía referencia a la participación en actividades académicas, sociales y extracurriculares (Harris, 2011; Wang, Willett, y Eccles, 2011); el *engagement* emocional se manifiesta cuando los estudiantes tienen actitudes positivas en su relación con la escuela, compañeros, profesores y aprendizaje (Skinner y Belmont, 1993); y el cognitivo cuando los estudiantes desarrollan estrategias de gestión de su propio aprendizaje (Harris, 2011, Walker, Greene, y Mansell, 2006). En contra de lo anterior, Harris (2008) pone sobre la mesa un estudio de Anderson, Christenson, Sinclair y Lehr (2004) dividiendo el *engagement* en cuatro categorías: actitudinal, académico, cognitivo y psicológico que, si bien comparten esferas de significado y comprensión conectadas con el estudio anterior, presenta perspectivas propias y redefinen límites e intenciones a pesar de manejar los mismos conceptos.

Igualmente, la investigadora señala cómo muchas de las investigaciones existentes abordan el *engagement* de los estudiantes de una manera jerárquica en la que se les da más peso a unas dimensiones sobre otras (Harris, 2008). Para Finn (1989), por ejemplo, los alumnos cuyo comportamiento se correspondiera, en la taxonomía, con los niveles altos, se consideraban más enganchados. Así, el primer nivel de *engagement* ocurre cuando los alumnos respetan y acatan los comportamientos y procedimientos de la escuela; el segundo cuando, también, participan activamente en su entorno de aprendizaje; y, por último, cuando además realizan actividades extraescolares (Finn, 1989, 1991; Harris, 2008).

Nystrand y Gamoran (1991), por su parte, desarrollaron un sistema jerárquico de *engagement* basado en aspectos cognitivos y procedimentales que poco tenía que ver con el sistema propuesto por Finn (1989). Los autores relacionaron el *engagement* procedimental con la realización de las tareas y actividades propias de las materias y el *engagement* cognitivo o emocional con aspectos no tangibles que ocurren cuando los estudiantes acometen el estudio (Harris, 2008; Nystrand y Gamoran, 1991). En este modelo, el *engagement* sustantivo (emocional o cognitivo) tiene mayor peso que el procedimental.

Al otro lado de estos autores, se encuentran investigaciones en las que se rechazan los enfoques jerárquicos y se apuesta por un modelo de *engagement* en el que todos los niveles o dimensiones tengan la misma relevancia (Blumenfeld, Modell, Bartko, Secada, Fredricks, Friedel, *et al.*, 2005; Fredricks, Blumenfeld, y Paris, 2004; Harris, 2008).

A pesar de las posibles diferencias de opinión entre los investigadores, la mayor parte de ellos coinciden en la necesidad de progresar en el desarrollo de investigaciones colaborativas que arrojen luz sobre lo que debemos o no entender por *engagement* y cómo definirlo (Parsons y Taylor, 2011); una tendencia que, según Chapman (2003), con el paso de los años ha ido variando desde un entendimiento del *engagement* basado en el tiempo que se empleaba en las tareas (modelo industrial) a modelos y perspectivas más complejas y multidimensionales.

Así Nystrand y Gamoran (1991) señalan dos como las principales definiciones más relevantes hasta la fecha: la primera de ella define el *engagement* como el deseo de los estudiantes en participar en las rutinas propias de las escuelas (atender en clase, entrega de tareas, escuchar al profesor, etc.); bajo esta perspectiva el *engagement* queda prácticamente acotado bajo el marco del cumplimiento de las normas de la escuela sin prestar atención a otras dimensiones del individuo (Nystrand y Gamoran, 1991; Harris, 2008). La segunda definición, pone su foco sobre factores menos pragmáticos como indicadores del desarrollo cognitivo, la actitud y los aspectos afectivos de los estudiantes a la hora de realizar su aprendizaje (Chapman, 2003; Harris, 2008; Nystrand y Gamoran, 1991).

En esta misma línea, Skinner y Belmont (1993), consideran que el *engagement* en los estudios (en oposición a *desafecto*) hace referencia a un estado de intensidad y calidad emocional a través del cual los alumnos desarrollan sus actividades educativas. Para los autores, los alumnos que muestran niveles altos de *engagement* presentan una participación actitudinal activa mantenida en el tiempo a la hora de realizar sus tareas acompañadas de un sentimiento emocional positivo frente a ellas. Bajo este estado, los alumnos realizarán las tareas poniendo a prueba sus propios límites concentrándose plenamente en la tarea y mostrando en todo momento altos niveles de entusiasmo, optimismo, curiosidad e interés (Chapman, 2003; Skinner y Belmont, 1993).

En el mismo año, Willms (2003) realiza también una revisión de las definiciones de *engagement* más representativas para el autor que difieren de las ofrecidas por Chapman.

En su estudio, Willms pone de manifiesto cómo se ha venido usando el término de *engagement* en las investigaciones para describir los procesos de los alumnos a través de los cuales logran identificarse con los valores y los resultados de la escuela, participando en actividades académicas y no académicas. Para el autor, esta definición lleva asociada, a su vez, tanto un componente psicológico de sentido de permanencia y aceptación de los valores de la escuela como un componente actitudinal vinculado a la participación en las actividades escolares (Finn, 1989, 1993; Finn y Rock, 1997; Goodenow, 1993; Goodenow y Grady, 1993; Voelkl, 1995, 1996, 1997; Wehlage *et al.*, 1989).

En un estudio más reciente, Dunleavy (2008), añade, a las categorías mencionadas por Chapman (2003) y Willms (2003), el componente Académico-Cognitivo del *engagement* estableciendo tres categorías que se relacionan entre sí:

- Actitudinal: Atención, valor por los resultados de la escuela, participación en actividades escolares, extraescolares y no académicas, realización de tareas y estudio, etc.
- Académico-Cognitivo: Tiempo en la realización de las tareas, realizar los trabajos, respuesta positiva a los retos escolares, esfuerzo dirigido hacia el aprendizaje estratégico.
- Social-Psicológico: Sentido de pertenencia a una comunidad, relaciones, sentido de competencia, motivación, necesidad de elección y autonomía.

En un estudio posterior, *¿What did you do in school today? Exploring the concept of Student Engagement and its implications for Teaching and Learning in Canada* (Dunleavy y Milton, 2009), redefinen las categorías descritas el año anterior separando el *engagement* académico del cognitivo y pasando éste a una nueva categoría que los autores describen como *Engagement* Intelectual suprimiendo, además, el *engagement* psicológico o actitudinal.

También en 2009, un nuevo estudio de Willms, Friesen y Milton, repite la taxonomía mencionada estableciendo tres categorías principales:

- Intelectual: Desarrollo emocional y cognitivo frente al aprendizaje, uso del pensamiento profundo (análisis y evaluación) con el fin de comprender y resolver problemas complejos o construir nuevos conocimientos.
- Académico: Participación en los requisitos formales de las escuelas.

- Social: Sentido de pertenencia y participación en la vida de la escuela.

En Dunleavy, Milton y Crawford (2010), una vez más, las categorías son determinadas cambiando el *Engagement Académico* por *Engagement Institucional* y redefinen su percepción sobre el *Engagement Intelectual*: “El concepto de *engagement* intelectual permite explorar qué hacen los alumnos en clase, cómo se sienten con respecto a sus experiencias de aprendizaje y si el trabajo que realizan contribuye a su aprendizaje” (p. 2).

Cabe recordar que los aspectos emocionales del *engagement* tienen su origen en autores como Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, y Shernoff (2003) cuyas bases están claramente influenciadas por la Teoría del Flujo de Csikszentmihalyi (1991). Para los autores citados, el *engagement* es un estado de alto desarrollo en clase definido por interés, concentración y disfrute que se opone directamente a la apatía y el desinterés que se acusa en las aulas con demasiada frecuencia (Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, y Shernoff, 2003). Una de las hipótesis de la teoría del flujo relaciona experiencias óptimas de aprendizaje con emociones positivas y los procesos cognitivos profundos involucrados en el mismo (Meyer y Turner, 2006).

Siguiendo a los autores mencionados, Fredricks, Blumenfeld and Paris (2004) y Meyer y Turner (2006) incorporan el *engagement* emocional afirmando que para que los alumnos puedan estar realmente conectados con sus estudios son necesarias experiencias positivas de aprendizaje que generen climas o contextos de aprendizaje óptimos donde puedan desarrollarse las relaciones e interacciones necesarias para fomentar la motivación y el interés.

Otro de las dimensiones más relevantes en la literatura a la hora de describir o definir el *engagement* hace referencia a los factores Cognitivos o Metacognitivos (Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y Schrauben, 1992). Para Chapman (2003), estos autores interpretan el *engagement* a través de modelos jerárquicos: Estos modelos relacionan los niveles de *engagement* con el uso de estrategias de aprendizajes (de las más sencillas a las más complejas). De este modo, el *engagement* de los estudiantes puede verse como una actitud que se puede catalogar o indexar en función del tipo de estrategias cognitivas que se pongan en juegos (desde las superficiales como el procesamiento a las complejas como la elaboración) y de la constancia o perseverancia en la gestión de las dificultades encontradas en la realización de las tareas (Pintrich *et al*, 1990, 1992).

Tal como se ha visto en la introducción, no existe consenso a la hora de definir qué se entiende por *engagement*, sus propósitos o la forma de medirlo. La ambigüedad que se cierne sobre el constructo del *engagement* hace urgente aunar los esfuerzos a la hora de establecer modelos que puedan ser comprobados y desarrollados en el tiempo y cuyos hallazgos se lleven a las escuelas materializados en forma de programas, currículos renovados o modelos de gestión que ayuden a conectar a una cada vez más grande población de alumnos desmotivados. Sería injusto pasar por alto los esfuerzos de investigadores por clarificar y acotar lo que entendemos por *engagement*, pero la realidad es, que, a día de hoy, queda mucho por recorrer en este sentido.

En la siguiente página (Figura 2), se muestra un cuadro resumen de las definiciones de *engagement* agrupándolas en función de las diferentes variables estudiadas.

DEFINICIÓN		<p>Estado de absorción</p> <p>Esfuerzo invertido</p> <p>Inversión psicológica</p> <p>Inversión temporal</p> <p>Capacidad de esfuerzo</p> <p>Estado emocional</p> <p>Estrategias de gestión</p>
TIPO	<p>Actitudinal</p> <p>Emocional</p> <p>Cognitivo</p> <p>Intelectual</p> <p>Académico</p> <p>Psicológico</p> <p>Social</p>	<p>Participación en actividades académicas y extracurriculares</p> <p>Actitudes positivas en su relación con la escuela y aprendizaje</p> <p>Estrategias de gestión de su propio aprendizaje</p> <p>Desarrollo y uso del pensamiento profundo para comprender problemas complejos</p> <p>Participación en los requisitos formales de las escuelas</p> <p>Sentido de competencia, motivación, necesidad de elección y autonomía</p> <p>Sentido de permanencia a una comunidad</p>
ENFOQUE	<p>Intervencionista</p> <p>Psicológico</p>	<p>Tiempo de estudio</p> <p>Atención</p> <p>Resultados</p> <p>Implicación</p> <p>Entusiasmo</p> <p>Optimismo</p> <p>Curiosidad</p> <p>Interés</p>
MODELOS		<p>Jerárquicos</p> <p>No jerárquicos</p>

Figura 2. Resumen general de Engagement según su definición, tipo, enfoque y distribución. Fuente: Elaboración propia

2.2.1. *Engagement* desde la perspectiva de los profesores

A lo largo de las numerosas investigaciones sobre el *engagement educativo* que se han desarrollado, llama la atención el hecho de que no existan demasiados estudios enfocados en la opinión de los profesores y educadores en general, a pesar del innegable papel protagonista que poseen (Harris, 2008). Para la autora, la prueba de ello es que la mayoría de los educadores encuentran serias dificultades a la hora de definir qué entienden por *engagement* o, en su defecto, lo relacionan con alumnos que los escuchan, que hacen sus actividades, que les obedecen o que aparentemente disfrutan de las clases. Sin embargo, a pesar de las diferencias encontradas de unos profesores a otros, de unas escuelas a otras y de los niveles estudiados, Harris (2008) identifica seis conceptos cualitativamente diferentes de *engagement* de los estudiantes desde la perspectiva de los profesores:

- Participar en las actividades de clase y seguir las reglas de la escuela.
- Estar interesado y disfrutar de la participación en lo que sucede en la escuela.
- Estar motivado y confiado en la participación en lo que sucede en la escuela.
- Estados positivos de pensamiento profundo.
- Aprendizaje orientado a alcanzar las metas vitales.
- Control del aprendizaje.

Para Harris (2008), estas seis categorías, que renombró como Comportamiento, Disfrute, Motivación, Pensamiento, Búsqueda de propósitos y Control, hacen alusión a diferentes realidades del *engagement* que cubren prácticamente todo el universo del *engagement* que las investigaciones han recogido. Para la investigadora, la primera categoría alude, principalmente, a un entendimiento del *engagement* desde el plano actitudinal; las dos segundas (disfrute y motivación) se centran más en los aspectos psicológicos; y las últimas tres categorías se hacen eco de los aspectos cognitivos del constructo. A pesar de lo anterior, la autora pone la voz de alarma en el hecho de que, para muchos de los profesores entrevistados, el *engagement* de los estudiantes está más relacionado con aspectos de participación en sí mismos que orientado al aprendizaje lo que, para Parsons y Taylor (2011), puede sugerir que un núcleo alto de profesores siguen teniendo una concepción del *engagement* orientada a la gestión y control de clase (como en la década de los 80) y no como verdaderas estrategias de aprendizaje significativo.

2.2.2. *Engagement* desde la perspectiva de los alumnos

Al igual que pasaba con la voz de los profesores, algunos investigadores como Willms y Flanagan (2007) o Dunleavy y Milton (2009) han identificado un vacío en los estudios a la hora de recoger la verdadera opinión de los estudiantes y han aumentado sus esfuerzos a la hora de recoger la voz de otros de los protagonistas principales de la educación: los alumnos.

En esta línea, la CEA (Asociación Canadiense de Educación), según Dunleavy y Milton (2009) considera la relevancia de incorporar la voz de los estudiantes como eje central a la hora de entender y dar forma a los nuevos modelos educativos, que lideren la vanguardia de los nuevos planes de estudio y contextos de aprendizaje. En su intención por llevar esto a cabo, han realizado numerosos estudios preguntando a los estudiantes acerca de diferentes cuestiones entre las que destacan la propia percepción de los alumnos de lo que consideran una *escuela ideal*, por entornos de aprendizajes positivos o cómo creen ellos que se puede mejorar el *engagement* en los estudiantes (Dunleavy, Milton, y Crawford, 2010; Parsons y Taylor, 2011).

En otro intento por pulsar la voz de los estudiantes, Willms y Flanagan (2007), crearon una encuesta online anónima a través de la cual los alumnos podían expresar abiertamente sus opiniones acerca de la experiencia educativa en cada caso. El instrumento de recogida de datos, titulado “*Tell them from me*” fue creado en 2004 por Willms y Flanagan, y sigue usándose en la actualidad como vehículo para identificar posibles problemas de *disengagement*.

Mientras que los intentos por recoger la opinión de los estudiantes acerca de los entornos de aprendizaje han tenido un éxito aceptable, las complicaciones surgen cuando se trata de entender conceptos más abstractos como la motivación por aprender. Los hallazgos de Dunleavy y Milton (2009), constatan que muchos de los alumnos exitosos y con aparentes niveles altos de *engagement* describen las clases como aburridas, estáticas, estresantes y desconectadas de la realidad (Dunleavy y Milton, 2009). Pope (2003) apoya esta idea afirmando que muchos de estos estudiantes no se sienten realmente motivados por factores internos o por el interés en el aprendizaje, sino que responde a factores externos (sociales, culturales, familiares, etc.) y que se limitan a cumplir con las normas o las expectativas.

No obstante, gracias a las investigaciones que se han hecho eco de la voz de los alumnos, podemos hoy tener una idea más definida de los factores que tanto frustran a los alumnos, cómo los impulsan y motiva con sus estudios. Así, Dunleavy y Milton (2009) cataloga una serie de pistas sobre lo que los estudiantes consideran factores a tener en cuenta a la hora de mejorar el *engagement*:

- Trabajar sobre problemas reales.
- Se sienten conectados con el conocimiento relevante.
- Aprender para cambiar o mejorar el mundo.
- Ser respetados.
- Asignaturas o temas interconectados.
- Aprende de otros y con otras personas dentro de la comunidad.
- Conocer expertos y tener actividades que fomenten la experiencia laboral.
- Tener más oportunidades para entablar diálogos y conversaciones.

Tal como subrayan Parsons y Taylor (2011), es imposible no ver esta lista de ideas y que no vengan a la mente las categorías descritas por la comunidad científica sobre el *engagement*: social, cognitivo, intelectual, etcétera. Sin embargo, los investigadores consideran que hacerlo sería introducir una vez más los filtros subjetivos de la mirada científica y se perdería la riqueza de la información en bruto que aportan los estudiantes y que deberían ser parte del núcleo de cualquier investigación que pretenda entender el fenómeno del *engagement*. Para Harris (2008), el contraste entre lo que los profesores o investigadores perciben y la visión que ofrecen los alumnos a la hora de entender los niveles altos de *engagement* genera irremediamente la duda de si realmente estamos midiendo bien el *engagement*. Para la autora, desarrollar métodos fiables de medida se hace tan necesario como la urgencia de entender el *engagement* en su totalidad.

2.3. *Engagement* desde una perspectiva pedagógica

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). El auge y el rápido alcance de las investigaciones, según Parsons y Taylor (2011) se debió a la necesidad que existía de dar explicación a un creciente fenómeno que estaba invadiendo todos los ámbitos y

niveles de las escuelas: el porcentaje de alumnos que no alcanzaban los resultados que se esperaba de ellos o directamente abandonaban sus estudios.

Sin embargo, no hay que perder de vista que el concepto de *engagement* nace, originalmente, relacionado con el ámbito empresarial (Harris, 2008). Por este motivo, muchas de las primeras investigaciones sobre el *engagement* están únicamente enfocadas desde una perspectiva en la que se da prioridad a conceptos empresariales como productividad, tiempo en la tarea, etcétera (McKinney, Mason, Perkerson, y Clifford, 1975; Smyth, 1980), o preocupadas por encontrar los 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. Los estudios empíricos de los últimos veinte años han dado forma al constructo de *engagement* entendiéndose tanto como el conjunto de estrategias que ayudan a fomentar los éxitos académicos como una meta en sí mismo.

Debido a lo anterior, la evolución del *engagement* y su materialización en nuevas prácticas en las escuelas ha crecido considerablemente. Estas prácticas han facilitado un feedback muy valioso a las investigaciones permitiéndoles acercarse progresivamente a un entendimiento más global del constructo. A medida que esto ocurría, los investigadores han ido poniendo el énfasis en unas u otras dimensiones dando lugar a un paulatino interés en las experiencias de los alumnos en el contexto educativo y la influencia de esas experiencias en el ámbito social, emocional y académico de los alumnos (Parsons y Milton, 2011).

En esta línea, Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, y Shernoff (2003) proponen el *engagement* en los estudios como posible solución a las preocupaciones de los psicólogos por los problemas educativos más presentes y persistentes que enfrentan los estudiantes de hoy en las escuelas: el bajo rendimiento, así como dificultades de aprendizaje, actitudinales y emocionales que, generalmente, terminan conduciendo al abandono escolar. Del mismo modo, el estudio del *engagement* se ha desplazado desde considerarse

una respuesta reactiva a comportamientos negativos hasta convertirse en estrategias proactivas para mejorar los ambientes de aprendizajes positivos en las aulas.

Sin embargo, los científicos empiezan a señalar cómo 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 la explicación del constructo cambia y se reconfigura de un estudio a otro (Dunleavy y Milton, 2009). Por tanto, hace falta un esfuerzo por parte de los investigadores en aras de aunar esfuerzos sintetizando y categorizando el modo de pensar sobre el *engagement* en un único y completo marco teórico multidimensional y coherente (Appleton, Christenson y Furlong, 2008; Fredricks *et al.*, 2004; National Research Council, 2003).

Como hemos visto, la forma de considerar y entender el *engagement* desde los orígenes en la literatura educativa y psicológica hasta nuestra época ha variado considerablemente. Con el tiempo se ha producido un cambio visible tanto en el propósito del concepto como en las definiciones según nos movamos de unas investigaciones a otras y de unas décadas a otras.

Para Parsons y Taylor (2011), los principales propósitos que se han encontrado en el *engagement* en las últimas tres décadas han sido:

- Para ayudar a mejorar los resultados de alumnos desconectados y en desventaja o reducir su abandono.
- Para ayudar a la gestión de la clase, reduciendo las malas conductas y los problemas de disciplina.
- Para enganchar a los estudiantes en el aprendizaje del propio aprendizaje. Ayudándoles a convertirse en aprendices capacitados de por vida.

2.3.1. El *engagement* como una solución para los alumnos en desventaja

En un esfuerzo por comprender mejor el contexto educativo en el que el concepto de *engagement* en los estudios ha crecido tan rápido, Gilbert (2007) describe los sistemas educativos actuales como esferas de 150 años de edad y contruidos sobre los conceptos de la Era Industrial de "educación de masas". La idea que descansaba detrás del auge de la creación de sistemas educativos era la de garantizar el igualitarismo (todo el mundo debería tener la misma oportunidad de tener éxito en la vida) y cubrir las necesidades

económicas de las personas a través del desarrollo de habilidades y disposiciones necesarias para el trabajo en las nuevas empresas de la era industrial. Bajo esta perspectiva, la autora afirma que estos sistemas educativos están orientados a enseñar -a todos- los conocimientos elementales: el mismo contenido y de la misma manera; para luego evaluar a los estudiantes de acuerdo a unas reglas y normas como una forma de control de calidad.

El *engagement*, bajo estas premisas, pretende ser tanto forma de excelencia educativa como una solución para la inequidad en educación (Dunleavy y Milton, 2009). Sin embargo, a menudo, la excelencia y la equidad son vistos como objetivos independientes en los planes de mejora propuesto por los organismos encargados (Friesen, 2008). Tanto la excelencia como la equidad tienden a ser abordados a través de iniciativas independientes, dotados de recursos a través de diferentes líneas presupuestarias y se medirán los resultados a través de diferentes criterios (Gilbert, 2007). Por tanto, para estos autores, mientras que la excelencia está reservada para mejorar los resultados de los estudiantes más capaces a través de currículo académico tradicional, la equidad se traduce en programas diseñados para ayudar a los estudiantes en riesgo o más desfavorecidos, a menudo, con programas de apoyo extra o modificados.

Tan pragmático y funcional como este modelo promete ser, los autores han puesto el foco sobre el hecho de que este sistema realmente no produce igualdad de oportunidades (Parsons y Taylor, 2011). Lo cierto es que este sistema produce grandes brechas entre los alumnos con mejores resultados y los alumnos de menor rendimiento académico. Tal como señala Gilbert (2007), un gran número de estudiantes no se ajustan a los estándares del sistema por innumerables motivos y se convierten en marginados y desenganchados del sistema por no encajar en él.

El tratamiento de la equidad y la excelencia como dos conceptos separados refuerza la idea antigua que respalda que el aprendizaje conceptual profundo y el éxito en la escuela está solo destinado a unos pocos estudiantes. Esta forma de pensar sobre la organización de la escolarización masiva tiene sus raíces en los inicios de la educación pública. Aunque sirvió a la sociedad razonablemente bien en el pasado ya no ofrece una base viable para los sistemas educativos modernos.

El camino hacia un sistema de educación pública totalmente equitativo ha sido durante mucho tiempo y sigue siendo una tarea incompleta. A medida que los sistemas escolares

trabajan para resolver los problemas asociados a un modelo de escolarización diseñado en el pasado, necesitamos motivar y desafiar a los educadores a considerar nuevos objetivos para todos los estudiantes, en todas las aulas y en todas las escuelas (Dunleavy, Milton, y Crawford, 2010).

Para autores como Dunleavy y Milton (2009), los avances en las investigaciones y el conocimiento sobre el desarrollo humano nos han proporcionado evidencias que confirman que la gran mayoría de los estudiantes son capaces de convertirse en aprendices capacitados. Sin embargo, nuestros sistemas escolares siguen luchando para tratar de satisfacer las necesidades de todos los alumnos, pero con una especial atención en aquellos que pertenecen a los grupos más vulnerables de la sociedad debido a que los estándares, generalmente, definen un patrón tipo y único de la sociedad (Gilbert, 2007).

Parsons y Taylor (2011), por su parte, consideran que una falta de *engagement* en los estudios se puede interpretar como una fuente importante de desigualdad en la sociedad. El aumento significativo de estudiantes que presentan falta de *engagement* y abandonan los estudios es desproporcionadamente mayor en aquellos estudiantes que viven en la pobreza, los jóvenes con discapacidades y los adolescentes de las minorías visibles o las comunidades étnicas.

Por todo lo anterior, queda claro que el estudio y desarrollo del *engagement* podría ser una solución adecuada para tratar el tema de las desigualdades académicas de aquellos estudiantes que no han tenido éxito en encontrar la forma de adaptarse a los modelos de estándares rígidos de la educación pública en la era industrial. Para que esto sea posible, es necesario romper con los viejos enfoques y realizar una migración de intenciones, desde modelos de *engagement* basados en la productividad (terminar o no la escuela, aprobar o no, etc.) hacia nuevos planteamientos que ponen el énfasis en la participación de los alumnos en la cultura o contexto educativo y en el sentido de permanencia. Este cambio pone de relieve la relevancia de crear contextos educativos saludables y generadores de *engagement*. No bastaría con prestar atención a los resultados exclusivamente académicos, sino que también sería conveniente mostrar una sensibilidad especial a la hora de detectar si los alumnos están encajando o no en sus culturas escolares y desarrollar su sentido de permanencia a la comunidad.

Afortunadamente, nuestras ideas actuales sobre el *engagement* de los estudiantes han cambiado de rumbo en los últimos años. Ahora, además de explicar los niveles de

engagement desde una perspectiva social (participación en la vida de la escuela) y académica (cumplir en los requisitos para el éxito en la escuela), desde hace algún tiempo, se han estado acumulando pruebas para demostrar que muchos de los problemas experimentados por los estudiantes en la escuela, están conectados a los ambientes de aula (Dunleavy y Milton, 2009; Parsons y Taylor, 2011). Años de investigaciones, han probado, por tanto, que las escuelas y el contexto educativo en el que se desarrollan los estudiantes, pueden tener un impacto importante en el fomento de unos niveles de *engagement* adecuados (Community Health Systems Resource Group, 2005; National Research Council, 2003; Parsons y Milton, 2011; Teddlie y Stringfield, 1993; Willms, 2003; Willms, Friesen y Milton, 2009).

2.3.2. *Engagement* como medida de gestión del aula

A lo largo de la década de los 90, la investigación e intervención educativa sufrieron un importante avance tanto a nivel teórico como en modelos de gestión. Los intentos por ser capaces de llegar a los alumnos a través de los temas que les eran relevante y no tanto el prestar atención a sus actitudes generó una corriente de aprendizaje: Aprendizaje diferenciado (Dunleavy y Milton, 2009). A medida que aumentaba la aceptación y la proliferación de los estudios sobre el *engagement*, éste se fue convirtiendo, de manera paralela, en una manera estratégica de generar climas positivos para la gestión y el control de unas aulas cada vez más inquietas y heterogéneas (Parsons y Milton, 2011). Tal como señalan los autores, los maestros podían utilizar diversas estrategias de enseñanza (aprendizaje diferenciado) para conseguir reenganchar a los alumnos desconectados a través de proyectos en grupo, aprendizaje por investigación, etc.

Basado en todo lo anterior, las nuevas teorías trataban de cambiar los modelos educativos hacia pedagogías más divertidas o atractivas para los estudiantes. Mediante una cesión de poder desde los rígidos libros de textos hacia otros modelos, se pretendía despertar la curiosidad y el interés de aquellos alumnos que, por sus particularidades como individuo, no se ajustaban con los currículos estándares. Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones que impulsaba esta nueva filosofía, en la práctica, seguían siendo un parche que trataba de corregir un problema mayor de base: querer que los estudiantes hagan lo que queremos, que aprendan lo que nosotros consideramos importante, del modo en que nosotros pensamos adecuado y evaluarlo de acuerdo a nuestros valores (Gilbert, 2007).

A pesar de lo anterior, sería injusto no destacar el esfuerzo de los educadores y la comunidad científica por innovar y realizar verdaderos cambios en la escuela. Es innegable, tal como apuntan Parsons y Milton (2011), la importancia de comenzar a prestar atención a los aspectos emocionales de los alumnos. Que exista una conciencia educativa preocupada por hacer que los estudiantes disfruten sus experiencias de aprendizaje y no solo estar atentos a sus resultados es un cambio significativo que creó un punto de inflexión en la evolución del *engagement* educativo (Dunleavy y Milton, 2009).

Como prueba de ello, sirvan los hallazgos de Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, y Shernoff (2003), en los que detectaron que existían muchos alumnos dentro del sistema educativo que, a pesar de tener unos resultados deseables, expresaban que no se sentían conectados con sus estudios ni realmente motivados. Los autores señalan que no existe una relación de dependencia entre resultados académicos y niveles de *engagement*. Tal como indican en su estudio, incluso en aquellos que han terminado con éxito todos sus años de escolarización se han encontrado altas tasas de aburrimiento, alienación, marginación y falta de motivación personal (Larson y Richards, 1991, visto en Shernoff *et al.*, 2003).

Basado en lo anterior y en la teoría del Flujo (Csikszentmihalyi, 1990), los autores consideran necesario mejorar la motivación y el ‘disfrute’ de los estudiantes como una condición básica del *engagement*. Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider y Shernoff (2003), en un estudio del *engagement* en las aulas universitarias desde la perspectiva de la Teoría del Flujo, conceptualizan el *engagement* como un constructo basado en la suma de concentración, interés y disfrute (Flujo). Para los autores, en la misma investigación, el estado de flujo es considerado tanto un objetivo como una recompensa en sí mismo. Esta sensación de placer y recompensa es la que lleva a los estudiantes, por ellos mismos, a buscar y replicar la experiencia de flujo. Por tanto, es necesario encontrar ese nicho donde profesores y estudiantes puedan ayudarse mutuamente en estado de flujo y donde puedan dedicarse a sus trabajos respectivos, absortos y perdiendo la noción del tiempo (Shernoff *et al.*, 2003).

Todo lo anterior, genera varias cuestiones sobre la educación: ¿Debemos poner el foco en crear aulas que hagan sentir bien a los estudiantes, o estamos interesados en el aprendizaje porque éste es bueno? ¿Es necesario que absolutamente todos los estudiantes

se sientan bien en las escuelas o esta generalización homogénea disminuye o condiciona otros objetivos? En una cultura como la actual en la que se impone la búsqueda del placer y la recompensa inmediata, ¿es peligroso que la educación ignore esta tendencia cultural? O, por el contrario, ¿puede la educación olvidar sus objetivos por satisfacer estos aspectos?

A pesar de todo, tal como puntualizan Dunleavy y Milton (2009), para muchos autores, aunque valoran los nuevos hallazgos y aportes de las diferentes investigaciones, éstos siguen siendo parches que se introducen a los antiguos planes educativos sin modificar realmente currículos, métodos de enseñanza y evaluación, etc. Por ello, otros investigadores consideran que es necesario volver atrás y comenzar desde cero olvidando muchas de las cosas que se asumieron en el pasado sobre el *engagement* y sobre las que se ha trabajado edificando el constructo y su entendimiento. Así, por ejemplo, Zyngier (2007), considera que la concepción actual sobre la idea del *engagement* de los estudiantes sigue siendo demasiado individualista, porque la mayoría de la investigación sigue considerando el *engagement* y el éxito académico que lo acompaña, como una función del individuo, ignorando la contribución de los factores socio-culturales, étnicos, de género, etcétera. Además, otros investigadores, consideran que el concepto sigue siendo demasiado intervencionista al entender el *engagement* como algo que los estudiantes pueden hacer y que los profesores pueden organizar para ellos (Luse, 2002).

A pesar de los cambios significativos que empiezan a producirse a partir de la Teoría del Flujo, Bopry y Hedberg (2005), denuncian que nuestra visión del *engagement* sigue siendo prescriptiva y basada en expertos en tanto seguimos considerando que sabemos que es lo que los estudiantes necesitan y cómo pueden conseguirlo de la mejor manera posible. Como se verá a continuación, desde el año 2000 en adelante, la perspectiva jerárquica de la educación y sus teorías derivadas están siendo revisadas y cada vez tienen menor calado en las investigaciones recientes.

2.3.3. El *engagement* como vehículo para aprender a aprender

A partir de 2003, los estudios sobre el *engagement* en educación 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* basado en ayudar a los estudiantes a entender las mejores maneras en las que ellos pueden aprender con independencia del tema a estudiar, enfocándose en los procesos de aprendizaje en sí mismos y en que los estudiantes

los conozcan (Parsons y Milton, 2009). El *engagement*, por tanto, se empieza a entender como un vehículo, no solo para mejorar los éxitos académicos y la participación sino también como una manera de construir verdaderos aprendices profundos y autónomos (Claxton 2006 y 2007; Dunleavy y Milton, 2009; Harris 2008; Meyer y Turner, 2006).

En palabras de Gilbert (2007), no solo han 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. Esta ruptura con el tradicional significado filosófico del conocimiento, supone un reto superlativo para nuestros sistemas educativos. Para el autor, no podemos enfocar este reto a través de la suma de ideas nuevas sobre las viejas estructuras, sino que necesitamos pensar la escuela en sí misma como algo diferente. 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.

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 permiten 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.

Aunque las respuestas a muchas de estas preguntas siguen aún en proceso de estudio, no pocas son las soluciones o propuestas que los autores destacan a la hora de mejorar los niveles de *engagement* en la comunidad educativa. 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, despertando la conciencia de ellas a través de la participación y no desde los actuales modelos descriptivos del conocimiento.

Esta preocupación por implicar a los alumnos en los procesos de aprendizaje, en hacerlos formar parte del aprendizaje en sí mismo, requiere una reformulación del propio lenguaje del aula, las 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.

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 metacognitivos 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 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).

A continuación, se presenta un resumen del recorrido histórico del *engagement* en función de las diferentes variables asociadas a su comprensión y el momento histórico (Figura 3)

PERÍODO		FILOSOFÍA	
Década de los 70 y 80		Solución para alumnos en desventaja (igualdad)	
PERSPECTIVA	FOCO	ESTRATEGIAS	MEDIDA
Conceptos empresariales Enfoques intervencionistas	Factores de riesgo sociales y demográficos Factores actitudinales y sociales	Educación para todos	Rendimiento académico
PERÍODO		FILOSOFÍA	
Década de los 90		Medida de gestión de aula	
PERSPECTIVA	FOCO	ESTRATEGIAS	MEDIDA
Enfoques intervencionistas Enfoques psicológicos Teoría del flujo	Temas relevantes Climas positivos	Aprendizaje diferenciado Pedagogías atractivas Despertar interés y curiosidad	Aspectos emocionales Rendimiento académico
PERÍODO		FILOSOFÍA	
Década de los 00		Aprender a aprender	
PERSPECTIVA	FOCO	ESTRATEGIAS	MEDIDA
Enfoques psicológicos Teoría del flujo	Procesos de enseñanza-aprendizaje	Cesión del control del aprendizaje Retos intelectuales Sentido crítico Fomento del interés innato por aprender	Aspectos emocionales Rendimiento académico Procesos de enseñanza-aprendizaje
PERÍODO		FILOSOFÍA	
A partir de 2010		Aprender a aprender	
PERSPECTIVA	FOCO	ESTRATEGIAS	MEDIDA
Enfoques psicológicos Teoría del flujo Psicología positiva	Procesos de enseñanza-aprendizaje Entornos generativos Climas de aula Aprendizaje profundo	Cesión del control del aprendizaje Retos intelectuales Sentido crítico Fomento del interés innato por aprender	Aspectos emocionales Rendimiento académico Procesos de enseñanza-aprendizaje Contextos de aprendizaje Estrategias de gestión

Figura 3. Resumen evolución histórica del Engagement. Fuente: Elaboración propia

2.3.4. *Engagement* en educación y su incidencia sobre el rendimiento académico

Actualmente, y en base a todo lo anterior, el *engagement* educativo se considera uno de los factores más importantes a la hora de predecir un buen aprendizaje por parte de los estudiantes, así como su éxito académico. En palabras de Fall y Roberts (2012), comprender y predecir el *engagement* de los estudiantes universitarios es clave de cara a poder explicar y mejorar tanto la vida académica de los estudiantes como el éxito y el rendimiento.

En esta misma línea, en un estudio de Ladd y Dinella (2009), los investigadores afirman que los alumnos que muestran niveles altos de *engagement* en sus estudios, presentan mejores resultados a la hora de realizar las tareas universitarias y obtienen más éxito en sus resultados académicos. También, Wentzel (1999), descubrió que aquellos estudiantes que están conectados con sus estudios de manera activa y positiva presentan mayor facilidad a la hora de resolver las actividades relacionadas con la vida universitaria y acaban obteniendo mejores resultados académicos. En contraste con estas ideas, aquellos estudiantes poco conectados obtienen menor rendimiento y bajas tasas de éxito en la universidad (Finn, Pannozzo, y Voelkl, 1995).

Estas ideas se han visto reforzadas en investigaciones más recientes que afirman que los estudiantes que se encuentran en estado de *engagement* con sus estudios tienden a prestar más atención en clases, son más capaces de concentrarse en sus estudios, se muestran activos y participativos en la comunidad universitaria y consiguen mejores tasas de rendimiento académico (Caraway, Tucker, Reinke, y Hall, 2003; Fall y Roberts, 2012; Furrer y Skinner, 2003; Wang y Holcombe, 2010). Paralelamente, otros autores (Archambault, Janosz, Morizot, y Pagani, 2009; Finn y Rock, 1997; Hirschfield y Gasper, 2011; Moretti, 2007) ponen de manifiesto el hecho de que aquellos estudiantes poco conectados con sus estudios presentan más probabilidad de obtener bajo rendimiento académico, abandono y problemas de actitud. Otros estudios han tratado de confirmar ambas ideas simultáneamente como demuestran los trabajos de Al-Alwan (2014) y Bilge, Dost y Cetin (2014) que respaldan positivamente los supuestos mencionados.

Además de los estudios anteriores, otros trabajos relacionan el *engagement* educativo con un sentimiento positivo y placentero por parte de los estudiantes, auto eficacia académica, altas expectativas y logros, mayor propensión a participar en actividades extra académicas y un sentimiento alto de pertenencia a la comunidad universitaria, que desemboca en un

compromiso con otras instituciones sociales. (Finn, 1989; Marks, 2000; Pearson, Muller, y Wilkinson, 2007; Willms, 2003). Otros estudios, por su parte, relacionan niveles altos de *engagement* con estudiantes que presentan actitudes y comportamientos deseables como la capacidad de superación, una positiva interacción social, etc., mientras que aquellos estudiantes poco conectados tienden a demostrar comportamientos más antisociales, incívicos y una mayor tendencia hacia la violencia, tanto en clase como en el ámbito personal (Finn, 2006; Whitlock, 2006).

Asimismo, trabajos como el de Pike (2000), han encontrado que existe relación entre el *engagement* y otras competencias positivas como el desarrollo del pensamiento crítico, el desarrollo del liderazgo (Posner, 2004), la formación de un auto concepto robusto y desarrollo de la identidad (Harper, Carini, Bridges, y Hayek, 2004), la constancia en la realización de tareas (DeSousa y Kuh, 1996; Kuh, Cruce, Shoup, Kinzie, y Gonyea, 2008). Por su parte, otros investigadores han relacionado el *engagement* en los estudios con el éxito laboral futuro (Astin, 1993; Chickering, 1996; Kuh *et al.*, 2005; Pascarella y Terenzini, 2005), con la percepción del sentimiento de competencia (Schmidt, Kackar-Cam, Strati, y Shumow, 2015).

Por último, en un reciente estudio de Yates, Brindley-Richards, y Thistoll, (2014), los hallazgos confirman la existencia de facilitadores y obstáculos o barreras a la hora de desarrollar *engagement* con los estudios. Sin embargo, para los investigadores, los resultados son esperanzadores en tanto consideran los obstáculos no insalvables y lo que es más importante, que todos los facilitadores o casi todos, pueden trabajarse, desarrollarse o proponerse por parte de las instituciones de formación.

2.4. La problemática actual de la investigación sobre el *engagement*

Tal como hemos ido viendo, en la actualidad, el *engagement* es un concepto que se encuentra presente en todos los ámbitos que la educación abarca: escuelas, currículums, investigaciones, proyectos, etcétera. A pesar de que el *engagement* se ha convertido en un objetivo en sí mismo, el entendimiento de éste cambia de investigación en investigación, de autor en autor, de escuela en escuela, e incluso entre países. Este fenómeno está provocando que los especialistas del tema pongan la voz de alarma acerca de la creciente oscuridad que se cierne sobre el *engagement* y remarquen la necesidad de sintetizar o ir unificando el entendimiento del *engagement* como un constructo coherente

y multifactorial (Appleton *et al.*, 2008; Fredricks *et al.*, 2004; National Research Council, 2003).

Más contundente se muestra Harris (2008) cuando afirma que, cuando se trata del *engagement*, no se puede hablar de conocimiento compartido entre investigadores y profesores debido a las innumerables investigaciones cuyos datos y resultados se ajustan a la definición del propio concepto.

Pese a todo, Parsons y Milton (2009), no son tan pesimistas y, aunque reconocen la diversificación de las definiciones e investigaciones sobre el *engagement*, identifican categorías o dimensiones comunes que pueden sentar las bases para entender el *engagement* o servir de lanzadera para las nuevas investigaciones.

En resumen, la literatura acerca del *engagement* sugiere la tendencia de ir agrupando y modelando los factores que forman parte del constructo. De la revisión de las definiciones existentes en la literatura reciente emergen cuatro o cinco definiciones ‘tipo’. Sin embargo, el texto que acompañan estas definiciones apunta cada uno hacia una dirección o propósito distinto. Ante esta situación, Harris (2008), propone el ejercicio intelectual y la voluntad por parte de los creadores de leyes, investigadores y educadores, de sincronizar los intereses y la forma a la hora de entender el *engagement* para que los esfuerzos resulten útiles y aprovechables. Para el autor, la claridad y la unificación de intenciones, ahorrará esfuerzos y, sobre todo, ayudará a los verdaderos protagonistas del concepto, los estudiantes.

A pesar de todo lo anterior, algunas voces en la literatura consideran que, aunque existen numerosos estudios y propuestas para mejorar el *engagement* de los estudiantes, no se están consiguiendo los resultados esperados y, sin embargo, estamos creando generaciones de estudiantes desmotivados y poco cualificados. Para muchos de estos autores, de hecho, lo que se está consiguiendo en la actualidad, dejando a los estudiantes explorar sus propios estilos de aprendizaje, objetivos e intereses es diluir el conocimiento, enterrar los estándares y dando de lado a lo que se supone que ‘se debe aprender’ (Bennett, Maton, y Kervin, 2008; Carlson, 2005; Carnevale y Young 2006; Young, 2006)

Además, Dunleavy y Milton (2009), ponen de manifiesto la necesidad, para algunos autores, de parar la velocidad de producción científica sobre el *engagement* para considerar detenidamente, de manera profunda y crítica, muchas de las ideas que se

asumen sobre el *engagement*. Zyngier (2007), por ejemplo, considera que nuestras estrategias de reforzar el *engagement* están aún lejos de ser medidas útiles para todos los alumnos de manera individual ya que las investigaciones siguen ignorando factores como el sexo, el nivel sociocultural, la pertenencia o no a grupos minoritarios, etcétera. Además, critica el carácter intervencionista de la concepción actual del *engagement* que lo considera algo que los alumnos hacen o tienen y que los profesores pueden gestionar o potenciar en ellos (Luse, 2002; Zyngier, 2007).

En el lado contrario, sin embargo, la mayor parte de los autores consideran que con independencia de si tenemos más o menos clara la definición de *engagement*, lo que sí está claro es que sería útil que la educación prepare a los estudiantes a ser capaces de estudiar cualquier tema en cualquier momento y con los recursos que tengan a mano (Parsons y Milton, 2009). El objetivo no es que los alumnos aprendan una serie de conocimientos empaquetados y concretos sino hacerles capaces de adquirirlos (éstos u otros que les sean necesarios o los deseen) proporcionándoles las herramientas educativas necesarias para ellos (Kvavik, Caruso, y Morgan 2004; Prensky 2001; Ramaley y Zia 2005; Windham 2005). En esta misma dirección, tal como se lee en Brown (2002), para Claude Levi-Strauss, nuestros alumnos actuales son expertos en ‘bricolaje’ y necesitan tener la oportunidad de sentirse creadores del conocimiento a través de la búsqueda y uso de las distintas piezas a su alcance (un objeto, una herramienta, un documento, etc.). Ignorar este hecho, es continuar desenganchando a los estudiantes actuales que son, a diferencia de las anteriores generaciones, buscadores, pero también creadores de conocimiento (Gilbert, 2007). Esta misma idea puede apreciarse en Kvavik, Caruso, y Morgan (2004), cuando afirman que un porcentaje entre el 20% y el 60% de los jóvenes encuentran más entretenido y relevante para sus estudios la creación de nuevos medios (video, audio, blogs, etc.), nuevos recursos, nuevo conocimiento y cultura y, además, prácticamente sin esfuerzo.

Por tanto, como ya se ha escrito antes, la comprensión del *engagement* requiere de un cambio de paradigma en la investigación y un cambio de actitud en educadores y los creadores de leyes. Estaríamos en el punto de salida de una nueva carrera hacia la comprensión y aplicación correcta del *engagement* y sus estrategias en la cual los beneficios y los retos del mismo serán la clave del éxito de los estudiantes de las nuevas generaciones. A continuación, se resumen los principales objetivos o retos que subyacen bajo una visión moderna del *engagement*:

1. Conectar a los estudiantes con la idea de superar los logros asociados a la escuela (acumulación de conocimientos, superación de asignaturas, buenas notas y, en última instancia, acabar una carrera).
2. Conectar a los estudiantes con el objetivo del control o gestión de las actitudes en sí mismo. Se identifican dos líneas dentro de este objetivo: Una relacionada con lo que los profesores esperan de los estudiantes o control de las actitudes. Y otra relacionada con el control de los estudiantes de su propio proceso de aprendizaje (elección de los temas, métodos, recursos, presentación y evaluación).
3. Conectar a los estudiantes mediante experiencias emocionales y psicológicas elevadas o Fluidas (Csikszentmihalyi, 1990).
4. Conectar a los estudiantes con el aprendizaje profundo, así como mejorar las habilidades cognitivas y metacognitivas de construcción del conocimiento.

2.5. Midiendo el *engagement*

A pesar de la relevancia que tiene para la comprensión del *engagement* encontrar modelos de medición acordes y que cubran el constructo en su totalidad, la realidad es que es, sin lugar a duda, el ámbito donde más retrasada se encuentra la investigación científica (Parsons y Taylor, 2011). Para los autores, este hecho se debe precisamente a la propia dificultad que encuentran los investigadores a la hora de definir el *engagement*, que varía en función de los criterios o enfoques elegidos. Por tanto, parece comprensible pensar que diferentes tipos de definiciones llevarán asociadas diferentes formas de medirlo y que definiciones complejas requerirán mediciones más desarrolladas que otras perspectivas más sencillas o, incluso simples.

En un intento de sintetizar los métodos de medición del *engagement* basado en investigaciones empíricas, Chapman (2003) agrupa los métodos más comunes organizándolos en las siguientes categorías tipo:

- Medidas de autoinformes.
- Listas de verificación y escalas de evaluación.
- Análisis de ejemplos de trabajo.

No obstante, a lo largo de la última década, se han desarrollado y validado diferentes escalas o test. Entre los ejemplos más relevantes, en tanto han sido utilizadas en mayores

investigaciones y cuyos resultados parecen más rigurosos se encuentran la Utrecht Work Engagement Scale-Student Survey (UWESS) desarrollada por Schaufeli y Baker (2003), la escala *The assessment of school engagement* desarrollada por Wang, Willett, y Eccles (2011), la escala *National Survey of Student Engagement* (NSSE) desarrollada por el *Center for Postsecondary Research* de la Universidad de Indiana desde el año 2000 (NSSE, 2015) o la *U.S.-based High School Survey of Student Engagement* (HSSSE) desarrollada por el *Center for Evaluation and Education Policy* (CEEP) en la universidad de Indiana (Yazzie-Mintz, 2010).

Las **medidas de autoinforme** se han usado generalmente para evaluar los aspectos actitudinales, cognitivos y afectivos del *engagement* (Parsons y Taylor, 2011). A la hora de pulsar el aspecto cognitivo, a menudo se presentan ítems que rescatan información sobre factores como atención, esfuerzo mental invertido, constancia en la tarea a pesar de las dificultades iniciales y niveles de respuesta durante las clases (Chapman, 2003). El aspecto afectivo del *engagement* se mide pidiéndoles a los estudiantes que valoren el interés y las reacciones emocionales en la tarea de aprendizaje en índices como la elección de las actividades, el deseo de conocer más sobre temas particulares, y los sentimientos de estimulación o excitación en el inicio de nuevos proyectos (Chapman, 2003).

Para la autora, que ofrece una amplia lista de cuestionarios y de instrumentos de este tipo, la evaluación de los cuestionarios de autoinforme revela la imposibilidad de medir todas las dimensiones que construyen y definen el *engagement* o la inexistencia de un cuestionario realmente completo que lo haga (Chapman, 2003). Sin embargo, añade que, si bien no se puede medir la totalidad del *engagement* con estos instrumentos, sí son herramientas útiles a la hora de medir tanto los niveles de *engagement* de los estudiantes como su porqué. No obstante, advierte, la validez de los datos recogidos queda supeditada a la capacidad de los estudiantes a la hora de medir sus propias respuestas cognitivas, actitudinales y afectivas (Assor y Connel, 1992, citado en Chapman, 2003). Parsons y Taylor (2011) añaden que estos instrumentos, con frecuencia son contrastados con otros datos empíricos propios de la observación en clase de los estudiantes y listas de evaluación y escalas de verificación. Sin embargo, aunque estos datos sirven para comprender mejor la realidad de los datos obtenidos tampoco pueden entenderse como un elemento definitivo en tanto los alumnos sólo son observados en pequeños fragmentos de tiempo.

De acuerdo con Chapman (2003), **las listas de verificación y escalas de evaluación** se han usado en alguna ocasión para medir los niveles de *engagement* de los estudiantes. Así es el caso de las escalas usadas por Skinner y Belmont (1993), donde se evaluaba la disposición de sus estudiantes a participar en las tareas escolares, así como sus reacciones emocionales a estas tareas, o “*The Teacher Questionnaire on Student Motivation to Read*” (Sweet, Guthrie, y Ng, 1998), en el cual se pide a los maestros que informen sobre los factores relacionados con los niveles de *engagement* de los estudiantes, como las actividades, la autonomía, y los factores individuales (Chapman, 2003).

Tal como se ha mencionado antes, otro de los métodos que se describen son los **análisis de ejemplos de trabajo**, que podrían emparejarse con los portafolios o la presentación de producciones hechas por los estudiantes que se describen en otros artículos (Barak y Doppelt, 2002; Barret, 2005).

Chapman (2003), indica la manifiesta utilidad de utilizar los **ejemplos de trabajo** para evaluar los niveles de *engagement* en relación al tiempo invertido en la tarea, poniendo el énfasis en el uso o no de estrategias cognitivas o metacognitivas de orden superior a la hora de resolver o desarrollar las actividades tales como proyectos de los estudiantes, portafolios, presentaciones, exposiciones y diarios de aprendizaje o registros. La autora alarma sobre el hecho de que, si bien la evaluación de estos trabajos se realiza a través de rúbricas o criterios a través de los cuales serán juzgados los trabajos de los estudiantes, éstos pueden no haber considerado la opinión de los estudiantes y, por tanto, estaríamos convirtiendo la evaluación más en un modelo sumativo que no en un proceso para conectar a los aprendices en futuros aprendizajes.

En cuanto a las **escalas**, la UWES (Schaufeli y Bakker, 2003), consta de 17 ítems divididos en tres escalas (Vigor, Dedicación y Absorción) cuyas puntuaciones van de 0 a 6 en función de su frecuencia (0 Nunca, 6 Siempre). En concreto, la sub-escala Vigor se compone de 6 ítems (1, 4, 8, 12, 15, 17), la sub-escala Dedicación de 5 ítems (2, 5, 7, 10, 13), y Absorción se compone de 6 ítems (3, 6, 9, 11, 14, 16). Los resultados nos permiten hallar tanto una puntuación total como por sub-escalas.

La escala *The assessment of school engagement* (Wang, Willett, y Eccles, 2011) se compone de 23 ítems tipo Likert (1=Casi nunca, 5=Casi siempre) que representan tres dimensiones: *Engagement* Actitudinal (7 ítems), Emocional (8 ítems) y Cognitivo (8 ítems).

La escala NSSE (NSSE, 2015), ofrece información tanto de los estudiantes como de las instituciones a través de 5 categorías: Retos académicos, Aprendizaje activo y colaborativo, Interacción Institución-Estudiante, Experiencias de aprendizaje enriquecedoras y Apoyo del contexto universitario. Esta escala está orientada a la educación superior y hacia la creación de propuestas de mejora. Para los creadores de las escalas, las 5 categorías recogidas son aspectos deseables a los que toda institución universitaria de calidad debe aspirar.

La escala HSSSE (Yazzie-Mintz, 2010) es la más utilizada y aplicada en los Estados Unidos, y su objetivo es investigar tanto las actitudes, las percepciones como las creencias de los estudiantes acerca de sus estudios, su contexto de aprendizaje y su interacción con la comunidad universitaria. La escala se subdivide en tres dimensiones: *Engagement* Psicológico (*Engagement of the mind*), Emocional (*Engagement of the heart*) y Vital (*Engagement of the life*). La escala tiene como propósito estudiar el conjunto de relaciones que configuran la experiencia de los estudiantes en las instituciones universitarias, a saber, las relaciones entre la comunidad de estudiantes y la escuela, los adultos y los estudiantes de la escuela, el estudiante y sus compañeros, el estudiante y la instrucción, y el estudiante y planes de estudio.

Para Parsons y Taylor (2011), los métodos descritos y catalogados por Chapman (2003) suponen un avance en la comprensión del *engagement* al abrir nuevas líneas de investigación en relación a la evaluación del *engagement*. Antes de esto, la mayoría de las investigaciones han centrado la evaluación del *engagement* de los estudiantes a través de la medición de datos principalmente cuantitativos como la asistencia, el absentismo escolar, resultados de exámenes estandarizados, el número de tareas terminadas, informes objetivos de los niveles de participación, número de incidentes reportados y las tasas de graduación (Chapman, 2003; Dunleavy y Milton, 2009; Harris, 2008; Willms 2003).

Por tanto, definitivamente, el informe de Chapman (2003), generó la sensibilidad necesaria y despertó el interés de una nueva ola de investigadores e investigaciones que comenzaron a medir nuevos y diferentes indicadores para evaluar el *engagement* (Dunleavy, Milton y Crawford, 2010; Rich, Lepine, y Crawford, 2010). Sus investigaciones comienzan a preguntar a estudiantes cómo medirían ellos los diferentes tipos de *engagement* y sus hallazgos aportan, casi por primera vez, interesantes datos de

carácter cualitativo, así como nuevas definiciones de *engagement* que, innegociablemente, modifican el entendimiento y la forma de evaluar el *engagement*.

No obstante, a pesar de lo anterior, Harris (2008) considera que, en ocasiones, es realmente difícil medir el *engagement* en el aprendizaje. Además, más autores alertan de la frecuencia con que se tiende a medir el *engagement* en la vida de la escuela más que en el aprendizaje en sí mismo, ya que nuestro foco sigue apuntando principalmente en el hecho de conseguir que los alumnos sean activos en la escuela y realicen las actividades del aula (Harris, 2008). Claxton (2006) señala, además, que muchos de los alumnos que obtienen buenas calificaciones y pasan por la vida académica sin problemas, no se ajustan a lo que el estándar consideraría alumnos robustos, motivados y aprendices autosuficientes. Es decir, existe un número elevado de alumnos que, pese a tener objetivamente buenas calificaciones o tener una actitud deseable en clase, presentan valores de *engagement* bajos desde una perspectiva cualitativa. Para Dunleavy y Milton (2009), estos alumnos cuyos factores de motivación son externos a ellos mismos, corren el riesgo de, una vez superada la vida académica o bien retirado los factores que producían la motivación, acabar por ser alumnos poco preparados o carentes de las herramientas suficientes para abordar con éxito la vida laboral a diferencia de los alumnos conectados con el aprendizaje en sí mismo. En palabras de los investigadores, este fenómeno es posible debido al marcado carácter cuantitativo con el que se ha venido evaluando factores como el *engagement* académico (tiempo dedicado en la tarea o las actividades o la realización de las mismas) o el social (asistencia, puntualidad, participación en actividades extracurriculares, y el apego emocional a la escuela) (Dunleavy y Milton, 2009). De nuevo, tal como se observa, la literatura descubre en un lugar destacado a las medidas cuantitativas como los recuentos, los números y las estadísticas de asistencia, participación en actividades extracurriculares o las interacciones en el aula y, solo en los últimos tiempos, los investigadores están adoptando nuevas medidas de evaluación individualizadas como el interés y el esfuerzo personal, las estrategias de aprendizaje estratégico, sentido de competencia o la percepción de apoyo social para el aprendizaje entre otras (Dunleavy y Milton, 2009; Parsons y Taylor, 2011). En el lado contrario de la misma moneda, Willms (2003) advirtió que, al igual que existían alumnos aparentemente exitosos que presentaban realmente bajos valores de *engagement*, existía otro grupo de alumnos que, por razones logísticas, pese a no poder participar en actividades normales o extracurriculares se encontraban, sin embargo, enganchados emocional, intelectual y

socialmente con su aprendizaje. El autor, además, se pregunta si medidas como el atender en clase y otros comportamientos actitudinales, son realmente fiables a la hora de evaluar el *engagement* social o cualquier otro tipo de *engagement*.

El carácter inmerso y privado del aprendizaje, que no necesariamente tiene que manifestarse hacia el exterior o ser comunicado (pudiendo en ocasiones significar lo contrario: aburrimiento o problemas de actitud), así como la capacidad que han desarrollado los estudiantes para *fingir* altos niveles de *engagement* o éxito académico sin desarrollar realmente un sentimiento de interés, de pertenencia y, en última instancia, de *engagement*, pone sobre la mesa la urgencia de desarrollar nuevos métodos o planteamientos de evaluación del *engagement* (Dunleavy y Milton, 2009; Parsons y Taylor, 2011; Pope, 2003; Willms, 2003). Por tanto, queda claro que uno de los principales retos para los investigadores, en lo que a evaluación del *engagement* se refiere, es encontrar medidas o indicadores de *engagement* social o emocional que no presenten resultados ambiguos o conflictivos.

Por todo lo anterior, parece evidente lo adecuado de conseguir aprendices conectados con el gusto del aprendizaje en sí mismo, si aceptamos la idea de que esto les ayudará a ser ciudadanos y trabajadores cualificados en el futuro y no volver a repetir medidas que puedan tener dobles lecturas o resultar ambiguas (Dunleavy y Milton, 2009; Harris, 2008; Parsons y Taylor, 2011; Willms y Flanagan, 2007; Willms, Friesen, y Milton, 2009). Bajo esta idea, Willms (2003) se cuestiona hasta qué punto es necesario el *engagement* social o participativo en tanto seguimos midiendo estas dimensiones a través del absentismo sin preguntarnos la causa real de la ausencia a clase de estos alumnos. La importancia de desarrollar medidas de evaluación del *engagement* debe estar ligada a la relevancia que le otorguemos al *engagement* como constructo en sí (Willms, 2003). Sin embargo, aún son muchos los investigadores y las investigaciones que trabajan sobre el *engagement* de los estudiantes recogiendo evidencias y datos cuantitativos mientras que solo unas pocas publicaciones nos informan sobre el cómo se están midiendo los aspectos más controvertidos o elusivos del *engagement* (Dunleavy y Milton, 2009; Harris, 2008; Parsons y Taylor, 2011; Willms y Flanagan, 2007; Willms, Friesen, y Milton, 2009).

A pesar de todo, parece existir una tendencia, por fin, que comienza a romper con los métodos tradicionales y se empieza a prestar atención en aspectos más profundos como

qué sienten los estudiantes y cuáles son sus experiencias en la escuela y en las aulas (Dunleavy, Milton y Crawford 2010).

En conclusión, a lo largo de este capítulo se pone de manifiesto la relevancia del estudio del *engagement* en educación. Tal como se ha visto, los alumnos que muestran niveles altos de *engagement* desarrollan mejores habilidades y mayor tendencia a conseguir logros y objetivos, tanto personales como académicos. Asimismo, muchos de estos logros son compartidos con las instituciones universitarias y con los objetivos que se persiguen por los sistemas de garantía de calidad, lo que demuestra que aquellas universidades capaces de generar alumnos conectados con sus estudios serán universidades que estén más cerca de cumplir sus objetivos y retos y, al mismo tiempo, estarán impartiendo una educación de mayor calidad.

No obstante, tal como se ha observado, a pesar de la existencia de cada vez más estudios acerca del *engagement* en educación, muchos de estos estudios se encuentran desconectados entre sí y apuestan por concepciones del *engagement* distintas. Esto puede provocar un aumento considerable en los hallazgos positivos, pero también un clima de desconcierto en la comunidad educativa a la hora de materializar los resultados en propuestas o en estrategias concretas ante la gran diversidad de enfoques que existen. Por tanto, se hace necesario por parte de la comunidad investigadora el aunar esfuerzos en una misma dirección tratando de encontrar modelos capaces de englobar el mayor número de concepciones, enfoques o propuestas científicas. Afortunadamente, se están dando pasos en esta línea y se van desarrollando poco a poco modelos capaces de explicar el constructo. Al estudio de los diferentes modelos dedicaremos el siguiente capítulo.

Capítulo Tercero

MODELO TEÓRICOS SOBRE EL ENGAGEMENT. PROPUESTA DE UN MODELO MULTIFACTORIAL MIXTO

3.1. Introducción

La importancia de tener estudiantes conectados con sus estudios como requisito previo para el aprendizaje es, a día de hoy, una idea extendida en la comunidad científica. Sin embargo, todavía hay muchas preguntas en torno a por qué y cuándo los estudiantes optan por desarrollar niveles altos de *engagement*, y cuáles son aquellos métodos de enseñanza más propensos para desarrollarlo (Berrett, 2014; Perrotta y Bohan, 2013; Wieman y Gilbert, 2014).

Pese a todo, no existe el mismo acuerdo a la hora de encontrar una definición común para concretar a qué nos referimos exactamente con *engagement* o los diferentes tipos o manifestaciones del constructo. Por nombrar algunos, se habla de *engagement* académico, *engagement* cognitivo, *engagement* intelectual, *engagement* institucional, *engagement* emocional, *engagement* actitudinal, social o psicológico y las líneas que los dividen a menudo se solapan o son ambiguas. En cuanto a las definiciones, no son pocos los autores que han tratado de conceptualizar el *engagement*, en los últimos años, sin que haya sido posible poner de acuerdo a la comunidad científica (Friesen, 2008; Hu y Kuh, 2002; Klem y Connell, 2004; Kuh 2001; Marzano y Pickering, 2011; Robinson y Hullinger, 2008; Suttle, 2010).

Sumado a lo anterior, o quizá por causa de ello, parece existir una tendencia a centrar los estudios en detectar patrones o factores que sean capaces de predecir o influir directamente sobre el *engagement* más que en seguir tratando de delimitar el constructo. Así, en líneas generales, diferentes investigaciones (Meo *et al.*, 2013; Zepke y Leach, 2010) señalan factores claves como las características del contexto, las de los propios estudiantes o el clima de aula. Otros, como Hunt *et al.* (2016) señalan la relevancia de la acción del profesor como instructor o el tipo de aprendizaje que realizan los estudiantes (Marks, 2000) o factores como el clima familiar, género, nivel socioeconómico, cultura, edad o el entorno escolar (Maddox y Prinz, 2003).

El auge en la generación de información por parte de la investigación, ha propiciado el desarrollo de modelos teóricos que nos permitan explicar de manera eficaz el fenómeno del *engagement*. La literatura científica pone sobre la mesa dos líneas generales que se desmarcan como las principales en el estudio del *engagement*; la primera de ellos presenta un marcado carácter psicológico y la segunda con el foco puesto en los procesos y de carácter intervencionista.

El modelo psicológico se centra en el estudio de factores tanto internos como externos de los sujetos que posibilitan o dificultan la aparición del *engagement*. Otros trabajos relevantes asociados a esta línea se basan en la teoría de los *círculos virtuosos* (Salanova y Schaufeli, 2009; Salanova, Bakker y Llorens, 2006; Caballero, Abello y Palacio, 2007; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; Schaufeli, Salanova, González y Bakker, 2002). Los modelos intervencionistas, sin embargo, se plantean en qué grado las organizaciones pueden intervenir en el objetivo de potenciar o facilitar la aparición del *engagement* a través del desarrollo y aplicación de propuestas de intervención de carácter preventivo tanto a nivel individual como colectivo (Al-Alwan, 2014; Martínez y Salanova, 2003; López y Moreno, 2013).

En los siguientes apartados, se realizará un recorrido en profundidad a través de todos los aspectos comentados para finalizar proponiendo un modelo multifactorial de *engagement* mixto cuyo valor educativo reside en la capacidad de aunar características tanto psicológicas como intervencionistas y que será detalladamente explicado.

3.2. Estudios sobre factores explicativos del *engagement* en Educación Superior. El paso previo a los modelos

Aunque, actualmente, en Educación Superior, parece haber conceso a la hora de entender la importancia de tener estudiantes conectados con sus estudios como requisito previo para el aprendizaje, todavía hay muchas preguntas en torno a por qué y cuándo los estudiantes optan por desarrollar niveles altos de *engagement* y, en última instancia, qué métodos de enseñanza son más propensos para desarrollarlo y, con ello, mejorar el aprendizaje y el rendimiento (Berrett, 2014; Perrotta y Bohan, 2013; Smith, Jones, Gilbert, y Wieman, 2013; Wieman y Gilbert, 2014).

Además de las diferencias en cuanto a las definiciones e interpretaciones del *engagement*, tal como hemos visto en el capítulo anterior, las investigaciones ponen sobre la mesa una serie de cuestiones relacionadas con el constructo, así como parece existir una tendencia a centrar los estudios en detectar patrones o factores que sean capaces de predecir o influir directamente sobre el *engagement*. Así, en líneas generales, diferentes investigaciones señalan factores como las características del contexto, las de los propios estudiantes, las diferentes materias, el clima de aula, las diferentes metodologías (Meo *et al.*, 2013; Zepke y Leach, 2010) o la actividad en que los estudiantes están involucrados (Shernoff y Csikszentmihalyi, 2009). Otros, como Hunt *et al.* (2016), señalan la relevancia de la

acción del profesor como instructor o el tipo de aprendizaje que realizan los estudiantes (Marks, 2000), o factores como el clima familiar, género, nivel socioeconómico, la cultura, la edad y entorno escolar (Maddox y Prinz, 2003). Otras investigaciones señalan como las relaciones interpersonales (alumno-alumno y alumno-profesor o tutor) son indispensables para crear un clima de *engagement* recíproco, productivo y favorecedor de un aprendizaje efectivo (Beran y Violato, 2009; Chiu, 2009; Moguel, 2004; Freeman, Anderman, y Jensen, 2007; Rocca, 2008). Este aprendizaje efectivo repercute en los alumnos generando no solo el aprendizaje de conocimientos o habilidades sino fortaleciendo y desarrollando la propia capacidad de aprendizaje de los estudiantes (Hargreaves, 2004).

En esta misma línea, uno de los factores más repetidos en los estudios sobre el *engagement* educativo, es *el sentido de permanencia y su relación con la satisfacción*. En un estudio de Walker y Greene (2009), el sentido de pertenencia a la escuela, alimentado por un ambiente de apoyo se correlaciona positivamente con la participación escolar y el rendimiento. Este hallazgo propone que el aprendizaje es un proceso complejo que toma en consideración las interacciones personales y las percepciones derivadas de ellos. Estudios como el de Chen *et al.* (2008) y Robinson y Hullinger (2008), afirman que los estudiantes que están satisfechos con el aprendizaje son más propensos a desarrollar *engagement* con sus estudios. Esta satisfacción deriva de la sensación de pertenecer y ser aceptados como parte de una comunidad de aprendizaje (Boyle, Kwon, Ross, y Simpson, 2010). Robinson y Hullinger (2008) argumentó que tener contacto con sus compañeros de estudio y compartir múltiples perspectivas e ideas, también conduce a una mayor conexión con los estudios.

Asimismo, en otros estudios realizados sobre la participación de la escuela y la satisfacción escolar, altos niveles de *engagement* emocional y conductual predijeron una disminución de la sensación de ineficacia escolar (Hirschfield y Gasper, 2011). De acuerdo con Li *et al.* (2011), además de un aumento de la confianza, estos factores también predijeron bajo riesgo de abandono y de hábitos no deseables.

En el lado opuesto de este mismo enfoque, expectativas positivas en las propias capacidades, hábitos de estudio eficaces y un productivo uso del tiempo se relacionan positivamente con elevadas tasas de éxito académico y buen rendimiento (Suh y Suh, 2006). Estos hallazgos coinciden con Bandura (1986), cuando afirma que para que exista

un buen desempeño en la escuela, los estudiantes deben tener confianza en sus capacidades o confianza en su autoeficacia: juicios particulares empleados para organizar las acciones necesarias para llevar las tareas a cabo con éxito y su capacidad para realizar estas acciones. Varios estudios han determinado que *la confianza de autoeficacia* está relacionada con el *engagement* educativo (Bilge, Dost, y Cetin, 2014; Reinke y Hall, 2003).

Cuando hablamos de *engagement* educativo, otro de los factores más repetido son los retos intelectuales. Según Csikszentmihalyi (1990), el desafío puede ser muy motivador, invitando a una conexión profunda con la relación de una tarea. A medida que los estudiantes asumen tareas desafiantes, experimentan un estado afectivo positivo, lo que les lleva a dedicarse más a fondo y buscar retos similares en el futuro. La relación entre el desafío y el compromiso ha sido apoyada empíricamente (Shernoff y Schmidt, 2008; Shernoff, Csikszentmihalyi, Schneider, y Shernoff, 2003). Este tipo de *engagement* con las actividades desafiantes, también se ha demostrado estar relacionado con la constancia a largo plazo a la hora de involucrarse en actividades académicas (Shernoff y Hoogstra, 2001).

Al igual que ocurre con el concepto de retos intelectuales, otro de los factores más comunes que aparecen en los estudios, es el aprendizaje activo, o la capacidad de aprender a aprender, que está altamente relacionada con la capacidad de exploración (Glenn, 2000). Para Johnson (2006), alentar la capacidad de los estudiantes de aprender a aprender los desafía a ser participantes activos de su propio aprendizaje que desemboca en una mayor conexión con su aprendizaje. Al hacer hincapié en la importancia de aprender a aprender y proporcionar oportunidades y apoyo para que los estudiantes deseen reflexionar sobre su éxito y sus aprendizajes, los educadores pueden mirar más allá de los efectos a corto plazo de la participación en las actividades de clase, hacia un enfoque basado en conseguir estudiantes conectados con su propio aprendizaje de manera duradera. Este *engagement* auto motivado y duradero, permitirá a los alumnos las herramientas para solucionar otras tareas en otros contextos, no sólo dentro del sistema de educación formal, sino también durante las experiencias de aprendizaje informal que se presentan en el trabajo, y durante las actividades recreativas y voluntarias (Cornford, 2002; Petress, 2006; Westhaver, 2003).

Junto con los factores mencionados, la *motivación* es vista en la literatura como un factor clave a la hora de entender el *engagement* educativo (Schlechty, 2001; Woolfolk y Margetts, 2007). La motivación es visto como un prerrequisito y un elemento necesario para el desarrollo del *engagement* de los estudiantes (Russell, Ainley y Frydenberg, 2005; Ryan y Deci, 2009), y como un predictor del rendimiento académico (Zyngier, 2008). Investigadores como Meyer (2010) y Smyth y McInerney, (2007) consideran que si queremos desarrollar valores altos de *engagement* tenemos que entender, primero, qué elementos del sistema educativo motivan a los estudiantes y, en segundo lugar, qué opinan acerca de lo estimulante que les resultan sus clases y sus profesores (Mitra y Serrière, 2012; O'Brien y Lai, 2011; Potter y Briggs, 2003; Zyngier, 2011). Según algunos estudios, los estudiantes señalan que tienen mayor *engagement* con sus estudios cuando puede experimentar sentido de control del aprendizaje (Egbert, 2003) y trabajan elementos que captan su atención y están en línea con sus intereses (Keller, 2000),

La literatura del *engagement* también considera lo que las instituciones pueden hacer para involucrar a sus estudiantes. La *cultura de las instituciones universitarias* (Leach y Zepke, 2011) y el *primer año de experiencia en ellas* (Reason, Terenzini, y Domingo, 2006) son consideradas como componentes esenciales para estimular el *engagement* del estudiante. Para Russell y Slater (2011), además, las instituciones pueden ayudar a desarrollar los niveles de *engagement* a través de una gama de servicios de apoyo para los estudiantes como sistemas de tutoría (Leach y Zepke, 2011) o la provisión de servicios de guardería adecuada (Lewis y Middleton, 2003). Igualmente, Krause (2005) describe que una proporción creciente de los estudiantes se encuentran trabajando, lo que tiene un impacto negativo en sus estudios. Por tanto, Zepke y Leach (2010), argumentaron que estos estudiantes esperan que sus estudios puedan encajar con sus vidas en lugar de al revés. Las instituciones tienen el reto de entender las necesidades que plantean este tipo de estudiantes. En esta misma dirección, Earthman (2002), destaca los beneficios de que las instituciones creen ambientes emocionalmente estimulantes para los estudiantes; los estudiantes necesitan ser libres para expresar sus puntos de vista sobre temas nuevos. Según Ahmad (2015), aunque muchos profesores son conscientes de que el nivel de *engagement* de sus estudiantes es muy bajo, no prestan la suficiente atención a lo que sus estudiantes podrían estar demandando, y las consecuencias a largo plazo de esta situación.

Tal como se ha visto, en los últimos años, se ha producido un incremento considerable de investigaciones cuyo objeto de estudio ha sido el *engagement* educativo, lo que ha

facilitado una mayor comprensión del constructo, así como un mejor y más profundo entendimiento de los factores predictivos del mismo. Este auge en la generación de información por parte de la investigación, ha propiciado el desarrollo de modelos teóricos que nos permitan explicar de manera eficaz el fenómeno del *engagement* que, a su vez, han servido de referentes para impulsar el diseño de nuevas investigaciones que nos permitan contrastar el verdadero valor de las variables educativas asociadas al *engagement*. El siguiente apartado, lo dedicaremos al estudio y comprensión de los modelos teóricos del *engagement* más presentes en la literatura especializada.

3.3. Modelos teóricos sobre el *engagement* educativo

El estudio a través de la literatura científica pone sobre la mesa dos líneas generales que se desmarcan como los principales modelos teóricos aplicados al estudio del *engagement*; el primero de ellos presenta un marcado carácter psicológico y el segundo con el foco puesto en los procesos y de carácter intervencionista. Indagar a través de estos modelos nos permite conocer el paisaje científico en relación al *engagement* y sistematizar los enfoques y modelos en los que se basan las investigaciones.

En cuanto al modelo psicológico, este se centra en el estudio y análisis de la variabilidad de factores tanto internos como externos de los sujetos, así como de los obstáculos o facilidades que posibilitan o dificultan la aparición del *engagement*. Uno de los modelos más utilizados y más recurrentes dentro de esta línea es el *modelo de espiral positivo* (Figura 4).

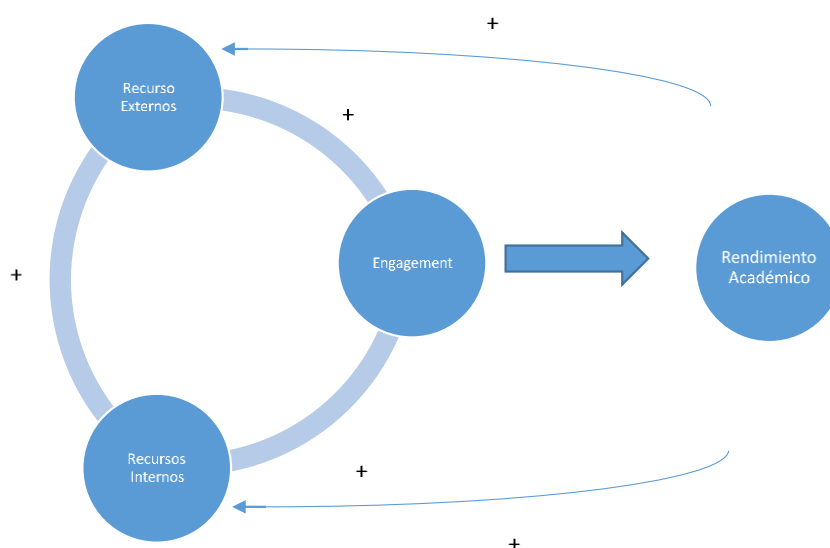


Figura 4. Modelo de Espiral Positivo. Fuente: Elaboración Propia

Otros trabajos relevantes asociados a esta línea ponen sobre la mesa la teoría de los *círculos virtuosos* (Figura 5) (Schaufeli, Salanova, González y Bakker 2002; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens y Grau, 2005; Salanova, Bakker y Llorens, 2006; Caballero, Abello y Palacio, 2007; Salanova y Schaufeli, 2009). En ellos se describe cómo la autoeficacia influye directamente en los niveles de *engagement* y a su vez en las creencias de éxito futuras (Colás, De Pablos, González, Conde, González y Contreras, 2013).

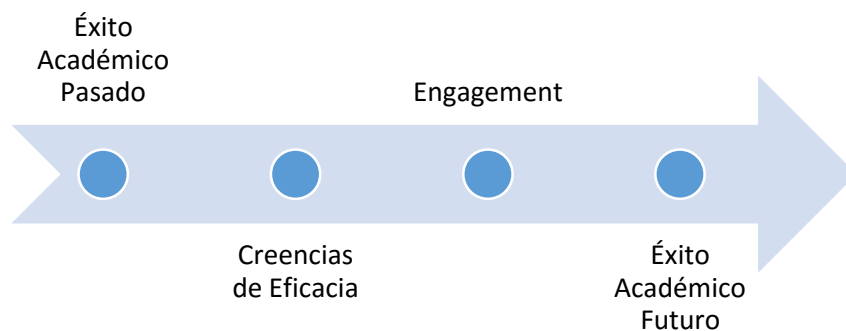


Figura 5. Modelo de Círculos Virtuosos. Fuente: Elaboración propia

Esta idea está muy relacionada con Bandura (1997) y su Teoría Social Cognitiva, donde afirma que las confianzas o expectativas que las personas tienen de sus propias capacidades terminan determinando la eficacia con la que se enfrenta a las posibles situaciones estresantes que puedan aparecer. Del mismo modo, y continuando estos hallazgos, Salanova *et al.* (2005) conectan las variables *éxito en los estudios y bienestar psicológico*; concluyendo que un mayor éxito académico en el pasado fomenta, en los estudiantes, la creencia de una mejor eficacia académica y aumenta el bienestar psicológico, cimentando, ambas, la base de los éxitos futuros.

Siguiendo con los modelos de carácter psicológico, a su vez, estos estudios se pueden diferenciar entre aquellos que se centran en el sujeto (Bandura, 1997 y Salanova *et al.*, 2005), en los que se analizan las correlaciones que existen entre los recursos personales intrínsecos (inteligencia emocional, la autoeficacia o la felicidad...) y los niveles de burnout y/o *engagement* que tienen los sujetos (Extremera y Durán, 2007) y los que lo

hacen en factores externos que, sin depender del sujeto, influyen directamente en los niveles de *engagement* (Martínez y Salanova, 2003; Montgomery *et al.*, 2003).

Los modelos intervencionistas, sin embargo, se plantean en qué grado las organizaciones pueden intervenir en el objetivo de potenciar o facilitar la aparición del *engagement* a través del desarrollo y aplicación de propuestas de intervención de carácter preventivo tanto a nivel individual como colectivo (Al-Alwan, 2014; López y Moreno, 2013; Martínez y Salanova, 2003). Los modelos intervencionistas, además, se pueden subdividir en aquellos que tratan de definir y delimitar el constructo y en los que se centran en los factores facilitadores o potenciadores del *engagement*.

Dentro de los modelos centrados en delimitar el constructo, tal como se apunta en Dietrich y Balli (2014), Schlechty (2002) describe dos niveles de *engagement* de los alumnos (Figura 6). El primer nivel es '*engagement real*'. De acuerdo con Voke (2002), los estudiantes tienen un deseo intrínseco y natural de participar en el trabajo que consideran relevante y significativo. Cuando un estudiante entiende la importancia de lo que él o ella está aprendiendo, y considera que es significativo, entonces el estudiante desarrolla un *engagement real*. No obstante, puede ser difícil diferenciar este nivel óptimo de acoplamiento con el segundo nivel, denominado *engagement ritualista*, debido a que las conductas observables son similares. El *engagement ritual*, sin embargo, es la participación en actividades de aprendizaje por otras razones que no sean el propio contenido asociado con la actividad (Schlechty, 2002).

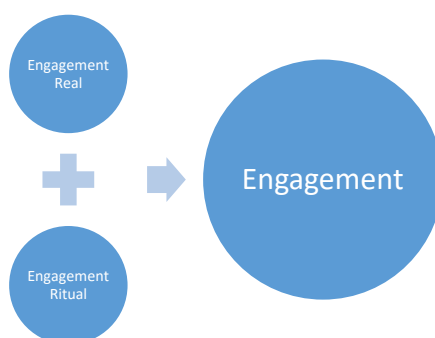


Figura 6. Modelo de Schlechty de dos niveles. Fuente: Elaboración propia

Siguiendo esta línea, y tal como ya se mencionó en el capítulo anterior, existen escalas de medición del *engagement* muy extendidas y que se encuentran relacionadas con concepciones propias o modelos de *engagement*. Unos de los más repetidos, y dentro de

los modelos de tres dimensiones, se encuentran la *Utrecht Work Engagement Scale-Student Survey* (UWES-SS) que se basa en un modelo predictivo de *engagement* caracterizado por las dimensiones: Vigor, Absorción y Dedicación (Schaufeli *et al.* 2002); y la escala *Assessment of school engagement* desarrollada por Wang, Willett, y Eccles (2011), caracterizado por los tipos: *engagement* actitudinal, emocional y cognitivo, entendidos como dimensiones que interaccionan entre sí (Figura 7 y 8). Así, Glanville y Wildhagen (2007) afirman que, en cada caso, si bien una dimensión podría ayudar a prevenir el abandono, otra puede conducir a mejorar el rendimiento académico.

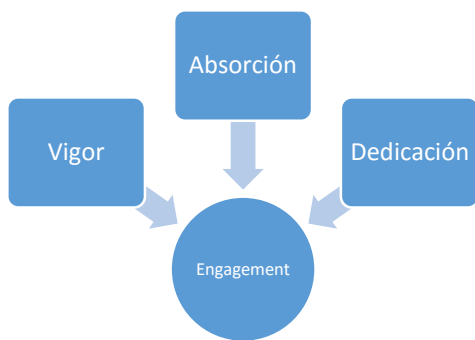


Figura 7. Modelo de la UWES-SS. Fuente: Elaboración propia

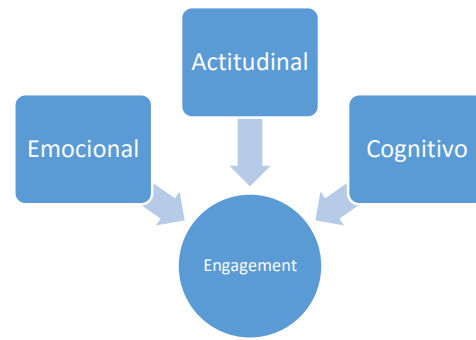


Figura 8. Modelo de Assessment of school engagement. Fuente: Elaboración propia

Otra de las escalas que se apoya en un modelo tridimensional es la *U.S.-based High School Survey of Student Engagement* (HSSSE) (Yazzie-Mintz, 2010). Las tres dimensiones en las que se divide la escala son: *Engagement* Psicológico (*Engagement of the mind*), Emocional (*Engagement of the heart*) y Vital (*Engagement of the life*) (Figura 9).

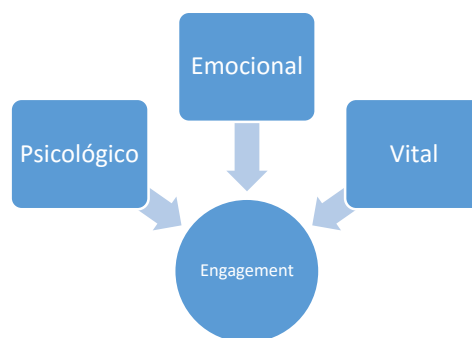


Figura 9. Modelo escala HSSSE. Fuente: Elaboración propia

Por último, y dentro de las escalas de medida, aunque dentro ya de los modelos interesados en los factores predictivos, cabe mencionar la *National Survey of Student Engagement* (NSSE, 2015). El instrumento se sustenta sobre un modelo basado en cinco puntos. Estos puntos de referencia incluyen: Retos académicos, Aprendizaje activo y colaborativo, Interacción Institución-Estudiante, Experiencias de aprendizaje enriquecedoras y Apoyo del contexto universitario (Figura 10).

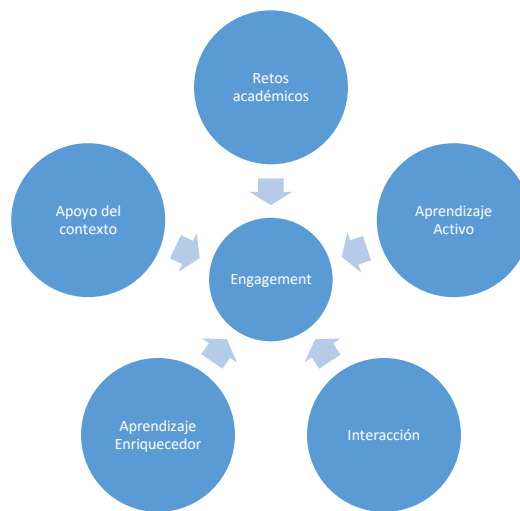


Figura 10. Modelo escala NSSE. Fuente: Elaboración propia

Dentro de este tipo de modelos, uno de los más recientes es el modelo CARCS desarrollado por Stroud (2014) para mejorar el diseño de las tareas del aula con el fin último de aumentar y mantener el *engagement* de los estudiantes. El modelo consta de 5 dimensiones: Control (C) del autoaprendizaje, despertar la Atención (A), desarrollar contenido Relevante (R), aumentar la Confianza (C), y logrando Satisfacción (S) con los logros (Figura 11).

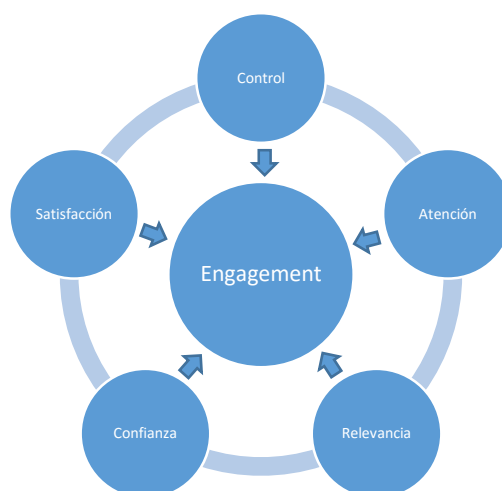


Figura 11. Modelos CARCS. Fuente: Elaboración propia

Otro modelo bastante conocido de carácter intervencionista es el propuesto por Handelsman, Briggs, Sullivan, y Towler (2005) (Figura 12). Para los autores, son cuatro factores los que ilustran cómo aquellos estudiantes con *engagement* dedican tiempo y energía en el aula: *engagement* de capacidades (poniendo todo su esfuerzo en la realización de las tareas); *engagement* emocional (disfrutando de las tareas y de la vida escolar); de *engagement* de participación / interacción (participando activamente en pequeños grupos de discusión y en los debates); y *engagement* de rendimiento (obteniendo buenos resultados académicos).

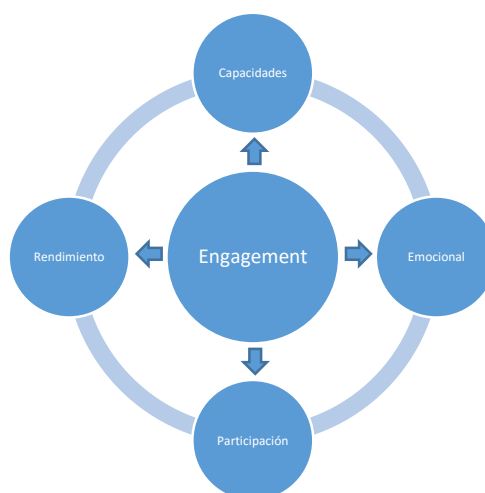


Figura 12. Modelo de Handelsman, Briggs, Sullivan, y Towler. Fuente: Elaboración propia

Las investigaciones, por tanto, se han dirigido principalmente a la medición de los diferentes tipos de *engagement* y su relación con alguna variable de carácter intrínseca o extrínseca o la influencia de determinados programas de intervención organizacional. Sin embargo, encontramos que sigue habiendo un déficit en el estudio del *engagement* desde una perspectiva multifactorial mixta que aúne muchas de las variables encontradas en los estudios de carácter intervencionista y que, además, responda a la necesidad de obtener información de los procesos formativos que afectan y a su vez condicionan el *engagement*, incorporando dimensiones de carácter psicológico como las estrategias, motivaciones, valores, etc. que utilizan y que ponen en juego los estudiantes en los contextos universitarios y que los llevan a desarrollar o no *engagement* con sus estudios. Estudios centrados en el reconocimiento o detección de qué factores participan en –o favorecen– la aparición del *engagement*, y no tanto la medición de dicho *engagement*, nos puede aportar una información valiosa a la hora tanto de entender mejor el fenómeno como de consolidar una base teórica que sirva de impulso para la creación de programas, planes, estrategias, acciones o políticas que fortalezcan o generen *engagement* en los estudiantes y mejorar así tanto su rendimiento académico como su calidad vital personal.

3.4. Modelo multifactorial mixto

Teniendo en cuenta todo lo desarrollado a lo largo de este capítulo, y basándonos en la literatura científica estudiada, en este trabajo se propone aportar un modelo de *engagement* multifactorial mixto. Este incorpora las dimensiones más repetidas dentro de los modelos psicológicos, como son las motivaciones y valores de los estudiantes, así como su estado emocional y, a su vez, los puntos clave de los modelos intervencionistas como son los factores de aula que generan *engagement*, los ambientes de aprendizaje y las estrategias que ponen en juego los estudiantes. Consideramos que este nuevo enfoque es capaz de responder de manera más holística a la realidad de los contextos universitarios y cuyo valor educativo se encuentra en la capacidad para predecir no solo los niveles de *engagement* de los estudiantes, sino que además nos permite detectar aquellos factores que, en cada caso, estén favoreciendo u obstaculizando el desarrollo del *engagement* tanto de manera intrínseca como extrínseca.

Tal como se muestra en la ilustración (Figura 13), consideramos que el *engagement* de los estudiantes universitario en relación a sus estudios está íntimamente relacionado con los valores y motivaciones con los que acceden de partida. Una vez dentro del sistema

universitario, la institución, como contexto, debe ser capaz de ofrecer a los estudiantes todo un abanico de oportunidades ricas intelectualmente y adaptadas a sus necesidades. Como alumnos universitarios, los estudiantes tendrán que realizar su actividad en conexión con el contexto donde habitan mediante la gestión y mediación continua con las diferentes parcelas o realidades de los ambientes académicos (aula, compañeros, profesores, tutorización, climas, materias, etc.). Fruto de este intercambio, el *engagement* de los estudiantes a lo largo de su vida académica puede sostenerse, mejorar o desaparecer configurando toda la variabilidad del éxito o del fracaso académico relacionado con el *engagement*.

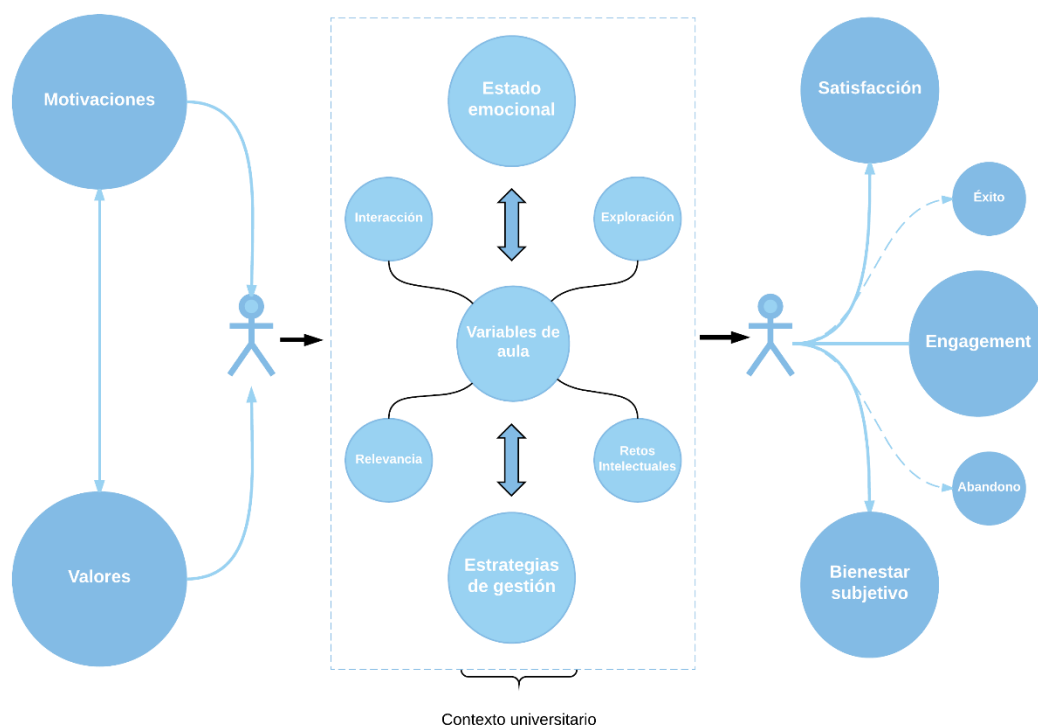


Figura 13. Modelo mixto de engagement aportado en este trabajo. Fuente: Elaboración propia.

Por tanto, entendemos que la exploración de este modelo, tal como se hará en los capítulos siguientes, ofrece una útil herramienta de medición de las universidades como contextos académicos generadores o no de *engagement*. Del mismo modo, nos permite predecir a corto y medio plazo, el *engagement* de los alumnos en función de la variabilidad de la relación existente entre sus valores, motivaciones y el contexto, permitiéndonos así anticiparnos mediante el diseño y aplicación de medidas o estrategias favorecedoras de *engagement* tanto generales como de manera individual. Y, por último, supone una

herramienta valiosa dentro de las propias aulas, en tanto nos permite evaluar los ambientes de aprendizaje que fomenta y desarrollar, en base a estas observaciones, propuestas de mejora favorecedoras de *engagement*.

3.5. Variables asociadas al modelo de *engagement* multifactorial mixto.

3.5.1. *Engagement*, Bienestar Subjetivo y Satisfacción con los estudios

Los métodos y las prácticas de enseñanza basados en la psicología positiva han demostrado que, además de mejorar el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes, también mejora y desarrolla los niveles de bienestar subjetivo y su satisfacción (Loveless, 2006). Por este motivo, investigaciones empiezan a poner sobre la mesa la necesidad de implementar estas metodologías en los contextos universitarios (Eryilmaz, 2015). Para los investigadores, el desarrollo de los métodos y las prácticas de enseñanza basados en la psicología positiva pueden ayudar a los estudiantes a alcanzar su potencial de aprendizaje, además de ayudarles a desarrollar actitudes positivas que faciliten el éxito tanto durante la vida universitaria como de cara a buscar un empleo futuro (Nilson, 2010). Para Eryilmaz (2015), el mayor beneficio de cara a implementar estas nuevas metodologías, se basa en la capacidad potencial que tienen para desarrollar niveles altos de *engagement* y bienestar subjetivo en los estudiantes. El bienestar subjetivo, a menudo, ha sido descrito en términos de afecto positivo o negativo y satisfacción con la vida (De Pablos, Colás-Bravo, González y Camacho., 2013; Diener, 1984). Aquellos estudiantes que, durante su etapa universitaria, tienen más experiencias enriquecedoras, placenteras y que les ofrezcan contextos satisfactorios, serán alumnos con un nivel más alto de bienestar subjetivo y de *engagement* con sus estudios (Eryilmaz, 2012). Por tanto, basándonos en los hallazgos científicos, encontramos un corpus teórico compartido entre el *engagement*, el Bienestar subjetivo y la Satisfacción de los estudiantes, relacionándose e, incluso, fusionándose en algunos momentos.

Recientemente, además, se ha demostrado que determinadas actividades académicas orientadas hacia la consecución de logros o con propósitos útiles para los alumnos, permite a los estudiantes desarrollar de manera efectiva sus capacidades en contextos satisfactorios y generadores de bienestar subjetivo, lo que acaba desembocando en mas *engagement* y mejor rendimiento académico (Lyubomirsky, Sheldon y Schkade, 2005). El estudio de este tipo de estrategias y metodologías generadoras de *engagement* y de bienestar subjetivo, así como sus efectos, han sido ampliamente estudiadas en los últimos

años (Buss, 2000; Eryilmaz, 2012; Fordyce, 1983; Hefferon y Boniwell, 2010; Lyubomirsky, Sheldon y Schkade, 2005). Así, para los investigadores, alumnos que disfrutan de estos escenarios educativos desarrollan capacidades deseables como: gratitud, agradecimiento, el aumento de la autoestima, habilidades sociales, comportamientos orientados hacia la felicidad, el sentimiento de flujo (*Flow*) o la capacidad para fijarse objetivos (Fordyce, 1983; Lyubomirsky, Sheldon y Schkade, 2005). Skinner, Furrer, Marchand y Kinderman (2008) concluyen que la dimensión del afecto del bienestar subjetivo es un importante motor de *engagement* para los estudiantes cuando se desarrollan en actividades de aprendizaje. Por su parte, Ash y Huebner (2001) y Baker (1998) consideran que, para desarrollar bienestar en los contextos educativos, los alumnos deben sentirse satisfechos con sus estudios, con la institución y con el apoyo de compañeros y profesionales.

Otros estudios, por su parte, como el Cheng y Furnham (2002), relacionan de manera positiva el bienestar subjetivo, los niveles de *engagement* y el rendimiento académico de los estudiantes. Por ejemplo, de acuerdo con la teoría del flujo, los estudiantes desarrollan bienestar subjetivo cuando se encuentran en un estado de flujo, lo que, generalmente, mejora su nivel de *engagement* y su rendimiento académico cuando las experiencias de flujo están incluidas en el método de enseñanza (Eryilmaz, 2012). Del mismo modo, la Teoría de la Autodeterminación (*Self Determination Theory*) indica que el nivel de bienestar subjetivo de los estudiantes aumenta cuando estos satisfacen en clase sus necesidades psicológicas, como el desarrollo de competencias, la capacidad de relación y la autonomía (Deci y Ryan, 2002).

3.5.2. Motivaciones y Valores

Junto con el *engagement*, la motivación es considerada en la literatura como un factor clave que influye directamente en la mejora de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Schlechty, 2001; Woolfolk y Margetts, 2007). Para Saeed y Zyngier (2012), en el contexto académico, la motivación del estudiante hace alusión al grado en que un estudiante se esfuerza y se centra en el aprendizaje con el fin de lograr resultados exitosos. Así mismo, las motivaciones son consideradas como un pre-requisito y a la vez un elemento necesario para el desarrollo del *engagement* de los estudiantes (Saeed y Zyngier, 2012). Diferentes estudios coinciden al considerar el *engagement* con los estudios no sólo como un fin en sí mismo, sino que también es un medio para predecir las probabilidades

de éxito académico (Russell, Ainley y Frydenberg, 2005; Ryan y Deci, 2009). Por tanto, para desarrollar estudiantes conectados con sus estudios y ofrecerles escenarios educativos favorecedores de *engagement* (Meyer, 2010; Smyth y McInerney, 2007) es necesario permanecer sensibles y escuchar aquellas cosas que les resultan motivadoras (Mitra, y Serrière, 2012; O'Brien, y Lai, 2011; Potter y Briggs, 2003; Zyngier, 2011).

Sin embargo, las motivaciones de los estudiantes no sólo tienen diferencias cuantitativas, sino también presentan diferencias cualitativas que, a su vez, pueden variar dependiendo del contexto de aprendizaje (Ryan y Deci, 2000; Schlechty, 2001). Entender los factores que impulsan los diferentes tipos de motivaciones de los estudiantes, nos puede proporcionar la capacidad de ofrecer entornos de aprendizaje capaces de desarrollar el *engagement* de los estudiantes, mejorando así su rendimiento (Marsh, 2000). Gran parte de la investigación especializada en esta área ha clasificado las motivaciones como intrínsecas (inherente al sujeto o la propia tarea) o extrínsecas (cuyo origen se encuentra fuera del sujeto o de la tarea) (Corpus, McClintic-Gilbert y Hayenga, 2009). Sin embargo, los estudiantes no pueden estar siempre motivados intrínsecamente hacia ciertas tareas. La mayoría de los investigadores creen que la motivación no es exclusivamente intrínseca o extrínseca y que los estudiantes ponen en juego una combinación equilibrada de ambos tipos de motivaciones en función del contexto, del momento y de las características personales (Harackiewicz y Sansone, 2000; Harackiewicz y Hidi, 2000; Hidi, 2000; Lepper y Henderlong, 2000; Williams, y Williams, 2011). Es decir, los estudiantes se enfrentan a los desafíos de aprendizaje, bien por el propio placer del aprendizaje o como un medio para alcanzar otros fines (la alabanza, recompensas tangibles, la satisfacción de las demandas de potentes figuras de autoridad, etcétera).

En esta línea, un importante volumen de estudios da fe de la influencia de los contextos sociales sobre los valores personales de los estudiantes y su impacto sobre la motivación en los escenarios académicos (Vickers, Finger, Barker, y Bodkin-Andrews, 2014). Para los autores, los valores personales de los estudiantes, adquiridos mediante la interacción con la familia, amigos o educadores, por tanto, tienen una influencia sustancial en el desarrollo de su *engagement* académico. La evidencia de extensas revisiones de la literatura indica que estas relaciones y los valores adquiridos en ellas tienen efectos poderosos sobre el estudiante y, por ende, sobre su *engagement* y su rendimiento académico (Eccles, 2008; Rumberger, 2011).

Algunos investigadores, destacan que, mientras existen numerosos instrumentos de medición de las motivaciones y *engagement*, como el Instrumento de Participación Estudiantil (Appleton, Christenson, Kim y Reschly, 2006) o la Escala de motivación y de *engagement* (Martin, 2007), existe aún un vacío científico a la hora de incorporar, en ellos, mediciones de cómo los factores socio-contextuales y los valores personales derivados podrían influir en el *engagement* del estudiante, y se hace necesario desarrollar un instrumento que incorpore estas dimensiones (Vickers, Finger, Barker, y Bodkin-Andrews, 2014). En busca de responder a este objetivo, el modelo de *engagement* que aquí se propone incorpora la dimensión de los valores personales como pieza clave a la hora de obtener un entendimiento más completo del fenómeno del *engagement* y sus causas.

3.5.3. Contexto académico

Vygotsky (1978) y otros investigadores consideran que el aprendizaje es un proceso social y de transferencia entre sujetos, mediado a través del lenguaje y otras herramientas culturales, en el contexto de un entorno influenciado social e históricamente. Gran parte de la psicología de la educación contemporánea ha seguido en esta tradición constructivista, destacando la naturaleza recíproca y colaborativa del aprendizaje (Bereiter y Scardamalia, 1989; Brown, Collins, y Duguid, 1989; Palincsar y Herrenkohl, 1999; Rogoff, 1990, 1995, 2003; Zhang, Scardamalia, Reeve, y Messina, 2009). Si el *engagement* con los estudios surge de la interacción recíproca entre los alumnos y los entornos de aprendizaje, una herramienta valiosa que poseen los contextos académicos a la hora de generar *engagement* puede ser la capacidad para crear y desarrollar entornos de aprendizaje enriquecedores y positivos (Shernoff, Tonks, y Anderson, 2014).

Para Shernoff, Tonks, y Anderson (2014), estas consideraciones basadas en la perspectiva constructivista sugieren que es necesario aplicar un enfoque holístico para el estudio de los ambientes generadores de *engagement*. Según los autores, la mayor parte de los estudios relacionados están dominados por cuestionarios diseñados para medir constructos individuales (como la auto-eficacia, las orientaciones de meta, etc.), en lugar de las características que se ponen en juego en los entornos de aprendizaje (las interacciones, las relaciones y las comunidades de aprendizaje). Allodi (2010), considera que las nuevas investigaciones que pretendan comprender el *engagement* en profundidad,

deben incorporar medidas que incluyan información sobre los entornos de aprendizaje, incluyendo los climas de aula.

Aunque es cierto que hemos encontrado en la literatura estudios que se centran en la eficacia de los climas de aula (Gazelle, 2006; Hamre y Pianta, 2005; Pianta, Hamre, y Stuhlman, 2003), la mayoría de estos trabajos se han llevado a cabo en los niveles más tempranos del sistema educativo (educación infantil, primaria y, en pocos casos, secundaria). Sin embargo, el problema no es sólo que no existen trabajos orientados a la educación superior, sino que para Shernoff, Tonks, y Anderson (2014), los problemas de motivación de los estudiantes de edades mayores se vuelven más notables y los riesgos asociados a este fenómeno tienen mayores consecuencias (fracaso académico, abandono, etcétera) y, por tanto, existe la necesidad de realizar estudios centrados en las dimensiones motivacionales y de *engagement* de los ambientes de aprendizaje.

La característica principal de los entornos de aprendizaje óptimos se cree que es la complejidad del entorno, en el que se combinan de manera armoniosa los desafíos y el apoyo (Shernoff, 2012, 2013). La dimensión desafío, normalmente ofrece fórmulas claras para una acción significativa y dirigida a objetivos mediante la presentación de una tarea a realizar o un desafío que hay que dominar. Este tipo de tareas de desarrollo de habilidades, por lo general, implican un nivel óptimo de desafío que es apropiado para el desarrollo de las habilidades del estudiante.

La dimensión de apoyo representa la provisión de los recursos necesarios para hacer frente a los desafíos, incluyendo el apoyo emocional, el apoyo al desarrollo de competencias, o facilitando las relaciones (Shernoff, Tonks, y Anderson, 2014). Estos recursos pueden incluir apoyo motivacional para el desarrollo de la autonomía de los estudiantes (Reeve y Jang, 2006; Reeve, Jang, Carrell, Jeon, y Barch, 2004), para el desarrollo del interés por el aprendizaje (Hidi y Renninger, 2006), el fomento de la motivación intrínseca (Sansone y Harackiewicz, 2000) o el generar oportunidades para que los estudiantes puedan desarrollar actividades donde poner en práctica la interactividad entre los compañeros y tutores (Bereiter y Scardamalia, 1989; Brown *et al.*, 1989; Lave y Wenger, 1991; Scardamalia y Bereiter, 1996; Zhang *et al.*, 2009).

3.5.4. Estrategias de gestión del aprendizaje

Para muchos autores, hablar de *engagement* académico es sinónimo de hablar de las estrategias cognitivas y metacognitivas que los estudiantes ponen en juego a la hora de adquirir, integrar y recuperar y aplicar la información y el conocimiento (Hong, 1995; Zimmerman y Martinez-Pons, 1988).

La mayoría de psicólogos e investigadores educativos coinciden a la hora de destacar que, para que exista un aprendizaje efectivo, los alumnos deben desarrollar, poner en práctica y regular sus propias estrategias cognitivas, su motivación y sus comportamientos (Zimmerman, 1990). En esta misma línea, autores como Brickman, Alfaro, Weimer, y Watt (2013) consideran que los estudiantes con *engagement* en los estudios suelen presentar una actitud activa de interés personal que les impulsa a crear, guiar y dirigir de manera exitosa su propia actitud hacia lo académico. Es este estado de interés personal y sus estrategias asociadas el que determina el presente y el futuro académico, las capacidades de socialización y las metas laborales; y, al mismo tiempo, el que mejora la motivación hacia el desarrollo del *engagement* en los estudios (Locke y Latham, 1984, 2002).

Brickman *et al.* (2013), basándose en las teorías de Holland (1966, 1997), la perspectiva del tiempo futuro (Nuttin, 1984, 1985), y la teoría social cognitiva (Bandura, 1986, 1993), explica como es precisamente el interés personal de los estudiantes el que da forma a la percepción que estos poseen sobre el valor de las tareas académicas y la relación con sus objetivos académicos, lo que condiciona el esfuerzo y las estrategias que ponen en práctica para lograr superar los obstáculos. Además, los autores proponen que, mediante el uso de estas estrategias, los alumnos se especializan en el uso de las mismas, desarrollando cada vez estrategias más útiles y más equilibradas en la relación esfuerzo-logro, mejorando así su capacidad de auto regulación y la gestión de sus motivaciones.

Otros autores, además, consideran que, si los desafíos que encuentran los estudiantes se encuentran próximos a sus zonas de interés y sus motivaciones, los alumnos percibirán las tareas como más útiles y significativas de cara a sus objetivos académicos, lo que repercutirá en la energía que inviertan en su realización y les resultará más sencillo probar diferentes estrategias para superarlas de manera exitosa (Brickman, Alfaro, Weimer, y Watt, 2013).

Por tanto, los alumnos capaces de gestionar sus actitudes académicas, logran superar los obstáculos estratégicamente poniendo en práctica una batería de recursos tanto cognitivos, como emocionales como de carácter práctico (Zimmerman, 1990). Asimismo, para el autor, estos estudiantes son conscientes de sus propios recursos y necesidades a la hora de superar los retos y actuar en consecuencia desarrollando las capacidades necesarias de cara a optimizar el esfuerzo y los resultados.

3.6. Variables específicas de Aula predictivas de *engagement*

La literatura existente en materia de *engagement* sobre factores o dimensiones comunes específicas de aula, que potencien y desarrollen los niveles de *engagement* en el aprendizaje, propone un patrón bastante repetido y recomendado a modo de *Mejores prácticas*. Así, para Windham (2005), tanto las actividades como aquellos currículos que pretendan generar *engagement* podrían incluir los factores de Interacción, Exploración, Relevancia, Multimedia e Instrucción.

Asimismo, varios de los elementos de Windham (2005) han sido recogidos o compartidos por muchos investigadores Barnes, Marateo, y Ferris (2007), Claxton (2007), Hay (2000), Dunleavy y Milton (2009), Willms (2003, 2007, 2009).

Para nuestro modelo, utilizaremos la clasificación que Parsons y Taylor (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.

3.6.1. Interacción

La interacción como factor potenciador del *engagement* en las aulas es uno de los aspectos más recurrentes, subrayado y de mayor calado y relevancia puesto sobre la mesa por las investigaciones recientes. Así, McNeely (2005), considera la interacción como una fuerza conductora en todo proceso de aprendizaje y remarca, como Barnes *et al.* (2007) la importancia del aprendizaje a través de la interacción social.

Del mismo modo, Oblinger y Oblinger (2005), confirman la importancia para las nuevas generaciones de la interacción como vehículo de aprendizaje, dada la naturaleza de los hábitos de éstos y de la época en la que vivimos (donde la comunicación y la interacción

parecen ser la nota predominante), y que se ha convertido en uno de los aspectos principales a la hora de enganchar a los alumnos con los estudios.

Un entorno educativo positivo, que fomente un flujo de relaciones basadas en la confianza, el respeto, la transparencia, la opinión, la discusión y la cesión de autonomía generará espacios altamente motivadores y mantendrá a los alumnos conectados y con una mentalidad abierta hacia los estudios (Bransford, Brown, y Cocking, 2000; Clifford, Friesen, y Lock, 2004; OECD, 2002, 2007; Willms *et al.*, 2009).

Para Gilbert (2005) uno de los aspectos más importantes de la interacción a la hora de construir entornos de creación de conocimiento es el hecho de que, a través de unos buenos canales de interacción, las ideas –independientemente de quién procedan– se hacen públicas posibilitando que se pongan a prueba, se mejoren y se trabaje sobre ellas. De este modo, se desarrolla entornos educativos donde es posible la toma de riesgos y la confianza tanto en los otros como en uno mismo. Willms *et al.* (2009) además, destaca la necesidad de cuidar y tratar el tiempo necesario las relaciones para así dar oportunidad de desarrollar las nuevas conexiones sociales, culturales e intelectuales imprescindibles para el aprendizaje.

Friesen (2009) y Gilbert (2005), clasifican las posibles categorías de interacciones que se pueden llevar a cabo en los contextos educativos en función de sus actores. Para los investigadores, estas relaciones pueden agruparse en: a) Profesor-alumno (Pedagógica), b) alumno-alumno (Entre iguales), c) alumno-comunidad (Contexto) y d) alumno-contenidos (Contenidos).

Otro tipo de clasificación, en función de su naturaleza, es la que ofrecen Scardamalia y Bereiter (2001, 2003). Estos investigadores ponen el foco en las nuevas posibilidades que ofrecen las tecnologías en favor de la comunicación y la importancia de no desperdiciar su poder como vehículo para el *engagement*. Para ellos, la comunicación actual en las escuelas puede ser síncrona o asíncrona, cara a cara o a distancia (o ambas, videoconferencia); de *uno-a-muchos* (profesor a estudiantes en aula, blogs, etc.), de *muchos-a-muchos* (foros, videoconferencias grupales, chats en vivo); unidireccional o bidireccional; etcétera. En definitiva, estamos ante un momento único en la educación donde existen más posibilidades de interacción que en ninguna otra época anterior. Por tanto, favorecer nuevos entornos virtuales y ofrecer a los alumnos canales o espacios para que puedan establecer relaciones efectivas o constructivas se desmarca como un factor a

tener en cuenta a la hora de favorecedor del *engagement* (Barnes *et al.* 2009; Bonamici *et al.*, 2005; Dunleavy y Milton, 2009; Oblinger y Oblinger, 2005; Prensky, 2006; Rameley y Zia, 2005; Windham, 2005). A pesar de todo, Windham (2005) recuerda que la comunicación o interacción que ofrecen las nuevas tecnologías deben verse como un complemento y no como un sustituto o la antítesis de la comunicación cara a cara.

En cualquier caso, la revisión de la literatura pone de manifiesto la importancia del rol de profesor-tutor como motor de la interacción y, por tanto, de la construcción del aprendizaje (Dunleavy y Milton, 2009; Friesen, 2009; Gilbert, 2005; Willms *et al.* 2009). Para Dunleavy y Milton (2009), el profesor media como inspirador siendo ejemplo para sus alumnos dando lugar a la creación de relaciones robustas que, como ya se ha comentado, fomentan el esfuerzo por aprender de los estudiantes y el desarrollo del pensamiento profundo. Hunt *et al.* (2016), por su parte, confirma la capacidad de inspirar y pone el énfasis en el rol de instructor como líder, mientras que Marks (2000), subraya que el modelo de relaciones que fomente el profesor, determinará el tipo de aprendizaje que realizan los estudiantes (Marks, 2000). Otras investigaciones señalan las relaciones interpersonales como indispensables para crear un clima de *engagement* recíproco, productivo y favorecedor de un aprendizaje efectivo (Beran y Violato, 2009; Chiu, 2009; Moguel, 2004; Freeman, Anderman, y Jensen, 2007; Rocca ,2008). Para Hargreaves (2004), este aprendizaje efectivo repercute en los alumnos fortaleciendo y desarrollando la propia capacidad de aprendizaje de los estudiantes.

Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de establecer relaciones con profesores que los tratan con cuidado, empatía, generosidad, respeto, reciprocidad y un interés real por quienes son, hacen una contribución única al desarrollo de las capacidades de los alumnos, su autosuficiencia, resistencia, confianza y autoconcepto como aprendices (Dunleavy y Milton, 2009; Rameley y Zia, 2005).

3.6.2. Exploración

Otro de los rasgos característicos para el desarrollo del *engagement* en las aulas, es ofrecer a los estudiantes la capacidad de exploración. Para Carlson (2005) y Willms *et al.* (2009), ofrecer experiencias de exploración es sinónimo de ofrecer a los estudiantes escenarios donde puedan poner en práctica la independencia y la autonomía en el aprendizaje y reflexionar sobre los métodos y estrategias utilizadas para superar los retos académicos. Las nuevas generaciones son buscadores de información por naturaleza; a diario, se

enfrentan ante la tesitura de elegir, de entre las innumerables opciones que le ofrece el medio, qué métodos o estrategias funcionan o se adaptan mejor a sus necesidades o intereses (Willms *et al.* 2009). Los futuros estudiantes, por tanto, necesitan oportunidades de aprendizaje autodirigidas, entornos interactivos que le permitan acceder a diferentes fuentes de información y recursos que le permitan crear experiencias de aprendizaje significativas (Glenn, 2000).

Hay (2000), por su parte, se cuestiona si realmente se necesitan estos nuevos modelos basados en la resolución de problemas, aprendizaje en acción frente a los métodos tradicionales que se venían usando hasta la fecha. Para Brown (2002), la respuesta está en cómo la sociedad absorbe los nuevos medios convirtiéndolos en cultura social. Esta nueva cultura basada en las nuevas tecnologías, y sobre todo la web, ha calado directamente en los jóvenes modificando los procesos y las estrategias de aproximarse al conocimiento y de resolución de problemas. Tapscott (1998), igualmente, considera que los nuevos estilos de aprendizaje más independientes han nacido a partir de los hábitos de búsqueda y exploración propios de Internet, que han generado una brecha que enfrenta los viejos estilos pasivos de absorción de información frente a otros más dinámicos y vivos actuales.

Parece, por tanto, que existe acuerdo al afirmar que Internet ha supuesto un cambio no solo cultural y tecnológico, sino que ha traspasado las fronteras y afecta también a cómo nos aproximamos al mundo y cómo creamos el conocimiento. Así, Windham (2005), insiste en que al igual que queremos tener el control de nuestra exploración en Internet y *clicamos* moviéndonos de un lado a otro en función de nuestras expectativas y tiempo, los nuevos estudiantes se sienten igual frente a la información que reciben desde la escuela. Los alumnos necesitan desafíos intelectuales que les mantengan conectados a su deseo de aprender y les permita explorar las posibilidades e ir construyendo su conocimiento paso a paso a través de sus hallazgos (Johnson, 2006).

Brown (2002), considera que otro de los factores de este cambio es la gran cantidad de información disponible con independencia del método de acceso a ella. Para el autor, mientras que en las generaciones anteriores la información venía dada por la *sabiduría* del profesor y de la lectura; en la actualidad, el increíble aumento de información alojada en la web y las infinitas fuentes exigen desarrollar habilidades para filtrarla y a su vez ser sensible a los hallazgos.

Consecuencia de todo lo anterior, según Oblinger y Hagner (2005), es que las nuevas generaciones de estudiantes a menudo se aburren en la escuela por falta de estímulos que los motiven o bien porque existe una ruptura entre sus métodos de procesar la información proveniente del mundo y el modo en que se organiza el trasvase de conocimiento en las escuelas.

Por tanto, para mantener a los estudiantes conectados con los estudios se requiere crear currículos, métodos, estrategias y actividades que estén en sincronía con los procesos habituales que los alumnos llevan a cabo en su día a día; los jóvenes se sienten llamados a explorar, a probar, a darle la vuelta a los problemas, a meterse dentro hasta encontrar soluciones que satisfagan sus expectativas e incluso, a imitar a través de videotutoriales mediante el ensayo y error (Brown, 2002).

3.6.3. Relevancia

Parsons y Taylor (2011) son contundentes cuando afirman que uno de los requisitos más importantes para que exista *engagement* en la educación es ofrecer contenidos relevantes. Ofrecer contenidos relevantes se traduce en ofrecer estudios conectados con los temas de interés y escenarios de la vida real de los estudiantes, por encima del aprendizaje teórico descontextualizado: trabajar con problemas auténticos que permitan transferir lo aprendido a modelos reales o dificultades propias de la vida laboral o de la comunidad permite a los estudiantes construir un sentido de propósito mientras desarrollan su aprendizaje (Dunleavy y Milton 2009; Claxton, 2007; Willms, Friesen, y Milton, 2009).

En la última década, no han sido pocas las investigaciones que han puesto de manifiesto como las nuevas generaciones de estudiantes, se identifican y conectan con temas que consideren relevantes, significativos y que se encuentren profundamente enlazados con el mundo en el que viven (Csikszentmihalyi, 1991; Dweck, 2006; Fried, 2001; Friesen, 2009; Jardine, Clifford, y Friesen, 2008; Howe y Strauss, 2000; Schlechty, 2002; Young, 2003). Un estudio de Willms *et al.* (2009), recoge la opinión de los estudiantes acerca de su educación y son claros al demandar un trabajo relevante que les permita engancharse intelectualmente. Para los estudiantes, una enseñanza efectiva es aquella en la que se enfrenten a tareas que requieran un pensamiento profundo, que conlleve rigor intelectual y que estén conectadas con el mundo fuera del aula (Willms *et al.* 2009).

Perkins (1995), también pone de relieve la importancia para que se produzca un aprendizaje profundo y significativo, el hecho de que se trabajen sobre temas próximos a los estudiantes o a la comunidad o contextos en los que viven. Para el autor, el cerebro humano está preparado genéticamente para el aprendizaje por imitación de ahí que los temas que puedan tener una aplicación inmediata en contexto o se sirvan de ejemplos que puedan reproducir posteriormente serán más efectivos y crearán aprendizajes profundos y duraderos en el tiempo (Hurley y Chater, 2005; Tomasello, 1999; Vygotsky 1978).

Sean cuales sean los motivos, lo que sí parece poner de acuerdo a los investigadores es que las nuevas promociones de alumno, con frecuencia, acaban frustrándose al entrar en la educación superior debido a que se encuentran con contextos teóricos desarraigados o no significativos que acaban por provocar falta de *engagement* y posible abandono escolar (Dunleavy y Milton, 2009). En el mismo estudio, los investigadores proponen las características que debe tener una educación relevante que genere *engagement*:

- Solucionar problemas reales.
- Conectado con temas de interés social.
- Que permita realizar cambios en el mundo.
- Sus materias deben estar entrelazadas.
- Que permita espacios para el aprendizaje de y con los demás.
- Conectada con expertos y experiencias.
- Que ofrezca oportunidades para el diálogo y la conversación.
- Que trabaje con ideas y problemas auténticas.
- Relevante, interesante y conectada con las aspiraciones de los alumnos.

Como señalan Willms *et al.* (2009), para corregir la falta de *engagement* en la educación superior, a menudo se ha recurrido a eliminar contenido, bajar la dificultad u ofrecer nuevas posibilidades de aprobar las asignaturas. Sin embargo, tal como señalan los autores, estas medidas suelen fracasar al pasar por alto que el conocimiento es una disciplina generativa que se construye sobre la base de lo que se tiene o se ha aprendido y no es un proceso lineal de almacenamiento. Las actividades de aprendizaje tradicional

cuyo desarrollo sólo requería de los estudiantes el recordar y volcar sobre el papel lo memorizado deben ser *repensadas* si queremos volver a conectar con los estudios a una generación que, más que en ninguna otra época, dispone de toda (o casi) la información que desee a unos *clicks* de distancia (Jardine, Friesen, y Clifford, 2006). Necesitamos alumnos expertos (capaces de) y no sabios (conocedores).

En esta misma dirección se expresa Windham (2005) al advertir que uno de los principales miedos de los estudiantes y que genera falta de confianza en la educación universitaria, es si los contenidos teóricos que se estudian en las diferentes titulaciones queden obsoletos al poco de que los estudiantes finalicen sus estudios (o incluso durante ellos). El autor, como el resto de investigadores, insiste en la necesidad de crear contenidos que sean, al mismo tiempo, teóricos y prácticos, que estén relacionados con contextos laborales reales, y que les permita formarse como expertos cualificados y preparados para el cambio.

3.6.4. Retos intelectuales

Otro factor que la literatura ha detectado como favorecedor del *engagement* se trata de los retos intelectuales. Para Rameley y Zia (2005), ofrecer una educación rica en retos intelectuales, supone crear entornos que potencien o estimulen el apetito natural de los estudiantes por aprender, donde el profesor medie como un guía o figura que inspire con su pasión y sus virtudes a sus alumnos.

A medida que se han ido descubriendo y definiendo las características de las nuevas generaciones de estudiantes, las prácticas en las aulas han ido amoldándose poco a poco para ser sensible a sus nuevas características y necesidades. Los educadores a la vanguardia de las investigaciones, han ido comprobando cómo la transferencia del control del aprendizaje desde el clásico modelo de lectura pasiva a nuevos modelos de discusión activos generan entornos más confortables y positivos de cara al aprendizaje de los alumnos (Howard, 2006). En vista de los beneficios que produce el implantar métodos más acordes con el estilo de aprendizaje de las nuevas generaciones, los educadores, en la última década han ido desarrollando estrategias (generalmente adaptando las ya existentes) aprovechando las ventajas de las nuevas tecnologías para crear climas de generación de *engagement* alto (Barnes *et al.* 2009, Dodge, 2001; Kuropatwa, 2006; McNeely 2005; Prensky 2006; Zheng, 2005).

Para Rameley y Zia (2005), los nuevos estudiantes pueden consultar en cualquier momento, a través de Internet, la información y el conocimiento que deseen sin necesidad de permanecer en el aula de manera pasiva. Por tanto, los propios hábitos de la cultura en que vivimos han creado un trasvase de control de manera paralela al desarrollo de las nuevas tecnologías y sus posibilidades asociadas. Estos cambios generacionales obligan a la escuela a *repensar* el rol del educador en las aulas.

Claxton (2006), considera, por tanto, que los discursos que se intercambian en el aula (tanto alumno-profesor, profesor-alumno, o alumno-alumno) son realmente la clave para que se genere una toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje. En otras palabras, el profesor debe ser capaz de llevar a los alumnos a hacerse las preguntas que pongan a prueba sus propias capacidades y el concepto que ellos tienen de sí mismos como aprendices: ¿Cómo se hizo?, ¿Qué más se podría haber hecho?, ¿Alguien lo hizo de un modo diferente? ¿Qué dificultad tuvo? ¿Qué pudiste hacer cuando te bloqueaste? ¿Podrías ayudar a alguien a lograrlo? ¿Qué te ayudó a hacerlo más fácil? Son algunas de las preguntas que el autor propone como ejemplos.

Para Claxton (2006), además, para poder llevar a cabo estas modificaciones de manera efectiva, hace falta cambiar la manera en la que se entiende la palabra “aprendizaje”. El autor propone reinterpretarla como ‘desarrollar la capacidad de aprender’ de los estudiantes frente al habitual ‘ayudarles a aprender’. En su estudio, llega a la conclusión de que mientras que ‘ayudar a aprender’ termina (o puede terminar) creando dependencia y evitando una transferencia efectiva de habilidades (capacidades, conocimientos, etc.), ‘desarrollar la capacidad de aprender de los estudiantes’ fomenta la independencia de los mismos a la vez que se asume un flujo en el control del aprendizaje desde el educador (guía) a los alumnos (protagonistas) hasta que son realmente dueños de su propio proceso de aprendizaje.

En Claxton y Carr (2004), los autores vuelven a incidir sobre la importancia que el aula, y los retos intelectuales que allí se producen, tiene sobre los niveles de *engagement*. Los autores consideran que el aula, a modo de ‘gimnasio de la mente’, tiene que poner a prueba las capacidades de los alumnos retándoles y desafiándoles mediante el esfuerzo y el trabajo constante. Para los investigadores, actividades divertidas, pero con poca carga o desafíos intelectuales acabarán no pasando de meros divertimentos y no ‘pondrán en forma’ ni mejorarán las capacidades de los alumnos, así como un ejercicio que no hace

sudar o sufrir a los atletas tampoco tendrá repercusión en su forma física. Para ellos, en función del tipo de discursos que se dan en clase y de las oportunidades de desafío que tienen los estudiantes existen cuatro tipos distintos de entornos característicos en las aulas:

- Entornos Prohibitivos: Se hace difícil expresar opiniones o mostrar un grado de independencia favorable en el aprendizaje. Es el entorno habitual del siglo pasado y por desgracia aún bastante frecuente.
- Entornos Permisivos: En estos contextos, los estudiantes pueden expresarse con libertad. Sin embargo, el nivel de desafío que encuentran en las aulas es escaso o ninguno.
- Entornos Estimulantes: En estas aulas los temas se tratan gozando de libertad para mostrarse autónomo y tienen un nivel de desafío mayor, aunque no suficiente. Estos entornos son demasiado generalistas y, por tanto, los alumnos más capaces que disfrutan de los desafíos y retos intelectuales altos estarían perdiendo el tiempo o acabarían desconectándose.
- Entornos Potenciadores: Es el entorno que, como si de un gimnasio se tratase, hace la educación atractiva y desafiante. En estos entornos, que combinan la dureza con lo interesante de la realización de los ejercicios, se acepta, como parte natural del aprendizaje, que en ocasiones los alumnos se encuentren frustrados, bloqueados o confundidos.

Por último, para Claxton (2006), nada de lo anterior se puede llevar a cabo de manera eficiente si se deja fuera del proceso de cambio a los propios alumnos. Con frecuencia, apunta el autor, todos los procesos de cambios son pensados, trabajados y diseñados por adultos para que, posteriormente, se ponga en práctica por los alumnos. Este sistema tiene el riesgo de olvidar la opinión de una de las partes protagonistas de la educación. Si queremos que los alumnos estén conectados con su aprendizaje y, por ende, con la educación, debemos hacerlos partícipes, escucharlos y hacerlos conscientes del proceso de aprendizaje en el que se encuentran y del que son parte. Los alumnos deben ser pieza activa del proceso de creación del conocimiento y no un receptor e implementador del conocimiento ajeno. Para el autor, ser parte del grueso de la cultura escolar fomentará el

desarrollo a través de sus propios hallazgos en la comunidad de estudiantes y potenciará el *engagement* educativo.

3.6.5. Multimedia

Si hay algo que define, por encima de todo, a las nuevas generaciones de estudiantes, es el uso y el dominio de la tecnología. No existe una parte de la vida de los jóvenes que no se encuentre invadida o conquistada por las tecnologías. Hoy en día, desde las formas más variadas de ocio hasta las aplicaciones más complejas de carácter profesional, todo, absolutamente, se encuentra fusionado o dominado por aparatos tecnológicos, contenidos multimedia y nuevos discursos. Mientras que generaciones anteriores han vivido procesos de cambio y se han tenido que ir adaptando a las nuevas necesidades y reinterpretaciones del mundo, los universitarios del futuro han nacido en medio de esta vorágine tecnológica. Fruto cultural de ella o adaptación necesaria para la supervivencia, lo cierto y verdad es que esta nueva generación presenta un dominio absoluto del entorno en el que vive y, por tanto, muestra unas características que la diferencian completamente de cualquier otro tipo de generación anterior (Barnes *et al.* 2009; Bonamici *et al.*, 2005; Dunleavy y Milton, 2009; Oblinger y Oblinger, 2005; Parsons y Taylor, 2011; Prensky, 2006; Rameley y Zia, 2005; Tapscott, 1998; Windham, 2005).

Windham (2005) considera que, si queremos mantener la atención de los alumnos en las aulas y fomentar un *engagement* positivo y elevado, éstas deben aproximarse paulatinamente a un modelo similar que el que se encuentra fuera de la escuela. En un estudio de la Kaiser Family Foundation (2005) los alumnos entre los 8 y 18 años usan de manera natural múltiples medios simultáneamente: Ordenadores e Internet al mismo tiempo, pueden estar jugando a videojuegos, escuchando música o comunicándose con sus teléfonos inteligentes. Por tanto, acostumbrados como están a múltiples estímulos, mientras la educación siga presentando un único canal de información o aporte contenidos y conocimientos de manera pasiva y de una única fuente y naturaleza, es probable que los alumnos pierdan el interés y presenten una aparente sensación de falta de atención o abandono (Barnes *et. al*, 2009). Aunque algunos investigadores sí consideran que las nuevas generaciones adolecen de la capacidad para concentrarse que poseían sus predecesoras, Carlson (2005), considera que es importante que los educadores entiendan que la falta de tiempo lleva a los estudiantes a trabajar en modo multitarea y que las quejas que reciben por parte de ellos sobre temas específicos no se deben interpretar como falta

de interés sino como una demanda de temas o contenidos que estén expresados más acorde con sus discursos culturales y conectados con sus intereses intelectuales. Nos posicionemos en un lado u otro del debate, lo que parece evidente es que, tal como afirman Barnes *et al.* (2009), se hace imprescindible aceptar la multitarea como parte, ya, de la vida cotidiana de los universitarios y, por tanto, aprender a utilizarlo para lograr una educación efectiva y de calidad. En esta misma idea insisten McMillan y Morrison (2006), cuando afirman que el uso de Internet con fines de entretenimiento, de trabajo o de exploración, así como sus características y estrategias de uso se han fusionado entrelazándose con los hábitos naturales de las nuevas generaciones (Barnes *et al.*, 2009).

Si todas las generaciones, sin excepción, han sido producto de su momento cultural, si nuestras experiencias y entornos nos envuelven modelando nuestras actitudes, competencias e incluso nuestra forma de ver y entender el mundo, parece lógico pensar que la tecnología ha de tener un impacto superlativo en las generaciones actuales puesto que vivimos en un mundo completamente tecnológico (Oblinger y Oblinger, 2005; Rameley y Zia, 2005).

Por tanto, como venimos diciendo a lo largo de este trabajo, una educación generativa y que produzca unos niveles de *engagement* alto será aquella que consiga estar en sintonía con los discursos, narrativas, aspiraciones, inteligencias, capacidades, hábitos, etc., de los estudiantes que la integran y del momento cultural y tecnológico en que se desarrolla. Sería interesante, por tanto, que la universidad asumiera el propósito de ofrecer a sus estudiantes un modelo de educación motivante, desafiante y rico en elementos tecnológicos que les permita desarrollar el 100% de sus capacidades (Dunleavy y Milton, 2009; Oblinguer y Oblinguer, 2005; Ramley y Zie, 2005).

3.6.6. Evaluación

El último de los factores potenciadores de *engagement* que hemos visto en la literatura se trata de la evaluación. Para Claxton (2006), uno de los principales hábitos a abandonar es la costumbre de los educadores de entender la educación como algo estático y no darse cuenta de que el aprendizaje es un fenómeno continuo y que las capacidades de los estudiantes se pueden trabajar, desarrollar y moldear. Para el investigador, usar palabras como ‘brillante’, ‘capaz’, ‘media’ o ‘debilidades’, cuando se usan indiscriminadamente, puede dar lugar a los profesores a ver el rendimiento de los alumnos –en especial cuando encuentran dificultades- como algún tipo de síntoma de limitaciones innatas y no como

un estado temporal que identifica el grado de expansión o profundidad en el continuo del aprendizaje. Del mismo modo, Dunleavy y Milton (2009) ponen el acento sobre los procesos de evaluación actuales que, para los investigadores, aportan mucha información sobre calificaciones, patrones de actitud, logros, etc., pero muy poca información real sobre la propia experiencia de aprendizaje o cómo se sienten en el proceso.

Confiando exclusivamente en indicadores que entienden el aprendizaje como un proceso acumulativo no conseguiremos enganchar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje ya que, de un lado, perdemos la oportunidad de desarrollar la capacidad de aprender de los estudiantes que podrían caer en la rutina de tratar de volverse ‘expertos’ en superar las pruebas más que en aprender; y, del otro, no recibiremos jamás información sobre qué están aprendiendo realmente, o si sienten que su aprendizaje está ayudándoles a crear un imaginario significativo acorde a sus expectativas (Claxton, 2006; Dunleavy y Milton, 2009).

Afortunadamente, en palabras de Claxton (2005), cada vez existen más investigadores que, como Resnick (1999), están redefiniendo los viejos conceptos y consideran las capacidades como hábitos mentales. Estas nuevas perspectivas, que entienden la educación y las capacidades como el entrenamiento o el desarrollo de hábitos, permiten reenganchar a los estudiantes con sus estudios, ya que todo hábito, se puede entrenar y mejorar (Claxton, 2006).

Friesen (2009), por su parte, considera que una evaluación que favorezca el *engagement* debe ser parte principal y cotidiana del proceso de aprendizaje y no algo aislado a lo que los alumnos se enfrentan esporádicamente y que, generalmente, genera incertidumbre y/o malestar. Los estudiantes necesitan objetivos claros para poder preparar bien los esfuerzos que desarrollen sus capacidades. Del mismo modo, los criterios para evaluar cualquier logro en el aprendizaje deben ser transparentes para que les sea más coherente y significativo el esfuerzo y puedan visualizar modelos y reflexionar sobre lo que se considera el trabajo bien hecho (Friesen, 2009).

Por tanto, los investigadores (Claxton, 2006; Dunleavy y Milton, 2009; Friesen, 2009, Willms *et al.*, 2009) coinciden al declarar que escuchar la opinión de los estudiantes en el diseño de los métodos de evaluación, así como a la hora de negociar los criterios es una potente estrategia que ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre el proceso de aprendizaje, y mejorar su capacidad de auto evaluación.

A esta opinión también se suman William *et al.* (2004) y Willms *et al.* (2009) cuando afirman que los educadores, además, deben entrenar o mostrar a sus alumnos la práctica de la evaluación entre iguales con el objetivo de desarrollar la capacidad crítica de los estudiantes mediante el esfuerzo por valorar el trabajo ajeno de forma objetiva y el trabajo propio a través de los ojos de sus compañeros.

Por último, nos hacemos eco, al igual que Friesen (2009) de las siete características que el *British Assessment Reform Group* (2006) proponen para lograr una evaluación generadora de *engagement*:

- La evaluación debe estar imbricada en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Los estudiantes deben conocer los objetivos;
- Los estudiantes conocen estándares con los que compararse;
- Los estudiantes deben participar en el proceso de auto evaluación;
- El feedback habilitará a los estudiantes la capacidad para conocer el siguiente paso en la resolución de problemas complejos;
- Los educadores deben creer firmemente en que todos los estudiantes pueden mejorar; y,
- La evaluación es responsabilidad del profesor y de los estudiantes a través del diálogo, la reflexión y la observación de los datos de los que dispongan.

3.7. Síntesis

A lo largo de los diferentes capítulos teóricos, hemos comprobado la relevancia del sistema universitario como motor de cambio y desarrollo para la sociedad. Se ha realizado un recorrido de las políticas y medidas que se ponen en práctica por los diferentes agentes protagonistas del sistema educativo universitario para garantizar una universidad de calidad que responda a los retos que impone el momento histórico y cultural en el que vivimos actualmente. Del mismo modo, hemos visto como la investigación educativa trata de responder a muchos de estos retos incorporando el estudio del *engagement* que, en las últimas décadas, ha cobrado gran relevancia por sus implicaciones tanto en el rendimiento académico de los alumnos como en muchas de las parcelas necesarias de la vida de los estudiantes (emocional, actitudinal, cognitiva, metacognitiva, etcétera). Se ha realizado, a su vez, un análisis detallado de los principales factores predictivos asociados al *engagement* y se han estudiado los principales modelos asociados a las diferentes conceptualizaciones del constructo. Finalmente, se ha propuesto un modelo multifactorial

mixto que pretende cubrir un vacío científico y ofrecer una herramienta valiosa para la comunidad educativa por su poder para predecir el nivel de *engagement* de los alumnos y los factores asociados a él tanto desde el punto de vista psicológico como intervencionista.

Con esto se da por terminada la primera parte de este informe y se da paso a los siguientes capítulos donde, en primer lugar, se expondrá el diseño metodológico de este trabajo de investigación, en segundo lugar, se validará el instrumento asociado a nuestro modelo y se expondrán los resultados científicos fruto de los análisis realizados para, por último, ofrecer las conclusiones obtenidas, discutir los resultados y presentar las posibles limitaciones.

SEGUNDA PARTE

**METODOLOGÍA DE LA
INVESTIGACIÓN**

Capítulo Cuarto

DISEÑO METODOLÓGICO DE LA
INVESTIGACIÓN

4.1. Objetivos y/o hipótesis de investigación

La finalidad general de esta investigación es estudiar el *engagement* a través de un modelo multifactorial mixto cuyo valor educativo se encuentra en la capacidad para predecir los niveles de *engagement* de los estudiantes a través de la exploración de aquellos factores clave, explicativos del fenómeno, en los contextos universitarios.

Tal como se ha visto en el capítulo anterior, la propuesta y exploración de este modelo puede ofrecer una herramienta capaz de medir las universidades como contextos académicos generadores o no de *engagement*. Del mismo modo, nos permite predecir el *engagement* de los alumnos en función de la variabilidad de la relación existente entre las dimensiones que conforman el modelo, permitiéndonos así anticiparnos mediante el diseño y aplicación de medidas o estrategias favorecedoras de *engagement*, tanto de carácter general como de manera individual. Por último, consideramos que podría ofrecer una herramienta valiosa dentro de las propias aulas, permitiéndonos evaluar los contextos de aprendizaje que fomenta y desarrollar, en base a estas observaciones, propuestas de mejora favorecedoras de *engagement*.

Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Objetivo 1 - Elaboración y validación de un instrumento que nos permita medir/valorar el nivel de *Engagement* de los estudiantes universitarios.
- Objetivo 2 - Conocer los niveles de *engagement* universitario, satisfacción y bienestar subjetivo en las distintas áreas de conocimiento de la Universidad de Sevilla.
- Objetivo 3 - Identificar las variables asociadas al *engagement* en los contextos universitarios.
- Objetivo 4 - Identificar qué factores de los contextos educativos universitarios tienen más peso o influencia sobre el *engagement*.
- Objetivo 5 - Comprobar si existen diferencias significativas en el *engagement* de los universitarios según áreas de conocimiento, sexo, edad y curso.
- Objetivo 6 - Comprobar si existen diferencias significativas en las motivaciones y valores según el sexo de los estudiantes universitarios.
- Objetivo 7 - Comprobar si existen diferencias significativas en cuanto al estado emocional del alumnado en función del sexo, curso y edad.
- Objetivo 8 - Identificar las relaciones existentes entre los valores y motivaciones de los alumnos y los diferentes tipos de *engagement*.
- Objetivo 9 - Establecer un modelo predictivo de las variables de *Engagement*.

4.2. Técnica de recogida de datos

Para cumplir con nuestros objetivos científicos se ha optado por una metodología exploratoria tipo Survey con el propósito de conocer las características que poseen las aulas universitarias que generan *engagement* desde la perspectiva de los estudiantes, así como conocer sus valores, motivaciones y la percepción que tienen de su propio *engagement*. Para ello se ha diseñado, aplicado y validado un cuestionario *ad hoc*, a partir del modelo teórico desarrollado en el capítulo anterior en base a los hallazgos encontrados en la literatura científica en relación a los factores predictivos del *engagement*.

El cuestionario está dividido en 6 escalas (5 escalas tipo *Likert* de respuesta de 1 a 5 y un diferencial semántico) que recaban información sobre las diferentes dimensiones que integran el modelo propuesto (ver Anexo 1).

Las escalas que se han diseñado se muestran a continuación.

4.2.1. Escala Motivaciones

La elaboración de la primera escala, *Motivaciones* (Tabla 8), se ha creado con el objetivo de recoger información acerca de las principales motivaciones de los alumnos hacia sus estudios, basándonos en la literatura específica. Esta variable se apoya en estudios que relacionan las motivaciones con los niveles de bienestar subjetivo y *engagement* (Emmons, 1991; Kasser y Ryan, 1993, 1996; Sheldon y Kasser, 1995), y atendiendo a las propuestas de Parker, Martin, Colmar, y Liem (2011), que definen el tener objetivos, motivaciones y metas claras como uno de los principales argumentos para alcanzar niveles satisfactorios de *engagement*.

Nuestra escala se ha descompuesto en 12 ítems que pulsan la opinión de los alumnos basándonos en las clasificaciones de tipologías características encontradas en la literatura (Deci y Ryan, 1985, 1991; Sagiv y Schwartz, 2000) y organizándolos en relación a la clasificación general de las motivaciones en dos grandes grupos específicos: motivaciones intrínsecas (inherente al sujeto o la propia tarea) o extrínsecas (cuyo origen se encuentra fuera del sujeto o de la tarea) (Corpus, McClintic-Gilbert y Hayenga, 2009).

Tabla 8. Relación de ítems pertenecientes a la escala Motivaciones

Me planteo mis estudios universitarios...
Como un reto personal.
Como un medio para conseguir reconocimiento social.
Porque es mi obligación.
Porque es lo que espera mi familia.
Como un medio para conseguir un trabajo.
Porque quiero aportar algo a la sociedad.
Por el gusto de aprender.
Porque me resulta muy atractiva la carrera que voy a estudiar.
Como un medio para salir de mi contexto (pueblo, ciudad, país, etc.) y conocer lugares y experiencias nuevas.
Por tener la oportunidad de conocer personas con inquietudes parecidas.
Como un medio para tener una educación de nivel superior.
Para desarrollar mi capacidad crítica con los recursos que tengo a mi alcance (Libros, TV, Internet, Radio, Prensa, etc.).

4.2.2. Escala Valores

En cuanto a la segunda escala, *Valores* (Tabla 9), al igual que ocurriera con la escala anterior, se ha elaborado con el fin de recoger información sobre los diferentes valores cardinales que poseen los estudiantes atendiendo a las diferentes tipologías. Partiendo de la base propuesta por Schwartz (1992), que distingue diez tipos motivacionales distintos asociados a los valores que tratan de abarcar todas las posibilidades de los estudiantes y aceptando, tal como señalan Lekes *et al.* (2012), la relación existente entre los valores de los sujetos y los niveles de bienestar subjetivo y *engagement* (Schwartz, 1994, 2006; Schwartz y Sagiv, 1995; Sagiv y Schwartz, 2000), nuestra escala se ha creado a través de 14 ítems que recogen la opinión del alumnado agrupándolos, tal como hicimos en el caso de la escala Motivaciones, en dos bloques: valores intrínsecos (inherente al sujeto o la propia tarea) y valores extrínsecos (adquiridos mediante la interacción con la familia, amigos, educadores, etcétera) (Eccles, 2008; Rumberger, 2011).

Tabla 9. Relación de ítems pertenecientes a la escala Valores

Para mí los estudios universitarios suponen...
Satisfacer una curiosidad intelectual.
Una superación personal.
Poder expresar y desarrollar mi creatividad.
La posibilidad de ayudar a los demás (Solidaridad).
Una forma de desarrollo/crecimiento personal.
La posibilidad de alcanzar el éxito.
Una responsabilidad (personal y social).
Una obligación: Es lo que espera mi familia.
La posibilidad de afianzar mi seguridad y autoestima.
Un ejercicio de libertad y autonomía.
La posibilidad de alcanzar la excelencia.
Construir un futuro próspero.
Experimentar y fomentar la amistad.
Un ejercicio de igualdad, participación y respeto

4.2.3. Escala Contextos de Aprendizaje

La siguiente escala, *Contextos de aprendizaje*, se ha elaborado con objeto de identificar, de manera empírica, características u oportunidades de las aulas universitarias, que, desde el punto de vista de los alumnos, generan *engagement*.

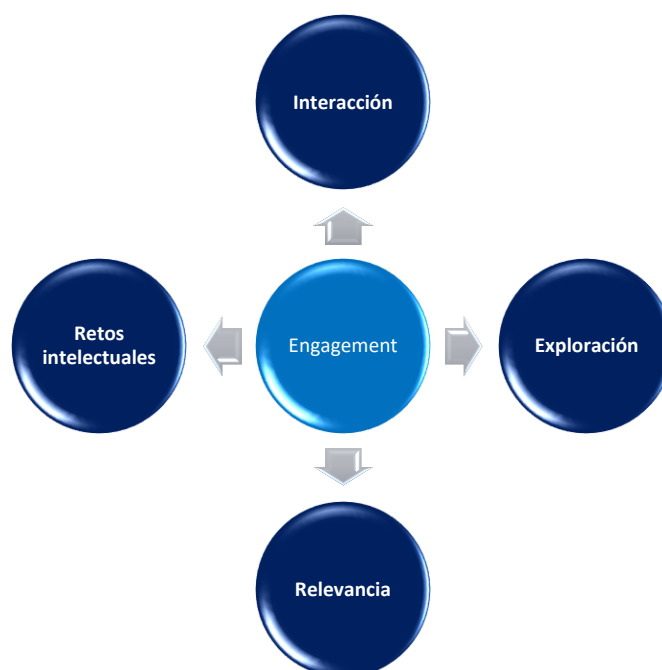


Figura 14. Adaptación del modelo de Parsons y Taylor (2011) realizada para este estudio

Basándonos en la categorización antes mencionada, 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 parte indivisible de los procesos educativos que se dan en las aulas (Figura 14). Para recabar la información deseada se han descompuesto las dimensiones en un total de 17 ítems tipo Likert que se muestran en la Tabla 10.

Tabla 10. Relación de ítems pertenecientes a la escala Contextos de Aprendizaje

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

4.2.4. Escala Estado Emocional

Una de las características más novedades que aporta nuestro modelo de *engagement* es la introducción de la variable *Estado Emocional* dentro del mismo. Esta variable tiene una naturaleza distinta de las anteriores y el entendimiento de su variabilidad y su relación con el *engagement* se desmarca como una aportación valiosa para la comunidad educativa en tanto elemento clave a la hora de predecir los niveles de *engagement*.

Para interrogar a los estudiantes acerca de su estado emocional en relación a la práctica universitaria, se ha optado por la elaboración de una escala de diferencial semántico. Apoyándonos en Lokes *et al.* (2012), que basa sus hallazgos en la teoría humanista (Maslow, 1954; Roger, 1964), podemos considerar a los alumnos como sujetos orientados al crecimiento y al desarrollo personal a través de la gestión emocional y la adaptación a los diferentes contextos universitarios con el objetivo de alcanzar las metas propias (Kasser, 2002). En base a lo anterior, entendemos que el estado emocional es un factor clave a la hora de predecir el *engagement* como indicador de la distancia existente entre las expectativas generadas y la realidad experimentada por los estudiantes.

El diferencial semántico resultante (Tabla 11), consta de 10 pares (negativo/positivo) con los que se recoge los principales estados emocionales de los alumnos, a fin de que puedan situarse a un lado u otro y obtener con ello una visión global del impacto anímico que sobre los estudiantes tiene el acceso a la universidad y el desarrollo de la vida universitaria. La selección de los adjetivos propuestos responde al criterio de recoger de la manera más precisa posible, las impresiones que, con frecuencia, los universitarios expresan o manifiestan en relación al desarrollo de su práctica educativa.

Tabla 11. Relación de ítems pertenecientes a la escala Estado Emocional

Mi actividad como estudiante me hace sentirme...								
	1	2	3	4	5	6	7	
Frustrado/a								Realizado/a
Insatisfecho/a								Satisfecho/a
Inseguro/a								Seguro/a (autoestima)
Pesimista/a								Optimista/a
Preocupado/a								Confiado/a
Con malestar								Con bienestar
Estresado/a								Calmado/a
Ansioso/a (de ansiedad)								Relajado/a
Desmotivado/a								Motivado/a
Desilusionado/a								Esperanzado/a

4.2.4. Escala Estrategías de Gestión

La siguiente escala del instrumento hace alusión a las diferentes dificultades que encuentran los estudiantes a través de su paso por la universidad y cómo actúan o median para resolver dichos obstáculos. Para ello se ha creado la siguiente escala, *Estrategias de gestión* (Tabla 12), que, a través de 11 ítems, recoge las soluciones más comunes que,

desde el punto de vista del alumnado, desarrollan a la hora de enfrentarse a los obstáculos de la vida académica.

Tabla 12. Relación de ítems pertenecientes a la escala Estrategias de Gestión

Cuando encuentre dificultades para satisfacer mis objetivos...
No hago nada especial, actúo como de costumbre.
Acudo a tutorías que me permitan establecer vínculos afectivos con el profesor o perspectivas distintas de la asignatura.
Identifico los requisitos mínimos de la asignatura y los realizo.
Ajusto mi tiempo de estudio a las exigencias de la materia.
Ajusto mi esfuerzo a lo que esperan de mí en cada asignatura.
Recurso a compañeros que me ayuden a superar los requisitos.
Abandono la asignatura, dejándola para otra convocatoria o momento mejor.
Busco libros, apuntes, o trabajos en internet que me ayuden a superar la asignatura.
Acudo a tutorías para profundizar en las materias con la guía del profesor.
Pierdo el interés por la asignatura.
Utilizo las asignaturas de libre configuración para ampliar mis conocimientos o mis temas de interés.

4.2.5 Escala *Engagement*, Satisfacción y Bienestar Subjetivo.

En último lugar, se ha creado una escala (Tabla 13) donde se interroga directamente al alumnado su percepción personal acerca del nivel de *Engagement*, *Satisfacción personal* y *Bienestar Subjetivo* que sienten en relación a la realización de la vida académica o universitaria.

Tabla 13. Relación de ítems pertenecientes a la escala *Engagement*, *Satisfacción* y *Bienestar Subjetivo*

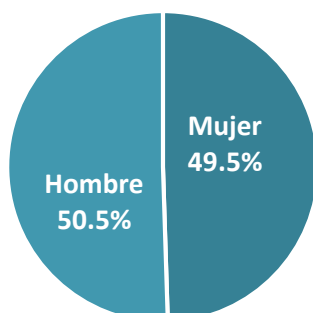
Valora los siguientes ítems
Estoy conectado con mis estudios a un nivel:
Mi grado de satisfacción con mis estudios es:
El nivel de bienestar que me producen mis estudios es:

4.3. Población y Muestra

La población objeto de estudio se compone de 57624 universitarios que corresponde al número total de alumnos matriculados en Titulaciones Universitarias de Grados de 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, por cuotas. Se ha decidido utilizar las cuotas con el objetivo de obtener muestras muy equilibradas que nos

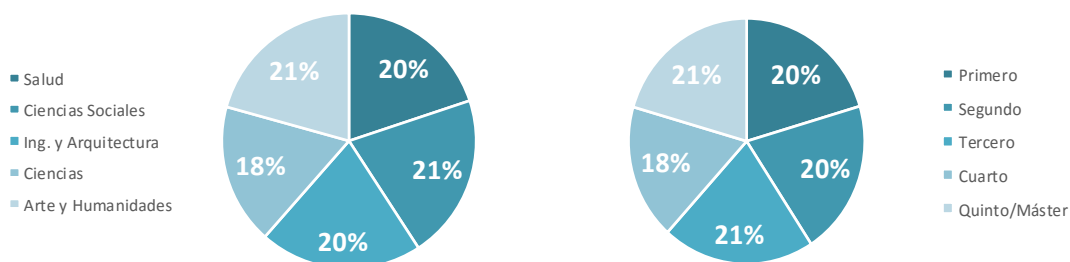
permitan obtener una distribución de estudiantes exacta en cuanto al número en las variables: áreas de conocimiento, curso y sexo. La muestra final obtenida se compone de un total de 382 estudiantes entre alumnos y alumnas.

Gráfico 1. Distribución de la muestra por sexo



Los porcentajes de participación obtenidos son 50,5% hombres y 49,5% mujeres (Gráfico 1). 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 (Gráfico 2).

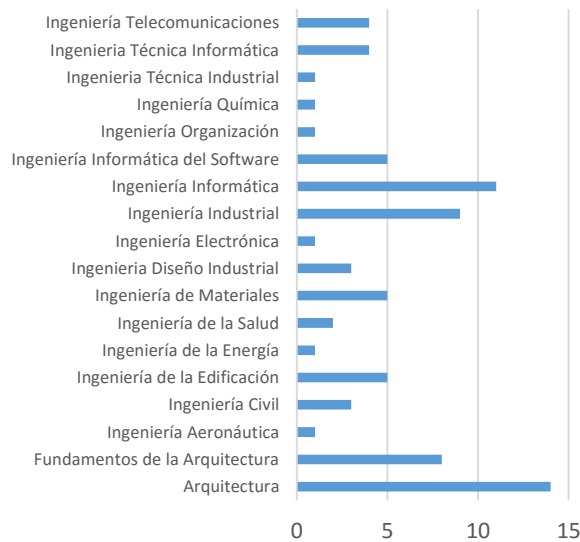
Gráfico 2. Distribución de la muestra por áreas de conocimiento y curso



4.4. Criterios de selección

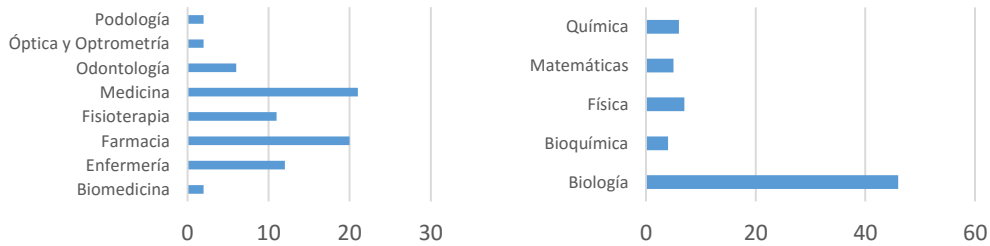
La distribución de los participantes por facultades, dentro de cada área de saber, se ha llevado de manera aleatoria. Así, para el área de Ingeniería y Arquitectura la distribución resultante se muestra en el Gráfico 3:

Gráfico 3. Distribución de la muestra por titulaciones en Ingeniería y Arquitectura



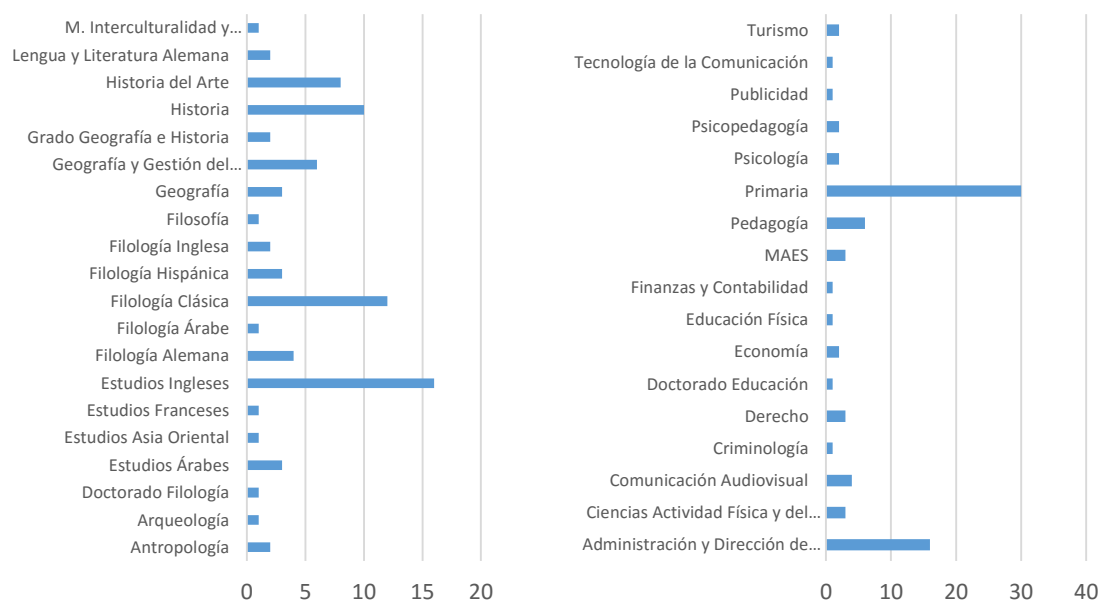
En relación a la distribución de los alumnos encuestados en las áreas de Salud y Ciencias, hemos obtenido la siguiente distribución que se muestra en el Gráfico 4.

Gráfico 4. Distribución de la muestra por facultades en Salud y Ciencias



En las áreas de Arte y Humanidades y Ciencias Sociales, tras la recogida de los datos, hemos obtenido una distribución por facultades como se muestra a continuación en el Gráfico 5:

Gráfico 5. Distribución de la muestra por facultades en Arte y Humanidades y Ciencias Sociales



4.5. Técnica de análisis de datos

Los datos recogidos a través del instrumento diseñado en esta investigación serán analizados usando una metodología cuantitativa mediante el paquete estadístico SPSS (V. 22).

Los datos recogidos por el cuestionario se analizarán siguiendo las siguientes técnicas:

- Técnicas de estadística descriptiva.
- Técnicas de contraste de hipótesis.
- Técnicas de análisis correccionales.
- Técnicas de análisis de clústeres.
- Técnicas de regresión logística.

Se utilizan técnicas de estadística descriptiva para satisfacer el primer objetivo, conocer los niveles de *engagement* universitario, satisfacción y bienestar subjetivo en las distintas áreas de conocimiento de la Universidad de Sevilla,

Para los siguientes objetivos: comprobar si existen diferencias significativas en el *engagement* de los universitarios según su sexo, edad, curso y área de conocimiento se aplicarán técnicas de contraste de hipótesis (en concreto se han utilizado pruebas T de

student para muestras independientes y ANOVA de un factor). Del mismo modo, estas técnicas se utilizarán para satisfacer los objetivos: comprobar si existen diferencias significativas en las motivaciones y valores según el sexo de los estudiantes universitarios, comprobar si existen diferencias significativas en cuanto al estado emocional del alumnado en función del sexo y comprobar si existen diferencias significativas en cuanto al estado emocional del alumnado en función de la edad.

Se utilizarán técnicas de análisis correlacionales (bivariadas) para identificar las variables que generan *engagement* en los ambientes universitarios, qué factores de los contextos educativos tienen más peso o influencia sobre el *engagement* universitario y si determinados tipos de valores y motivaciones producen mayor *engagement*, sensación de éxito personal y bienestar subjetivo en los estudiantes.

Para determinar posibles perfiles de *engagement* en relación a las diferentes variables estudiadas y propuestas por nuestro modelo se utilizarán técnicas de análisis de clústeres y, por último, se aplicarán técnicas de regresión logística binaria para establecer un modelo predictivo de las variables de *Engagement*. En los siguientes capítulos se desarrollan los resultados obtenidos de los análisis indicados.

A modo de resumen (Figura 15), se presenta gráficamente el diseño de investigación que se ha utilizado.

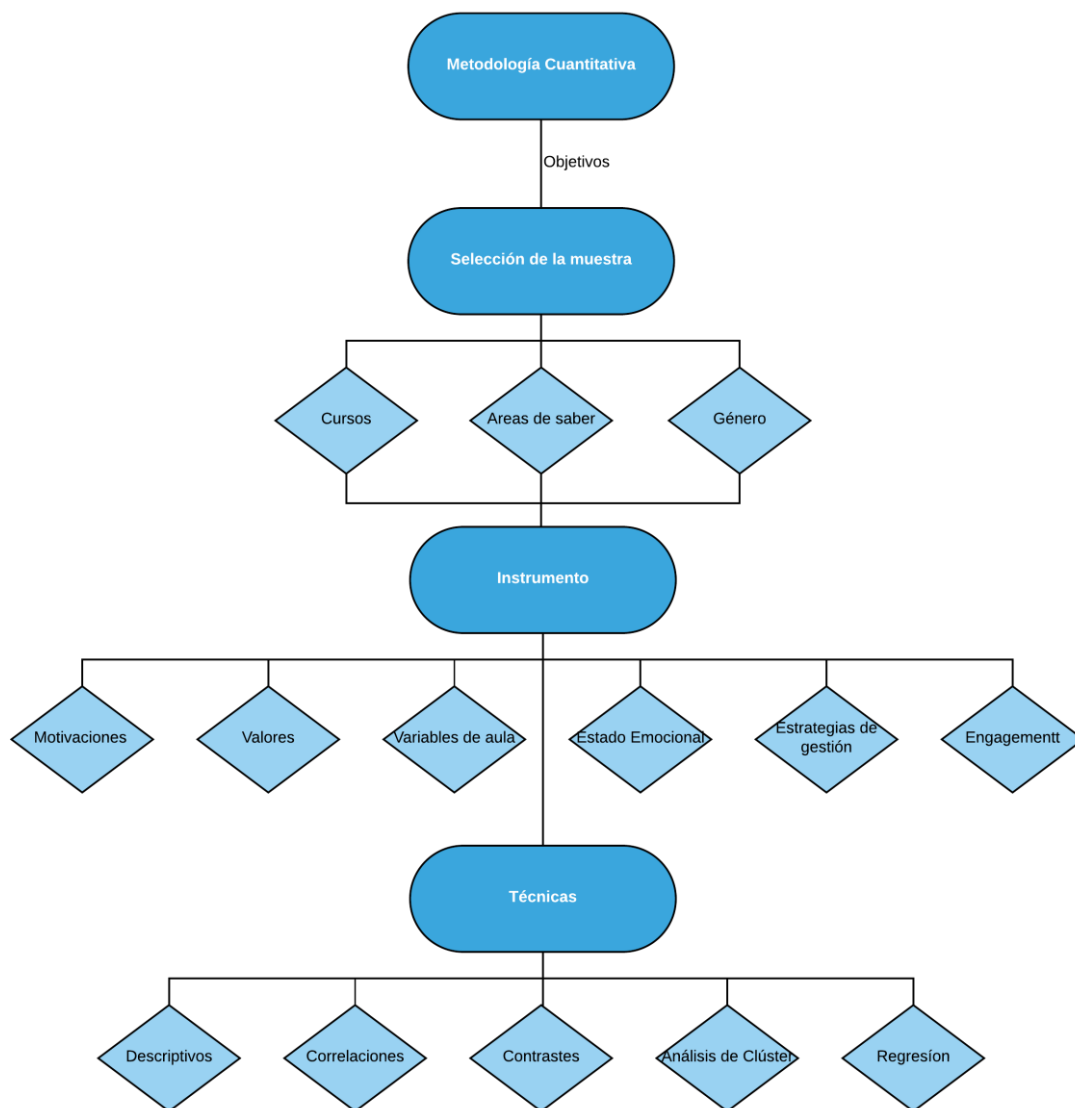


Figura 15. Resumen del Diseño de investigación

TERCERA PARTE

**ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS
DATOS**

Capítulo Quinto

VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE DATOS

5.1. Validez

La técnica estadística utilizada para el análisis de la estructura que subyace al instrumento ha sido el Análisis Factorial Clásico, aplicando el procedimiento de componentes principales (AFCP) a través de un doble análisis. En primer lugar, se ha realizado el análisis de todo el instrumento de manera global y, posteriormente, se ha realizado el análisis a cada una de las escalas para verificar la coherencia de nuestra agrupación, ya que la construcción de las escalas responde a un propósito conceptual organizativo. Aquellos casos donde la tabla de componentes no resultaba clarificadora se ha realizado una rotación VARIMAX a fin de obtener una disposición más efectiva.

Tal como se observa en la Tabla 14, el análisis factorial del instrumento muestra 16 factores cuyo autovalor es superior a 1 y que justifican el 64,15% de la varianza obtenida.

Tabla 14. Lista de componentes principales realizado sobre el instrumento

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	10.319	16.644	16.644
2	4.608	7.432	24.075
3	3.685	5.944	30.019
4	3.106	5.009	35.028
5	2.151	3.469	38.498
6	2.054	3.312	41.810
7	1.940	3.129	44.939
8	1.704	2.748	47.687
9	1.597	2.575	50.262
10	1.383	2.230	52.492
11	1.333	2.149	54.641
12	1.306	2.106	56.748
13	1.246	2.010	58.757
14	1.151	1.856	60.614
15	1.114	1.796	62.410
16	1.079	1.740	64.150

Para su mejor comprensión, y puesto que en el segundo nivel de análisis se profundiza de manera más detallada en la naturaleza de los ítems y de los factores, en este primer nivel se han agrupado los factores en grandes bloques que se corresponde con los títulos de las escalas del instrumento, lo que pone sobre la mesa una primera justificación de las

decisiones teóricas tomadas a la hora de diseñar y construir las escalas del instrumento (Tablas 15-18).

Tabla 15. Relación de ítems asociada a cada factor realizado sobre el instrumento (I)

		Peso factorial
MOTIVACIONES Y VALORES	Motivaciones y Valores extrínsecos	
	Una obligación: Es lo que espera mi familia.	.855
	Porque es lo que espera mi familia.	.844
	Porque es mi obligación.	.752
	Motivaciones y Valores hacia el aprendizaje	
	Por el gusto de aprender.	.677
	Porque me resulta muy atractiva la carrera que voy a estudiar.	.657
	Satisfacer una curiosidad intelectual.	.527
	Motivaciones y Valores hacia lo social	
	Un ejercicio de igualdad, participación y respeto	.808
	Experimentar y fomentar la amistad.	.748
	La posibilidad de ayudar a los demás (Solidaridad).	.558
	La posibilidad de afianzar mi seguridad y autoestima.	.456
	Porque quiero aportar algo a la sociedad.	.446
	Para desarrollar mi capacidad crítica con los recursos que tengo a mi alcance (Libros, TV, Internet, Radio, Prensa, etc.).	.368
	Motivaciones y Valores de interacción	
	Como un medio para salir de mi contexto (pueblo, ciudad, país, etc.) y conocer lugares y experiencias nuevas.	.806
	Por tener la oportunidad de conocer personas con inquietudes parecidas.	.567
	Busco libros, apuntes, o trabajos en internet que me ayuden a superar la asignatura.	.286
	Motivaciones y Valores de futuro	
La posibilidad de alcanzar la excelencia.	.644	
Construir un futuro próspero.	.612	
La posibilidad de alcanzar el éxito.	.521	
Como un medio para tener una educación de nivel superior.	.507	
Un ejercicio de libertad y autonomía.	.506	
Como un medio para conseguir un trabajo.	.446	
Como un medio para conseguir reconocimiento social.	.433	
Motivaciones y Valores hacia los retos intelectuales		
Como un reto personal.	.775	
Una superación personal.	.662	
Motivaciones y Valores de desarrollo personal		
Una forma de desarrollo/crecimiento personal.	.500	
Una responsabilidad (personal y social).	.464	

Tabla 16. Relación de ítems asociada a cada factor realizado sobre el instrumento (II)

		Peso factorial
CONTEXTO DE APRENDIZAJE	Contextos significativos y relevantes	
	Las explicaciones de los profesores me resultan fáciles de entender y conectadas con mis intereses.	.756
	Las explicaciones de los profesores me resultan estimulantes.	.743
	Las dudas que planteo en clase se resuelven satisfactoriamente.	.714
	Los profesores encuentran sentido a la materia que considero útiles en otros contextos.	.646
	Los profesores usan las dudas que planteo en clase para ampliar contenidos en las asignaturas.	.643
	Encuentro una actitud positiva por parte de mis tutores y profesores para atender mis necesidades.	.605
	En las clases surgen cuestiones que me provocan curiosidad o el deseo de indagar sobre ellas.	.591
	La revisión de los exámenes y pruebas de evaluación me sirven para clarificar y conocer mis errores.	.497
	Mis profesores invitan a profesionales del mundo laboral a las clases.	.443
	Contextos desafiantes intelectualmente	
	Los profesores plantean las asignaturas con actividades que exigen autonomía (Trabajos de investigación, voluntarios, de tema abierto, etc.).	.744
	Los profesores me facilitan el uso de diferentes fuentes o recursos tecnológicos (medios audiovisuales, internet, blogs, etc.) para el desarrollo de las asignaturas.	.676
	En clase utilizo todas las posibilidades de las nuevas tecnologías.	.662
	En la clase trabajo en actividades relacionadas con posibles problemas laborales.	.454
	Poder expresar y desarrollar mi creatividad.	.433
	Las actividades exigen el máximo de mí para superarlas.	.315
	Contextos interactivos	
	Me siento integrado y parte de un equipo de trabajo.	.755
	Puedo expresar mis opiniones y debatir sobre ellas.	.680
Tengo una comunicación interpersonal fluida con compañeros y profesores.	.637	
Recurso a compañeros que me ayuden a superar los requisitos.	.298	

Tabla 17. Relación de ítems asociada a cada factor realizado sobre el instrumento (III)

		Peso factorial
ESTADO EMOCIONAL	Estado Emocional	
	Pesimista-Optimista	.830
	Desmotivado/a-Motivado/a	.789
	Con malestar-Con bienestar	.775
	Desilusionado/a-Esperanzado/a	.772
	Inseguro/a-Seguro/a (Autoestima)	.771
	Insatisfecho/a-Satisfecho/a	.762
	Frustrado/a-Realizado/a	.750
	Preocupado/a-Confiado/a	.738

Tabla 18. Relación de ítems asociada a cada factor realizado sobre el instrumento (IV)

		Peso factorial
ESTRATEGIAS	Estrategias de optimización	
	No hago nada especial, actúo como de costumbre.	.720
	Identifico los requisitos mínimos de la asignatura y los realizo	.591
	Estrategias de autorregulación	
	Ajusto mi tiempo de estudio a las exigencias de la materia.	.790
	Ajusto mi esfuerzo a lo que esperan de mí en cada asignatura.	.769
	Estrategias de tutorización	
	Acudo a tutorías que me permitan establecer vínculos afectivos con el profesor o perspectivas distintas de la asignatura.	.879
	Acudo a tutorías para profundizar en las materias con la guía del profesor.	.871
	Estrategias de abandono	
	Abandono la asignatura, dejándola para otra convocatoria o momento mejor.	.689
	Pierdo el interés por la asignatura.	.631
	Estrategias de refuerzo	
Utilizo las asignaturas de libre configuración para ampliar mis conocimientos o mis temas de interés.	.803	

Este primer nivel de análisis nos ofrece una panorámica general del constructo del *engagement* en función de las dimensiones propuestas. Tal como se ha visto, los factores obtenidos se han organizado agrupándolos en los mismos bloques en los que se ha dividido el instrumento para una mayor coherencia y lectura de los datos.

No obstante, como nuestro propósito es explorar de manera detallada las dimensiones predictivas del *engagement* que forman parte de nuestro modelo con el fin de establecer una base teórica que pueda ser valiosa para la comunidad científica, a continuación, se muestran los resultados del segundo nivel de análisis, en el cual se ha realizado las pruebas de validez a cada escala de manera independiente. Esto nos permitirá, de un lado, comprobar la concordancia entre unas pruebas y otras y, de otro lado, profundizar en el entendimiento de las dimensiones estudiadas y su relación con el *engagement*.

5.1.1. Análisis factorial Escala Motivaciones

Para la primera escala que proponemos: “*Motivaciones*”, el análisis nos propone cuatro factores cuyo autovalor es superior a 1 y que justifican el 57,19% de la varianza. No obstante, se ha obtenido un 5º factor cuyo autovalor es ,958 (muy próximo a 1) y cuya consideración aumenta la varianza explicada hasta un 65,18%.

Tabla 19. Lista de componentes principales de la escala Motivaciones

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	2,646	22,046	22,046
2	2,064	17,202	39,248
3	1,126	9,380	48,628
4	1,029	8,572	57,199
5	,958	7,981	65,181

A continuación, se muestran los factores obtenidos y la relación de ítems correspondiente a cada factor, ordenados por su peso factorial (Tabla 20).

Tabla 20. Relación de ítems asociada a cada factor de la escala Motivaciones (I)

	1	2	3	4	5
Porque es mi obligación.	.789				
Porque es lo que espera mi familia.	.775				
Como un medio para conseguir reconocimiento social.	.522				
Como un medio para salir de mi contexto (pueblo, ciudad, país, etc.) y conocer lugares y experiencias nuevas.		.874			
Por tener la oportunidad de conocer personas con inquietudes parecidas.		.698			
Porque quiero aportar algo a la sociedad.			.745		
Como un medio para conseguir un trabajo.			.624		
Porque me resulta muy atractiva la carrera que voy a estudiar.			.529		
Por el gusto de aprender.			.430		
Para desarrollar mi capacidad crítica con los recursos que tengo a mi alcance (Libros, TV, Internet, Radio, Prensa, etc.).				.805	
Como un medio para tener una educación de nivel superior.				.732	
Como un reto personal.					.879

No obstante, de cara a futuros análisis y buscando una mayor coherencia con los supuestos teóricos estudiados en este trabajo y con los resultados del análisis del instrumento general que mostramos al inicio de este capítulo, se ha optado por utilizar la clasificación de los ítems en cuatro factores que se corresponden con los factores cuyo autovalor es mayor o igual que 1 y donde consideramos que los ítems quedan mejor recogidos y situados. Los cuatro factores obtenidos los hemos denominado “Motivaciones extrínsecas”, “Motivaciones intrínsecas”, “Motivaciones de Desarrollo personal (excelencia)” y “Motivaciones hacia lo social” respectivamente, ya que están formados por ítems asociados a tal contenido.

Tabla 21. Relación de ítems asociada a cada factor de la escala Motivación (II)

	1	2	3	4
Porque es mi obligación.	,749			
Porque es lo que espera mi familia.	,724			
Como un medio para conseguir reconocimiento social.	,678			
Como un medio para conseguir un trabajo.	,503			
Porque me resulta muy atractiva la carrera que voy a estudiar.		,741		
Por el gusto de aprender.		,677		
Como un reto personal.		,546		
Porque quiero aportar algo a la sociedad.		,513		
Para desarrollar mi capacidad crítica con los recursos que tengo a mi alcance (Libros, TV, Internet, Radio, Prensa, etc.).			,827	
Como un medio para tener una educación de nivel superior.			,671	
Como un medio para salir de mi contexto (pueblo, ciudad, país, etc.) y conocer lugares y experiencias nuevas.				,867
Por tener la oportunidad de conocer personas con inquietudes parecidas.				,634

5.1.2. Análisis factorial Escala Valores

La segunda escala propuesta en nuestro instrumento es la escala: “Valores”. Tras el análisis factorial, se obtienen, de nuevo, cuatro factores que justifican el 53,53% de la varianza. Al igual que en la escala anterior, la incorporación del 5º factor cuyo autovalor es .997 (muy próximo a 1) aumenta la varianza explicada hasta un 64.66%.

Tabla 22. Lista de componentes principales de la escala Valores

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	4,145	29,604	29,604
2	1,572	11,231	40,835
3	1,287	9,191	50,026
4	1,052	7,513	57,539
5	.997	7,125	64,664

A continuación, se muestran los factores obtenidos y la relación de ítems correspondiente a cada factor, ordenados por su peso factorial (Tabla 23).

Tabla 23. Relación de ítems asociada a cada factor de la escala Valores (I)

	1	2	3	4	5
Un ejercicio de igualdad, participación y respeto	.768				
Experimentar y fomentar la amistad.	.764				
La posibilidad de ayudar a los demás (Solidaridad).	.692				
Satisfacer una curiosidad intelectual.		.798			
Una superación personal.		.710			
Poder expresar y desarrollar mi creatividad.		.677			
Una forma de desarrollo/crecimiento personal.		.504			
La posibilidad de alcanzar la excelencia.			.718		
Un ejercicio de libertad y autonomía.			.695		
La posibilidad de afianzar mi seguridad y autoestima.			.656		
La posibilidad de alcanzar el éxito.				.753	
Construir un futuro próspero.				.679	
Una obligación: Es lo que espera mi familia.					.884
Una responsabilidad (personal y social).					.430

No obstante, tal como hiciéramos en la escala anterior, hemos utilizado la agrupación por factores que presentan autovalor igual o superior a 1, de cara a homogeneizar los resultados en relación al análisis general y obtener factores que nos permitan contrastar los hallazgos con los supuestos científicos. Los factores obtenidos, tal como veíamos en el apartado anterior, los hemos llamado “valores intrínsecos”, “valores hacia lo social” “valores para el desarrollo personal (excelencia)” y “valores extrínsecos”.

Tabla 24. Relación de ítems asociada a cada factor de la escala Valores (II)

	1	2	3	4
Satisfacer una curiosidad intelectual.	,686			
Una forma de desarrollo/crecimiento personal.	,661			
Una superación personal.	,660			
Poder expresar y desarrollar mi creatividad.	,648			
Experimentar y fomentar la amistad.		,775		
Un ejercicio de igualdad, participación y respeto		,770		
La posibilidad de ayudar a los demás (Solidaridad).		,639		
La posibilidad de alcanzar la excelencia.			,748	
Un ejercicio de libertad y autonomía.			,691	
La posibilidad de afianzar mi seguridad y autoestima.			,676	
La posibilidad de alcanzar el éxito.				,703
Una responsabilidad (personal y social).				,586

5.1.3. Análisis factorial Escala Contextos de aprendizaje

Del estudio de la tercera escala “Contextos de aprendizaje” se extraen cuatro factores cuyo auto valor es superior a 1 y que justifican el 57,22% de la varianza. De nuevo, la incorporación de un 5º factor cuyo autovalor es .912 (muy próximo a 1) aumentaría la varianza explicada hasta un 62.58%.

Tabla 25. Lista de componentes principales de la escala Contextos de aprendizaje

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
5	,912	5,363	62,584

A continuación, se muestran los factores obtenidos y la relación de ítems correspondiente a cada factor, ordenados por su peso factorial (Tabla 26).

Tabla 26. Relación de ítems asociada a cada factor de la escala Contextos de aprendizaje (I)

	1	2	3	4	5
Las explicaciones de los profesores me resultan fáciles de entender y conectadas con mis intereses.	.833				
Las explicaciones de los profesores me resultan estimulantes.	.796				
En las clases surgen cuestiones que me provocan curiosidad o el deseo de indagar sobre ellas.	.694				
Encuentro una actitud positiva por parte de mis tutores y profesores para atender mis necesidades.	.638				
Los profesores usan las dudas que planteo en clase para ampliar contenidos en las asignaturas.		.774			
Los profesores encuentran sentido a la materia que considero útiles en otros contextos.		.755			
La revisión de los exámenes y pruebas de evaluación me sirven para clarificar y conocer mis errores.		.679			
Las dudas que planteo en clase se resuelven satisfactoriamente.		.529			
En la clase trabajo en actividades relacionadas con posibles problemas laborales.		.478			
En clase utilizo todas las posibilidades de las nuevas tecnologías.			.811		
Los profesores plantean las asignaturas con actividades que exigen autonomía (Trabajos de investigación, voluntarios, de tema abierto, etc.).			.695		
Los profesores me facilitan el uso de diferentes fuentes o recursos tecnológicos (medios audiovisuales, internet, blogs, etc.) para el desarrollo de las asignaturas.			.693		
Me siento integrado y parte de un equipo de trabajo.				.826	
Puedo expresar mis opiniones y debatir sobre ellas.				.736	
Tengo una comunicación interpersonal fluida con compañeros y profesores.				.686	
Las actividades exigen el máximo de mí para superarlas.					.709
Mis profesores invitan a profesionales del mundo laboral a las clases.					-.541

Al igual que en los casos anteriores, de nuevo, hemos utilizado la agrupación por factores que nos permitiera instrumentalizar de manera más coherente nuestros resultados y contrastarlos con los modelos teóricos hallados en la literatura. Así, los cuatro factores obtenidos 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, “climas de aprendizaje”.

Tabla 27. Relación de ítems asociada a cada factor de la escala Contextos de aprendizaje (II)

	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

5.1.4. Análisis factorial Escala Estado Emocional

Del análisis factorial de nuestra cuarta escala “Estado emocional de los alumnos/as universitarios/as” se extraen dos factores cuyo auto valor es superior a 1 y que justifican el 68.99% de la varianza.

Tabla 28. Lista de componentes principales de la escala Estado Emocional

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	5,379	53,786	53,786
2	1,521	15,210	68,996

El primer factor se encuentra prácticamente saturado por todos los elementos del diferencial semántico. El segundo factor, sin embargo, está saturado por el par de elementos: *Estresado/a-Calmado/a* y *Ansioso/a-Relajado/a (De ansiedad)* tal como se puede observar en el análisis (Tabla 29), por lo que podemos considerar que apunta un factor que viene a reforzar o completar la información obtenida por el primero. Una mirada más detenida nos revela como, mientras el primer factor cubre aspectos del estado emocional más dirigido al plano intelectual, el segundo se relaciona más con el plano físico o de la acción. Esta consideración nos invita a reflexionar sobre la posibilidad de incorporar nuevos ítems que hagan un barrido sobre estos aspectos de manera más detallada o bien, considerar de manera independiente cada factor.

Tabla 29. Relación de ítems asociada a cada factor de la escala Estado Emocional

	1	2
Insatisfecho/a-Satisfecho/a	,838	
Frustrado/a-Realizado/a	,838	
Desilusionado/a-Esperanzado/a	,801	
Desmotivado/a-Motivado/a	,794	
Inseguro/a-Seguro/a (Autoestima)	,777	
Pesimista-Optimista	,756	
Con malestar-Con bienestar	,697	
Preocupado/a-Confiado/a	,581	
Estresado/a-Calmado/a		,902
Ansioso/a-Relajado/a (De ansiedad)		,869

5.1.5. Análisis factorial Escala Estrategias de Gestión

En la quinta escala que proponemos en nuestro cuestionario: “Estrategias de Gestión”, tras el análisis, se obtienen, de nuevo, cuatro factores que justifican el 58,86% de la varianza. Como en los casos anteriores, se han obtenido dos factores cuyo autovalor es

ligeramente inferior a 1 y cuya consideración aumenta la varianza explicada hasta un 75,99%.

Tabla 30. Lista de componentes principales de la escala Estrategias de gestión

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	2,442	22,200	22,200
2	1,735	15,772	37,972
3	1,202	10,924	48,896
4	1,097	9,969	58,865
5	.972	8,836	67,702
6	.912	8,295	75,996

Los seis factores obtenidos los hemos denominado “Estrategias de autorregulación”, “Estrategias de tutorización”, “Estrategias de abandono”, “Estrategias de optimización”, “Estrategias de refuerzo” y “Estrategias de superación” respectivamente, ya que están formados por ítems asociados a tal contenido.

Tabla 31. Relación de ítems asociada a cada factor de la escala Estrategia de gestión

	1	2	3	4	5	6
Ajusto mi tiempo de estudio a las exigencias de la materia.	.833					
Ajusto mi esfuerzo a lo que esperan de mí en cada asignatura.	.830					
Acudo a tutorías para profundizar en las materias con la guía del profesor.		.904				
Acudo a tutorías que me permitan establecer vínculos afectivos con el profesor o perspectivas distintas de la asignatura.		.903				
Abandono la asignatura, dejándola para otra convocatoria o momento mejor.			.847			
Pierdo el interés por la asignatura.			.814			
No hago nada especial, actúo como de costumbre.				.845		
Identifico los requisitos mínimos de la asignatura y los realizo				.545		
Recurso a compañeros que me ayuden a superar los requisitos.					.880	
Busco libros, apuntes, o trabajos en internet que me ayuden a superar la asignatura.					.562	
Utilizo las asignaturas de libre configuración para ampliar mis conocimientos o mis temas de interés.						.979

5.1.6. Análisis factorial Escala *Engagement*, Satisfacción y Bienestar Subjetivo

Por último, del análisis factorial de la sexta y última escala de nuestro cuestionario: “*Engagement* – Bienestar – Satisfacción personal”, se obtiene un factor que explica el 69,72% de la varianza.

Tabla 32. Lista de componentes principales de la escala Engagement, Satisfacción y Bienestar subjetivo

Componente	Autovalores iniciales		
	Total	% de varianza	% acumulado
1	2,092	69,723	69,723

Tal como se observa todos los elementos de la escala saturan el factor obtenido lo que muestra que todos los elementos muestran una alta correlación con el factor.

Tabla 33. Relación de ítems asociada a cada factor de la escala Engagement, Satisfacción y Bienestar subjetivo

	1
Mi grado de satisfacción con mis estudios es:	,902
El nivel de bienestar que me producen mis estudios es:	,816
Estoy conectado con mis estudios a un nivel:	,782

En conclusión y realizando una primera valoración en general y de las escalas en concreto, podríamos afirmar que la validez obtenida es aceptable y nos permite considerar que el instrumento que aportamos es pertinente y válido tanto como aportación científica como para satisfacer nuestros objetivos científicos.

5.2. Fiabilidad

Se ha utilizado el coeficiente Alpha de Cronbach para estimar la consistencia interna del cuestionario obteniendo como resultado para el global del instrumento un Alpha de .904. Asimismo, el coeficiente que se obtiene, para cada una de las seis escalas en las que se divide el cuestionario, es de .658, .802, .865, .898, .552 y .780 respectivamente (Tabla 34). Tal como puede observarse, los Alpha obtenidos demuestran una alta fiabilidad en 4 de las 6 escalas estudiadas (.802, .865, .898 y .780) y baja en las dos restantes (.658 y .552). No obstante, teniendo en cuenta la fina línea que separa conceptualmente las motivaciones de los valores, tanto a nivel de comprensión por los propios estudiantes, como en base a los hallazgos encontrados en la literatura científica, hemos considerado la posibilidad de unificar ambas escalas obteniendo un Alpha de .844 (Tabla 34), lo que mejoraría considerablemente la fiabilidad de las escalas, quedando sólo una con fiabilidad baja.

Tabla 34. Alpha de Cronbach total y por escalas

Escala	Alpha de Cronbach
Global	.904
Motivaciones	.658
Valores	.802
Motivaciones y Valores	.844
Contextos de aprendizaje	.865
Estado emocional de los alumnos/as universitarios/as	.898
Estrategias	.552
<i>Engagement – Satisfacción – Bienestar subjetivo</i>	.780

Se han verificado los coeficientes que se obtiene en caso de eliminación de alguno de los ítems de las diferentes escalas. Para la primera escala (*Motivaciones*), la eliminación de ningún elemento mejoraría el Alpha de Cronbach. En la segunda escala (*Valores*), sólo la eliminación de un ítem, tal como se muestra en la Tabla 35, mejora el Alpha de Cronbach resultante (*Una obligación: Es lo que espera mi familia*).

Tabla 35. Alpha si se elimina un elemento para la escala Valores

Global/Elemento	Alpha de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Escala Valores	.802
Una obligación: Es lo que espera mi familia	.817

En cuanto a la tercera escala del instrumento (*Contextos de aprendizaje*), de nuevo, la eliminación de un elemento (*Puedo expresar mis opiniones y debatir sobre ellas*) mejora el coeficiente obtenido, aunque, en este caso, en mucha menor cantidad tal como se puede observar en la Tabla 36.

Tabla 36. Alpha si se elimina un elemento para la escala Contextos de Aprendizaje

Global/Elemento	Alpha de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Escala Contextos de Aprendizaje	.865
Puedo expresar mis opiniones y debatir sobre ellas.	.868

La cuarta escala (*Estado emocional de los alumnos/as universitarios/as*) posee un solo elemento que, de eliminarlo, mejora el Alpha obtenido. En concreto y tal como se muestra en la Tabla 37, el elemento corresponde al par (*Estresado/a-Calmado/a*).

Tabla 37. Alpha si se elimina un elemento para la escala Estado Emocional

Global/Elemento	Alpha de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Escala Estado Emocional	.898
Estresado/a-Calmado/a	.908

Nuestra penúltima escala (*Estrategias de Gestión*) posee, en este caso, dos elementos cuya eliminación mejora nuestro Alpha obtenido (*No hago nada especial, actúo como de costumbre* y *Pierdo el interés por la asignatura*). Lo observamos en la Tabla 38.

Tabla 38. Alpha si se elimina un elemento para la escala Estrategias de gestión

Global/Elemento	Alpha de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Escala Estrategias de Gestión	.552
No hago nada especial, actúo como de costumbre	.554
Pierdo el interés por la asignatura	.565

Por último, en nuestra escala final (*Engagement – Satisfacción – Bienestar subjetivo*), tan solo un elemento, de eliminarse, mejora nuestros resultados obtenidos (*Estoy conectado con mis estudios a un nivel:*) tal como muestra la Tabla 39.

Tabla 39. Alpha si se elimina un elemento para la escala Engagement – Satisfacción – Bienestar subjetivo

Global/Elemento	Alpha de Cronbach si el elemento se ha suprimido
<i>Engagement – Satisfacción – Bienestar subjetivo</i>	.780
Estoy conectado con mis estudios a un nivel:	.782

No obstante, haciendo balance entre la información que nos aportan los mencionados ítems y la posible mejora del Alpha en la escala, consideramos todos los ítems aceptables para nuestro estudio.

Por tanto, a modo de resumen podríamos decir que todas las escalas cumplen los objetivos para las que han sido diseñadas a excepción de la escala *Estrategias de gestión*. Por tanto, de cara a una futura optimización del instrumento sería necesario reconsiderar o afinar dicha escala y delimitar en la medida de lo posible las escalas *Motivaciones* y *Valores*

para conseguir un instrumento que nos permita explotar los datos satisfaciendo nuestro modelo teórico propuesto y los objetivos científicos asociados.

5.3. Conclusiones

En resumen, en cuanto a los niveles de validez del cuestionario, del análisis factorial de todo el instrumento se obtiene un nivel de varianza explicada del 64,15%, siendo la distribución por escalas de un 65,18%, 64,66%, 62,58%, 68,99%, 75,99% y 69,72% para las escalas de *motivaciones*, *valores*, *contextos de aprendizaje*, *estado emocional*, *estrategias de gestión* y la escala de variables dependientes respectivamente. Estos datos nos permiten valorar positivamente el instrumento y afirmar que la validez obtenida es aceptable.

En cuanto a los niveles de fiabilidad, el análisis arroja como resultado para el global del instrumento un Alpha de .904. En cuanto a Alpha individual por escalas, los coeficientes obtenidos para cada una de las seis escalas en las que se divide el cuestionario, es de .658, .802, .865, .898, .552 y .780 respectivamente, pudiéndose unificar, las dos primeras escalas, tal como vimos en el epígrafe anterior, obteniéndose un Alpha superior de ,844. Como ya se ha visto, todas las escalas menos una, *Estrategias de gestión*, obtienen resultados positivos y favorables y, por tanto, podemos afirmar que el instrumento utilizado es válido y fiable y que satisface nuestras expectativas.

Tal como se ha comentado en capítulos anteriores, una vez validado este modelo y el instrumento asociado a él, consideramos que ofrece una herramienta capaz de medir las universidades como contextos académicos generadores o no de *engagement*. Asimismo, nos permite predecir el *engagement* de los alumnos en función de la variabilidad de la relación existente entre las dimensiones que conforman el modelo, lo que permite anticiparnos a través del diseño y aplicación de medidas o estrategias favorecedoras de *engagement* tanto de carácter general como de manera individual. Por último, consideramos que ofrece una herramienta valiosa dentro de las propias aulas, permitiéndonos evaluar los contextos de aprendizaje que fomenta y desarrollar propuestas de mejora favorecedoras de *engagement*.

Por todo lo anterior, entendemos que el instrumento utilizado, toda vez se superen las posibles limitaciones comentadas en los apartados anteriores, no solo es útil en el marco

de este trabajo de investigación, sino que supone una aportación en sí mismo, tal como se ha comentado, como una herramienta eficaz para el ámbito educativo.

Capítulo Sexto

PRESENTACIÓN E INTERPRETACIÓN DE
LOS RESULTADOS

6.1. Introducción

Los resultados que se van a exponer se dividen en nueve apartados que se corresponden con nuestros nueve objetivos científicos específicos. En algunos casos, para una lectura más ágil de los datos, se han agrupado algunos resultados por categorías comunes, lo que permite una comprensión más natural y coherente de los mismos.

Así, tal como se muestra en la Figura 16, en primer lugar, se presentan los Niveles de *Engagement*, Satisfacción y Bienestar subjetivo de los estudiantes en las distintas áreas de conocimiento de la Universidad de Sevilla. En segundo lugar, se exponen las Variables asociadas al *engagement* en los ambientes universitarios, mediante un recorrido a través de las distintas dimensiones propuestas en nuestro modelo de *engagement*. En tercer lugar, de manera similar, se verifica la relación entre los constructos *engagement*, bienestar subjetivo y satisfacción a través de las diferentes variables asociadas al modelo multifactorial propuesto. En cuarto lugar, se exponen los resultados relativos a los análisis sobre las variables didácticas de aula y su incidencia sobre el *Engagement*. Posteriormente, se expondrán los resultados relativos al estudio de los niveles de *Engagement*, Satisfacción y Bienestar subjetivo de los estudiantes universitarios y la incidencia de diferentes factores sobre ellos. En sexto lugar, y relacionados con los resultados anteriores, se muestran los resultados obtenidos sobre la Incidencia del sexo de los estudiantes universitarios sobre las motivaciones y los valores. En el octavo bloque de resultados, se exponen los hallazgos sobre el Estado Emocional de los estudiantes universitarios a través de diferentes factores. Finalmente, se exponen los resultados del Análisis de Clúster para identificar diferentes perfiles de *engagement* en relación a las motivaciones y los valores de los estudiantes universitarios y se establece un modelo predictivo de las variables de *Engagement* a través de una regresión logística binaria. Se trata, en definitiva, de destacar aquellas dimensiones y factores que tienen más impacto predictivo o incidencia sobre el *engagement* para así obtener una imagen más clara del constructo objeto de estudio.

Bloque I - Análisis descriptivos y correlaciones

Objetivos científicos 2, 3 y 4

- Niveles de *Engagement*, Satisfacción y Bienestar subjetivo de los estudiantes en las distintas áreas de conocimiento de la Universidad de Sevilla
- Variables asociadas al *engagement* en los ambientes universitarios
- Variables asociadas a la Satisfacción con los estudios y al Bienestar subjetivo y su relación con el *engagement*
- Variables didácticas de aula y su incidencia sobre el *engagement*

Bloque II - Contrastes de hipótesis

Objetivos científicos 5, 6 y 7

- Incidencia del Área de conocimiento, Curso, Edad y Sexo sobre los niveles de *Engagement*, Satisfacción y Bienestar subjetivo
- Incidencia del Sexo de los estudiantes universitarios sobre las Motivaciones y los Valores
- Incidencia del Sexo, Curso y Edad sobre el Estado Emocional de los universitarios

Bloque III - Análisis de Cluster y Regresión Logística Binaria

Objetivos científicos 8 y 9

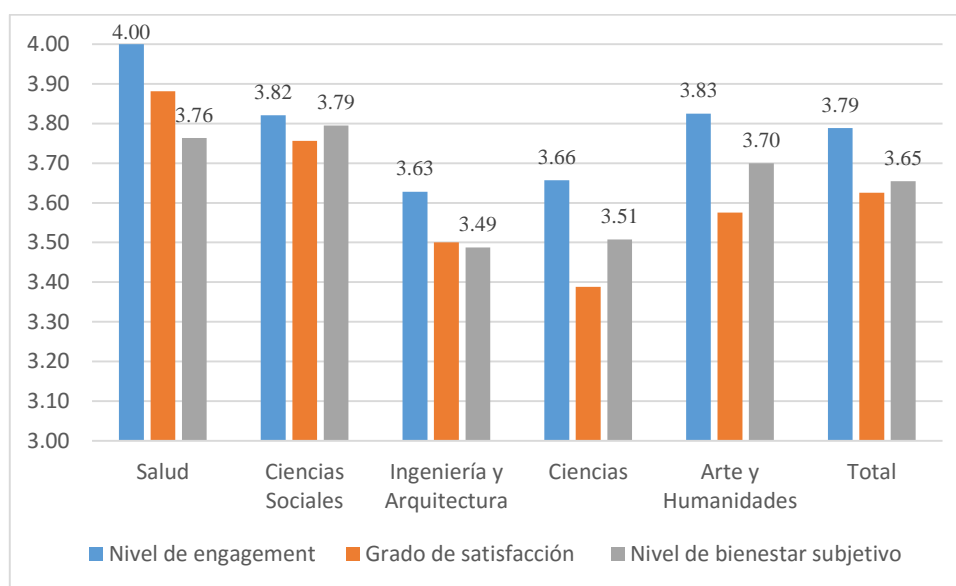
- Análisis de Clúster para identificar diferentes perfiles de *engagement* en relación las motivaciones y los valores de los estudiantes universitarios
- Regresión logística binaria para establecer un modelo predictivo de las variables de *Engagement*

Figura 16. Resumen gráfico de la estructura de los resultados

6.2. Niveles de *Engagement*, Satisfacción y Bienestar subjetivo de los estudiantes en las distintas áreas de conocimiento de la Universidad de Sevilla

A tenor de los resultados obtenidos, se observa como los niveles totales de *engagement* universitario, satisfacción y bienestar subjetivo presentan un valor medio-alto. Tal como se muestra en el Gráfico 6, la media total se sitúa por debajo de 3,8 (sobre 5) para el *engagement* y ligeramente superior a 3,6 (sobre 5) para la satisfacción y el bienestar subjetivo, siendo algo mayor el segundo.

Gráfico 6. Niveles de *Engagement*, Satisfacción y Bienestar Subjetivo por áreas de conocimiento



Para el *engagement* y, prestando atención a las diferentes áreas de conocimiento, podemos destacar el alto valor del área de Salud y, en menor medida, Arte y Humanidades y Ciencias Sociales, situándose por encima de la media total. En el lado contrario, es destacable los valores más bajos presentado por las áreas de Ciencias e Ingeniería y Arquitectura, ambas dentro del grupo de las “ciencias puras”. Una interpretación muy general de estos resultados podría ser como la cercanía al factor humano es un elemento asociado a un mayor *engagement*, mientras que contenidos dirigidos a objetos o la propia ciencia generan menor implicación.

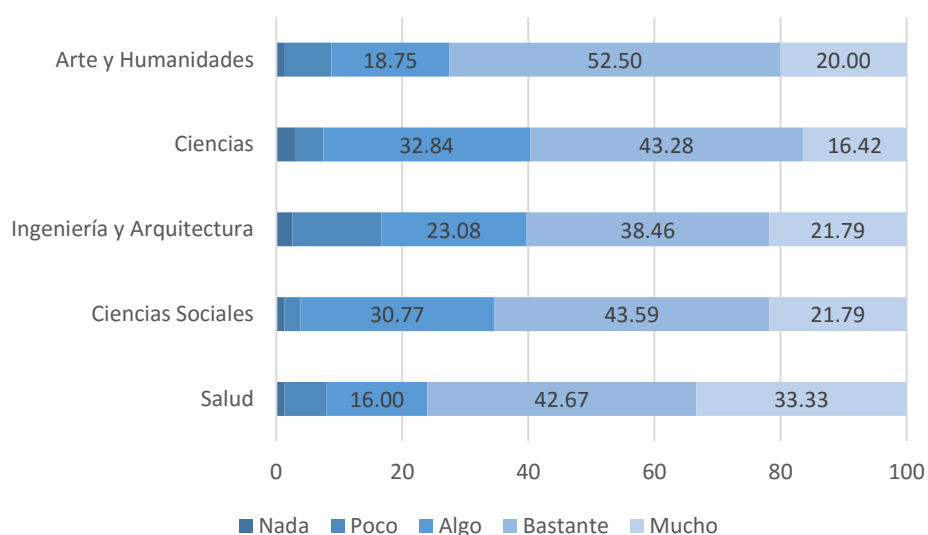
En cuanto al nivel de **satisfacción**, vuelven a presentar valores más altos las áreas de Salud, Ciencias Sociales y Arte y Humanidades (aunque es de destacar que, en esta ocasión, se encuentra por debajo de la media global). En el caso de los menos puntuados, de nuevo Ingeniería y Arquitectura y Ciencias presentan los valores más bajos. En este caso, el valor del área de Ciencias es significativamente inferior. Tal como se observa, en

todos los casos el nivel de satisfacción se encuentra por debajo de los niveles de *engagement*. Aunque este hecho podría tener diferentes interpretaciones que se tratarán más adelante, una primera impresión puede estar relacionada con los contextos de aprendizaje: Mientras los alumnos poseen una alta predisposición por los estudios, las aulas no están siendo capaces de sostener dicho *engagement* y proporcionarles espacios ricos y satisfactorios.

Atendiendo a los niveles de **bienestar subjetivo**, son las Ciencias Sociales las que presentan valores más altos, aunque Salud y Arte y Humanidades vuelven a situarse dentro del grupo de las áreas que obtienen valores por encima de la media global. Igual que ocurriera en los casos anteriores, Ciencias e Ingeniería y Arquitectura presentan los valores más bajos, ambos por debajo de la media. Al igual que ocurriera con la Satisfacción, los niveles de bienestar subjetivo son inferiores en todos los casos a los niveles de *engagement*. En el capítulo de conclusiones se ahondará más sobre este aspecto y se sumarán diferentes interpretaciones a la ya mencionada en el párrafo anterior.

Por tanto, tal como se observa, de manera global se puede definir dos grandes grupos en función de los valores globales en las tres dimensiones. Así, un grupo estaría formando por Salud, Ciencias Sociales y Arte y Humanidades y el segundo por Ciencias e Ingeniería y Arquitectura.

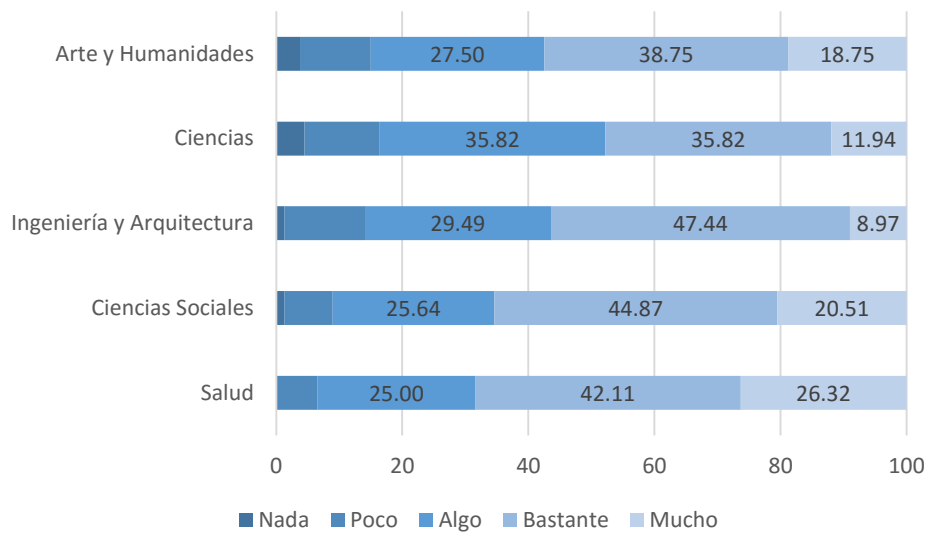
Gráfico 7. Engagement por áreas de conocimiento



Centrándonos en los factores de manera individual, es remarcable el bajo número de alumnos que se consideran con poco nivel de *engagement* (*disengagement*). Así los valores *poco* o *nada*, en los cinco casos, representan menos del 20% de los alumnos.

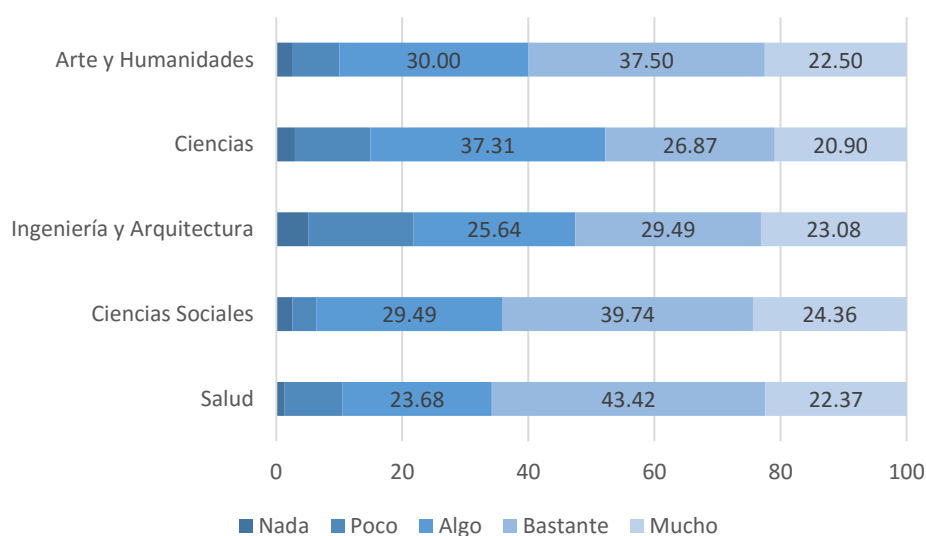
Igualmente, y en el lado opuesto, observamos como más del 60% de los estudiantes se consideran con niveles *bastante* y *mucho* en relación a su nivel de conexión con sus estudios. Sin embargo, a pesar de este dato, tan solo en el área de Salud el nivel *mucho* representa un porcentaje cercano al 40% siendo, en el resto de áreas, aproximadamente de un 20%. De manera general, se observa como el mayor porcentaje de alumnos en las cinco áreas se observa dentro del valor *bastante*.

Gráfico 8. Satisfacción por áreas de conocimiento



Al igual que ocurriera con los niveles de *engagement*, en cuanto a los niveles de *Satisfacción* podemos observar una baja representación de los valores *poco* o *nada*, inferior al 20% con un ligero aumento del valor *poco*. Sin embargo, en este caso, los valores *mucho* se ven bastante reducidos. Este hecho, unido lo anterior y al aumento de los valores *algo* y *bastante* suponen una reducción de los valores altos y que la mayor representación de los alumnos se encuentre dentro de este grupo (70% aproximadamente), excepto en el área de Salud, que presenta valores parecidos a los anteriores.

Gráfico 9. Bienestar Subjetivo por áreas de conocimiento



Por último, centrándonos en los valores obtenidos en relación al bienestar subjetivo, los valores que se han obtenido se asemejan bastante a los anteriormente descritos. Tal es así que, como ocurre en los dos casos anteriores, de nuevo se han obtenidos porcentajes inferiores al 20% en la representación de los valores *poco* o *nada*. Sin embargo, en este caso concreto, el valor *mucho*, se encuentra altamente representando, constituyendo por sí mismo más del 20% de los alumnos. Unido a esto, una representación alta del valor *bastante*, supone que entre ambos valores constituyan, de nuevo, aproximadamente el 60% de los alumnos menos en Ciencias e Ingeniería y Arquitectura, que como ya se ha visto, presentan los valores más bajos en todas las dimensiones.

6.3. Variables asociadas al *engagement* en los ambientes universitarios

Para cumplir con nuestro objetivo científico se han utilizado técnicas de análisis correlacional (bivariadas) de las diferentes escalas del instrumento diseñado, escogiendo como variables dependientes los niveles de *engagement* mostrados, el nivel de satisfacción con los estudios y el bienestar subjetivo de los alumnos en cada caso. A continuación, se detalla, a modo de resumen, todas las variables estudiadas que han obtenido correlación estadísticamente significativa con la variable dependiente *Engagement* (Tabla 40). En los siguientes apartados se realizará un estudio pormenorizado de cada escala.

Tabla 40. Resumen general de los ítems que correlacionan positivamente con el Engagement

Motivaciones	Coef.	Sig.
Como un reto personal.	,282**	,000
Porque quiero aportar algo a la sociedad.	,189**	,000
Por el gusto de aprender.	,265**	,000
Porque me resulta muy atractiva la carrera que voy a estudiar.	,344**	,000
Por tener la oportunidad de conocer personas con inquietudes parecidas.	,214**	,000
Como un medio para tener una educación de nivel superior.	,137**	,008
Valores	Coef.	Sig.
Satisfacer una curiosidad intelectual.	,220**	,000
Una superación personal.	,259**	,000
Poder expresar y desarrollar mi creatividad.	,194**	,000
La posibilidad de ayudar a los demás (Solidaridad).	,126*	,014
Una forma de desarrollo/crecimiento personal.	,191**	,000
La posibilidad de alcanzar el éxito.	,122*	,017
Una responsabilidad (personal y social).	,201**	,000
Una obligación: Es lo que espera mi familia. (Inversa)	-,102*	,049
Un ejercicio de libertad y autonomía.	,133**	,010
La posibilidad de alcanzar la excelencia.	,146**	,004
Construir un futuro próspero.	,241**	,000
Experimentar y fomentar la amistad.	,203**	,000
Un ejercicio de igualdad, participación y respeto	,162**	,002
Ambientes de aprendizaje	Coef.	Sig.
Me siento integrado y parte de un equipo de trabajo.	,109*	,035
Tengo una comunicación interpersonal fluida con compañeros y profesores.	,213**	,000
Encuentro una actitud positiva por parte de mis tutores y profesores para atender mis necesidades.	,150**	,003
Las explicaciones de los profesores me resultan estimulantes.	,146**	,005
Las actividades exigen el máximo de mí para superarlas.	,171**	,001
Las explicaciones de los profesores me resultan fáciles de entender y conectadas con mis intereses.	,188**	,000
En las clases surgen cuestiones que me provocan curiosidad o el deseo de indagar sobre ellas.	,261**	,000
Las dudas que planteo en clase se resuelven satisfactoriamente.	,228**	,000
Los profesores usan las dudas que planteo en clase para ampliar contenidos en las asignaturas.	,151**	,003
La revisión de los exámenes y pruebas de evaluación me sirven para clarificar y conocer mis errores.	,194**	,000
Los profesores encuentran sentido a la materia que considero útiles en otros contextos.	,133**	,009
En la clase trabajo en actividades relacionadas con posibles problemas laborales.	,195**	,000
Los profesores plantean las asignaturas con actividades que exigen autonomía (Trabajos de investigación, voluntarios, de tema abierto, etc.).	,185**	,000
Los profesores me facilitan el uso de diferentes fuentes o recursos tecnológicos (medios audiovisuales, internet, blogs, etc.) para el desarrollo de las asignaturas.	,198**	,000

En clase utilizo todas las posibilidades de las nuevas tecnologías.	,158**	,002
Estado emocional	Coef.	Sig.
Frustrado/a-Realizado/a	,434**	,000
Insatisfecho/a-Satisfecho/a	,401**	,000
Inseguro/a-Seguro/a (Autoestima)	,363**	,000
Preocupado/a-Confiado/a	,253**	,000
Con malestar-Con bienestar	,366**	,000
Desmotivado/a-Motivado/a	,378**	,000
Desilusionado/a-Esperanzado/a	,368**	,000
Estrategias	Coef.	Sig.
Acudo a tutorías que me permitan establecer vínculos afectivos con el profesor o perspectivas distintas de la asignatura.	,100	,054
Ajusto mi tiempo de estudio a las exigencias de la materia.	,289**	,000
Ajusto mi esfuerzo a lo que esperan de mí en cada asignatura.	,249**	,000
Recurro a compañeros que me ayuden a superar los requisitos.	,201**	,000
Abandono la asignatura, dejándola para otra convocatoria o momento mejor. (Inverso)	-,194**	,000
Busco libros, apuntes, o trabajos en internet que me ayuden a superar la asignatura.	,182**	,000
Pierdo el interés por la asignatura. (Inverso)	-,246**	,000

Una vez presentados, de manera general, todos los ítems que correlacionan positivamente con el *engagement*, en los siguientes apartados se exponen de manera extendida y detallada el resultado de los análisis por escala.

6.3.1. Motivaciones de los universitarios asociadas al *engagement*

A continuación, se exponen los resultados detallados de todos los ítems de la escala Motivaciones en relación con el *engagement*. El análisis extendido nos permite ofrecer una visión más completa de la dimensión Motivaciones, deteniéndonos tanto en aquellos ítems que correlacionan como aquellos que no.

Tabla 41. Resumen detallado del análisis correlacional de la escala Motivaciones con el Engagement

Motivaciones	Engagement	
	Coef.	Sig.
Porque me resulta muy atractiva la carrera que voy a estudiar.	,344**	,000
Como un reto personal.	,282**	,000
Por el gusto de aprender.	,265**	,000
Por tener la oportunidad de conocer personas con inquietudes parecidas.	,214**	,000
Porque quiero aportar algo a la sociedad.	,189**	,000
Como un medio para tener una educación de nivel superior.	,137**	,008
Como un medio para salir de mi contexto (pueblo, ciudad, país, etc.) y conocer lugares y experiencias nuevas.	,100	,053
Como un medio para conseguir reconocimiento social.	,077	,138
Porque es mi obligación.	-,074	,155
Para desarrollar mi capacidad crítica con los recursos que tengo a mi alcance (Libros, TV, Internet, Radio, Prensa, etc.).	,059	,257
Como un medio para conseguir un trabajo.	,017	,750
Porque es lo que espera mi familia.	,002	,964

Tal como se observa en la Tabla 41, seis de los ítems estudiados correlacionan con el *engagement* a un nivel de significación del 99%: “Como un reto personal”, “Porque quiero aportar algo a la sociedad”, “Por el gusto de aprender”, “Porque me resulta muy atractiva la carrera que voy a estudiar”, “Por tener la oportunidad de conocer personas con inquietudes parecidas” y “Como un medio para tener una educación de nivel superior”. Atendiendo a la naturaleza de los mismos, se observa que aquellos que se asocian de manera significativa con el *engagement* están relacionados con los aspectos internos de los alumnos y de desarrollo personal, mientras que aquellos que no correlacionan están principalmente conformados por ítems de motivaciones de naturaleza extrínseca.

6.3.2. Valores de los universitarios asociados al *engagement*

En este apartado se exponen los resultados detallados de todos los ítems de la escala Valores en relación con el *engagement*. Al igual que ocurriera en el apartado anterior, el análisis extendido nos permite ofrecer una visión más completa de la dimensión Valores, deteniéndonos tanto aquellos ítems que correlacionan como en aquellos que no.

Tabla 42. Resumen detallado del análisis correlacional de la escala Valores con el Engagement

Valores	Engagement	
	Coef.	Sig.
Una superación personal.	,259**	,000
Construir un futuro próspero.	,241**	,000
Satisfacer una curiosidad intelectual.	,220**	,000
Experimentar y fomentar la amistad.	,203**	,000
Una responsabilidad (personal y social).	,201**	,000
Poder expresar y desarrollar mi creatividad.	,194**	,000
Una forma de desarrollo/crecimiento personal.	,191**	,000
Un ejercicio de igualdad, participación y respeto	,162**	,002
La posibilidad de alcanzar la excelencia.	,146**	,004
Un ejercicio de libertad y autonomía.	,133**	,010
La posibilidad de ayudar a los demás (Solidaridad).	,126*	,014
La posibilidad de alcanzar el éxito.	,122*	,017
Una obligación: Es lo que espera mi familia.	-,102*	,049
La posibilidad de afianzar mi seguridad y autoestima.	,086	,095

Tal como se observa en la Tabla 42, todos los ítems estudiados, menos uno, correlacionan significativamente con el *engagement* a un nivel de significación del 99%. En concreto, el ítem “La posibilidad de afianzar mi seguridad y autoestima” no se asocia significativamente con el *engagement*. Atendiendo a la naturaleza de los mismos, a diferencia de lo que ocurría con las motivaciones, encontramos ítems relacionados con aspectos internos, externos, de desarrollo personal y social.

6.3.3. Contextos de aprendizaje en los contextos universitarios asociados al *engagement*

En este apartado se exponen los resultados detallados de todos los ítems de la escala Contextos de aprendizaje en relación con el *engagement*. El análisis extendido nos permite ofrecer una visión más completa de la dimensión Contextos de aprendizaje en tanto se ofrece una visión amplia de aquellos ítems que correlacionan positivamente.

Tabla 43. Resumen detallado del análisis correlacional de la escala Contextos de Aprendizaje con el Engagement

Contextos de aprendizaje	Engagement	
	Coef.	Sig.
En las clases surgen cuestiones que me provocan curiosidad o el deseo de indagar sobre ellas.	,261**	,000
Las dudas que planteo en clase se resuelven satisfactoriamente.	,228**	,000
Tengo una comunicación interpersonal fluida con compañeros y profesores.	,213**	,000
Los profesores me facilitan el uso de diferentes fuentes o recursos tecnológicos (medios audiovisuales, internet, blogs, etc.) para el desarrollo de las asignaturas.	,198**	,000
En la clase trabajo en actividades relacionadas con posibles problemas laborales.	,195**	,000
La revisión de los exámenes y pruebas de evaluación me sirven para clarificar y conocer mis errores.	,194**	,000
Las explicaciones de los profesores me resultan fáciles de entender y conectadas con mis intereses.	,188**	,000
Los profesores plantean las asignaturas con actividades que exigen autonomía (Trabajos de investigación, voluntarios, de tema abierto, etc.).	,185**	,000
Las actividades exigen el máximo de mí para superarlas.	,171**	,001
En clase utilizo todas las posibilidades de las nuevas tecnologías.	,158**	,002
Los profesores usan las dudas que planteo en clase para ampliar contenidos en las asignaturas.	,151**	,003
Encuentro una actitud positiva por parte de mis tutores y profesores para atender mis necesidades.	,150**	,003
Las explicaciones de los profesores me resultan estimulantes.	,146**	,005
Los profesores encuentran sentido a la materia que considero útiles en otros contextos.	,133**	,009
Me siento integrado y parte de un equipo de trabajo.	,109*	,035
Mis profesores invitan a profesionales del mundo laboral a las clases.	,087	,092

Tal como se observa, prácticamente la totalidad de los enunciados propuestos presentan alta correlación con la variable dependiente *Engagement*. Los 14 ítems que se han obtenido son: “Me siento integrado y parte de un equipo de trabajo”, “Tengo una comunicación interpersonal fluida con compañeros y profesores”, “Encuentro una actitud positiva por parte de mis tutores y profesores para atender mis necesidades”, “Las explicaciones de los profesores me resultan estimulantes”, “Las actividades exigen el máximo de mí para superarlas”, “En las clases surgen cuestiones que me provocan curiosidad o el deseo de indagar sobre ellas”, “Las dudas que planteo en clase se resuelven satisfactoriamente”, “Los profesores usan las dudas que planteo en clase para ampliar contenidos en las asignaturas”, “La revisión de los exámenes y pruebas de evaluación me sirven para clarificar y conocer mis errores”, “Los profesores encuentran sentido a la materia que considero útiles en otros contextos”, “En la clase trabajo en actividades relacionadas con posibles problemas laborales”, “Los profesores plantean las asignaturas con actividades que exigen autonomía (Trabajos de investigación, voluntarios, de tema abierto, etc.)”, “Los profesores me facilitan el uso de diferentes fuentes o recursos tecnológicos (medios audiovisuales, internet, blogs, etc.) para el desarrollo de las asignaturas” y “En clase utilizo todas las posibilidades de las nuevas tecnologías”. Por el

contrario, sólo un ítem, no ha obtenido valores estadísticamente significativos: “Mis profesores invitan a profesionales del mundo laboral a las clases”.

Los resultados obtenidos confirman muchos de los supuestos teóricos que hemos desarrollado en los capítulos anteriores y nos ofrecen información relevante, tanto del propio instrumento, en cuanto a la pertinencia de la escala, como de aquellos factores o contextos de aprendizaje que son positivos desde el punto de vista de los estudiantes y favorecedores de su *engagement* en las aulas universitarias.

6.3.4. Estado emocional de los universitarios asociado al *engagement*

En este apartado se exponen los resultados detallados de todos los ítems de la escala Estado Emocional en relación con el *engagement*. Dada la relevancia que esta dimensión tiene en nuestro modelo de *engagement*, consideramos que el análisis extendido nos permite indagar de manera más profunda en el entendimiento de la dimensión y su relación con el *engagement*.

Tabla 44. Resumen detallado del análisis correlacional de la escala Estado Emocional con el Engagement

Estado Emocional	Engagement	
	Coef.	Sig.
Frustrado/a-Realizado/a	,434**	,000
Insatisfecho/a-Satisfecho/a	,401**	,000
Desmotivado/a-Motivado/a	,378**	,000
Desilusionado/a-Esperanzado/a	,368**	,000
Con malestar-Con bienestar	,366**	,000
Inseguro/a-Seguro/a (Autoestima)	,363**	,000
Preocupado/a-Confiado/a	,253**	,000
Estresado/a-Calmado/a	-,015	,769
Ansioso/a-Relajado/a (De ansiedad)	,015	,773

El estudio del Estado emocional nos señala como todos los ítems propuestos se relacionan de manera positiva con el *engagement* a excepción de dos de ellas: “Estresado/a-Calmado/a” y “Ansioso/a-Relajado/a (De ansiedad)” que son estados emocionales que no se asocian a nuestro constructo. Estos datos pueden estar marcando el perfil emocional asociado al *engagement*, indicando estados emocionales asociados al constructo y desestimando los que no. Esta información puede ser valiosa para profundizar en la comprensión interna y subjetiva de la naturaleza del *engagement*.

Así, las ocho variables restantes que se relacionan de manera favorable son: “Frustrado/a-Realizado/a”, “Insatisfecho/a-Satisfecho/a”, “Inseguro/a-Seguro/a (Autoestima)”,

“Preocupado/a-Confiado/a”, “Con malestar-Con bienestar”, “Estresado/a-Calmado/a”, “Desmotivado/a-Motivado/a” y “Desilusionado/a-Esperanzado/a”.

6.3.5. Estrategias de gestión de los universitarios asociadas al *engagement*

En este apartado se exponen los resultados detallados de todos los ítems de la escala Estrategias de gestión en relación con el *engagement*. El análisis extendido nos permite ofrecer una visión más completa de la dimensión estudiada, deteniéndonos tanto aquellos ítems que correlacionan como aquellos que no y, en este caso, valorar la presencia de ítems que relacionan de manera inversa.

Tabla 45. Resumen detallado del análisis correlacional de la escala estrategias de gestión con el *Engagement*

Estrategias de gestión	<i>Engagement</i>	
	Coef.	Sig.
Ajusto mi tiempo de estudio a las exigencias de la materia.	,289**	,000
Ajusto mi esfuerzo a lo que esperan de mí en cada asignatura.	,249**	,000
Pierdo el interés por la asignatura.	-,246**	,000
Recurro a compañeros que me ayuden a superar los requisitos.	,201**	,000
Abandono la asignatura, dejándola para otra convocatoria o momento mejor.	-,194**	,000
Busco libros, apuntes, o trabajos en internet que me ayuden a superar la asignatura.	,182**	,000
Acudo a tutorías que me permitan establecer vínculos afectivos con el profesor o perspectivas distintas de la asignatura.	,100	,054
Identifico los requisitos mínimos de la asignatura y los realizo	,073	,155
No hago nada especial, actúo como de costumbre.	-,072	,165
Acudo a tutorías para profundizar en las materias con la guía del profesor.	,065	,211
Utilizo las asignaturas de libre configuración para ampliar mis conocimientos o mis temas de interés.	,060	,250

Tal como se observa en la Tabla 45, seis de los ítems estudiados correlacionan con el *engagement* a un nivel de significación del 99%: Cuatro de ellos lo hacen de manera directa, “Ajusto mi tiempo de estudio a las exigencias de la materia”, “Ajusto mi esfuerzo a lo que esperan de mí en cada asignatura”, “Recurro a compañeros que me ayuden a superar los requisitos” y “Busco libros, apuntes, o trabajos en internet que me ayuden a superar la asignatura”; mientras que “Abandono la asignatura, dejándola para otra convocatoria o momento mejor”, “Pierdo el interés por la asignatura” lo hacen de manera inversa. Atendiendo a la naturaleza de los mismos, se observa que aquellos que se asocian de manera significativa con el *engagement* son aquellos relacionados con una buena gestión y optimización del tiempo y el esfuerzo, así como la búsqueda de ayuda en manuales y compañeros. Hay que destacar que los ítems relacionados con la pérdida del interés y el abandono correlacionan de manera inversa lo que indica que los alumnos que poseen un nivel alto de *engagement* no utilizan estas estrategias, por lo que esta

información pone en evidencia que el *engagement* puede ser un antídoto contra el abandono.

En **conclusion**, y a modo de primera valoración, se observa como la mayoría de los ítems encuestados correlacionan positivamente el constructo *engagement*. Este hecho supone una primera aproximación a la hora de valorar positivamente tanto las dimensiones que sustentan las escalas como los ítems que se han desarrollado para las mismas. Además, nos permite obtener una visión global de las variables asociadas al *engagement*, así como descartar variables que no configuran o apoyan el constructo.

6.4. Variables asociadas a la satisfacción con los estudios y al bienestar subjetivo y su relación con el *engagement*

Tal como se ha estudiado a lo largo del Capítulo 3 de este informe, recientes investigaciones relacionan de manera positiva los constructos de *engagement*, bienestar subjetivo y satisfacción (Eryilmaz, 2012, 2015; Loveless, 2006; Nilson, 2010). No obstante, esta relación conceptual se ha desarrollado más a nivel teórico que práctico. Por este motivo, en este trabajo se pretende verificar de manera empírica la relación existente entre los constructos comentados a través de las diferentes dimensiones que proponemos en el modelo mixto multifactorial de *engagement* (Motivaciones, Valores, Contextos de aprendizaje, Estado Emocional y Estrategias de gestión).

6.4.1. Relación entre las Motivaciones y satisfacción, bienestar subjetivo y *engagement*

Una vez comprobada la conexión conceptual que existe entre el *engagement*, la satisfacción y el bienestar subjetivo, el objetivo de este apartado y de los siguientes, será contrastar de manera empírica si, en las dimensiones propuestas en nuestro modelo, se verifica dicha relación. A continuación, se exponen los resultados obtenidos para el caso concreto de las motivaciones.

Tabla 46. Resumen detallado del análisis correlacional de la escala Motivaciones con los tres constructos

Motivaciones	Engagement		Satisfacción		Bienestar	
	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.
Porque me resulta muy atractiva la carrera que voy a estudiar.	,344**	,000	,385**	,000	,380**	,000
Como un reto personal.	,282**	,000	,210**	,000	,165**	,001
Por el gusto de aprender.	,265**	,000	,197**	,000	,221**	,000
Por tener la oportunidad de conocer personas con inquietudes parecidas.	,214**	,000	,114*	,027	,098	,057
Porque quiero aportar algo a la sociedad.	,189**	,000	,148**	,004	,159**	,002
Como un medio para tener una educación de nivel superior.	,137**	,008	,043	,408	,136**	,008
Como un medio para salir de mi contexto (pueblo, ciudad, país, etc.) y conocer lugares y experiencias nuevas.	,100	,053	-,050	,333	-,047	,363
Como un medio para conseguir reconocimiento social.	,077	,138	,010	,842	,094	,068
Porque es mi obligación.	-,074	,155	-,175**	,001	-,056	,280
Para desarrollar mi capacidad crítica con los recursos que tengo a mi alcance (Libros, TV, Internet, Radio, Prensa, etc.).	,059	,257	,098	,056	,103*	,045
Como un medio para conseguir un trabajo.	,017	,750	,028	,591	-,007	,892
Porque es lo que espera mi familia.	,002	,964	-,117*	,023	-,089	,084

Desde el punto de vista de la **satisfacción** con los estudios, son ocho los ítems que correlacionan significativamente a un nivel del 99%: “Como un reto personal”, “Porque es mi obligación”, “Porque es lo que espera mi familia”, “Porque quiero aportar algo a la sociedad”, “Por el gusto de aprender”, “Porque me resulta muy atractiva la carrera que voy a estudiar”, “Por tener la oportunidad de conocer personas con inquietudes parecidas” y “Para desarrollar mi capacidad crítica con los recursos que tengo a mi alcance (Libros, TV, Internet, Radio, Prensa, etc.)”. Tal como se observa, con la satisfacción con los estudios se asocian de manera directa aspectos internos y de desarrollo personal, mientras que aspectos externos como la obligación y el cumplir las expectativas de la familia lo hacen de manera inversa. Esto podría estar informándonos que la satisfacción, aunque se define como una dimensión más ligada al éxito en la realización de tareas o consecución de objetivos y logros, no es independiente de la naturaleza de los mismos o si estos provienen de los propios estudiantes o les son impuestos que, según los resultados, disminuye su satisfacción.

Desde el punto de vista del **bienestar subjetivo**, siete son los ítems que correlacionan significativamente a un nivel del 99%: “Como un reto personal”, “Porque quiero aportar algo a la sociedad”, “Por el gusto de aprender”, “Porque me resulta muy atractiva la

carrera que voy a estudiar”, “Por tener la oportunidad de conocer personas con inquietudes parecidas”, “Como un medio para tener una educación de nivel superior” y “Para desarrollar mi capacidad crítica con los recursos que tengo a mi alcance (Libros, TV, Internet, Radio, Prensa, etc.)”. Al igual que ocurriera con el *engagement*, las motivaciones asociadas al bienestar subjetivo son aquellas que se relacionan con aspectos internos y de desarrollo personal y contrastan con lo anteriormente comentado para el caso de la satisfacción. Por tanto, parece que, aunque los estudiantes puedan sentirse satisfechos consiguiendo sus objetivos, solo encontrarán estados deseables de *engagement* y bienestar subjetivo, si estas motivaciones nacen de ellos mismos.

En resumen, y tal como se observa en la Tabla 46, existe una alta relación entre las Motivaciones que fomentan el *engagement* y las que a su vez generan satisfacción y bienestar. Así, de los 12 ítems propuestos, 5 de ellos se relacionan con las tres variables estudiadas. En concreto: “Como un reto personal”, “Porque quiero aportar algo a la sociedad”, “Por el gusto de aprender”, “Porque me resulta muy atractiva la carrera que voy a estudiar” Y “Por tener la oportunidad de conocer personas con inquietudes parecidas” (que, en cuanto a la satisfacción, su nivel de significación es ligeramente superior al ,05 deseable, consideramos que su inclusión nos aporta información valiosa para nuestro estudio). Todas motivaciones de carácter intrínseco y de desarrollo o crecimiento personal.

Asimismo, desde el punto de vista de las diferencias, encontramos un grupo de variables que se relacionan con dos de las variables dependientes: En el par *engagement*-bienestar encontramos la variable “Como un medio para obtener una educación de nivel superior” que, al no relacionarse con la satisfacción puede estar indicándonos un posible desencanto por parte de las estudiantes hacia sus estudios; y en el par bienestar-satisfacción la variable “Para desarrollar mi capacidad crítica con los recursos que tengo a mi alcance (Libros, TV, Internet, Radio, Prensa, etc.)” . En último caso se han encontrado variables que sólo se relacionan con la variable satisfacción: “Porque es mi obligación” y “Porque es lo que espera mi familia”, que, como ya se ha comentado, relacionan de manera inversa y, por tanto, influyen negativamente en la satisfacción.

El resto de variables comprobadas no se relacionan con ninguna de las tres variables dependientes estudiadas: “Como un medio para conseguir reconocimiento social”,

“Como un medio para conseguir un trabajo” y “Como un medio para salir de mi contexto (pueblo, ciudad, país, etc.) y conocer lugares y experiencias nuevas”.

6.4.2. Relación entre los Valores y satisfacción, bienestar subjetivo y *engagement*

El objetivo de este apartado será contrastar de manera empírica si, en la dimensión Valores de nuestro modelo, se verifica la relación conceptual entre *engagement*, satisfacción y bienestar subjetivo. A continuación, se exponen los resultados obtenidos de los análisis correlacionales.

Tabla 47. Resumen detallado del análisis correlacional de la escala Valores con los tres constructos

Valores	<i>Engagement</i>		Satisfacción		Bienestar	
	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.
Una superación personal.	,259**	,000	,201**	,000	,135**	,009
Construir un futuro próspero.	,241**	,000	,172**	,001	,149**	,004
Satisfacer una curiosidad intelectual.	,220**	,000	,165**	,001	,170**	,001
Experimentar y fomentar la amistad.	,203**	,000	,201**	,000	,179**	,000
Una responsabilidad (personal y social).	,201**	,000	,087	,092	,173**	,001
Poder expresar y desarrollar mi creatividad.	,194**	,000	,210**	,000	,293**	,000
Una forma de desarrollo/crecimiento personal.	,191**	,000	,204**	,000	,234**	,000
Un ejercicio de igualdad, participación y respeto	,162**	,002	,135**	,009	,148**	,004
La posibilidad de alcanzar la excelencia.	,146**	,004	,079	,125	,088	,086
Un ejercicio de libertad y autonomía.	,133**	,010	,105*	,042	,127*	,014
La posibilidad de ayudar a los demás (Solidaridad).	,126*	,014	,184**	,000	,231**	,000
La posibilidad de alcanzar el éxito.	,122*	,017	,127*	,014	,192**	,000
Una obligación: Es lo que espera mi familia.	-,102*	,049	-,167**	,001	-,106*	,039
La posibilidad de afianzar mi seguridad y autoestima.	,086	,095	,025	,631	,054	,294

Desde el punto de vista de la **satisfacción** con los estudios, tres son los ítems que no correlacionan significativamente a un nivel del 99%: “Una responsabilidad (personal y social)”, “La posibilidad de afianzar mi seguridad y autoestima” y “La posibilidad de alcanzar la excelencia”. Tal como se observa, con la satisfacción con los estudios también se asocian ítems relacionados con aspectos internos, de desarrollo personal, social y externos, aunque en este último caso, como ocurriera con las motivaciones, lo hace de manera inversa. Esto nos vuelve a informar que la satisfacción no solo depende del logro, sino que aquello que se persigue y se consigue, nazca del propio estudiante.

Desde el punto de vista del **bienestar subjetivo**, solo dos ítems no correlacionan significativamente a un nivel del 99%: “La posibilidad de afianzar mi seguridad y autoestima” y “La posibilidad de alcanzar la excelencia”. Al igual que ocurriera con el *engagement* y la satisfacción con los estudios, los valores asociadas al bienestar subjetivo

recogen todos los aspectos estudiados, aunque una vez más, la obligación vuelve a relacionar de manera inversa. Parece claro que aquellos alumnos que estudian por obligación muestran niveles más bajos de *engagement*, bienestar subjetivo y satisfacción, no obstante, a diferencia de las motivaciones, los valores que los alumnos tienen de partida con respecto a sus estudios, no todos son de naturaleza intrínseca y por tanto no son obstáculo para desarrollar niveles altos de *engagement* y de bienestar subjetivo. Más adelante, estudiaremos detenidamente si, a pesar de ello, diferentes tipos de valores son más útiles o son mejores a la hora de alcanzar y sostener los estados deseables de *engagement*.

Por tanto, tal como ocurría en la escala anterior, las variables que comprenden la dimensión Valores presentan alta correlación con los niveles de *engagement*, satisfacción y bienestar subjetivo. De este modo, tal como se observa, once de las variables estudiadas se relacionan de manera satisfactoria: “Satisfacer una curiosidad intelectual”, “Una superación personal”, “Poder expresar y desarrollar mi creatividad”, “La posibilidad de ayudar a los demás (Solidaridad)”, “Una forma de desarrollo/crecimiento personal”, “La posibilidad de alcanzar el éxito”, “Una obligación: Es lo que espera mi familia” (que se relaciona de manera inversa), “Construir un futuro próspero”, “Experimentar y fomentar la amistad” y “Un ejercicio de igualdad, participación y respeto”. En este caso, al igual que en el apartado anterior. De nuevo encontramos un patrón común en los tres constructos cuando las variables se asocian a valores de naturaleza intrínseca y de crecimiento personal.

Igual que en el apartado de Motivaciones, existe una variable que se relaciona con el par *engagement*-bienestar: “Una responsabilidad (personal y social)” y una variable suelta que se relaciona con el *Engagement*: “La posibilidad de alcanzar la excelencia”.

En último lugar, señalar la presencia de la variable “La posibilidad de afianzar mi seguridad y autoestima” que no se relaciona con ninguna de los tres factores estudiados.

6.4.3. Relación entre los Contextos de aprendizaje y satisfacción, bienestar subjetivo y *engagement*

El objetivo de este aparato será contrastar de manera empírica si, en la dimensión Contextos de aprendizaje de nuestro modelo, se verifica la relación conceptual entre

engagement, satisfacción y bienestar subjetivo. A continuación, se exponen los resultados obtenidos de los análisis correlacionales.

Tabla 48. Resumen detallado del análisis correlacional de la escala Contextos de aprendizaje con los tres constructos

Contextos de aprendizaje	<i>Engagement</i>		Satisfacción		Bienestar	
	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.
En las clases surgen cuestiones que me provocan curiosidad o el deseo de indagar sobre ellas.	,261**	,000	,204**	,000	,138**	,007
Las dudas que planteo en clase se resuelven satisfactoriamente.	,228**	,000	,236**	,000	,187**	,000
Tengo una comunicación interpersonal fluida con compañeros y profesores.	,213**	,000	,199**	,000	,209**	,000
Los profesores me facilitan el uso de diferentes fuentes o recursos tecnológicos (medios audiovisuales, internet, blogs, etc.) para el desarrollo de las asignaturas.	,198**	,000	,240**	,000	,266**	,000
En la clase trabajo en actividades relacionadas con posibles problemas laborales.	,195**	,000	,151**	,003	,130*	,011
La revisión de los exámenes y pruebas de evaluación me sirven para clarificar y conocer mis errores.	,194**	,000	,190**	,000	,217**	,000
Las explicaciones de los profesores me resultan fáciles de entender y conectadas con mis intereses.	,188**	,000	,152**	,003	,075	,144
Los profesores plantean las asignaturas con actividades que exigen autonomía (Trabajos de investigación, voluntarios, de tema abierto, etc.).	,185**	,000	,172**	,001	,204**	,000
Las actividades exigen el máximo de mí para superarlas.	,171**	,001	,162**	,002	,142**	,006
En clase utilizo todas las posibilidades de las nuevas tecnologías.	,158**	,002	,115*	,026	,125*	,015
Los profesores usan las dudas que planteo en clase para ampliar contenidos en las asignaturas.	,151**	,003	,197**	,000	,153**	,003
Encuentro una actitud positiva por parte de mis tutores y profesores para atender mis necesidades.	,150**	,003	,161**	,002	,133**	,010
Las explicaciones de los profesores me resultan estimulantes.	,146**	,005	,152**	,003	,129*	,012
Los profesores encuentran sentido a la materia que considero útiles en otros contextos.	,133**	,009	,188**	,000	,188**	,000
Me siento integrado y parte de un equipo de trabajo.	,109*	,035	,140**	,006	,112*	,029
Mis profesores invitan a profesionales del mundo laboral a las clases.	,087	,092	,074	,152	,069	,181

En cuanto a los contextos de aprendizaje, el parecido a la hora de correlacionar de manera estadísticamente significativa es muy alto entre todas las variables dependientes. Tal como se observa, prácticamente la totalidad de los ítems propuestos presentan alta relación. Así, se han obtenido catorce variables que se relacionan favorablemente tanto con el *Engagement*, la Satisfacción y el Bienestar subjetivo, tal como se observa en la Tabla 48.

Se ha obtenido, además, un ítem que se relaciona con el par *engagement*-satisfacción: “Las explicaciones de los profesores me resultan fáciles de entender y conectadas con mis intereses” y tan solo un ítem que no ha mostrado relación alguna: “Mis profesores invitan a profesionales del mundo laboral a las clases”.

Como ocurriera en el estudio del *engagement* de manera individual, consideramos la información obtenida, muy valiosa. La similitud encontrada en los factores que potencian los niveles de bienestar subjetivo y satisfacción con los estudios con los del *engagement* pone sobre la mesa todo un conjunto de pautas o factores que pueden ser utilizados en educación para generar contextos motivadores y que generen estados deseables de conexión con los estudios, así como su satisfacción y el bienestar.

6.4.4. Relación entre el Estado Emocional y satisfacción, bienestar subjetivo y engagement

El objetivo de este aparato será contrastar de manera empírica si, en la dimensión Estado Emocional de nuestro modelo, se verifica la relación conceptual entre *engagement*, satisfacción y bienestar subjetivo. A continuación, se exponen los resultados obtenidos de los análisis correlacionales.

Tabla 49. Resumen detallado del análisis correlacional de la escala Estado Emocional con los tres constructos

Estado Emocional	Engagement		Satisfacción		Bienestar	
	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.
Frustrado/a-Realizado/a	,434**	,000	,560**	,000	,432**	,000
Insatisfecho/a-Satisfecho/a	,401**	,000	,534**	,000	,436**	,000
Desmotivado/a-Motivado/a	,378**	,000	,489**	,000	,438**	,000
Desilusionado/a-Esperanzado/a	,368**	,000	,489**	,000	,452**	,000
Con malestar-Con bienestar	,366**	,000	,386**	,000	,405**	,000
Inseguro/a-Seguro/a (Autoestima)	,363**	,000	,441**	,000	,308**	,000
Preocupado/a-Confiado/a	,253**	,000	,367**	,000	,256**	,000
Estresado/a-Calmado/a	-,015	,769	,103*	,045	,118*	,022
Ansioso/a-Relajado/a (De ansiedad)	,015	,773	,120*	,020	,115*	,026

El estudio del Estado emocional nos señala como todos los ítems estudiados correlacionan de manera positiva con las tres dimensiones propuestas a excepción del par de ítems “Estresado/a-Calmado/a” y “Ansioso/a-Relajado/a (De ansiedad)” cuya consideración ya hemos visto en apartados anteriores. Aunque, como parece obvio pensar, estudiantes calmados y relajados supondrán alumnos con niveles más altos de bienestar y satisfacción con sus estudios, el hecho de que no sea igual para el caso del *engagement* hace necesario seguir indagando en esas variables para entender si para obtener resultados óptimos de aprendizaje y conexión con los estudios es necesario un ligero estado de excitación y estrés que podríamos traducir como un estado de acción, en oposición a un estado apatía o procrastinación.

Los ocho ítems restantes que se relacionan de manera favorable con los tres constructos son: “Frustrado/a-Realizado/a”, “Insatisfecho/a-Satisfecho/a”, “Inseguro/a-Seguro/a (Autoestima)”, “Preocupado/a-Confiado/a”, “Con malestar-Con bienestar”, “Estresado/a-Calmado/a”, “Desmotivado/a-Motivado/a” y “Desilusionado/a-Esperanzado/a”. Estos resultados sacan a la luz la alta conexión que existe entre determinados estados emocionales positivos y su relación con constructos tan valiosos tanto a nivel educativo como a nivel personal como son el *engagement*, la satisfacción y el bienestar subjetivo. Además de verificar la conexión conceptual de los constructos propuestos, se evidencia la necesidad de desarrollar mecanismos capaces de mantener a nuestros estudiantes en niveles positivos a nivel emocional.

6.4.5. Relación entre las Estrategias de gestión y satisfacción, bienestar subjetivo y *engagement*

Por último, el objetivo de este aparato será contrastar de manera empírica si, en la dimensión Estrategias de gestión de nuestro modelo, se verifica la relación conceptual entre *engagement*, satisfacción y bienestar subjetivo. A continuación, se exponen los resultados obtenidos de los análisis correlacionales.

Tabla 50. Resumen detallado del análisis correlacional de la escala Estrategias de gestión con los tres constructos

Estrategias de gestión	Engagement		Satisfacción		Bienestar	
	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.
Ajusto mi tiempo de estudio a las exigencias de la materia.	,289**	,000	,194**	,000	,280**	,000
Ajusto mi esfuerzo a lo que esperan de mí en cada asignatura.	,249**	,000	,244**	,000	,178**	,000
Pierdo el interés por la asignatura.	-,246**	,000	-,320**	,000	-,199**	,000
Recurro a compañeros que me ayuden a superar los requisitos.	,201**	,000	,172**	,001	,098	,056
Abandono la asignatura, dejándola para otra convocatoria o momento mejor.	-,194**	,000	-,263**	,000	-,157**	,002
Busco libros, apuntes, o trabajos en internet que me ayuden a superar la asignatura.	,182**	,000	,067	,197	,025	,635
Acudo a tutorías que me permitan establecer vínculos afectivos con el profesor o perspectivas distintas de la asignatura.	,100	,054	,187**	,000	,179**	,000
Identifico los requisitos mínimos de la asignatura y los realizo	,073	,155	-,026	,619	-,027	,595
No hago nada especial, actúo como de costumbre.	-,072	,165	-,026	,610	,035	,504
Acudo a tutorías para profundizar en las materias con la guía del profesor.	,065	,211	,167**	,001	,131*	,011
Utilizo las asignaturas de libre configuración para ampliar mis conocimientos o mis temas de interés.	,060	,250	,015	,765	,041	,428

Desde el punto de vista de la **satisfacción** con los estudios, son siete los ítems que correlacionan significativamente a un nivel del 99%: “Acudo a tutorías que me permitan establecer vínculos afectivos con el profesor o perspectivas distintas de la asignatura”,

“Ajusto mi tiempo de estudio a las exigencias de la materia”, “Ajusto mi esfuerzo a lo que esperan de mí en cada asignatura”, “Recurso a compañeros que me ayuden a superar los requisitos”, “Abandono la asignatura, dejándola para otra convocatoria o momento mejor”, “Acudo a tutorías para profundizar en las materias con la guía del profesor” y “Pierdo el interés por la asignatura.”. Tal como se observa, tener la posibilidad de acudir a tutorías influye positivamente en la satisfacción con los estudios.

Por último, desde el punto de vista del **bienestar subjetivo**, seis son los ítems que correlacionan significativamente a un nivel del 99%: “Acudo a tutorías que me permitan establecer vínculos afectivos con el profesor o perspectivas distintas de la asignatura”, “Ajusto mi tiempo de estudio a las exigencias de la materia”, “Ajusto mi esfuerzo a lo que esperan de mí en cada asignatura”, “Abandono la asignatura, dejándola para otra convocatoria o momento mejor”, “Acudo a tutorías para profundizar en las materias con la guía del profesor” y “Pierdo el interés por la asignatura”. Al igual que ocurriera con la satisfacción, las tutorías suponen un factor favorecedor del bienestar subjetivo.

Asimismo, se observa cómo, una vez más, encontramos mayor número de variables que se relacionan de manera efectiva con los tres constructos estudiados. Así, seis de ellas presentan relación total: “Acudo a tutorías que me permitan establecer vínculos afectivos con el profesor o perspectivas distintas de la asignatura”, “Ajusto mi tiempo de estudio a las exigencias de la materia”, “Ajusto mi esfuerzo a lo que esperan de mí en cada asignatura”, “Recurso a compañeros que me ayuden a superar los requisitos”, “Abandono la asignatura, dejándola para otra convocatoria o momento mejor” y “Pierdo el interés por la asignatura” (que además, se relaciona de manera inversa).

La variable “Acudo a tutorías para profundizar en las materias con la guía del profesor” se relaciona con el par satisfacción-bienestar y la variable “Busco libros, apuntes, o trabajos en internet que me ayuden a superar la asignatura” de manera individual con el *Engagement*.

Por último, se han obtenido tres ítems que no han mostrado relación con ninguno de los factores estudiados: “No hago nada especial, actúo como de costumbre”, “Identifico los requisitos mínimos de la asignatura y los realizo” y “Utilizo las asignaturas de libre configuración para ampliar mis conocimientos o mis temas de interés”.

A modo de **resumen**, a continuación, se presenta una síntesis de todas las variables que correlacionan estadísticamente significativas con los tres constructos estudiados (Tabla 51).

Tabla 51. Resumen de ítems que correlacionan positivamente con engagement, satisfacción y bienestar subjetivo

Motivaciones	Engagement		Satisfacción		Bienestar	
	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.
Porque me resulta muy atractiva la carrera que voy a estudiar.	,344**	,000	,385**	,000	,380**	,000
Como un reto personal.	,282**	,000	,210**	,000	,165**	,001
Por el gusto de aprender.	,265**	,000	,197**	,000	,221**	,000
Por tener la oportunidad de conocer personas con inquietudes parecidas.	,214**	,000	,114*	,027	,098	,057
Porque quiero aportar algo a la sociedad.	,189**	,000	,148**	,004	,159**	,002
Valores	Engagement		Satisfacción		Bienestar	
	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.
Una superación personal.	,259**	,000	,201**	,000	,135**	,009
Construir un futuro próspero.	,241**	,000	,172**	,001	,149**	,004
Satisfacer una curiosidad intelectual.	,220**	,000	,165**	,001	,170**	,001
Experimentar y fomentar la amistad.	,203**	,000	,201**	,000	,179**	,000
Poder expresar y desarrollar mi creatividad.	,194**	,000	,210**	,000	,293**	,000
Una forma de desarrollo/crecimiento personal.	,191**	,000	,204**	,000	,234**	,000
Un ejercicio de igualdad, participación y respeto	,162**	,002	,135**	,009	,148**	,004
Un ejercicio de libertad y autonomía.	,133**	,010	,105*	,042	,127*	,014
La posibilidad de ayudar a los demás (Solidaridad).	,126*	,014	,184**	,000	,231**	,000
La posibilidad de alcanzar el éxito.	,122*	,017	,127*	,014	,192**	,000
Una obligación: Es lo que espera mi familia.	-,102*	,049	-,167**	,001	-,106*	,039
Ambientes de aprendizaje	Engagement		Satisfacción		Bienestar	
	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.
En las clases surgen cuestiones que me provocan curiosidad o el deseo de indagar sobre ellas.	,261**	,000	,204**	,000	,138**	,007
Las dudas que planteo en clase se resuelven satisfactoriamente.	,228**	,000	,236**	,000	,187**	,000
Tengo una comunicación interpersonal fluida con compañeros y profesores.	,213**	,000	,199**	,000	,209**	,000
Los profesores me facilitan el uso de diferentes fuentes o recursos tecnológicos (medios audiovisuales, internet, blogs, etc.) para el desarrollo de las asignaturas.	,198**	,000	,240**	,000	,266**	,000
En la clase trabajo en actividades relacionadas con posibles problemas laborales.	,195**	,000	,151**	,003	,130*	,011
La revisión de los exámenes y pruebas de evaluación me sirven para clarificar y conocer mis errores.	,194**	,000	,190**	,000	,217**	,000
Los profesores plantean las asignaturas con actividades que exigen autonomía (Trabajos de investigación, voluntarios, de tema abierto, etc.).	,185**	,000	,172**	,001	,204**	,000
Las actividades exigen el máximo de mí para superarlas.	,171**	,001	,162**	,002	,142**	,006
En clase utilizo todas las posibilidades de las nuevas tecnologías.	,158**	,002	,115*	,026	,125*	,015
Los profesores usan las dudas que planteo en clase para ampliar contenidos en las asignaturas.	,151**	,003	,197**	,000	,153**	,003
Encuentro una actitud positiva por parte de mis tutores y profesores para atender mis necesidades.	,150**	,003	,161**	,002	,133**	,010

Las explicaciones de los profesores me resultan estimulantes.	,146**	,005	,152**	,003	,129*	,012
Los profesores encuentran sentido a la materia que considero útiles en otros contextos.	,133**	,009	,188**	,000	,188**	,000
Me siento integrado y parte de un equipo de trabajo.	,109*	,035	,140**	,006	,112*	,029
Estado Emocional	Engagement		Satisfacción		Bienestar	
	Coef.	Sig.	Coef.	Coef.	Sig.	Coef.
Frustrado/a-Realizado/a	,434**	,000	,560**	,000	,432**	,000
Insatisfecho/a-Satisfecho/a	,401**	,000	,534**	,000	,436**	,000
Desmotivado/a-Motivado/a	,378**	,000	,489**	,000	,438**	,000
Desilusionado/a-Esperanzado/a	,368**	,000	,489**	,000	,452**	,000
Con malestar-Con bienestar	,366**	,000	,386**	,000	,405**	,000
Inseguro/a-Seguro/a (Autoestima)	,363**	,000	,441**	,000	,308**	,000
Preocupado/a-Confiado/a	,253**	,000	,367**	,000	,256**	,000
Estrategias	Engagement		Satisfacción		Bienestar	
	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.	Coef.	Sig.
Ajusto mi tiempo de estudio a las exigencias de la materia.	,289**	,000	,194**	,000	,280**	,000
Ajusto mi esfuerzo a lo que esperan de mí en cada asignatura.	,249**	,000	,244**	,000	,178**	,000
Pierdo el interés por la asignatura.	-,246**	,000	-,320**	,000	-,199**	,000
Recurso a compañeros que me ayuden a superar los requisitos.	,201**	,000	,172**	,001	,098	,056
Abandono la asignatura, dejándola para otra convocatoria o momento mejor.	-,194**	,000	-,263**	,000	-,157**	,002
Acudo a tutorías que me permitan establecer vínculos afectivos con el profesor o perspectivas distintas de la asignatura.	,100	,054	,187**	,000	,179**	,000

6.5. Variables didácticas de aula y su incidencia sobre el engagement

El objetivo principal de este estudio es el de indagar, de manera empírica, los supuestos teóricos aportados por la literatura especializada sobre las variables didácticas de aula que generan *engagement*. Conocer qué factores de las aulas universitarias se relacionan con el *engagement* nos aporta una base teórica valiosa que nos puede permitir establecer un fundamento científico de múltiples y futuras aplicaciones, tanto didácticas como relacionadas con la calidad de la enseñanza.

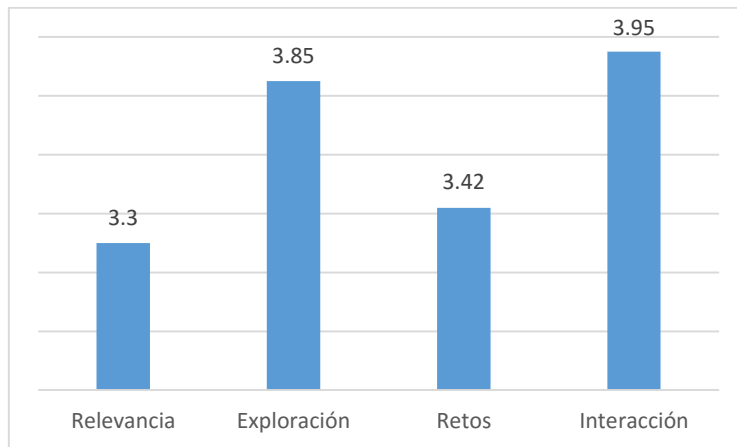
Para cumplir con nuestro objetivo científico se ha utilizado un análisis correlacional de los diferentes factores obtenidos del análisis factorial de componentes principales de la escala *Contextos de aprendizaje* y la variable correspondiente al nivel de *engagement* de los universitarios. A continuación, se detallan los resultados obtenidos:

Tabla 52. Media de los factores de la escala Contextos de aprendizaje y su correlación con el engagement

Factores	Engagement		Media
	Coef.	Sig.	
Relevancia	,133**	,010	3.30
Exploración	,137**	,008	3.85
Retos intelectuales	,140**	,007	3.42
Interacción	,209**	,000	3.95

Tal como se observa en la Tabla 52, existe una alta relación entre todos los factores estudiados y la variable *engagement*. Este resultado confirma los hallazgos del apartado anterior en relación a las variables didácticas de aula que generan *engagement* en los contextos de aprendizaje universitarios.

Gráfico 10. Medias de los factores de la escala Contextos de aprendizaje



Tal como se puede observar en la gráfica anterior (Gráfico 10), atendiendo exclusivamente a las medias obtenidas, podemos concluir que, desde el punto de vista de los estudiantes universitarios, las aulas o prácticas que generan más *engagement* son aquellas en las que predomina los procesos de Interacción, seguidos muy de cerca por los de Exploración. En tercer lugar, encontramos los Retos Intelectuales y la Relevancia. No obstante, como puede observarse por los valores de las medias, todos los factores estudiados son, para los universitarios, relevantes y generadores de *engagement* dado que los valores obtenidos son todos medio-altos.

Así, una vez identificadas las variables más favorecedoras del *engagement*, y tal como decíamos al principio de este epígrafe, sería interesante considerar, de cara a innovaciones didácticas en las aulas universitarias, tomar como referencia estas dimensiones para aumentar la implicación de los universitarios con sus estudios y, en consecuencia, mejorar

su rendimiento académico. Por tanto, sería positivo fomentar el *engagement* introduciendo progresivamente modelos innovadores didácticos basados en los Retos intelectuales, mediante actividades estimulantes que lleven a los alumnos a adquirir los conocimientos de manera autónoma y en busca de un objetivo. Desde el punto de vista de la Interacción, podrían proponerse estrategias y tareas didácticas en las que los alumnos necesiten construir flujos de diálogo en el aula construyendo así un clima favorecedor del *engagement*. Además, según las teorías confirmadas en este estudio, poner en práctica metodologías que apuesten por despertar el interés de los alumnos a través de la Exploración y la búsqueda a través de diferentes contenidos y problemáticas que les resulten Relevantes y estimulantes desembocará en alumnos más conectados con sus estudios y, por ende, con un mayor rendimiento académico.

6.6. Engagement, Satisfacción y Bienestar subjetivo de los estudiantes universitarios

Ampliar el conocimiento que tenemos sobre cómo se manifiesta el *engagement* en los estudiantes en función de diferentes variables se desmarca como algo crucial de cara a la creación de estrategias y políticas que aboguen por la igualdad y la calidad de la enseñanza a través de un tratamiento personalizado e individualizado. Por este motivo, en lo sucesivo, se pretende arrojar luz sobre la variabilidad de los niveles de *engagement* en relación a las diferentes áreas de conocimiento, el curso, la edad y el sexo de los estudiantes. Para ello, partimos de las siguientes interrogantes: ¿Existen diferencias significativas en el *engagement* de los estudiantes en función de las áreas de conocimiento?, ¿Existen diferencias significativas en el *engagement* de los estudiantes en función del curso?, ¿Existen diferencias significativas en el *engagement* de los estudiantes en función de la edad? Y, por último, ¿Existen diferencias significativas en el *engagement* de los estudiantes en función del sexo de los estudiantes?

En los siguientes epígrafes se muestran los resultados obtenidos de los diferentes estudios de contraste con el objetivo de responder a los interrogantes creados y confirmar si existen diferencias significativas entre las variables estudiadas y los niveles de *engagement* de los estudiantes.

6.6.1. Incidencia del área de conocimiento sobre los niveles de *Engagement*, Satisfacción y Bienestar subjetivo de los universitarios

Para comprobar si existen diferencias significativas en el *engagement* de los universitarios según las áreas de conocimiento, se ha realizado un análisis de las varianzas con un factor (ANOVA). Tal como se observa en la Tabla 53, se ha encontrado elemento cuyo nivel de significación sea $\rho \leq 0,05$: satisfacción de los estudiantes.

Tabla 53. ANOVA de un factor: *Engagement*, Satisfacción y Bienestar subjetivo en función del Área de Conocimiento

ANOVA		F	Sig.	η^2
<i>Engagement</i>	Entre grupos	1,929	,105	-
Satisfacción con los estudios	Entre grupos	3,235	,013	0.033
Bienestar subjetivo de los estudiantes	Entre grupos	1,488	,205	-

Aceptando el criterio por el cual se consideran diferencias significativas aquellas donde se obtenga un valor de significación $\rho \leq 0,05$, podemos exponer, con un nivel de confianza del 95%, las siguientes afirmaciones:

Se rechaza la hipótesis alternativa (H_a) y, por tanto, se confirma la hipótesis nula (H_0): No existen diferencias significativas en el *engagement* de los universitarios según las áreas de conocimiento.

Se rechaza la hipótesis nula (H_0), y, por tanto, se verifica la hipótesis alternativa (H_a): Existen diferencias significativas en la satisfacción de los universitarios según las áreas de conocimiento.

Se rechaza la hipótesis alternativa (H_a) y, por tanto, se verifica la hipótesis nula (H_0): No existen diferencias significativas en el bienestar subjetivo de los universitarios según las áreas de conocimiento.

Tal como se observa en la Tabla 54, se ha realizado una prueba *post hoc* de comparaciones múltiples para identificar aquellas áreas de conocimiento en las que se presentan diferencias significativas en la satisfacción de los universitarios. Aceptando el criterio por el cual, se consideran diferencias significativas aquellas donde se obtenga un valor de significación $\rho \leq 0,05$, podemos afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que existen diferencias significativas entre Salud y Ciencias en cuanto a nivel de satisfacción con los estudios se refiere.

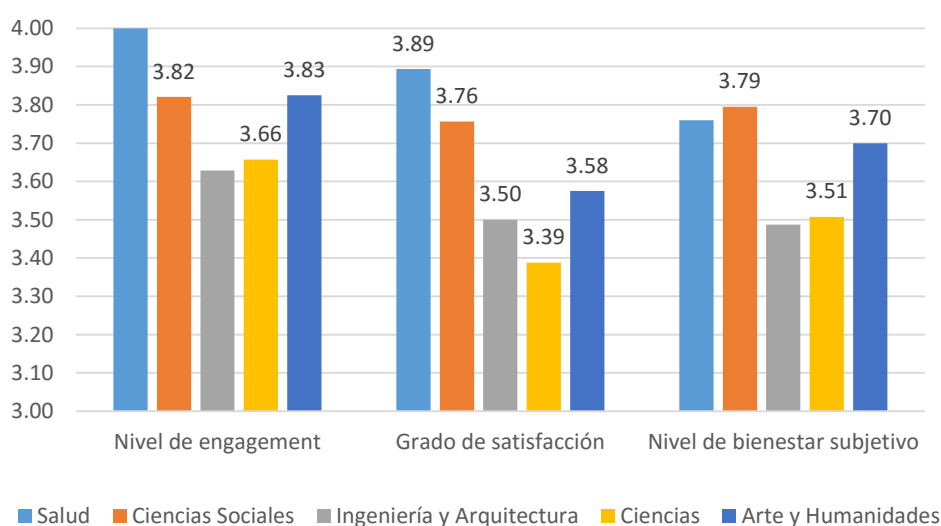
Tabla 54. Resultados de las pruebas post hoc HSD Tukey para Satisfacción en función de las áreas de conocimiento

HSD Tukey			95% de intervalo de confianza	
(I) Area	(J) Area	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Salud	Ciencias Sociales	,924	-,29	,54
	Ingeniería y Arquitectura	,091	-,04	,80
	Ciencias	,017	,06	,93
	Arte y Humanidades	,255	-,11	,72
Ciencias Sociales	Salud	,924	-,54	,29
	Ingeniería y Arquitectura	,437	-,16	,67
	Ciencias	,134	-,06	,80
	Arte y Humanidades	,747	-,23	,59
Ingeniería y Arquitectura	Salud	,091	-,80	,04
	Ciencias Sociales	,437	-,67	,16
	Ciencias	,954	-,32	,54
	Arte y Humanidades	,987	-,49	,34
Ciencias	Salud	,017	-,93	-,06
	Ciencias Sociales	,134	-,80	,06
	Ingeniería y Arquitectura	,954	-,54	,32
	Arte y Humanidades	,754	-,62	,24
Arte y Humanidades	Salud	,255	-,72	,11
	Ciencias Sociales	,747	-,59	,23
	Ingeniería y Arquitectura	,987	-,34	,49
	Ciencias	,754	-,24	,62

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

A continuación, a modo de conclusión, para una lectura más ágil de los datos, se expone un cuadro resumen de las diferentes medias por constructo y área de saber:

Gráfico 11. Medias de Engagement, Satisfacción y Bienestar subjetivo en función del área de saber



Tal como se observa en el gráfico, al igual que ocurriría con el nivel de *engagement*, los niveles más bajos de satisfacción y bienestar subjetivo se encuentran asociados a las

carreras técnicas mientras que las carreras más humanistas o del área de salud presentan mejores niveles de los tres constructos estudiados.

6.6.2. Incidencia del curso de conocimiento sobre los niveles de *Engagement*, Satisfacción y Bienestar subjetivo de los universitarios

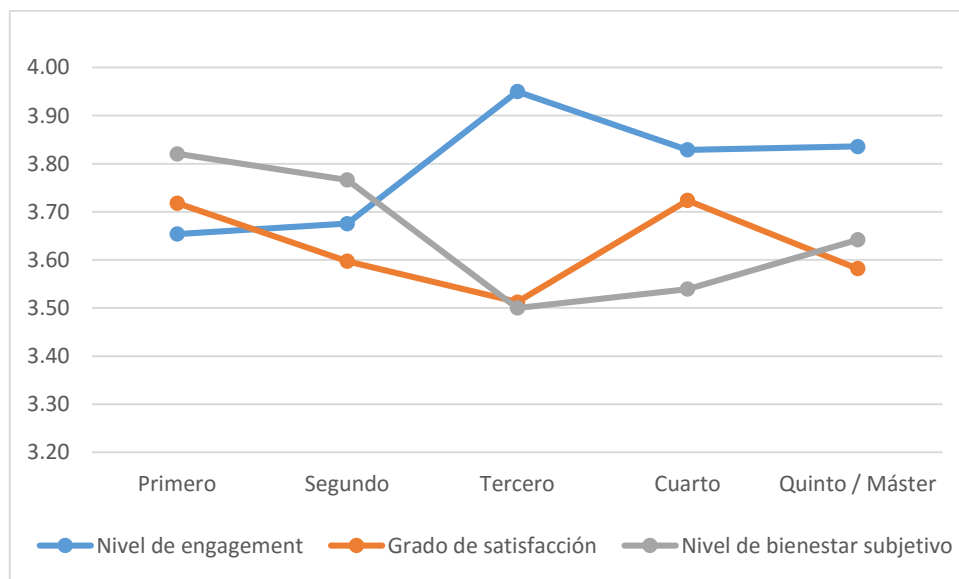
Para cumplir nuestro objetivo científico se ha realizado un análisis de las varianzas con un factor (ANOVA). Tal como se observa en la Tabla 55, no se ha encontrado ningún elemento cuyo nivel de significación sea $\rho \leq 0,05$. Aceptando el criterio por el cual, se consideran diferencias significativas aquellas donde se obtenga un valor de significación $\rho \leq 0,05$, podemos afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que, para los tres constructos estudiados, se rechaza la hipótesis alternativa (H_a) y, por tanto, se verifica la hipótesis nula (H_0): No existen diferencias significativas según su curso.

Tabla 55. ANOVA de un factor: *Engagement*, Satisfacción y Bienestar subjetivo en función del Curso

ANOVA		F	Sig.	η^2
<i>Engagement</i>	Entre grupos	1,361	,247	-
Satisfacción con los estudios	Entre grupos	,728	,573	-
Bienestar subjetivo de los estudiantes	Entre grupos	1,439	,220	-

Del análisis de las medias Gráfico 12, se observa cómo, a pesar de no existir diferencias significativas desde el punto de vista estadístico, sí resulta interesante mencionar cómo se comportan los diferentes factores a través de los cursos.

Gráfico 12. Recorrido de las medias del *Engagement*, Satisfacción y Bienestar subjetivo a través de los cursos



Tal como se observa, y como ya se ha comentado anteriormente, tanto el nivel de *engagement* como los niveles de satisfacción y bienestar subjetivo presentan valores medio-altos. Así, encontramos valores comprendidos entre 3,60 y 3,95.

Atendiendo al nivel de *engagement*, se observa como existe un pico al tercer año que desciende ligeramente al cuarto año para crecer moderadamente al quinto año. Curiosamente, este pico al tercer año en los niveles de *engagement* coincide con una sima tanto en el grado de satisfacción como en el nivel de bienestar subjetivo de los estudiantes. Ambos indicadores, descienden desde los primeros cursos hasta este año para después terminar estabilizándose al quinto año en unos niveles inferiores a los niveles de *engagement*.

6.6.3. Incidencia de la edad sobre los niveles de *Engagement*, Satisfacción y Bienestar subjetivo de los universitarios

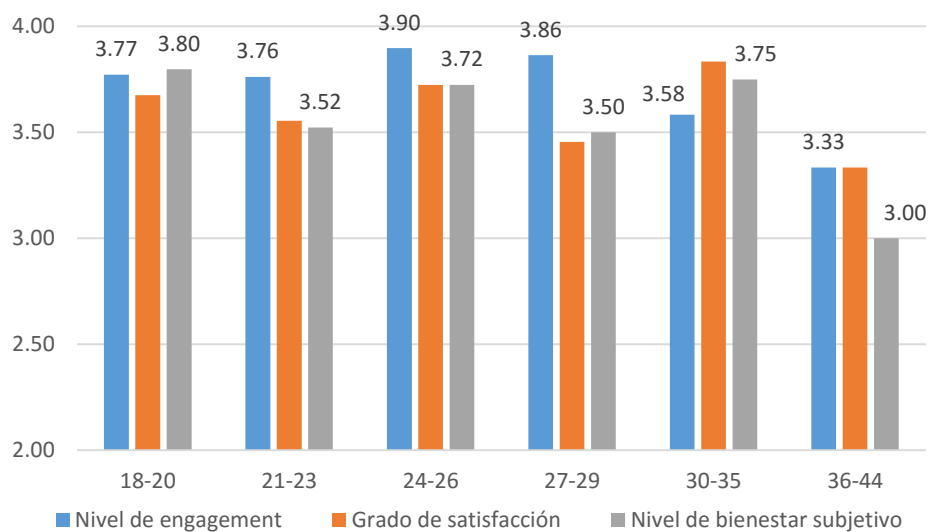
Para cumplir nuestro objetivo científico se ha realizado un análisis de las varianzas con un factor (ANOVA). Tal como se observa en la Tabla 56, no se ha encontrado ningún elemento cuyo nivel de significación sea $\rho \leq 0,05$. Aceptando el criterio por el cual se consideran diferencias significativas aquellas donde se obtenga un valor de significación $\rho \leq 0,05$, podemos afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que, para los tres constructos estudiados, se rechaza la hipótesis alternativa (H_a) y, por tanto, se verifica la hipótesis nula (H_0): No existen diferencias significativas según el curso de los estudiantes.

Tabla 56. ANOVA de un factor: *Engagement*, Satisfacción y Bienestar subjetivo en función de la Edad

ANOVA		F	Sig.	η^2
<i>Engagement</i>	Entre grupos	.453	.811	-
Satisfacción con los estudios	Entre grupos	.637	.671	-
Bienestar subjetivo de los estudiantes	Entre grupos	1.339	.247	-

Del análisis de las medias Gráfico 13, se observa cómo, a pesar de no existir diferencias significativas desde el punto de vista estadístico, sí puede resultar interesante detenernos a comentar los resultados obtenidos a modo de tendencia.

Gráfico 13. Medias de Engagement, Satisfacción y Bienestar subjetivo en función las diferentes franjas de edad



Tal como se observa, tanto el nivel de *engagement* como los niveles de satisfacción y bienestar subjetivo presentan valores medio-altos. Todas las medias obtenidas se encuentran en el rango comprendidos entre 3,45 y 3,90.

Atendiendo al nivel de *engagement*, se observa como los niveles más altos corresponden a las edades comprendidas entre 24 y 29 años, mientras que el nivel más bajo de *engagement* lo encontramos en la última franja que corresponde a las edades entre 36 y 44 años.

En cuanto a los niveles de satisfacción y bienestar subjetivo, se encuentran resultados bastante parejos en relación a la edad del alumnado. Encontramos los máximos en las franjas de 18 a 20 años y de 30 a 35. Al igual que ocurre con el nivel de *engagement*, hayamos los mínimos en la última franja de edad (36-44 años).

6.6.4. Incidencia del sexo de conocimiento sobre los niveles de *Engagement*, Satisfacción y Bienestar subjetivo de los universitarios

Para contrastar diferencias significativas en el *engagement* de los universitarios según su sexo, se ha realizado una *Prueba T para muestras independientes*. En primer lugar, se ha realizado la prueba de *Levene* para confirmar la hipótesis por la que se asumen varianzas iguales. Tal como se observa en la Tabla 57, no se ha encontrado ningún elemento cuyo nivel de significación sea $\rho \leq 0,05$. Aceptando el criterio por el cual, se consideran diferencias significativas aquellas donde se obtenga un valor de significación $\rho \leq 0,05$, podemos afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que, para los tres constructos

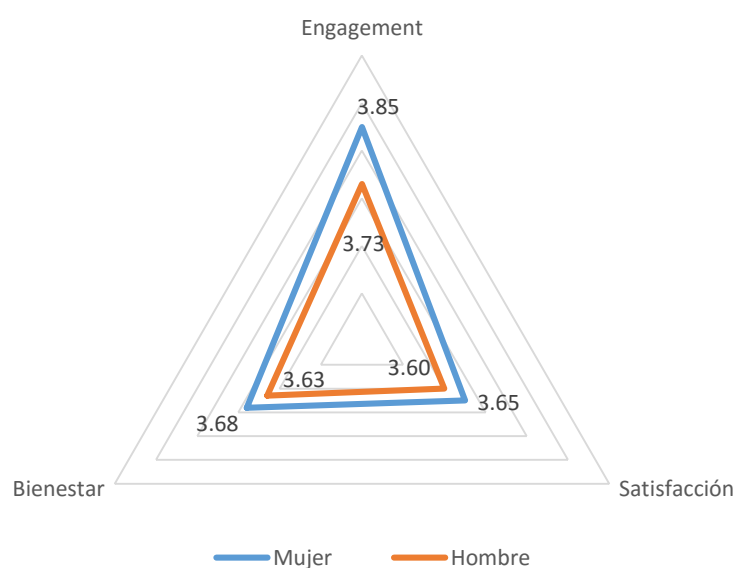
estudiados, se rechaza la hipótesis alternativa (H_a) y, por tanto, se verifica la hipótesis nula (H_0): No existen diferencias significativas en el *engagement* de los universitarios según su sexo.

Tabla 57. Prueba de Levene y Prueba T para muestras independientes sobre Engagement, Satisfacción y Bienestar subjetivo en función del Sexo

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		Tamaño del efecto
		F	Sig.	t	Sig.	r
Engagement	Se asumen varianzas iguales	1,809	,179	-1,249	,213	-
Satisfacción con los estudios	Se asumen varianzas iguales	,451	,502	-,437	,663	-
Bienestar subjetivo de los estudiantes	Se asumen varianzas iguales	2,332	,128	-,464	,643	-

En líneas generales y atendiendo exclusivamente a las medias, no obstante, se ha comprobado cómo las universitarias presentan medias más altas que los universitarios en los tres ítems estudiados, siendo especialmente llamativa la diferencia en los niveles de *engagement*, tal como se observa en el Gráfico 14.

Gráfico 14. Resumen de las medias del Engagement, Satisfacción y bienestar subjetivos desagregadas por sexo



A tenor de los resultados mostrados, podemos intuir una tendencia por la cual se percibe como las mujeres se sienten más conectadas y, a su vez, más satisfechas y con mejor

bienestar que sus compañeros masculinos a la hora de realizar sus estudios universitarios. Dada la importancia y el calado de este tema para la sociedad actual, sería necesario ahondar más en esta dirección para poder sacar conclusiones rigurosas.

Además, en tanto se ha confirmado el peso que tienen los valores y las motivaciones sobre los niveles de *engagement*, consideramos relevante indagar si los niveles más altos presentados por las mujeres en los tres constructos estudiados se corresponden con determinados perfiles de motivaciones y valores. A este estudio dedicamos el siguiente apartado.

6.7. Incidencia del sexo de los estudiantes universitarios sobre las motivaciones y los valores

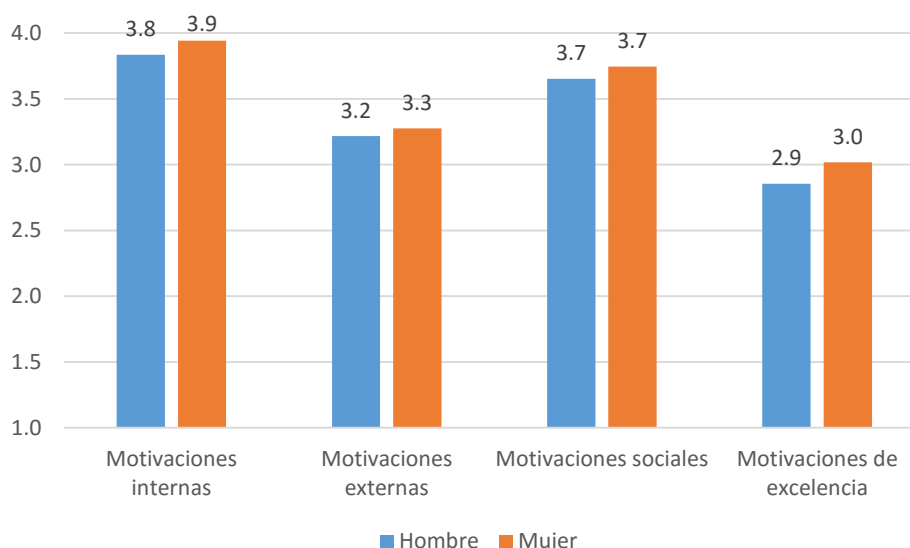
Para contrastar diferencias significativas en las motivaciones de los universitarios según su sexo, se ha realizado una *Prueba T para muestras independientes*, confirmando, en primer lugar, la hipótesis por la que se asumen varianzas iguales mediante la prueba de *Levene*. Para realizar la prueba de contraste, se han creado 4 índices que representan la media de la suma de los ítems de los factores obtenidos del análisis de componentes principales. Tal como se observa en la Tabla 58, no se ha encontrado ningún elemento cuyo nivel de significación sea $p \leq 0,05$. Aceptando el criterio por el cual, se consideran diferencias significativas aquellas donde se obtenga un valor de significación $p \leq 0,05$, podemos afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que se rechaza la hipótesis alternativa (H_a) y, por tanto, se verifica la hipótesis nula (H_0): No existen diferencias significativas en las motivaciones de los universitarios según su sexo.

Tabla 58. Prueba de Levene y Prueba T para muestras independientes sobre los factores de la escala Motivaciones en función del Sexo

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		Tamaño del efecto
		F	Sig.	t	Sig.	r
Factor Motivaciones internas	Se asumen varianzas iguales	.419	.518	-1.459	.145	-
Factor Motivaciones externas	Se asumen varianzas iguales	.746	.388	-.709	.479	-
Factor Motivaciones de excelencia	Se asumen varianzas iguales	.924	.337	-1.087	.278	-
Factor Motivaciones hacia lo social	Se asumen varianzas iguales	.000	.985	-1.490	.137	-

Atendiendo a las medias obtenidas y, a pesar de no existir diferencias significativas en los factores comparados desde un punto de vista estadístico, consideramos relevante, de nuevo, mencionar el hecho de haber obtenido medias más altas por parte de las universitarias para todos los factores estudiados tal como se observa a continuación (Gráfico 15).

Gráfico 15. Resumen de las medias de los factores de la escala Motivaciones desagregadas por sexo



Para contrastar diferencias significativas en los valores de los universitarios según su sexo, se ha realizado una *Prueba T para muestras independientes*, confirmando, en primer lugar, la hipótesis por la que se asumen varianzas iguales mediante la prueba de

Levene. Para ello, igual que en el caso anterior, se han creado 4 índices que representan la media de la suma de los ítems de los factores obtenidos del análisis de componentes principales. Tal como se observa en la Tabla 59, se han encontrado tres elementos cuyo nivel de significación es $\rho \leq 0,05$. Aceptando el criterio por el cual, se consideran diferencias significativas aquellas donde se obtenga un valor de significación $\rho \leq 0,05$, podemos afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que para los factores *valores internos*, *valores externos* y *valores hacia lo social* se rechaza la hipótesis nula (H_0) y, por tanto, se verifica la hipótesis alternativa (H_a): Existen diferencias significativas en los valores de los universitarios según su sexo. Para el último factor, *valores de excelencia*, sin embargo, con un nivel de confianza del 95%, se rechaza la hipótesis alternativa (H_a) y se verifica la hipótesis nula (H_0): No existen diferencias significativas en los valores de los universitarios según su sexo.

Tabla 59. Prueba de Levene y Prueba T para muestras independientes sobre los factores de la escala Valores en función del Sexo

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		Tamaño del efecto
		F	Sig.	t	Sig.	r
Factor Valores internos	Se asumen varianzas iguales	.138	.711	-2.086	.038	0.106
Factor Valores externos	Se asumen varianzas iguales	1.383	.240	-2.957	.003	0.149
Factor Valores hacia lo social	Se asumen varianzas iguales	.358	.550	-3.939	.000	0.201
Factor Valores de excelencia	Se asumen varianzas iguales	.905	.342	-1.183	.238	-

En una mirada más profunda, y debido a los resultados obtenidos, se han realizado las pruebas de contraste para todos los ítems relativos a la escala *Valores* a fin de obtener una perspectiva más afinada y ajustada a la realidad recogida en los datos, tal como se muestra a continuación (Tabla 60).

Tabla 60. Prueba de Levene y Prueba T para muestras independientes sobre los ítems de la escala Valores en función del Sexo

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		Tamaño del efecto
		F	Sig.	t	Sig.	r
Satisfacer una curiosidad intelectual.	Se asumen varianzas iguales	.298	.586	-.564	.573	-
Una superación personal.	Se asumen varianzas iguales	.685	.408	-2.635	.009	0.131
Poder expresar y desarrollar mi creatividad.	Se asumen varianzas iguales	.026	.872	-.642	.521	-
La posibilidad de ayudar a los demás (Solidaridad).	Se asumen varianzas iguales	.930	.335	-3.765	.000	0.190
Una forma de desarrollo/crecimiento personal.	Se asumen varianzas iguales	.006	.936	-2.517	.012	0.128
La posibilidad de alcanzar el éxito.	Se asumen varianzas iguales	3.777	.053	-.854	.393	-
Una responsabilidad (personal y social).	No se asumen varianzas iguales	5.761	.017	-3.838	.000	0.193
Una obligación: Es lo que espera mi familia.	Se asumen varianzas iguales	.127	.722	-1.015	.311	-
La posibilidad de afianzar mi seguridad y autoestima.	Se asumen varianzas iguales	1.986	.160	-2.420	.016	0.121
Un ejercicio de libertad y autonomía.	Se asumen varianzas iguales	.291	.590	-2.301	.022	0.116
La posibilidad de alcanzar la excelencia.	Se asumen varianzas iguales	2.401	.122	1.821	.069	-
Construir un futuro próspero.	Se asumen varianzas iguales	.692	.406	-3.529	.000	0.174
Experimentar y fomentar la amistad.	Se asumen varianzas iguales	.727	.394	-2.944	.003	0.150
Un ejercicio de igualdad, participación y respeto	No se asumen varianzas iguales	7.482	.007	-2.551	.011	0.127

Tal como podía esperarse, en vista de los resultados anteriores, son muchos los elementos que muestran diferencias significativas en relación al género del alumnado. En concreto, para los ítems: Una superación personal, La posibilidad de ayudar a los demás

(Solidaridad), Una forma de desarrollo/crecimiento personal, Una responsabilidad (personal y social), La posibilidad de afianzar mi seguridad y autoestima, Un ejercicio de libertad y autonomía, Construir un futuro próspero, Experimentar y fomentar la amistad y Un ejercicio de igualdad, participación y respeto, se obtiene un nivel de significación $\rho \leq 0,05$. Por tanto, aceptando el criterio por el cual, se consideran diferencias significativas aquellas donde se obtenga un valor de significación $\rho \leq 0,05$, podemos afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que para los ítems indicados se rechaza la hipótesis nula (H_0) y, por tanto, se verifica la hipótesis alternativa (H_a): Existen diferencias significativas en los valores de los universitarios según su sexo. No obstante, para los ítems Una responsabilidad (personal y social) y Un ejercicio de igualdad, participación y respeto, la prueba de Levene rechaza la asunción de varianzas iguales y debemos tomar estos resultados con cautela.

En último lugar, tal como se observa en la Tabla 60, para los ítems: Satisfacer una curiosidad intelectual, Poder expresar y desarrollar mi creatividad, La posibilidad de alcanzar el éxito, Una obligación: Es lo que espera mi familia y La posibilidad de alcanzar la excelencia, se rechaza la hipótesis alternativa (H_a) y, por tanto, se verifica la hipótesis nula (H_0): No existen diferencias significativas en los valores de los universitarios según su sexo.

Del mismo modo, y atendiendo a las medias obtenidas, tal como se observa en el Gráfico 16, podemos observar como las universitarias puntúan más alto en todos los valores a excepción del ítem La posibilidad de alcanzar la excelencia. No obstante, tal como ya se ha visto anteriormente, Tabla 58 y 59, ni a nivel de factor ni de manera individual se han obtenido diferencias significativas entre los diferentes sexos en relación a los valores de excelencia.

Gráfico 16. Resumen de las medias de los ítems de la escala Valores desagregadas por sexo



6.8. Estado Emocional de los estudiantes universitarios

Al igual que ocurriera en apartados anteriores, en los que se ha contrastado como se manifiesta el *engagement* en función de diferentes variables, consideramos crucial mejorar el conocimiento que tenemos acerca del estado emocional de los estudiantes en las aulas universitarias de cara a la creación de estrategias y políticas que aboguen por la igualdad y la calidad de la enseñanza a través de un tratamiento personalizado e individualizado. Por todo lo anterior, en los siguientes epígrafes, se muestran los resultados de una serie de análisis que llevan como objetivo arrojar luz sobre la variabilidad de los niveles en el estado emocional de los estudiantes en relación al sexo, curso y edad. Estos análisis pretenden responder a los siguientes interrogantes de partida: ¿Existen diferencias significativas en el *estado emocional* de los estudiantes en función del sexo?, ¿Existen diferencias significativas en el *estado emocional* de los estudiantes en función del curso?, y ¿Existen diferencias significativas en el *estado emocional* de los estudiantes en función de la edad?

A continuación, se muestran los resultados obtenidos de los diferentes estudios de contraste con el objetivo de responder a los interrogantes creados y confirmar si existen diferencias significativas entre las variables estudiadas y el estado emocional de los estudiantes.

6.8.1. Incidencia del sexo sobre el Estado Emocional de los estudiantes universitario

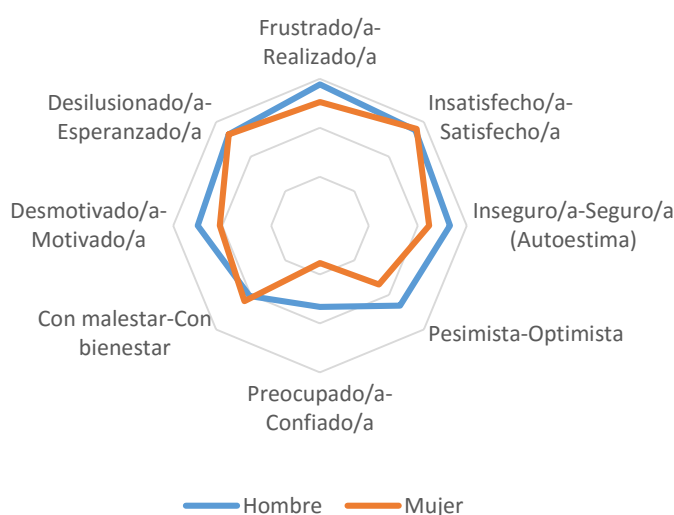
Para contrastar diferencias significativas en el estado emocional de los universitarios según su sexo, se ha realizado una *Prueba T para muestras independientes*. En primer lugar, se ha realizado la prueba de Levene para confirmar la hipótesis por la que se asumen varianzas iguales. Tal como se observa en la Tabla 61, tan solo existe un elemento cuyo nivel de significación sea $\rho \leq 0,05$. Aceptando el criterio por el cual, se consideran diferencias significativas aquellas donde se obtenga un valor de significación $\rho \leq 0,05$, podemos afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que, para el par Preocupado/a-Confiado/a, se acepta la hipótesis alternativa (H_a): Existen diferencias significativas en el estado emocional de los universitarios según su sexo y, por tanto, se rechaza la hipótesis nula (H_0). Para el resto de los elementos observados, se acepta la hipótesis nula (H_0): No existen diferencias significativas en el *engagement* de los universitarios según su sexo y se rechaza la hipótesis alternativa (H_a) con un nivel de confianza del 95%.

Tabla 61. Prueba de Levene y Prueba T para muestras independientes sobre los ítems de la escala Valores en función del Sexo

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		Prueba t para la igualdad de medias		Tamaño del efecto
		F	Sig.	t	Sig.	r
Frustrado/a-Realizado/a	No se asumen varianzas iguales	.049	.825	1.037	.300	-
Insatisfecho/a-Satisfecho/a	Se asumen varianzas iguales	2.154	.143	-.102	.919	-
Inseguro/a-Seguro/a (Autoestima)	Se asumen varianzas iguales	.617	.433	1.247	.213	-
Pesimista-Optimista	Se asumen varianzas iguales	.182	.670	1.742	.082	-
Preocupado/a-Confiado/a	Se asumen varianzas iguales	2.286	.131	2.545	.011	0.129
Con malestar-Con bienestar	No se asumen varianzas iguales	.003	.956	-.445	.657	-
Desmotivado/a-Motivado/a	Se asumen varianzas iguales	.933	.335	1.317	.189	-
Desilusionado/a-Esperanzado/a	Se asumen varianzas iguales	.083	.773	-.003	.998	-

En líneas generales y atendiendo exclusivamente a las medias (Gráfico 17), no obstante, se ha comprobado cómo los universitarios presentan medias más altas que las universitarias en cinco de los ocho ítems estudiados. En concreto, observamos como tres ítems presentan medias similares: Desilusionado/a-Esperanzado/a, Insatisfecho/a-Satisfecho/a y Con malestar-Con bienestar; mientras que en los demás ítems, los universitarios presentan medias más altas en los pares Frustrado/a-Realizado/a, Inseguro/a-Seguro/a, Pesimista-Optimista y Desmotivado/a-Motivado/a y Preocupado/a-Confiado/a. Siendo este último, el que mayor distancia entre sexos presenta tal como corroboran las pruebas de contraste, lo que pone sobre la mesa el hecho de que las mujeres muestran mayor grado de preocupación, mientras los hombres se manifiestan como más confiados.

Gráfico 17. Resumen de las medias del Estado Emocional de los estudiantes universitarios desagregadas por sexo



6.8.2. Incidencia del curso sobre el Estado Emocional de los estudiantes universitario

Para comprobar si existen diferencias significativas en el estado emocional de los universitarios según el curso en el que se encuentren matriculados, se ha realizado un análisis de las varianzas con un factor (ANOVA). Tal como se observa en la Tabla 62, se han encontrado tres elementos cuyo nivel de significación sea $\rho \leq 0,05$. Igual que ocurriera en el caso anterior, aceptando el criterio por el cual se consideran diferencias significativas aquellas donde se obtenga un valor de significación $\rho \leq 0,05$, podemos afirmar, con un nivel de confianza del 95%, las siguientes afirmaciones:

Que para los pares Frustrado/a-Realizado/a, Pesimista-Optimista y Desilusionado/a-Esperanzado/as se rechaza la hipótesis nula (H_0) y, por tanto, se verifica la hipótesis alternativa (H_a): Existen diferencias significativas en el estado emocional de los universitarios según los cursos.

Tabla 62. ANOVA de un factor: Estado Emocional en función del Curso

ANOVA		F	Sig.	η^2
Frustrado/a-Realizado/a	Entre grupos	2.554	.036	0.027
Insatisfecho/a-Satisfecho/a	Entre grupos	1.790	.130	-
Inseguro/a-Seguro/a (Autoestima)	Entre grupos	1.388	.238	-
Pesimista-Optimista	Entre grupos	3.819	.005	0.040
Preocupado/a-Confiado/a	Entre grupos	.711	.585	-
Con malestar-Con bienestar	Entre grupos	1.016	.399	-
Desmotivado/a-Motivado/a	Entre grupos	1.758	.137	-
Desilusionado/a-Esperanzado/a	Entre grupos	5.118	.001	0.052

Para el resto de pares se rechaza la hipótesis alternativa (H_a) y, por tanto, se verifica la hipótesis nula (H_0): No existen diferencias significativas en el estado emocional de los universitarios según los cursos.

Tal como se observa en las Tablas 63, 64 y 65, se ha realizado una prueba *post hoc* de comparaciones múltiples (HSD Tukey) para identificar aquellos cursos en las que se presentan diferencias significativas en el estado emocional de los universitarios.

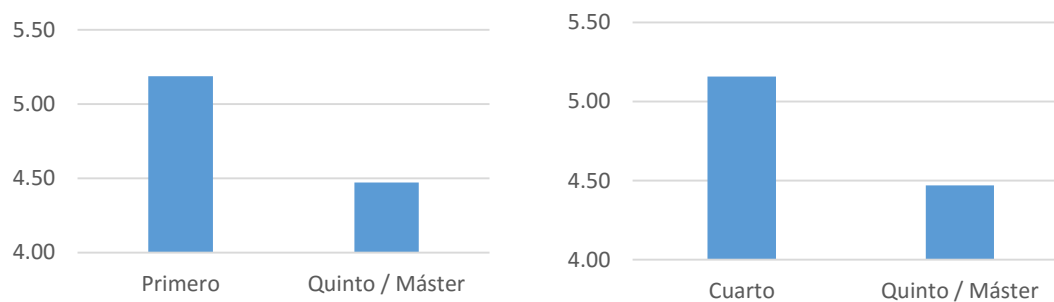
En el primer par estudiado, Frustrado/a-Realizado/a, el análisis no muestra diferencias significativas entre ninguno de los grupos. Sin embargo, asumiendo que las pruebas no planeadas (*post hoc*) son, generalmente, conservadoras, podemos deducir en base a los resultados obtenidos, que el valor obtenido en la ANOVA hace alusión a las diferencias encontradas entre los grupo *Primero* y *Quinto/Máster* y *Cuarto* y *Quinto/Máster* cuyos p valores son 0,088 y 0,098 respectivamente. (Tabla 63 y Gráfico 18).

Tabla 63. Resultados de las pruebas post hoc HSD Tukey para el par Frustrado/a-Realizado/a en función del curso

HSD Tukey			95% de intervalo de confianza	
(I) Area	(J) Area	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Primero	Segundo	.628	-.36	1.11
	Tercero	.291	-.21	1.25
	Cuarto	1.000	-.72	.75
	Quinto / Máster	.088	-.06	1.46
Segundo	Primero	.628	-1.11	.36
	Tercero	.982	-.58	.87
	Cuarto	.659	-1.09	.37
	Quinto / Máster	.765	-.43	1.08
Tercero	Primero	.291	-1.25	.21
	Segundo	.982	-.87	.58
	Cuarto	.316	-1.23	.22
	Quinto / Máster	.966	-.57	.93
Cuarto	Primero	1.000	-.75	.72
	Segundo	.659	-.37	1.09
	Tercero	.316	-.22	1.23
	Quinto / Máster	.098	-.07	1.44
Quinto / Máster	Primero	.088	-1.46	.06
	Segundo	.765	-1.08	.43
	Tercero	.966	-.93	.57
	Cuarto	.098	-1.44	.07

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Gráfico 18. Comparativa de medias entre los cursos que presentan diferencias estadísticamente significativas para el par Frustrado/a-Realizado/a



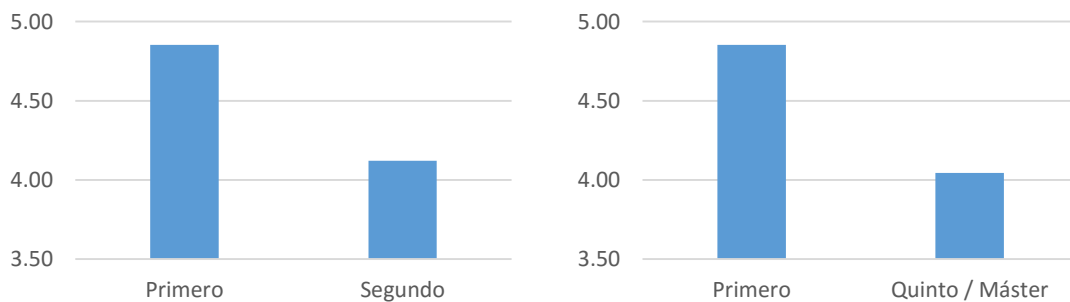
Para el par Pesimista-Optimista, el análisis de comparaciones múltiples ha encontrado diferencias significativas entre los cursos de *Primero* y *Segundo* y los cursos de *Primero* y *Quinto/Máster* obteniendo, en ambos casos $p \leq 0,05$. En concreto .049 y .027 respectivamente (Tabla 64 y Gráfico 19).

Tabla 64. Resultados de las pruebas post hoc HSD Tukey para el par Pesimista-Optimista en función del curso

HSD Tukey			95% de intervalo de confianza	
(I) Area	(J) Area	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Primero	Segundo	.049	.00	1.49
	Tercero	.959	-.55	.92
	Cuarto	.992	-.62	.86
	Quinto / Máster	.027	.06	1.59
Segundo	Primero	.049	-1.49	.00
	Tercero	.226	-1.30	.18
	Cuarto	.142	-1.38	.12
	Quinto / Máster	.999	-.69	.84
Tercero	Primero	.959	-.92	.55
	Segundo	.226	-.18	1.30
	Cuarto	.999	-.80	.67
	Quinto / Máster	.143	-.12	1.40
Cuarto	Primero	.992	-.86	.62
	Segundo	.142	-.12	1.38
	Tercero	.999	-.67	.80
	Quinto / Máster	.086	-.06	1.47
Quinto / Máster	Primero	.027	-1.59	-.06
	Segundo	.999	-.84	.69
	Tercero	.143	-1.40	.12
	Cuarto	.086	-1.47	.06

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Gráfico 19. Comparativa de medias entre los cursos que presentan diferencias estadísticamente significativas para el par Pesimista-Optimista



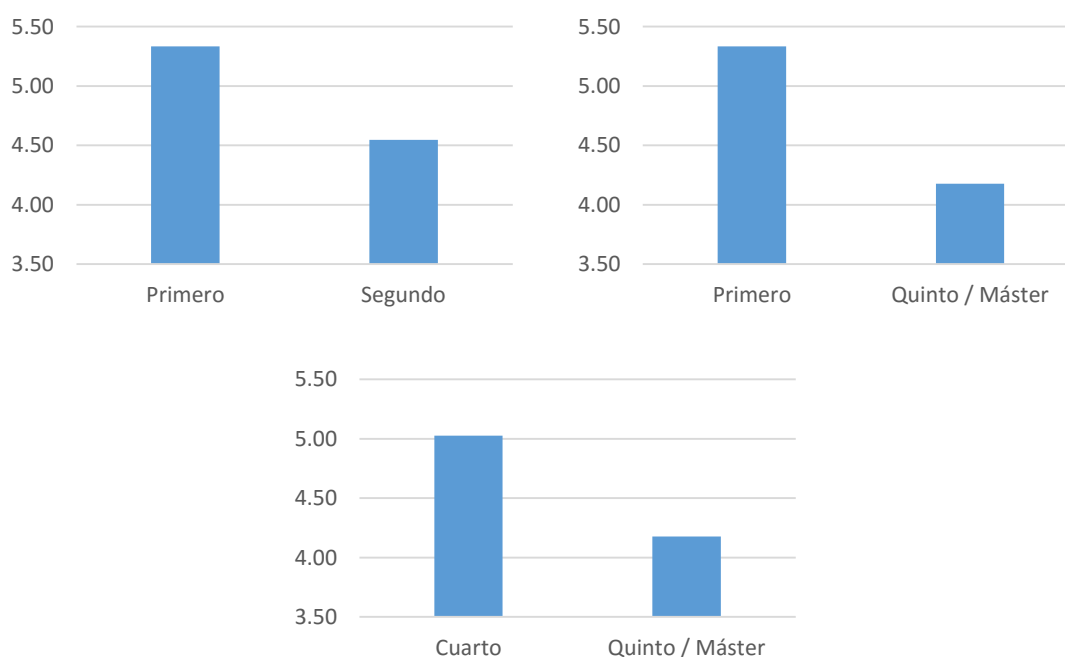
Para el par Desilusionado/a-Esperanzado/a, el análisis de comparaciones múltiples ha encontrado diferencias significativas entre los de *Primero* y *Segundo* y los grupos de *Primero* y *Quinto/Máster* obteniendo, en ambos casos $p \leq 0,05$. En concreto .038 y .000 respectivamente. Además, se encontraron diferencias entre los alumnos de *Cuarto* y los de *Quinto/Máster* (Tabla 65 y Gráfico 20).

Tabla 65. Resultados de las pruebas post hoc HSD Tukey para el par Desilusionado/a-Esperanzado/a en función del curso

HSD Tukey			95% de intervalo de confianza	
(I) Area	(J) Area	Sig.	Límite inferior	Límite superior
Primero	Segundo	.038	.03	1.50
	Tercero	.480	-.30	1.16
	Cuarto	.785	-.43	1.05
	Quinto / Máster	.000	.40	1.92
Segundo	Primero	.038	-1.50	-.03
	Tercero	.733	-1.06	.40
	Cuarto	.446	-1.20	.29
	Quinto / Máster	.615	-.37	1.16
Tercero	Primero	.480	-1.16	.30
	Segundo	.733	-.40	1.06
	Cuarto	.990	-.86	.61
	Quinto / Máster	.068	-.03	1.48
Cuarto	Primero	.785	-1.05	.43
	Segundo	.446	-.29	1.20
	Tercero	.990	-.61	.86
	Quinto / Máster	.021	.08	1.61
Quinto / Máster	Primero	.000	-1.92	-.40
	Segundo	.615	-1.16	.37
	Tercero	.068	-1.48	.03
	Cuarto	.021	-1.61	-.08

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Gráfico 20. Comparativa de medias entre los cursos que presentan diferencias estadísticamente significativas para el par Desilusionado/a-Esperanzado/a



A modo de resumen se muestran a continuación (Gráfico 21, 22 y 23), la evolución global por curso de aquellas variables donde se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

Gráfico 21. Recorrido de las medias obtenidas para el par Frustrado - Realizado

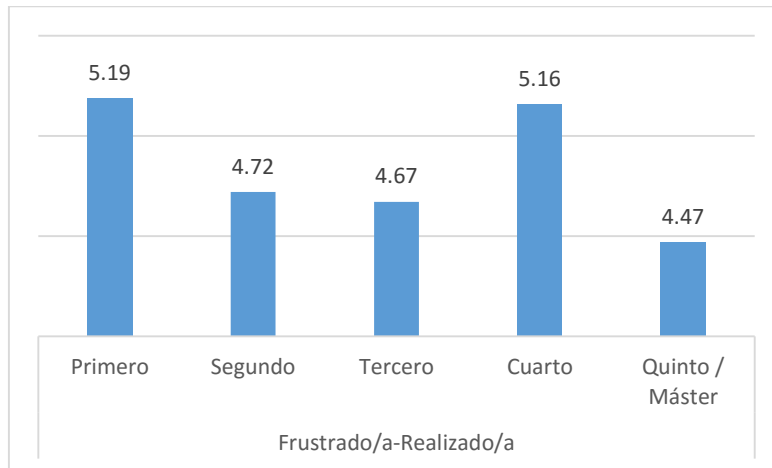


Gráfico 22. Recorrido de las medias obtenidas para el par Pesimista - Optimista

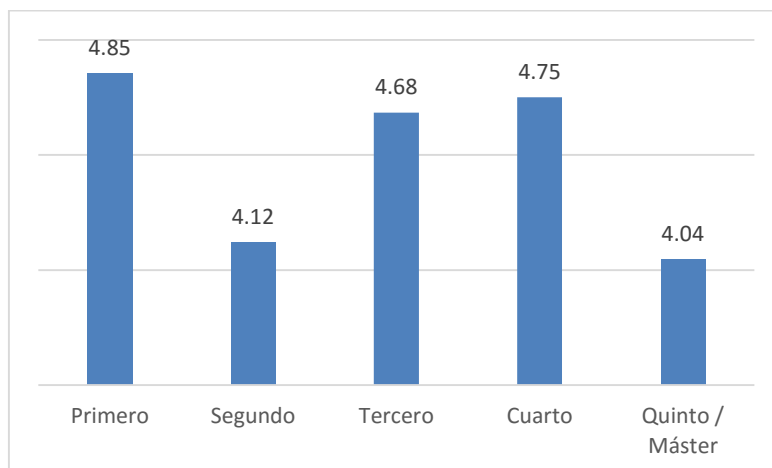
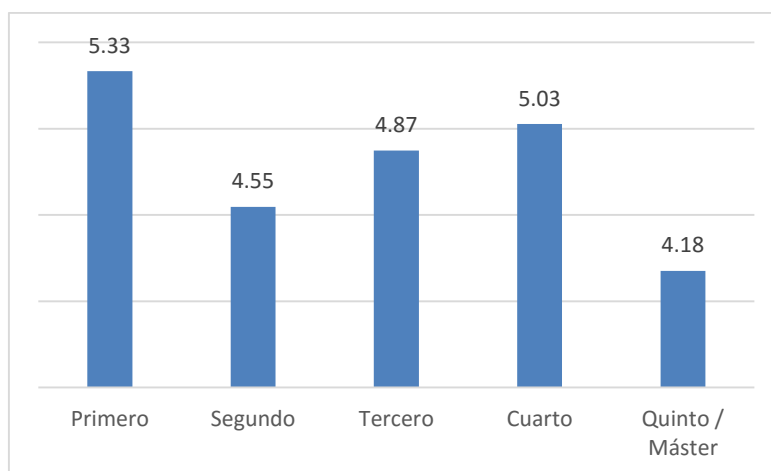


Gráfico 23. Recorrido de las medias obtenidas para el par Desilusionado – Ilusionado en función del curso académico



6.8.3. Incidencia de la edad sobre el Estado Emocional de los estudiantes universitario

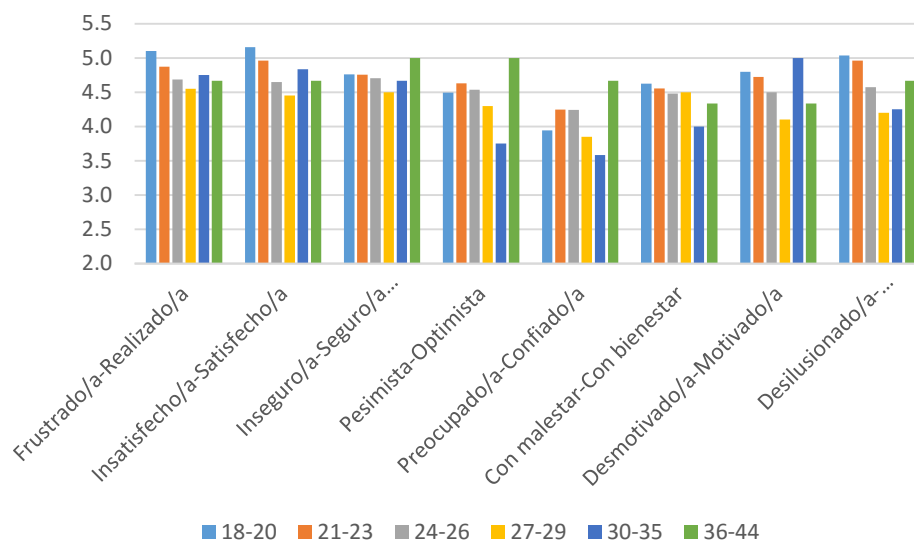
Para cumplir nuestro objetivo científico se ha realizado un análisis de las varianzas con un factor (ANOVA). Tal como se observa en la Tabla 66, no se ha encontrado ningún elemento cuyo nivel de significación sea $\rho \leq 0,05$. Aceptando el criterio por el cual, se consideran diferencias significativas aquellas donde se obtenga un valor de significación $\rho \leq 0,05$, podemos afirmar, con un nivel de confianza del 95%, que se rechaza la hipótesis alternativa (H_a) y, por tanto, se verifica la hipótesis nula (H_0): No existen diferencias significativas en el estado emocional de los universitarios según su edad.

Tabla 66. ANOVA de un factor: Estado Emocional en función de la Edad

ANOVA		F	Sig.	η^2
Frustrado/a-Realizado/a	Entre grupos	1.116	.565	-
Insatisfecho/a-Satisfecho/a	Entre grupos	.185	.351	-
Inseguro/a-Seguro/a (Autoestima)	Entre grupos	.773	.968	-
Pesimista-Optimista	Entre grupos	.897	.570	-
Preocupado/a-Confiado/a	Entre grupos	.395	.483	-
Con malestar-Con bienestar	Entre grupos	1.043	.852	-
Desmotivado/a-Motivado/a	Entre grupos	1.095	.392	-
Desilusionado/a-Esperanzado/a	Entre grupos	.918	.363	-

Del análisis de las medias Gráfico 24, se observa cómo, a pesar de no existir diferencias significativas desde el punto de vista estadístico, sí resulta interesante mencionar cómo se comportan los diferentes factores en función de la edad.

Gráfico 24. Resumen de las medias del Estado Emocional de los estudiantes universitarios desagregadas por franjas de edad



Tal como se observa, la tendencia general en todas las variables del estado emocional de los universitarios es decreciente en función de la edad con un ligero aumento en las últimas etapas; tal como se observa en los pares Frustrado/a-Realizado/a, Insatisfecho/a-Satisfecho/a, Inseguro/a-Seguro/a, Con malestar-Con bienestar y Desilusionado/a-Ilusionado/a.

En cuanto a los pares Pesimista-Optimista y Preocupado/a-Confiado/a, se observa un aumento considerable en las edades más altas mientras que el par Desmotivado/a-Motivado/a encontramos la puntuación más alta en la franja de 30 y 35 años.

6.9. Diferentes Perfiles de *engagement* en relación las motivaciones y los valores de los estudiantes universitarios a través del Análisis de Clúster

Para satisfacer nuestro objetivo científico se ha utilizado un análisis de conglomerados (clústeres) que nos permita encontrar perfiles o grupos de universitarios en relación a sus motivaciones y valores y sus niveles de *engagement*. Antes de realizar el análisis de clúster, se ha usado un análisis de varianzas (ANOVA) para identificar aquellos factores que muestran diferencias estadísticamente significativas en relación al *engagement* y que, por tanto, sean representativos. El análisis de varianzas discriminante, se muestra en la Tabla 67:

Tabla 67. ANOVA de un factor: Factores asociados a las escalas Motivaciones y Valores en función del engagement

ANOVA		F	Sig.
Motivaciones Internas	Entre grupos	22,906	,000
Motivaciones Externas	Entre grupos	0,521	,720
Motivaciones hacia lo social	Entre grupos	4,105	,003
Motivaciones de excelencia	Entre grupos	1,396	,235
Valores Internos	Entre grupos	9,466	,000
Valores Externos	Entre grupos	4,23	,002
Valores hacia lo social	Entre grupos	5,045	,001
Valores de excelencia	Entre grupos	2,429	,047

Tras el análisis de conglomerados de K medias y de realizar diferentes pruebas, hemos obtenidos 3 grupos (Clústeres) a través de los cuales podemos identificar patrones o perfiles bien diferenciados y que nos permiten esclarecer tipologías de alumnos en función del *engagement* (Tabla 68).

Tabla 68. Distribución de las medias de los factores por clústeres

	Clúster		
	1	2	3
Motivaciones Internas	3.81	3.38	4.32
Motivaciones hacia lo social	2.22	2.57	3.95
Valores Internos	3.95	3.41	4.29
Valores Externos	4.02	3.05	4.03
Valores hacia lo social	3.38	2.58	3.77
Valores de excelencia	3.45	2.59	3.74
<i>Engagement</i>	4	3	4

De un primer análisis de los grupos obtenidos, podemos concluir que los alumnos presentan niveles altos de *engagement*. Ninguno de los 3 grupos presenta un *engagement* por debajo de la media (3). Asimismo, atendiendo a los diferentes factores, encontramos dos grupos cuyo nivel de *engagement* es alto (4) y otro con nivel medio (3). De los dos grupos con niveles altos, el Grupo 3, presenta los valores más altos en todos los factores estudiados. El Grupo 1, sin embargo, presenta valores ligeramente menores en todos los factores a excepción del factor *Motivaciones hacia lo social* donde baja más de un punto y medio con respecto al Grupo 3. El Grupo 2, tal como se puede observar, presenta en líneas generales los valores más bajos en todos los factores menos, precisamente, en el factor *Motivaciones hacia lo social* situándose entre el Grupo 1 y el Grupo 3. Sin embargo, este hecho no parece ser significativo en relación al *engagement* pues su valor en este criterio es inferior.

En resumen, y sumando los valores de la distribución de alumnos por grupo (Tabla 69), se observan tres grupos bastante homogéneos, con ligero predominio de alumnos en los grupos que puntúan con *engagement* alto, donde encontramos un gradiente de valores en los factores estudiados. Así, obtenemos el grupo que representa las puntuaciones más altas: Grupo 3, un grupo que se sitúa en puntuaciones media-altas: Grupo 1, y, finalmente, un grupo con valoraciones media-bajas: Grupo 2.

Tabla 69. Distribución de los alumnos por Clúster

Número de casos en cada clúster		
Clúster	1	145
	2	95
	3	138
Válido		378
Perdidos		4

Un primer acercamiento hacia la interpretación de los resultados obtenidos, sugiere una ruptura con las teorías clásicas del *engagement* que consideran éste como el resultado de la suma de unas motivaciones y valores considerados por la literatura como “saludables” frente a otros “no saludables” que desembocan en falta de *engagement* y abandono. De la configuración de los agrupamientos, también podemos interpretar que no son las diferencias entre valores o motivaciones entre ellos las que determinan la aparición o no del *engagement*, ya que todos ellos están presentes en todos los grupos, sino la intensidad de los mismos, donde estriba la diferenciación entre los grupos.

6.10. Regresión logística binaria para establecer un modelo predictivo de las variables de *Engagement*

Como último paso de los análisis de este informe, consideramos necesario someter nuestro modelo teórico propuesto a técnicas de regresión que nos permitan explorar la capacidad predictiva de las dimensiones utilizadas y el peso asociada a cada una de ellas. Para establecer un modelo predictivo se han usado técnicas estadísticas de regresión logística binaria. El modelo de regresión se ha construido siguiendo un método de introducción por pasos. Los 4 factores obtenidos, y que por tanto forman parte de la ecuación de regresión, se recogen en la Tabla 70. Todas las variables resultantes (Tabla 69) son significativas de acuerdo con el estadístico chi-cuadrado de Wald, cuyo valor observado permite rechazar la hipótesis nula que establece que el correspondiente coeficiente sea $p \leq 0,05$.

Tabla 70. Pruebas de significación para los coeficientes de las variables incluidas en la ecuación

VARIABLES explicativas del engagement	B	Error típico	Wald	gl	Sig.
Motivaciones Internas	1.570	.395	15.769	1	.000
Motivaciones Externas	.373	.334	1.248	1	.264
Motivaciones de excelencia	-.971	.346	7.905	1	.005
Motivaciones hacia lo social	.355	.215	2.728	1	.099
Valores Internos	-.020	.488	.002	1	.967
Valores Externos	.102	.313	.106	1	.745
Valores hacia lo social	.403	.298	1.833	1	.176
Valores de excelencia	-.849	.336	6.386	1	.012
Relevancia	.171	.348	.242	1	.623
Exploración	-.103	.322	.102	1	.749
Retos Intelectuales	.365	.344	1.128	1	.288
Interacción	.508	.332	2.341	1	.126
Estado Emocional	.703	.184	14.658	1	.000
Constante	-6.573	1.868	12.373	1	.000

La bondad del modelo obtenido se ha contrastado utilizando diferentes pruebas estadísticas. La prueba ómnibus presenta una significación del ,000 y nos indica que la capacidad de predicción del modelo con las variables introducidas mejora el ajuste de manera significativa.

Tabla 71. Prueba ómnibus de coeficientes de modelo

Chi-Cuadrado	gl	Sig.
80.667	13	.000

De igual modo, se puede afirmar que nuestro modelo es significativo en tanto es capaz de explicar entre un 19% y un 42% de la varianza de la variable dependiente tal como se observa a continuación.

Tabla 72. Resumen del modelo

R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
.192	.423

Además, se ha sometido el modelo a contraste mediante la prueba de Hosmer y Lemeshow, arrojando un estadístico chi-cuadrado de 5,181, con una probabilidad asociada $p = .738$. Esta prueba parte de la idea de que, si el ajuste es bueno, un valor alto de la probabilidad predicha (p) se asociará con el resultado 1 de la variable binomial dependiente.

Tabla 73. Prueba de Hosmer y Lemeshow

Chi-Cuadrado	gl	Sig.
5.181	8	.738

En cuanto a la capacidad clasificatoria del modelo, se ha conseguido la clasificación correcta de un 92.6% de los sujetos (Tabla 74), mostrando una alta especificidad del 98,5% y una sensibilidad media del 32.4%. Dicho de otro modo, el modelo es capaz de pronosticar de manera acertada al menos nueve de cada diez sujetos estudiados.

Tabla 74. Matriz de clasificación

Observado		Pronosticado		
		<i>Engagement</i>		% acumulado
		No	Sí	
<i>Engagement</i>	No	11	23	32.4
	Sí	5	339	98.5
Porcentaje Global				92.6

Esta predicción aumenta significativamente en aquellos estudiantes que presentan *engagement*, cuya predicción es posible en un 98,5% de los casos. Es decir, casi el 100% de los estudiantes, ha sido posible pronosticarlo.

Tabla 75. Odds ratio e intervalos de confianza

Variables predictivas del <i>engagement</i>	B	Odds Ratio	Intervalo de Confianza.	
			95% para Odds Ratio.	
			Inferior	Superior
Motivaciones Internas	1.570	4.807	2.215	10.432
Motivaciones de excelencia	-.971	.379	.192	.745
Valores de excelencia	-.849	.428	.222	.827
Estado Emocional	.703	2.020	1.409	2.895
Constante	-6.573	.001		

Una vez confirmada la bondad de ajuste del modelo, estudiamos las variables incluidas en el mismo. Tal como se observa en la Tabla 75, las motivaciones internas y el estado emocional muestran un coeficiente de regresión (B) positivo y, por tanto, podemos afirmar que las variables introducidas son facilitadoras o explicativas del *engagement*. Por tanto, las motivaciones y los valores asociados a la excelencia se relacionan de manera inversa con el *engagement*. Sumado a lo anterior, se toman en consideración los Odds

ratio, que representan un modo de cuantificar cuánto más probable es el suceso cuando los factores predictores incrementan su valor. En la Tabla 74 mostramos las Odds ratio para cada variable del modelo y los límites de su intervalo de confianza con un nivel del 95%.

Basándonos en los Odds ratio, a continuación (Figura 17) se muestra una clasificación de los factores incluidos en el modelo estableciendo una jerarquía de acuerdo a su potencia predictiva.

En base a estos resultados, por tanto, podemos suponer que aquellos alumnos cuyas motivaciones personales sean de naturaleza intrínseca y presenten niveles óptimos a nivel emocional tendrán más predisposición a conectarse con sus estudios y, por lo tanto, a desarrollar *engagement*. Asimismo, una búsqueda de la excelencia que se relaciona de manera inversa con los niveles de *engagement* pudiera estar indicándonos un desajuste entre las expectativas de los estudiantes con sus estudios y la realidad de los contextos académicos, que termina afectando negativamente a los niveles de *engagement* de los estudiantes universitarios.

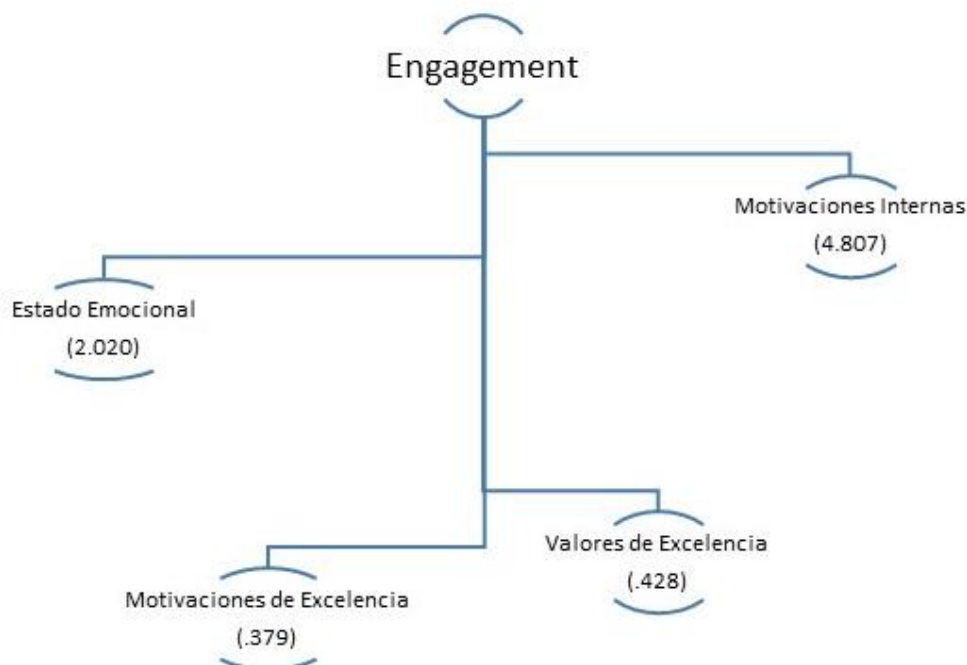


Figura 17. Variables jerarquizadas según su potencia predictiva. Fuente: Elaboración propia

Capítulo Séptimo

CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN DE LOS
RESULTADOS

7.1. Conclusiones y Discusión de los resultados

7.1.1. Niveles de *Engagement*, Satisfacción y Bienestar subjetivo de los estudiantes en las distintas áreas de conocimiento de la Universidad de Sevilla

En relación a nuestro primer estudio, lo primero que llama la atención es el haber hallado valores altos para los tres constructos estudiados. Pese a los supuestos generales acerca de la población universitaria (Martínez y Salanova, 2003; Salanova, Martínez, Bresó, Llorens, y Grau, 2005; Schaufeli, Salanova, González-Romá, y Bakker, 2002a), los datos nos revelan todo lo contrario. Los alumnos, con independencia del área de saber y del curso, se encuentran enganchados con sus estudios y con niveles altos de satisfacción y bienestar subjetivo.

Atendiendo exclusivamente a los niveles de *engagement*, es destacable el hecho de que las carreras pertenecientes a las áreas de Salud, Ciencias Sociales y Arte y Humanidades presentan niveles más deseables que las carreras relativas a Ciencias e Ingeniería y Arquitectura. A tenor de estos datos, no puede pasársenos por alto la aparente relación existente entre las disciplinas que tienen una proyección eminentemente hacia lo social y los niveles altos de *engagement*. Tal como se ha visto en el capítulo anterior y se verá a lo largo de este capítulo, los factores sociales tienen un peso elevado a la hora de explicar los constructos que aquí se trabajan y, por tanto, parece lógico que carreras más técnicas o *deshumanizadas* cuya proyección sea el propio campo de saber (carreras como física, matemáticas, ingenierías, etc.) apunten valores menos altos.

En cuanto a los niveles de *satisfacción*, los datos respaldan lo escrito anteriormente, siendo de nuevo las carreras del área de Ciencias e Ingeniería y Arquitectura las que presentan los valores más bajos o menos altos, mientras que en el lado opuesto se sitúan las áreas de Ciencias Sociales, Salud y Arte y Humanidades. En el caso concreto del área de Ciencias, es notoria la diferencia que existe con el resto de las áreas lo que incide de nuevo en la relevancia de la proyección social como generador de satisfacción. Unido esto a los hallazgos sobre la importancia de la relevancia y la significación, no es de extrañar que en carreras cuyas metas revierten sobre sí mismas o estén alejadas de lo social, se presenten valores menos positivos.

Centrándonos en los niveles de *bienestar subjetivo*, de nuevo los datos vuelven a subrayar todo lo anterior, situándose las áreas de Ciencias Sociales, Salud y Arte y Humanidades

en los puestos cuyos universitarios presentan mejores valores de bienestar subjetivo, quedando Ciencias e Ingeniería y Arquitectura en los puestos menos ventajosos.

Por tanto, en líneas generales, podemos concluir que los niveles de *engagement*, *satisfacción* y *bienestar subjetivo* son altos para la población universitaria objeto de estudio, siendo menos del 20% los alumnos que sitúan en los valores más bajos frente al 60% que puntúan en los valores altos; siendo especialmente interesante el hecho de existir dos grupos claramente diferenciados, el grupo relativo a las áreas de Ciencias e Ingeniería y Arquitectura con valores más bajos y aquel formado por las áreas de Ciencias Sociales, Salud y Arte y Humanidades que agrupan los valores más altos. Especialmente llamativo y en esta línea, se muestra el área de Salud con más de un 70% puntuando en los valores altos, lo que viene a reafirmar nuestra hipótesis de la influencia de la de proyección social sobre los niveles de *engagement*, *satisfacción* y *bienestar subjetivo* a la hora de estudiar una carrera.

Sin embargo, a pesar de los valores altos obtenidos y de las consideraciones antes indicadas, no podemos mirar hacia otro lado cuando la realidad universitaria presenta máximos en las tasas de abandono (Araque, Roldán y Salguero, 2009; Cabrera, Bethencourt, González y Álvarez, 2006; Rodríguez-Gómez, Feixas, Gairín y Muñoz, 2014) así como egresados incapaces de realizar una transición al mercado laboral adecuada debido, en gran medida, a su falta de *engagement* o a la ausencia de competencias o habilidades que les sirvan de herramienta para conectarse con los nuevos desempeños que de ellos se esperan. Por tanto, es necesario romper las viejas creencias y cambiar el foco desde una mirada que atribuye toda la responsabilidad a los estudiantes a otra donde se ponga el objetivo en la universidad y en su incapacidad para sostener y avivar el *engagement* propio de sus universitarios que, tal como se ha observado, es alto. Esta idea coincide con muchas investigaciones relacionadas con los enfoques de aprendizaje en las que se alega que el modelo cultural y las variables de corte personal determinan el proceso de enseñanza-aprendizaje (Buendía y Olmedo, 2002, 2003; Corominas *et al.*, 2006; Elias, 2005; García, 2005; Hernández-Pina, 2008; Hernández-Pina, Rodríguez, Ruíz y Esquivel, 2010; Phan, 2008b; Tural y Akdeniz, 2008; Zeegers, 2001).

Por último, en cuanto al carácter humanizado o deshumanizado de las diferentes disciplinas, no se trata de reformular los currículos de las carreras eminentemente

científicas o técnicas, pues entendemos que deben ser así por su propia naturaleza, pero sí sería interesante introducir tal vez, ligeras variables que permitieran a los alumnos sentir una conexión más directa entre sus estudios y la realidad donde se encuentran a través de contenidos donde se potencien el carácter de relevancia o de significación a fin de revitalizar la proyección de los mismos hacia lo social. No obstante, además de esta interpretación, debido a la complejidad de la realidad que se describe y las diferencias individuales y personales de los alumnos de las distintas áreas, otras interpretaciones serían perfectamente posibles y podría ser interesante seguir indagando

7.1.2. Variables asociadas al *engagement* en los ambientes universitarios

En cuanto a nuestro segundo estudio, lo primero que es interesante resaltar es que existe una gran correspondencia entre las variables o factores que generan *engagement* y aquellos factores que potencian la *satisfacción* y el *bienestar subjetivo*. Con excepción de ligeras variaciones, podemos afirmar que los tres constructos estudiados se comportan de manera similar en relación al potencial predictivo de las variables estudiadas.

Desde el punto de vista de las **Motivaciones**, se observa cómo, a la hora de favorecer un *engagement* positivo, existen metas o motivaciones deseables frente a otras que, si bien forman parte del ideario de la población universitaria, no contribuyen a generar alumnos conectados con sus estudios. Así, motivaciones como *Como un reto personal*, *Porque quiero aportar algo a la sociedad*, *Por el gusto de aprender*, *Porque me resulta muy atractiva la carrera que voy a estudiar*, *Por tener la oportunidad de conocer personas con inquietudes parecidas* y *Como un medio para tener una educación de nivel superior*, pueden aunarse bajo grandes grupos como son las motivaciones de carácter interno, de desarrollo personal, de proyección hacia lo social, etc.; que, tal como se ha estudiado en la parte teórica, confirma de manera empírica los supuestos de la literatura especializada. Según los autores, existen grandes grupos de motivaciones que, a largo plazo, terminan por generar niveles más altos de conexión, de satisfacción y bienestar personal frente a otras de carácter más individualista y/o externas (Duriez, Vansteenkiste, Soenens, y De Witte, 2007; Haaga, Dyck y Ernst, 1991; Lightsey, 1994a, 1994b; McHoskey, 1999; Sheldon y Kasser, 1995; Sheldon, Sheldon y Osbaldiston, 2000; Taylor y Brown, 1988; Veenhoven, 1991). En este segundo grupo, encontramos motivaciones como *Porque es mi obligación*, *Porque es lo que espera mi familia* y *Como un medio para conseguir un trabajo*, que, como se ha podido demostrar, no fomentan los niveles de *engagement*. Por

tanto, estos datos parecen converger con el grueso de estudios precedentes sobre la importancia de las motivaciones internas (Harris y Lightsey Jr., 2005; Kasser, 2011; Kasser, Ryan, Zax y Sameroff, 1995; Scheier y Carver, 1987; Sheldon y McGregor, 2000; Strupp, 1980).

En cuanto a los **Valores**, las variables objeto de estudio presentan comportamientos similares en relación al *engagement*, *satisfacción* y *bienestar subjetivo*. Sin embargo, en contra de los que ocurría en el apartado anterior, todas las variables estudiadas relacionan positivamente con el *engagement*. Este hecho, unido al anterior, pone de relieve la importancia, a la hora de acometer una meta, de los valores asociadas a la consecución de la misma, con independencia del tipo de valor que sean. Los alumnos son capaces de ser flexibles y buscar las herramientas suficientes para poder sobreponerse a las dificultades que encuentren para satisfacer sus propios valores y conectarse con sus estudios. Por tanto, tal vez sería interesante contextos universitarios capaces de ofrecer a los alumnos diferentes caminos a través de los cuales puedan engancharse a sus estudios utilizando el abanico de motivaciones deseables adaptándose, en cada caso y en mayor o menor medida, en función de sus valores.

Desde el punto de vista de los **Contextos de aprendizaje**, una vez más, las variables estudiadas se relacionan de la misma manera con los tres constructos estudiados. Los resultados obtenidos ponen sobre la mesa la constatación empírica sobre los supuestos teóricos que se proponen desde la literatura especializada (Barnes, Marateo y Ferris, 2007; Claxton, 2007; Dunleavy y Milton, 2009; Hay, 2000; Parsons y Taylor, 2011; Willms, 2003, 2007, 2009; Windham, 2005) donde se hace hincapié en la importancia que tiene el contexto para que los alumnos desarrollen *engagement*. De este modo, queda patente que, lejos de las teorías que presuponen alumnos acomodados que huyen de las dificultades y esperan todo hecho, la realidad es que los universitarios reclaman contextos universitarios ricos en retos intelectuales, que les permitan desarrollar sus capacidades de exploración a través de la interacción y trabajando en contenidos relevantes y significativos (Csikszentmihalyi, 1991; Claxton, 2007; Dunleavy y Milton 2009; Dweck, 2006; Fried, 2001; Friesen, 2009; Jardine, Clifford, y Friesen, 2008; Howe y Strauss, 2000; Schlechty, 2002; Willms, Friesen, y Milton, 2009; Young, 2003). En tiempos donde la calidad de la enseñanza es un tema continuo y recurrente, encontramos estos hallazgos útiles de cara a redefinir qué se entiende por una enseñanza de calidad. Sí las tasas de abandono son un indicador y una preocupación desde el punto de vista de los sistemas de

garantía de la calidad (Colás, De Pablos, González, Conde, González y Contreras, 2013; Colás y Contreras, 2013), desde el punto de vista del *engagement*, sin duda, sería necesario reconsiderar que se entiende por una enseñanza de calidad, teniendo en cuenta los factores mencionados y preocuparse por ofrecer a los universitarios espacios donde se desarrollen y fomenten de manera natural creando estudiantes conectados con sus estudios y su contextos académicos; minimizando, de este modo, los niveles de burnout, de estrés y otros síntomas desfavorables que desembocan, irremediablemente, en abandono temprano y bajas expectativas de éxito (Rodríguez-Gómez, Feixas, Gairín y Muñoz, 2014).

En cuanto al *Estado emocional*, de nuevo, todas las variables objeto de estudio han mostrado una alta relación con los niveles de *engagement*, *bienestar subjetivo* y *satisfacción*, comportándose de manera similar. En vista de los resultados obtenidos, es innegable el impacto que tiene el estado emocional de los universitarios sobre los niveles de *engagement*. Sin embargo, en las políticas universitarias para la mejora de la calidad, así como aquellas orientadas a ofrecer ayudas a los estudiantes, pocas veces están orientadas a ofrecer herramientas a los estudiantes para la gestión emocional o, directamente, ni tienen en cuenta este factor. Si bien es cierto que, en la última década, la tutorización está cobrando mayor relevancia en el panorama de la investigación educativa erigiéndose como un factor determinante en la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje; en vista de los hallazgos de este trabajo, entendemos que es necesario incluir el estado emocional como valor a tener en cuenta a la hora de desarrollar políticas de ayuda al alumnado de manera que los contextos universitarios sean espacios sensibles a los aspectos emocionales de sus integrantes, espacios capaces de generar y ofrecer herramientas que ayuden a los universitarios a un mejor entendimientos de sus propias emociones y les permitan gestionarlas de manera eficiente y enfocarlas hacia la consecución del éxito académico.

Por último, desde el punto de vista de las *Estrategias de gestión*, a diferencias de las escalas anteriores, no existe tanta relación entre las variables propuestas y los tres constructos estudiados. Sin embargo, en vista de los resultados obtenidos en cuanto a fiabilidad, debemos ser cautos con las valoraciones que se derivan de esta escala. No obstante, a pesar de lo ya mencionado, los resultados muestran tendencias que consideramos destacables. Así, variables como *Acudo a tutorías que me permitan establecer vínculos afectivos con el profesor o perspectivas distintas de la asignatura*,

Ajusto mi tiempo de estudio a las exigencias de la materia, Ajusto mi esfuerzo a lo que esperan de mí en cada asignatura, Recorro a compañeros que me ayuden a superar los requisitos y Busco libros, apuntes, o trabajos en internet que me ayuden a superar la asignatura, que se relacionan positivamente con los niveles altos de *engagement*, y que tratan temas como la tutorización, la interacción, la exploración, la gestión del tiempo y la adaptación motivacional vienen a sumarse reforzando las ideas expuestas hasta ahora sobre las variables que generan *engagement*. Del mismo modo, pero en sentido opuesto, observamos como los ítems *Abandono la asignatura, dejándola para otra convocatoria o momento mejor y Pierdo el interés por la asignatura*, que guardan relación, de algún modo, con la frustración, la desmotivación y el abandono se relacionan con los niveles de *engagement* alto de manera inversa. Este hecho nos permite deducir que los alumnos motivados y con niveles de *engagement* deseable tienen menos riesgos de caer en comportamientos y actitudes que deriven en la frustración y el abandono, minimizando así las posibilidades de obtener bajo rendimiento académico.

En resumen, del estudio de todas las escalas descritas podemos inferir la gran relación existente entre los constructos de *engagement*, *satisfacción* y *bienestar subjetivo*. Tal como se ha visto, la mayoría de las variables estudiadas, correlacionan de manera similar en todos los casos, lo que nos debe hacer pensar, de cara a futuras investigaciones, la imposibilidad de estudiar estos constructos de manera aislada de cara a un entendimiento holístico de los contextos universitarios. Asimismo, parece evidente la necesidad de crear espacios ricos en oportunidades que permitan a los alumnos conectarse con un amplio abanico de motivaciones deseables adaptándose a las dificultades mediante la gestión de sus emociones. Para ello, es necesario desarrollar políticas que pongan el foco en el estado emocional de los estudiantes a través de procesos de tutorización sensibles y generadores de climas generativos y positivos. Para medir estos procesos, se hace imperativo introducir el *engagement* como indicador dentro de los Sistemas de Garantía de Calidad que, tal como vimos en el primer capítulo, en los indicadores de proceso se limitan a medir los índices de abandono, de rendimiento o de éxito, pero medidos desde una perspectiva descriptiva y sin profundizar realmente en lo que ocurre en las aulas (MECD, 2015). Incorporar el *engagement* como indicador nos permitiría, de un lado, valorar en qué medida los contextos universitarios presentan las características anteriormente mencionadas y, del otro, profundizar a nivel de aula y comprobar si en ellas se llevan a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje que fomenten los retos intelectuales, la

exploración, la interacción y la relevancia. Esto permitiría desarrollar encuestas de medición de la calidad docente más ajustadas a las necesidades reales de los alumnos mediante la evaluación del *engagement* que se genera en las clases aboliendo, definitivamente, las actuales encuestas a menudo obsoletas y poco significativas.

7.1.3. Variables didácticas de aula y su incidencia sobre el *engagement*

En relación a nuestro tercer estudio, desde la perspectiva de los estudiantes, el factor más determinante a la hora de obtener aulas generadoras de *engagement* es la Interacción. En segundo lugar, la Exploración, y en tercer y cuarto lugar los Retos intelectuales y la Relevancia, respectivamente. Como ya se ha comentado anteriormente, llama la atención las altas puntuaciones obtenidas, que ponen de manifiesto una realidad de los universitarios contraria a tantas voces que tienden a atribuir toda la responsabilidad del fracaso universitario a los mismos estudiantes. Los datos reflejan, sin embargo, que los estudiantes universitarios son alumnos activos, que demandan contextos ricos donde poder expresar sus opiniones y ser escuchados. Deseosos de aprender a través del intercambio entre iguales y de aprender de sus profesores estableciendo espacios y canales donde la comunicación fluye en todas las direcciones. Una vez más, este hecho pone sobre la mesa la relevancia de que existan oportunidades para nuestros estudiantes de recibir una tutorización de calidad y sensible a las necesidades y perfiles de los alumnos, que saquen lo mejor de ellos y sea capaz de mantener el nivel de motivación y *engagement* que poseen (Keller y Pryce, 2012; Sidelinger y Booth-Butterfield, 2010; Wood, Rowell y Hong, 2013). No cabe duda que la interacción es la base para entender el aprendizaje como ellos lo entienden, un aprendizaje basado en la exploración –lejos ya de la obsoleta mirada que los considera elementos pasivos-, liderando su propio aprendizaje a través de la búsqueda, de indagar y profundizar en los nuevos contenidos. La generación de alumnos que hoy en día habita en nuestros sistemas educativos ha nacido bajo la influencia de la red y sus posibilidades (Barlett, 2005; Barnes, Marateo y Ferris, 2007; Gilbert, 2007; Miliband, 2003; Willms, Friesen, Milton, 2009; Prensky, 2006; Robinson, 2009; Tapscott, 1998; Parsons y Taylor, 2011 y Willms, 2003) y, por tanto, necesitamos modelos nuevos que les permitan explotar las competencias y habilidades que han desarrollado. Coincidimos con las investigaciones, por tanto, que afirman que tenemos que dejar de responsabilizar a los alumnos o calificarlos de dispersos o poco motivados y entender, que las características del sistema educativo actual están muy lejos de la realidad que experimentan día a día, modelando sus formas de pensar, de

sentir y de vivir (Barnes *et al.* 2009; Bonamici *et al.*, 2005; Dunleavy y Milton, 2009; Oblinger y Oblinger, 2005; Prensky, 2006; Rameley y Zia, 2005; Tapscott, 1998; Parsons y Taylor, 2011; Windham, 2005). Por ello, en un mundo basado en la multi-ventana y en el casi infinito océano de estímulos que es la red, los alumnos necesitan que la educación sea igualmente estimulante, que ponga a prueba sus capacidades intelectuales a través de retos y metas que satisfacer. Los contenidos aislados, descontextualizados y que les obliguen a participar con un rol pasivo no serán capaces de generar alumnos realmente conectados. Los alumnos necesitan ser actores principales de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por todo lo anterior, parece evidente la necesidad de introducir nuevos currículos donde se ponga el acento en la interacción como motor. Si queremos una educación de calidad, real y adaptada a los tiempos que vivimos, necesitamos tener en cuenta el *engagement* como un indicador de la misma y atender, por tanto, a todos los factores que intervienen en el proceso. Sin embargo, y a pesar de la relevancia adquirida en los últimos años por el constructo de *engagement*, lo cierto es que existe un vacío en este aspecto y prácticamente ninguno de los sistemas educativos en el mundo se hace eco de este constructo en el escenario educativo.

7.1.4. *Engagement*, Satisfacción y Bienestar subjetivo de los estudiantes universitarios

Los resultados de nuestro cuarto estudio revelan hallazgos que consideramos interesante destacar.

a) Incidencia del área de conocimiento sobre los niveles de *Engagement*, Satisfacción y Bienestar subjetivo de los universitarios

En relación a nuestro estudio, *Comprobar si existen diferencias significativas en el Engagement de los universitarios según su área de conocimiento*. Por un lado, desde un punto de vista estadístico, y centrándonos exclusivamente en el *engagement*, no se han encontrado diferencias significativas en los niveles obtenidos cuando han sido comparados en función de las áreas de conocimiento. Esto se debe a que, en líneas generales, en las 5 áreas de conocimiento la curva evolutiva del *engagement* que se produce a lo largo de los cursos –como se verá en el siguiente estudio–, se comporta de la misma manera, teniendo mayor influencia el momento en el que se encuentra el

estudiante que el área de saber. No obstante, tal como ya se observara al principio de este capítulo, existen diferencias en cuanto a las medias obtenidas en función de las áreas siendo aquellas carreras en las que el factor humano está presente, las que obtienen las valoraciones más altas.

En cuanto al nivel de bienestar subjetivo en función de las áreas de saber, al igual que ocurre con el *engagement*, no se han detectado diferencias significativas a nivel estadístico. De igual modo, la evolución del constructo en función de las áreas depende más de una perspectiva horizontal en el tiempo que vertical entre áreas. Una vez más, es importante no olvidar el hecho de que las carreras pertenecientes a las áreas de Ciencias e Ingeniería y Arquitectura presentan puntuaciones más bajas que en el resto de las áreas, cuyo factor dominante es la proyección social.

En cuanto al nivel de satisfacción, sin embargo, si se han hallado diferencias significativas en los niveles obtenidos. Para este caso concreto y a tenor de los resultados obtenidos, podemos confirmar que existen diferencias significativas entre las áreas de Salud (cuya puntuación en satisfacción es la más alta de la muestra) y la de Ciencias (valores más bajos). Esta confirmación a nivel estadístico, no hace sino reafirmar nuestras intuiciones en relación a la importancia del valor de lo humano a la hora de generar contextos motivadores y que activen la conexión con los estudios.

Es importante destacar que, aunque a nivel estadístico sólo la satisfacción ha dado un resultado positivo en cuanto a diferencias significativas, la tendencia de los otros dos constructos (*engagement* y bienestar subjetivo) es la misma. Esto debe hacernos pensar, unido a todo lo que venimos viendo tanto a nivel teórico como en el apartado de conclusiones, en la necesidad de volver a conectar con la realidad y con el presente aquellas carreras que, por su naturaleza, desenganchan a los estudiantes por tratarse de temáticas descontextualizadas. Esto pone de manifiesto el perfil del estudiante universitario como un ciudadano preocupado por su contexto y la situación actual en la que vive. Esta visión del estudiante coincide con la de muchos investigadores (Brown, 2002; Gilbert, 2007; Kvavik, Caruso, y Morgan 2004; Parsons, 2007; Prensky 2001; Ramaley y Zia 2005) cuando apuestan por un estudiante que se siente parte de la cultura y de la época en la que le toca vivir y quiere ser un elemento de cambio devolviendo su trabajo o sus estudios a la sociedad en la que se hallan inmersos.

Además de lo anterior, y desde una perspectiva eminentemente práctica, no deja de resultar llamativo el hecho de que las carreras que generan menos *engagement* son aquellas que, comúnmente, están mejor consideradas por la sociedad. Así las carreras como Arquitectura, las Ingenierías o las materias relacionadas con las ciencias, siguen formando parte del imaginario social como materias de alto contenido intelectual y, aunque afortunadamente se va reduciendo este hecho, como carreras propias de los hombres. Al otro lado de la ecuación, sin embargo, encontramos carreras que durante las últimas décadas han ido perdiendo su prestigio social, tanto por la irrupción de la era tecnológica como por las modas culturales, reduciéndose en muchos casos tanto que casi podríamos decir que están mal vistas o estigmatizadas (como podrían ser las ciencias sociales, las artes, etc.). No obstante, y pese a todos estos inconvenientes, sorprende que los estudiantes de estas áreas de saber, se mantengan en las posiciones más altas en cuanto a sus niveles de compromiso y conexión con sus estudios. No hay que olvidar que, además de todo lo expuesto, las carreras con alumnos más conectados son aquellas que, a nivel teórico, presentan menos expectativas de inserción laboral una vez acabados los estudios. Este hecho pone sobre la mesa dos factores. De un lado, volvemos a incidir en la relevancia que sobre el *engagement* tienen factores como lo humano, lo social, la interacción, y la relevancia; en otras palabras, el valor de lo doméstico sigue siendo un valor cultural generador de espacios y climas de confort donde el aprendizaje académico forma parte de un aprendizaje global y holístico que potencia todas las capacidades de los estudiantes. Por otro lado, la inclinación y aptitud que hace falta para que los estudiantes superen todos los obstáculos culturales y perseveren en los estudios que han decidido cursar a pesar de las dificultades repercute directamente en el estado emocional de los estudiantes reafirmando su seguridad y, por ende, como ya se ha visto anteriormente, en los niveles de *engagement*.

Por último, y atendiendo al aspecto aptitudinal, se nos antoja imprescindible reconsiderar si los mecanismos de acceso a la Universidad son los adecuados. A tenor de lo visto, parece lógico pensar que la preferencia e inclinación de los estudiantes es un elemento a tener realmente en cuenta en los procesos de adjudicación de titulaciones. Sin embargo, en la actualidad, los procesos de selección están basados en la nota media del expediente, que además de ser un dato que puede depender de muchos factores ambientales y personales, no tiene en consideración si los alumnos realmente poseen los valores,

motivaciones, competencias o habilidades propios ya no sólo para superar las carreras, sino para ser los mejores profesionales en el futuro en los diferentes campos.

b) Incidencia del curso sobre los niveles de *Engagement*, Satisfacción y Bienestar subjetivo de los universitarios

En relación a nuestro estudio, *Comprobar si existen diferencias significativas en el Engagement de los universitarios según su curso*, los resultados estadísticos revelan que no podemos afirmar que existan diferencias significativas en el *engagement* de los estudiantes en función del curso en el que hallen matriculados. Sin embargo, como en anteriores ocasiones, un estudio minucioso de las medias obtenidas nos permite identificar tendencias que consideramos dignas de detenernos y tenerlas en consideración.

El estudio de las medias nos muestra que los constructos de *engagement*, *satisfacción* y *bienestar subjetivo* tienen una evolución a lo largo de los cursos de manera independiente. Si bien es cierto que la *satisfacción* y el *bienestar subjetivo*, se comportan de manera más parecida, la curva del *engagement* es completamente diferente.

A la hora de estudiar esta evolución, consideramos necesario dividir los cursos en dos etapas bien diferenciadas. De un lado encontramos los tres primeros cursos y, del otro lado, podemos considerar los cursos de cuarto y de manera más aislada el extinto curso de quinto o los másteres.

Atendiendo primero a los niveles de *satisfacción* y *bienestar subjetivo* en la evolución primero-tercero, encontramos un descenso continuo desde el primer curso hasta el tercero donde ambos constructos tocan su límite inferior en cuanto a valoraciones. Mientras que el grado de *satisfacción* desciende a un ritmo constante, el *bienestar subjetivo* sufre un brusco descenso entre los cursos de segundo y tercero. Paradójicamente, el nivel de *engagement* de los estudiantes tiene un comportamiento completamente contrario. Desde el primer curso, el *engagement* asciende progresivamente subiendo de manera más pronunciada entre segundo y tercero para situarse en sus mejores valoraciones en dicho curso. A partir de ahí, los valores se mantienen relativamente constantes para los tres constructos tanto en cuarto como en quinto o másteres con ligeras modificaciones. En concreto, el *engagement* desciende ligeramente y se estabiliza; el grado de *satisfacción* tiene un ascenso en cuarto para estabilizarse en quinto; y el *bienestar subjetivo* asciende ligeramente.

Aunque, a primera vista, puedan resultar llamativo estos resultados, una posible explicación de este comportamiento parece bastante lógica. Los alumnos entran en la universidad con niveles altos de *engagement*, *satisfacción* y bienestar *subjetivo* (en líneas generales, como ya se ha visto a lo largo de este capítulo). Sin embargo, en los primeros tres cursos, la institución es incapaz de sostener o avivar estos niveles provocando el descenso pronunciado en el *bienestar* y la *satisfacción* de los universitarios, coincidiendo con los cursos donde son más altas las tasas de abandono y migración a otras carreras (Colás, De Pablos, González, Conde, González y Contreras, 2013; Colás y Contreras, 2013). El aumento significativo del *engagement* en el tercer curso que coincide con los niveles más bajos de satisfacción se explica precisamente debido a lo anterior. A pesar de que los alumnos se puedan sentir decepcionados o la universidad no cumplan sus expectativas, solo los alumnos que realmente están conectados con sus estudios permanecen en las titulaciones, lo que unido a que los alumnos menos conectados acaban por abandonar la universidad o cambiar de titulación, provoca una subida considerable en los valores de *engagement*, pues representa el valor medio de aquellos alumnos que han sido capaces de sobreponerse a las dificultades.

De cuarto curso, es necesario destacar el aumento de la satisfacción de los universitarios. Este aumento puede deberse a varios factores como puede ser el hecho de que, generalmente, el último curso de las carreras universitarias tenga un carácter más especializado, contenidos más conectados con la realidad laboral en la que van a desarrollarse, la posibilidad de realizar prácticas en empresas, la satisfacción propia de la consecución de la meta al terminar sus carreras, etc.

Sea como fuere, lo que parece innegable es que los alumnos, atendiendo a los resultados obtenidos y como se ha visto en diferentes momentos de este capítulo, entran a la universidad con niveles altos de *engagement* y de *bienestar subjetivo* que van perdiendo progresivamente conforme el grado de satisfacción con los estudios disminuye. Esta brecha entre las expectativas que tienen los universitarios y lo que se encuentran en las instituciones provoca altos niveles de frustración y malestar que acaba generando la deserción de altos porcentajes de estudiantes que acaban por abandonar la universidad o probar de nuevo en otra carrera. Por este motivo, queda patente la obligación de detectar las necesidades de los estudiantes en los primeros cursos a fin de rescatar a ese alto porcentaje de universitarios en riesgo de abandono a través de programas de tutorización que permitan establecer vínculos positivos y canales de comunicación fluidas. Asimismo,

no es extraño pensar, tal como recomiendan muchas voces de la literatura científica (Bopry y Hedberg, 2005; Gilbert, 2007 y Parsons, 2007), replantearnos la educación que estamos ofreciendo y si esta se ajusta a la realidad en la que vivimos o se ha vuelto obsoleta e inservibles. Nos posicionemos a un lado u otro de este debate, lo que sí es innegable es que la Universidad no está respondiendo a las expectativas que en ellas hay depositada por parte de nuestros estudiantes y, por ende, de nuestra sociedad, generando enormes pérdidas de capital tanto a nivel intelectual, económico como humano; y sería recomendable encontrar las vías para solucionar este fenómeno.

c) Incidencia del sexo sobre los niveles de *Engagement*, Satisfacción y Bienestar subjetivo de los universitarios

Nuestro estudio, cuyo objetivo era *Comprobar si existen diferencias significativas en el Engagement de los universitarios según su sexo*, revela que, desde el punto de vista estadístico, no existen diferencias entre los universitarios en relación al *engagement* de los mismos. Sin embargo, una vez más, debemos detenernos a observar las medias obtenidas, donde las mujeres puntúan más alto para los tres constructos estudiados: *engagement*, *satisfacción* y *bienestar subjetivo*. Precisamente, es el *engagement* donde existe mayor diferencia entre las puntuaciones obtenidas, quedando las universitarias ligeramente por encima en *satisfacción* y *bienestar* subjetivo.

Si, como se ha visto anteriormente, uno de los factores que tienen una relevancia determinante en el *engagement* de los estudiantes es su estado emocional y, como veremos más adelante, los hombres poseen valores más altos y deseables en casi todas las variables estudiadas con respecto a este factor, resulta llamativo que, pese a todo, las mujeres universitarias presenten niveles más altos de *engagement*. Este hallazgo propone un perfil de la mujer universitaria más motivada y conectada con sus estudios que, sin embargo, presenta niveles más bajos en el plano emocional. Entre las muchas causas que pueden intervenir en este fenómeno, entendemos como una de ellas que, a día de hoy, la mujer universitaria sigue encontrando muchas barreras culturales que debe superar, debe estar constantemente demostrando su valor en un mundo todavía hoy de hombres, y la lucha por que se reconozca su papel y se visibilice su desempeño, supone un desgaste continuo que acaba afectando al plano emocional de las estudiantes impidiéndole desarrollarse como alumnas de pleno derecho y en igualdad con sus compañeros masculinos.

Aunque este hecho no deja de ser herencia directa de la cultura en la que estamos inmersos, entendemos que la universidad como institución pública y motor de cambio al servicio de los ciudadanos, tiene la responsabilidad de ser ejemplo de cultura y estar a la vanguardia de los cambios que están por venir. No se puede permitir que, en los tiempos que vivimos, aún se sigan arrastrando lacras pasadas y descuidemos el aspecto emocional de un porcentaje de ciudadanos tan importante para la propia universidad como para la sociedad como son las mujeres universitarias que están llamadas a ocupar, en igualdad de oportunidades, la cuota de mercado laboral que les corresponde, incorporando progresivamente en los países desarrollados la indispensable perspectiva o mirada de la mujer.

d) Incidencia de la edad sobre los niveles de *Engagement*, Satisfacción y Bienestar subjetivo de los universitarios

En relación a nuestro, cuyo objetivo científico era *Comprobar si existen diferencias significativas en el Engagement de los universitarios según su edad*, los datos obtenidos nos confirman que no existen diferencias estadísticamente significativas y, por tanto, los niveles de *engagement*, de *satisfacción* y de *bienestar subjetivo* no dependen tanto de la edad como de otros factores como pueden ser el curso o las áreas de saber.

Un aspecto que si consideramos importante destacar es que, a pesar de no haberse encontrado diferencias significativas en las distintas franjas de edad estudiadas, si resulta llamativo como los niveles de los tres constructos estudiados se mantienen prácticamente similares a excepción de la última franja de edad: de 36 a 44 donde bajan considerablemente.

Estos datos ponen de manifiesto como la Universidad como institución y, a través de su cultura, es un contexto diseñado y pensado para los jóvenes. Los modelos de enseñanza, la duración de las asignaturas, la concentración de exámenes, los formatos de evaluación, etc., todo está configurado bajo la aureola del ritmo y la velocidad como estandarte. Velocidad y ritmo que puede casar más con la cultura y los modos de vivir de los estudiantes jóvenes pero que no suelen ser propios de las edades más avanzadas donde se tiende a madurar más los procesos, a la reflexión, al diálogo y al intercambio, etc.

No obstante, esta idea, que puede parecer lógica, es contradictoria para la teoría de *engagement* que en este trabajo se expone en tanto nos detengamos a observar con calma

los valores que atribuimos a los procesos de aprendizaje de las edades más adultas. Sin demasiada dificultad podemos encontrar claras similitudes entre éstas y nuestros hallazgos sobre las variables generadoras de *engagement*. Así, factores como la *Interacción*, los *Retos Intelectuales*, la *Exploración* o la *Relevancia* de los contenidos son perfectamente intercambiables por los que arriba se mencionan y todos ellos se entienden mejor desde una perspectiva en la que el ritmo de aprendizaje sea el adecuado.

Sin embargo, como se sabe, los hallazgos de este trabajo son el resultado de escuchar la voz de los estudiantes universitarios en su totalidad de edades, lo que revela que, con independencia de la edad que se tenga, los mecanismos o procesos deseables a la hora de sumergirse en los procesos de aprendizaje, son los mismos. La diferencia puede estribar en la asunción de que las personas, con la edad, van adquiriendo progresivamente las destrezas o herramientas que les permiten conectarse con las actividades que realizan, que a su vez (una vez fuera de los contextos académicos formales) tiene un alto grado de vocación y de motivaciones personales (factores ambos que ya hemos visto, también, que son explicativos del *engagement*).

Por tanto, esto debe llevarnos a reflexionar si los sistemas educativos en general, y la Universidad en particular, están ofreciendo espacios y ritmos adecuados para proporcionar las herramientas necesarias que permita a los alumnos ser capaces de gestionar su motivación y conexión con sus estudios. Es necesario realizar esta reflexión sin ambages, revisando todos los niveles de la práctica universitaria, con el fin de garantizar la formación de alumnos comprometidos con sus estudios primero, y después con la sociedad, participando como ciudadanos completamente desarrollados y preparados para sus puestos de trabajo.

7.1.5. Incidencia del sexo de los estudiantes universitarios sobre las motivaciones y los valores

De nuestro estudio, podemos afirmar, en base a los datos obtenidos, que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en cuanto a las motivaciones de los alumnos en relación a su sexo.

El estudio de las medias nos confirma que las *Motivaciones* de los universitarios están bastante equilibradas desde la perspectiva de género. Sin embargo, vuelve a llamarnos la atención el hecho de que, para los cuatro factores estudiados, los hombres presentan las

puntuaciones más bajas. De nuevo, por tanto, se confirma el hecho de encontrarnos un perfil de mujeres universitarias motivadas y conectadas con sus estudios, como se ha ido viendo a lo largo de este capítulo.

En contraste con lo anterior, el estudio de los *Valores* desde la perspectiva de género revela diferencias significativas para tres de los cuatro factores estudiados. Así, para los *Valores Internos*, *Externos* y *Valores hacia lo social* se han encontrado diferencias entre los universitarios y las universitarias, siendo de nuevo, las segundas, las que presentan puntuaciones más altas, tal como ocurriera en el caso de las motivaciones.

Una mirada pormenorizada de los hallazgos obtenidos nos ha permitido esclarecer qué variables explican las diferencias obtenidas. Los análisis revelaron que para los ítems: *Una superación personal*, *La posibilidad de ayudar a los demás (Solidaridad)*, *Una forma de desarrollo/crecimiento personal*, *Una responsabilidad (personal y social)*, *La posibilidad de afianzar mi seguridad y autoestima*, *Un ejercicio de libertad y autonomía*, *Construir un futuro próspero*, *Experimentar y fomentar la amistad* y *Un ejercicio de igualdad, participación y respeto* las mujeres presentaron valores superiores a los hombres y significativamente representativos.

Una vez más, se constata lo que venimos intuyendo a lo largo de este capítulo. Mientras que una vez dentro, las motivaciones a la hora superar los estudios universitarios son prácticamente similares, no podemos decir lo mismo en cuanto al valor que universitarios y universitarias perciben de la etapa en la que se hallan inmersos. Para las mujeres, la universidad es un espacio y una oportunidad donde poder luchar por equiparar las desigualdades características de nuestras sociedades, una vía para recuperar la visibilidad perdida a través de los méritos intelectuales, un contexto donde desarrollar la autonomía y liberarse, así, de los convencionalismos que, a pesar de los avances, siguen circunscribiendo a la mujer al ámbito doméstico. Por todos estos motivos, la participación en la Universidad, para las estudiantes, supone una responsabilidad tanto personal como social y la esperanza de construir un futuro en igualdad de oportunidades en la esfera laboral.

7.1.6. Estado Emocional de los estudiantes universitarios

a) Incidencia del sexo sobre el Estado Emocional de los estudiantes universitario

Del estudio, cuyo objetivo era *Comprobar si existen diferencias significativas en cuanto al estado emocional del alumnado en función del sexo*, los resultados obtenidos han confirmado que existen diferencias estadísticamente significativas en el par *Confiado/a-Preocupado/a*. Para el resto de pares estudiados no se han hallados diferencias significativas en el estado emocional de los universitarios en función de su sexo.

Las diferencias encontradas muestran como las universitarias se encuentran mucho más preocupadas que los hombres universitarios en relación a sus estudios. Esta idea se ve reforzada por el estudio de los diferentes ítems del estado emocional. Tal como se ha visto en el capítulo anterior, las mujeres, a pesar de no haberse encontrado diferencias significativas con respecto al estado emocional, presentan valores más bajos para todos los ítems estudiados lo que vuelve a poner sobre la mesa las dificultades añadidas que para la mujer supone finalizar sus estudios universitarios. Tal como se ha visto en el estudio anterior, para las mujeres universitarias, superar satisfactoriamente sus estudios supone una gran responsabilidad y, de alguna forma, parte de su identidad está vinculada al éxito académico. Esta necesidad continúa de demostrar la valía (impuesta por la sociedad) a la que están sometidas las mujeres frente a los hombres acaba por generar preocupación y estrés que desemboca irremediabilmente en un estado emocional más convulso que el de sus iguales masculinos.

A diferencias de las universitarias, en líneas generales, los alumnos universitarios entran y atraviesan la universidad sin que su éxito o fracaso sea relacionado con su identidad de género lo que, sin obviar que puedan encontrar las dificultades propias de los contextos universitarios al igual que sus compañeras, les permite sostener niveles más altos y deseables en lo que al estado emocional se refiere. Si tal como se ha visto en el capítulo anterior y se está viendo en este, el estado emocional parece pieza clave a la hora de desarrollar *engagement* positivo, parece evidente la necesidad de desarrollar estrategias o los canales para minimizar estas desigualdades. La tutorización, una vez más puede resultar un buen canal para paliar lo descrito, aunque quizá no es suficiente.

Aunque es cierto que este fenómeno pudiera considerarse más un problema social que propio de los contextos universitarios, la institución no puede caer en el inmovilismo y

tiene la obligación y responsabilidad social de servir de generador de cultura (Calvo, Rodríguez y Haya, 2015; De la Calle, García y Giménez, 2007; Llera y Retortillo, 2004; Luxán, Imaz, Bereziartua y Etxeberria, 2014; Mendoza, 1990; Santos, 2010; Spaemann, 1987; Touriñán, Santos, Rodríguez y Lorenzo, 1999; Vargas y María, 2007). Esta cultura debe germinar en los propios estudiantes y extenderse por el entramado social a modo de raíces cambiando poco a poco el paisaje cultural de la sociedad. Por ese motivo, consideramos que una tutorización adecuada a las mujeres universitarias para que disminuyan sus niveles de estrés y vean los estudios de la misma manera que sus compañeros es positivo, pero no suficiente. Atacar la desigualdad de género debe ser algo que forme parte de cada pieza del puzle global que son los sistemas universitarios. Si bien este argumento parece lógico desde cualquier perspectiva que nos planteemos, no debemos olvidar que, desde la perspectiva de este trabajo de tesis doctoral cuyo foco está puesto en el *engagement*, mejorar el estado emocional de nuestros estudiantes supone mejorar su nivel de *engagement*.

b) Incidencia del curso sobre el Estado Emocional de los estudiantes universitario

De nuestro estudio, cuyo objetivo era *Comprobar si existen diferencias significativas en cuanto al estado emocional del alumnado en función del curso*, el análisis de los datos ha revelado que existen diferencias significativas en relación al estado emocional para los pares *Frustrado/a-Realizado/a*, *Pesimista-Optimista* y *Desilusionado/a-Esperanzado/a*. Para el resto de pares estudiados, los resultados muestran resultados similares y, por tanto, no consideramos relevante detenernos en estas conclusiones.

Atendiendo a los pares mencionados, para el par *Frustrado/a-Realizado/a*, las diferencias encontradas se concentran en los cursos de primero y cuarto frente a quinto. En concreto, tal como demuestran las medias, encontramos los valores más altos en los cursos de Primero y Cuarto. En contra de lo anterior, el curso correspondiente a los másteres presenta valores significativamente bajos en relación a los cursos anteriores.

Los datos, además, identifican a Primero y Cuarto como los cursos con mejores puntuaciones y donde podemos encontrar, por tanto, a los alumnos más realizados. Parece lógico interpretar estos datos suponiendo que los alumnos de primer ingreso, lo hacen llenos de ilusión y realizados ante la empresa que tienen por delante. Aunque en los cursos de segundo y tercero los niveles son más bajos, de nuevo en cuarto se aviva la sensación de realización para los estudiantes universitarios que puede coincidir, tal como se ha

apuntado en este capítulo, con una mayor especialización de las carreras en el último curso y, por tanto, encontrarse más conectados tanto con los intereses propios de los alumnos como con la futura realidad laboral.

Esta misma tendencia la encontramos en el par *Desilusionado/a-Esperanzado/a*. Igual que ocurrirá en el caso anterior, los valores más altos se concentran en los cursos de Primero y Cuarto y cuya justificación consideramos similar a la anterior. Sin embargo, además de lo anterior, es necesario destacar como para este ítem, también se han encontrado diferencias significativas en el segundo curso, mostrando valores muy bajos en relación a los cuatro primeros cursos. No es de extrañar que los alumnos menos esperanzados se encuentren en segundo que, como ya hemos visto, es el curso crítico donde los alumnos abandonan o cambian de carrera. Que se sientan faltos de esperanza en relación con sus estudios puede ser un factor determinante que les empuje a tomar la decisión de abandonar.

Por último, para el par *Pesimista-Optimista*, una vez más encontramos los valores más altos en el curso de Primero, que, tal como ya hemos dicho, coincide con el impulso inicial de embarcarse en un proyecto tan ilusionante de partida como es el ingreso en la universidad. Sin embargo, de nuevo, los alumnos que se encuentran más pesimistas con respecto a sus estudios los encontramos en el curso de Segundo. Una vez más, por tanto, encontramos que este dato coincide con los datos relativos a las tasas de abandono. La realidad de los datos analizados nos revela alumnos en Segundo curso con un alto grado de pesimismo y faltos de esperanza que les lleva a abandonar sus estudios o probar suerte en otras titulaciones.

Hemos querido dejar para el final Quinto curso, relativo a los Másteres. Para los tres ítems comentados y para los cuales se han encontrado diferencias estadísticamente significativas, las puntuaciones obtenidas han sido las más bajas en todos los casos. Esto es, a tenor de los datos obtenidos, los estudiantes de másteres se encuentran frustrados, faltos de esperanza y pesimistas con respecto a sus estudios. Consideramos que esta realidad responde en gran medida a que la oferta de másteres que se están llevando a cabo por parte de las universidades no satisface ni cubre las expectativas de los alumnos. Másteres desorganizados, con frecuencia improvisados, y en algunos casos creados con el objetivo de aumentar la oferta más que la de formar realmente a los universitarios están creando una realidad que no podemos ni debemos obviar.

La Universidad tiene que ser honesta con su oferta formativa y detenerse a pensar el *qué* y el *para qué* de sus másteres, revisar el profesorado que los imparte, escuchar la voz de los alumnos y atender a sus necesidades y no caer en el mercantilismo ya que no todo vale a costa de sacrificar la calidad de la enseñanza. Este último hecho es especialmente relevante. En un momento de la Educación donde la Calidad y sus Sistemas de Garantía gobiernan todas o casi todas las decisiones sorprende encontrar que los alumnos tienen una valoración tan baja de la formación más elevada y, por ende, más cara que oferta la Universidad.

7.1.7. Perfiles de *engagement* en relación las motivaciones y los valores de los estudiantes universitarios

Del análisis de los datos de nuestro estudio, los resultados nos han permitido entender el fenómeno del *engagement* de una manera más compleja.

El análisis de clústeres inicial, tenía como objetivo corroborar, de manera empírica, las teorías que proponen la existencia de diferentes tipos de *engagement* en función de los diferentes tipos de motivaciones y valores de los universitarios (Chapman, 2003; Dunleavy, 2008; Dunleavy, Milton y Crawford, 2010; Finn and Rock, 1997; Finn, 1989, 1993; Fredricks, Blumenfeld y Paris, 2004; Goodenow y Grady, 1993; Goodenow, 1993; Meyer y Turner, 2006; Parsons y Taylor, 2011; Parsons y Taylor, 2011; Pintrich y De Groot, 1990; Pintrich y Schrauben, 1992; Voelkl, 1995, 1996, 1997; Wehlage *et al.*, 1989; Willms, 2003). Así, por ejemplo, tal como se ha visto en el bloque teórico de este trabajo, alumnos cuyas motivaciones y valores fuesen predominantemente internos, se podría relacionar con el *engagement* intelectual, aquellos que tuvieran valores hacia lo social, con el *engagement* social, etc.

Sin embargo, nuestros datos han descrito una realidad bien distinta. Nuestro análisis ha determinado 3 grupos principales de alumnos cuya primera característica es que los tres presentan niveles de *engagement* medio-altos: siendo dos de ellos altos (valor 4) y otro medio (valor 3). Con algún matiz como el ítem *Motivaciones hacia lo social*, cuyo comportamiento es más pronunciado y cuyo valor es más bajo que los ítems restantes, el resto de los elementos se agrupan formando un gradiente claramente diferenciado. Así, podemos decir que hemos obtenido un grupo donde se concentran las puntuaciones más altas, un segundo grupo con valores medios y un tercero con las puntuaciones más bajas. Este hecho, nos revela una cara del *engagement* muy distinta a como esperábamos en

función de la literatura revisada. En lugar de estar caracterizado por factores concretos o subgrupos de factores, de acuerdo con nuestros hallazgos, el *engagement* se presenta como un todo formado por diferentes partes que se relacionan entre sí formando un mosaico general donde es la intensidad en la manifestación de las partes la que determina el nivel de *engagement* de los estudiantes y no tanto, la presencia de unos u otros factores.

Este hallazgo, en nuestra opinión sorprendente, aporta otra visión de este mismo fenómeno. Como hemos visto, el *engagement* es un constructo cuyo ámbito de desarrollo es la dimensión interna del individuo, por tanto, se puede inferir que aquellos alumnos capaces de desarrollar *engagement* son aquellos estudiantes que poseen un amplio juego de recursos tanto motivacionales, como actitudinales, como intelectuales como emocionales y, a su vez, son capaces de ponerlos en práctica para adaptarse a las dificultades de los contextos. Durante toda la vida académica, los alumnos se ven abocados a superar obstáculos de naturaleza distinta, y es esa capacidad flexible de los estudiantes la que le va a permitir superar con éxito todos los desafíos y no caer en la frustración o en el abandono. Un alumno demasiado idealista o romántico, por ejemplo, puede verse frustrado si en un determinado momento, sus estudios no son lo que él esperaba, mientras que otro que tenga la capacidad de abstraerse y centrarse en una meta más global a corto o medio plazo, podrá utilizar su capacidad más pragmática en ese momento y conservar el entusiasmo intacto en el resto de oportunidades y, por tanto, en sus estudios.

Por todo lo anterior, parece evidente la necesidad de garantizar las herramientas que permitan a los alumnos ser capaces de mediar con el contexto a través de la gestión de sus emociones, sus motivaciones y sus expectativas, identificando en cada caso las necesidades que se requieren para la consecución de los objetivos inmediatos y aplicando los recursos necesarios.

7.1.8. Modelo predictivo de las variables de *Engagement*

En nuestro último estudio, los resultados nos han permitido establecer un modelo explicativo del *engagement* en función de 4 variables cuya capacidad predictiva global es del 92,1% con un 98,3% de especificidad, lo que nos permite considerarlo bueno y relevante a nivel científico.

De las variables predictivas del *engagement* obtenidas: Motivaciones Internas, Motivaciones de excelencia, Valores de excelencia y Estado Emocional; llama especialmente la atención tanto las motivaciones como los valores hacia la excelencia, los cuales, de acuerdo a nuestro modelo de regresión se han detectado como variables desfavorecedoras. Esto es, la aparición de éstas disminuye la probabilidad de aparición del *engagement*.

Este fenómeno pone de relieve un aparente sentimiento de decepción de la población universitaria con respecto a los estudios que cursan. Es decir, si el hecho de que un alumno tenga entre sus metas recibir una formación con un marcado carácter hacia la excelencia disminuye su nivel de conexión, parece lógico pensar que esto ocurre porque existe una brecha entre lo que el alumno espera y lo que recibe, lo que probablemente acabe afectando a su nivel emocional y repercute sobre sus motivaciones disminuyéndolas. Por tanto, si esto ocurre, y de acuerdo a nuestro modelo establecido, irremediablemente los niveles de *engagement* disminuyen

Los datos obtenidos en relación a las variables favorecedoras como lo son las motivaciones internas y el estado emocional no hacen sino confirmar todas nuestras suposiciones descritas a lo largo de este capítulo.

Estos datos podrían parecer contradictorios a tenor de nuestro estudio anterior, donde se propuso el *engagement* como un puzzle global donde todas las piezas eran importantes y necesarias en algún momento determinado. Sin embargo, nuestro parecer no es ese, sino todo lo contrario. Desde nuestro punto de vista, creemos que el modelo predictivo confirma todas nuestras hipótesis en un doble sentido. Por un lado, porque el hecho de que todas las piezas que conforman el *engagement* sean importantes en diferentes momentos de la etapa universitaria no significa que no pueda haber factores que tengan más peso que otros. Así, las motivaciones internas y el estado emocional han salido a relucir en más de una ocasión a lo largo de este capítulo a través de diferentes objetivos y técnicas de análisis. Por otro lado, porque es precisamente la brecha existente entre las expectativas de los alumnos y lo que encuentran en la universidad la que genera que aparezcan dificultades y obstáculos a solventar. Si nos fijamos en los pesos establecidos por el modelo predictivo, las motivaciones y los valores de excelencia tienen un peso muy relevante y es, por tanto, la decepción que nace del desencuentro la que exige a los alumnos adaptarse a las dificultades, superándolas a través de poner en práctica otro tipo

de herramientas. Estas herramientas, como ya se comentó anteriormente, pasan desde encontrar motivaciones externas a corto plazo, a cualquier otro sistema de gestión o mediación que requieran los alumnos.

En resumen, de acuerdo con nuestro modelo de *engagement*, los alumnos que presentan niveles de *engagement* alto son aquellos alumnos que poseen una alta motivación interna y un estado emocional positivo que les permitan afrontar los estudios de manera satisfactoria. Aquellos alumnos que tengan unas grandes expectativas de sus estudios y que, por consiguiente, se sentirán decepcionados, necesitarán, además, tener la capacidad de adaptarse a cada contexto a través de poner sobre la mesa otro tipo de actitudes o competencias que les permitan no disminuir sus motivaciones principales y su estado emocional.

Esta descripción coincide de manera total con los tres grupos que obtuvimos a través del análisis de clústeres. Un primero grupo cuyos valores eran altos en todas las variables (incluidas las externas). Un segundo grupo cuyos valores eran algo menores (y por ende todos los demás también) sin que se viese afectado el *engagement*. Y un último grupo de valores más bajos que al disminuir en los factores principales (Motivaciones internas y estado emocional) reducía los niveles de *engagement*.

7.2. Limitaciones del estudio

En primer lugar, desde la prudencia y la humildad, es necesario reseñar que no podemos obviar que una correcta interpretación de este estudio y de las correspondientes conclusiones que aquí se esbozan tiene que contar necesariamente con las limitaciones propias de un trabajo de este tipo, resultado directo de la interacción de una serie de factores concretos y variables intervinientes que se han producido en nuestro estudio.

En cuanto al diseño del instrumento, a pesar de que consideramos que satisface los objetivos científicos para los que fue diseñado, resulta innegable asumir que éste podría ser mejorado de cara a futuras versiones del mismo. Tal como se vio en el capítulo metodológico, las escalas propuestas podrían ser reconsideradas con el objetivo de mejorar tanto la fiabilidad en algunos casos –en especial la que hace referencia a la gestión de dificultades u obstáculos que encuentran los universitarios- como la validez de constructo.

Asimismo, una futura depuración de los ítems, de acuerdo a los resultados obtenidos del análisis factorial, nos permitiría encontrar factores más potentes, así como introducir nuevos elementos que se intuyen del análisis realizado.

Por otra parte, consideramos que, de cara a futuras versiones, sería interesante plantearse, además de medir la opinión de los alumnos con respecto a las variables que generan *engagement* –escala contextos de aprendizaje-, añadir una nueva escala que nos permita realizar un diagnóstico del contexto en el que los estudiantes desarrollan su actividad formativa.

Igualmente, en cuanto al tamaño de la muestra, entendemos que, de cara a poder realizar una transferencia de los hallazgos de este estudio, sería necesario no sólo aumentar el número de estudiantes encuestados sino recoger información de distintas universidades, en distintos puntos de España, utilizando otros métodos de selección de la muestra. Esto nos permitiría no sólo aumentar el rigor y la transferibilidad de los resultados, sino que, además, nos permitiría hacer análisis comparativos de mayor calado e interés científico.

En relación a la estructura de las escalas diseñadas cuya organización corresponde a escalas tipo Likert, que, aunque su utilización es muy frecuente y útil en ciencias sociales, es conocido el hecho de que esta técnica ofrece un abanico de respuestas muy pequeño con todos los sujetos concentrados en 4 o 5 valores, lo que dificulta la obtención de una curva normal y, por ende, debemos ser prudente con respecto a la interpretación de los resultados.

Para finalizar, y dado que en este estudio se ha hecho una validación exploratoria del instrumento a través del análisis factorial, sería interesante, sumado a lo anterior, aplicar una validación confirmatoria a través de otras técnicas de análisis para tal efecto como, por ejemplo, ecuaciones estructurales.

7.3. Prospectiva

Los resultados y las conclusiones de este trabajo de investigación nos permiten plantear o sugerir líneas generales futuras de investigación a modo de prospectiva. Las líneas que aquí se formulan se deben tomar con la debida cautela en tanto son presentadas con el propósito de dibujar, a modo de boceto, la proyección de nuestro estudio. Algunas de las sugerencias pretenden indicar los siguientes pasos que continuarán a este trabajo de tesis

doctoral mientras que otras invitan a reflexionar y anticipar el rumbo de futuras investigaciones relacionadas con el *engagement*.

En primer lugar, consideramos que los resultados de nuestro estudio se verían favorablemente complementados si, además de los instrumentos utilizados, se incorporaran técnicas de recogida de datos de carácter cualitativo, como el estudio de casos o las entrevistas, con el objetivo de recabar información de los estudiantes de índole más subjetiva que no se hayan recogido hasta la fecha en la literatura científica y que configuren el mosaico de las variables que conforman el constructo del *engagement*.

Asimismo, de cara a mejorar el instrumento sería altamente recomendable elaborar modelos estructurales explicativos de los constructos trabajados en este estudio, así como realizar una validación confirmatoria del instrumento de recogida de datos.

Por otro lado, y tal como ya se ha comentado en este trabajo, consideramos que los hallazgos presentados se complementan perfectamente con el conocimiento aportado por los estudios acerca de los enfoques de aprendizaje. Estudios o futuras investigaciones que combinen ambas teorías, podrían aportar una información valiosísima al conocimiento que se tiene sobre los fenómenos intervinientes en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

A su vez, y de cara a mejorar los resultados obtenidos en esta investigación, consideramos que son necesarios estudios con diseños trasversales o longitudinales que nos permitan conocer la evolución real del *engagement* en un tiempo y contexto determinado, pudiendo así obtener una visión más rigurosa de los procesos de estímulo-respuesta y corroborar muchos de los supuestos teóricos, así como los resultados obtenidos.

En cuanto a las aportaciones específicas de este trabajo de investigación, y siempre desde la prudencia que las limitaciones nos marcan, entendemos que una de las principales contribuciones que se derivan de las teorías del *engagement* es la posibilidad de introducir el constructo y su base teórica como fuente para la generación de indicadores de calidad de las instituciones educativas.

Igualmente, profundizar en las teorías del *engagement*, nos va a permitir desarrollar herramientas de medición de las distintas áreas que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto para entender la forma de responder de los alumnos a los contextos como para medir la calidad docente en el aula a través del estudio del *engagement* que genera.

Finalmente, consideramos que este trabajo de investigación aporta un marco teórico que puede servir de base para el diseño de propuestas y estrategias específicas de aula a través de la integración de las variables predictivas del *engagement*

Capítulo Octavo

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referencias bibliográficas

- Ahmad, P. (2015). Student Engagement in Public Universities in the Context of University of Raparin Kurdistan Region-Iraq. *Journal of Education and Practice*, 6(22), 93-100.
- Akdemir, O., & Koszalka, T. (2008). Investigating the relationships among instructional strategies and learning styles in online environments. *Computers & Education*, 50(4), 1451-1461.
- Al-Alwan, A. (2014). Modeling the relations among parental involvement, school engagement and academic performance of high school students. *International Education Studies*, 7(4), 47.
- Alfiz, I. (2001). *El proyecto educativo institucional: propuestas para un diseño colectivo*. Buenos Aires, Argentina: Aique Grupo Editor.
- Allodi, M. (2010). The meaning of social climate of learning environments: Some reasons why we do not care enough about it. *Learning Environments Research*, 13(2), 89-104.
- Almarcha, A. (2001). Misión de la universidad. Enseñanza superior y competitividad: la globalización de los mercados. *Reis*, 93(1), 205-220.
- Almarcha, A., & Cristóbal, P. (2000). Competencias e indicadores de la universidad en la inserción laboral de los titulados/as universitarios. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación: revista de estudos e investigación en psicología y educación*, 5(1), 115-128.
- Anderson, A., Christenson, S., Sinclair, M., & Lehr, C. (2004). Check & Connect: The importance of relationships for promoting engagement with school. *Journal of School Psychology*, 42(2), 95-113.
- Anderson, L., & Krathwohl, D. (Eds.), Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., & Wittrock, M. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Complete edition). New York, Estados Unidos: Longman.
- ANECA. (2003). *Programa de Evaluación Institucional, PEI 2004-2006*. Madrid, España: Agenda Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).
- ANECA. (2006). *Programa de apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. Modelo de evaluación*. Madrid, España: ANECA.

- ANECA. (2007). *Informe REFLEX*. Madrid, España: ANECA.
- Appleton, J., Christenson, S., & Furlong, M. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools, 45*(5), 369-386.
- Appleton, J., Christenson, S., Kim, D., & Reschly, A. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the Student Engagement Instrument. *Journal of School Psychology, 44*(5), 427-445.
- AQU. (2002). *Informe 2002. Procés d'avaluació de la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya*. Barcelona, España: Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya.
- Araque, F., Roldán, C., & Salguero, A. (2009). Factors influencing university dropout rates. *Computers & Education, 53*(3), 563-574.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., & Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health, 79*(9), 408-415.
- Area, M. (2005). Internet y la calidad de la educación superior en la perspectiva de la convergencia europea. *Revista española de pedagogía, 230*(1), 85-100.
- Ash, C., & Huebner, E. (2001). Environmental events and life satisfaction reports of adolescents: A test of cognitive mediation. *School Psychology International, 22*, 320 - 336.
- Assor, A., & Connell, J. (1992). The validity of students' self-reports as measures of performance affecting self-appraisals. *Student perceptions in the classroom, 25-47*.
- Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Axelson, R., & Flick, A. (2011). Defining student engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning, 43*(1), 38-43.
- Bacon, D. (2004). An examination of two learning style measures and their association with business learning. *Journal of Education for Business, 79*(4), 205-208.
- Baker, J. (1998). The social context of school satisfaction among urban, low-income, African-American students. *School Psychology Quarterly, 13*, 25-44.
- Ballester, L. (1998). Sistema de información e Indicadores Sociales para la Educación. *Educació i cultura, 11*(1), 135-155.

- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational psychologist*, 28(2), 117-148.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. Nueva York, Estados Unidos: John Wiley & Sons.
- Barber, B. (2000). *Un lugar para todos cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*. Barcelona, España: Paidós Ibérica
- Barca, A. (1999). *Escala CEPA: Manual del Cuestionario de Procesos y Estrategias de Aprendizaje para el Alumnado de Educación Secundaria*. Universidad de Coruña, España: Revista Galego/Portuguesa de Psicoloxia e Educación
- Barca, A., Peralbo, M., & Brenlla, J. C. (2004). Atribuciones causales y enfoques de aprendizaje: la escala SIACEPA. *Psicothema*, 16(1), 94-103.
- Barca, A., Porto, A., Vicente, F., Brenlla, J., & Morán, H. (2008). La interacción de estilos atribucionales y enfoques de aprendizaje como determinantes del rendimiento académico. En J. González-Pienda, & J. Núñez, (coords.) *Psicología y educación: un lugar de encuentro. V Congreso Internacional de Psicología y Educación* (pp. 670-688). Oviedo, España: Ediciones de la Universidad de Oviedo.
- Barlas, D., Gupta, S., Lesser, M., & Tai, J. (2004). Do learning styles of emergency medicine residents reflect their preference for typical teaching modalities offered in residency programs? *Annals of Emergency. Medicine*, 44(4), 77.
- Barnes, K., Marateo, R., & Ferris, S. (2007). Teaching and learning with the net generation. *Innovate: Journal of Online Education*, 3(4), 1.
- Barnes, T., Desmarais, M., Romero, C. & Ventura, S. (2009). *Educational Data Mining 2009: 2nd International Conference on Educational Data Mining Proceedings*. Córdoba, España: Universidad de Córdoba.
- Barrenetxea, M., Cardona, A., & Echebarría, C. (2006). Una revisión crítica de los modelos de la calidad en la educación superior. En *VI Congreso Internacional Virtual de Educación*. Palma de Mallorca, España.
- Barrett, H. (2005). *White paper: Researching electronic portfolios and learner engagement*. Electronic Portfolios. Recuperado de <http://ww.w.electronicportfolios.org/reflect/whitepaper.pdf>.

- Bartlett, L. (2005). Dialogue, knowledge, and teacher-student relations: Freirean pedagogy in theory and practice. *Comparative Education Review*, 49(3), 344-364.
- Beck, J. (1999). Makeover or takeover? The strange death of educational autonomy in neo-liberal England. *British journal of sociology of education*, 20(2), 223-238.
- Bennett, S., Maton, K., & Kervin, L. (2008). The 'digital natives' debate: A critical review of the evidence. *British journal of educational technology*, 39(5), 775-786.
- Beran, T., & Violato, C. (2009). Student ratings of teaching effectiveness: Student engagement and course characteristics. *Canadian Journal of Higher Education*, 39(4), 296-306.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1989). *Intentional learning as a goal of education. Knowing, Learning and Instruction: Essays*. Londres, Inglaterra : Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Berrett, D. (2014). Dissecting the classroom. *The Chronicle of Higher Education*, 60(22),16-20.
- Berrocal, P., & Aranda, D. (2008). La inteligencia emocional en la educación. *Electronic journal of research in educational psychology*, 6(15), 421-436.
- Biggs, J. (1978). Genetics and education: An alternative to Jensenism. *Educational researcher*, 7(4), 11-17.
- Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying. Research Monograph*. Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research Ltd.
- Biggs, J. (1988). Assessing student approaches to learning. *Australian Psychologist*, 23(2), 197-206.
- Biggs, J. (1991). Approaches to learning in secondary and tertiary students in Hong Kong: Some comparative studies. *Educational Research Journal*, 6(1), 27-39.
- Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology*, 63(1), 3-19.
- Biggs, J. (1994). What are effective schools? Lessons from East and West. *The Australian Educational Researcher*, 21(1), 19-39.

- Biggs, J. (2003). Aligning teaching and assessing to course objectives. *Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations*, 2(1), 13-17.
- Bilge, F., Dost, M., & Cetin, B. (2014). Factors Affecting Burnout and School Engagement among High School Students: Study Habits, Self-Efficacy Beliefs, and Academic Success. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1721-1727.
- Blumenfeld, P., Modell, J., Bartko, W., Secada, W., Fredricks, J., Friedel, J., & Paris, A. (2005). School engagement of inner-city students during middle childhood. Developmental pathways through middle childhood. *Rethinking contexts and diversity as resources*, 145-170.
- Bonamici, A., Hutto, D., Smith, D., & Ward, J. (2005). *The "Net Generation": Implications for libraries and higher education. Presentation at the Orbis Cascade Alliance Council Meeting*. Bellingham, Estados Unidos: WA Publications.
- Bopry, J., & Hedberg, J. (2005). Designing encounters for meaningful experience, with lessons from JK Rowling. *Educational Media International*, 42(1), 91-105.
- Bordas, M., & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso. *Revista española de pedagogía*, 218(1), 25-48.
- Bowlby, J., & McMullen, K. (2002). *At a Crossroads: First Results for the 18 to 20-Year-Old Cohort of the Youth in Transition Survey*. Hull, Quebec, Canadá: HRDC Publications Centre.
- Boyle, F., Kwon, J., Ross, C., & Simpson, O. (2010). Student–student mentoring for retention and engagement in distance education. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 25(2), 115–130.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). *How people learn*. Washington, Estados Unidos: National Academy Press.
- Brickman, S., Alfaro, E., Weimer, A., & Watt, K. (2013). Academic Engagement: Hispanic Developmental and Nondevelopmental Education Students. *Journal of Developmental Education*, 37(2), 14.
- Brown, J. (2002). Growing Up Digital: How the Web Changes Work, Education, and the Ways People Learn. *USDLA journal*, 16(2), 2.
- Brown, J., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational researcher*, 18(1), 32-42.

- Brunner, J. (2005). *Tendencias recientes de la educación superior a nivel internacional: marco para la discusión sobre procesos de aseguramiento de la calidad. Documento de trabajo*. Viña del Mar, Chile: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Buendía, L. & Olmedo, E. (2002). El género: ¿Constructo mediador en los enfoques de aprendizaje universitario? *Revista de Investigación Educativa*, 20(2), 511-524.
- Buendía, L., & Olmedo, E. (2003). Estudio transcultural de los enfoques de aprendizaje en Educación Superior. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 371-386.
- Buss, D. (2000). The evolution of happiness. *American Psychologist*, 55, 15–23.
- Caballero, D., Cecilia, C., Abello, L., & Palacio, S. (2007). Relación del burnout y el rendimiento académico con la satisfacción frente a los estudios en estudiantes universitarios. *Avances en psicología latinoamericana*, 25(2), 98-111.
- Cabanach, R. (1997). Concepciones y enfoques de aprendizaje. *Revista de Psicodidáctica*, 4(1), 5-39.
- Cabrera, L., Bethencourt, J., Pérez, P., & Afonso, M. (2006). El problema del abandono de los estudios universitarios. *Relieve*, 12(2), 171-203.
- Calvo, A., Rodríguez, C., & Haya, I. (2015). Con motivo aparente. La Universidad a debate. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1), 17-33.
- Cano, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes: guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona, España: Graó.
- Caraway, K., Tucker, C., Reinke, W., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the schools*, 40, 417-427.
- Carlson, S. (2005). The net generation goes to college. *The chronicle of higher education*, 52(7), 34.
- Carnevale, D., & Young, J. (2006). The challenges and benefits of requiring students to buy laptops. *The Chronicle of Higher Education*, 52(38), 39.
- Case, J., & Gunstone, R. (2002). Metacognitive development as a shift in approach to learning: an in-depth study. *Studies in Higher Education*, 27(4), 459-470.
- Cassidy, S., & Eachus, P. (2000). Learning style, academic belief systems, self-report student proficiency and academic achievement in higher education. *Educational Psychology*, 20(3), 307-322.

- Castro, A., Ezquerro, P., Argos, J., Osoro, J., & Salvador, L. (2012). Dimensionalidad de los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios. En *Actas del V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*, Santander, España: Universidad de Cantabria.
- Cattell, J. (1906). A statistical study of American Men of Science. II. The Measurement of scientific merit. *Science*, *24*(622), 699-707.
- CEDEFOP (2008). *Establishing and Developing National Lifelong Guidance Policy Forums: a Manual for Policy-Makers and Stakeholders*. Thessaloniki, Grecia: CEDEFOP.
- Chapman, E. (2003). Alternatives approaches to assessing Student Engagement Rates. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, *8*(13).
- Chen, P., Gonyea, R., & Kuh, G. (2008). Learning at a distance: Engaged or not? *Innovate*, *4*(3), 1-9.
- Cheng, H., & Furnham, A. (2002). Personality, peer relations, and self-confidence as predictors of happiness and loneliness. *Journal of Adolescence*, *25*, 327-339.
- Chickering, A. (1996). *Education and identity*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Chiu, Y. (2009). Facilitating Asian students' critical thinking in online discussions. *British Journal of Educational Technology*, *40*(1), 42-75.
- CINDA (2004). *Competencias de Egresados Universitarios*. Santiago de Chile, Chile: Centro Interuniversitario de Desarrollo.
- Claxton, G. (2006). Thinking at the edge: developing soft creativity. *Cambridge Journal of Education*, *36*(3), 351-362.
- Claxton, G. (2007). Expanding young people's capacity to learn. *British Journal of Educational Studies*, *55*(2), 115-134.
- Claxton, G., & Carr, M. (2004). A framework for teaching learning: the dynamics of disposition. *Early Years*, *24*(1), 87-97.
- Clifford, P., Friesen, S., & Lock, J. (2004). *Coming to teaching in the 21st century: A research study conducted by the Galileo Educational Network*. Alberta, Canada: Alberta Learning.
- Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in Higher Education*, *11*(1), 25-36.

- Colás, P., & Contreras J. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499.
- Colás, P., De Pablos, J., González, T., Conde, J., González, A. & Contreras, J. (2014) La mejora del engagement en la universidad: la e-orientación como contribución a una Europa inclusiva. En H. Veiga *et al.*, *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*. Instituto de Educaçao da Universida de de Lisboa, Portugal.
- Comisión Europea (2000). *Innovation in a Knowledge-driven economy*, DG. Bruselas, Bélgica: Enterprise & Industry, European Commission.
- Comisión Europea (2010). *A structured framework to prevent and correct macroeconomic imbalances: Operationalizing the alert mechanism*. Bruselas, Bélgica: European Commission.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2014). *Modernisation of Higher Education in Europe: Access, Retention and Employability. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *Assuring Quality in Education: Policy and Approaches to School Evaluation in Europe, Eurydice Report*. Luxembourg: Publication Office of the European.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Luxembourg, Publications Office of the European Union.
- Communiqué, P. (2001). *Towards the European Higher Education area*. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague. Praga, República Checa.
- Community Health Systems Resource Group, the Hospital for Sick Children. (2005). *Early school leavers: Understanding the lived reality of student disengagement from secondary school – Final report*. Ontairo, Canadá: Ontario Ministry of Education and Training, Special Education Branch.
- Cornford, I. (2002). Learning-to-learn strategies as a basis for effective lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 21(4), 357–368.
- Corominas, E. (2001). La transición a los estudios universitarios. Abandono o cambio en el primer año de universidad. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 127.

- Corominas, E., Tesouro, M. & Teixidó, J. (2006). Vinculación de los enfoques de aprendizaje con los intereses profesionales y los rasgos de personalidad. Aportaciones a la innovación del proceso de enseñanza y aprendizaje en la educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 443-473.
- Corpus, J., McClintic-Gilbert, M., & Hayenga, A. (2009). Within-year changes in children's intrinsic and extrinsic motivational orientations: Contextual predictors and academic outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 154-166.
- Cothran, D., & Ennis, C. (2000). Building bridges to student engagement: Communicating respect and care for students in urban high schools. *Journal of Research & Development in Education*, 33(2), 106-117.
- Csikszentmihalyi, M. & Seligman, M., (2000). Special issue: Positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Nueva York, Estados Unidos: Harper Perennial.
- Csikszentmihalyi, M. (1991). *Flow: The psychology of optimal experience*. Nueva York, Estados Unidos: Harper Perennial.
- De la Calle, C., García, J., & Giménez, P. (2007). La formación de la responsabilidad social en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 18(2), 47-66.
- De Pablos-Pons, J., Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T., & Camacho, C. (2013). Teacher well-being and innovation with information and communication technologies; proposal for a structural model. *Quality & Quantity*, 47(5), 2755-2767.
- De Salamanca, C. (2001). *Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Mensaje de la Convención de Instituciones Europeas de Educación Superior. Salamanca, España.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Deci, E., & Ryan, R. (1991). A Motivational Approach to Self: Integration in Personality. *Perspectives on motivation*, 38, 237.
- Deci, E., & Ryan, R. (Eds.). (2002). *The handbook of self-determination research Rochester*. Nueva York, Estados Unidos: University of Rochester Press.

- Delgado, H. (2002). *Desarrollo de una cultura de calidad*. México: Editorial McGraw Hill.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. UNESCO. Madrid, España: Santillana.
- Demirbas, O., & Demirkan, H. (2007). Learning styles of design students and the relationship of academic performance and gender in design education. *Learning and Instruction, 17*(3), 345-359.
- DeSousa, J., & Kuh, G. (1996). Does institutional racial composition make a difference in what black students gain from college? *Journal of College Student Development, 37*(3), 257-267.
- Diener, E. (1984). *Subjective well-being*. *Psychological Buletin, 95*(3), 542-575.
- Dietrich, T., & Balli, S. (2014). Digital Natives: Fifth-Grade Students' Authentic and Ritualistic Engagement with Technology. *International Journal of Instruction, 7*(2).
- Diseth, Å., & Martinsen, Ø. (2003). Approaches to learning, cognitive style, and motives as predictors of academic achievement. *Educational psychology, 23*(2), 195-207.
- Dochy, F., Segers, M., Van Den Bossche, P., & Struyven, K. (2005). Students' perceptions of a problem-based learning environment. *Learning environments research, 8*(1), 41-66.
- Dodge, B. (2001). FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest. *Learning and leading with technology, 28*(8), 6-9.
- Doppelt, Y., & Barak, M. (2002). Pupils identify key aspects and outcomes of a technological learning environment. *Journal of Technology Studies, 28*(1/2), 22.
- Dunkin, M., & Biddle, B. (1974). *The study of teaching*. California, Estados Unidos: Holt, Rinehart & Winston.
- Dunleavy, J. (2008). Bringing student engagement through the classroom door. *Education Canada, 48*(4), 23.
- Dunleavy, J., & 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. Canadá: *Canadian Education Association (CEA)*, 1-22.

- Dunleavy, J., Milton, P., & Crawford, C. (2010). The search for competence in the 21st century. *Quest Journal*, 2.
- Durán, A., Extremera, N., & Rey, L. (2004). Self-reported emotional intelligence, burnout and engagement among staff in services for people with intellectual disabilities. *Psychological Reports*, 95(2), 386-390.
- Duriez, B., Vansteenkiste, M., Soenens, B., & De Witte, H. (2007). The social costs of extrinsic relative to intrinsic goal pursuits: Their relation with social dominance and racial and ethnic prejudice. *Journal of personality*, 75(4), 757-782.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Nueva York, Estados Unidos: Random House.
- Earthman, G. (2002). School facility conditions and student academic achievement. Los Ángeles, Estados Unidos: *UCLA's Institute for Democracy, Education, & Access*.
- Eccles, J. (2008). *Can middle school reform increase high school graduation rates?* Santa Barbara, Estados Unidos: University of California.
- Edward, N. (2004). Evaluations of introducing project-based design activities in the first and second years of engineering courses. *European Journal of Engineering Education*, 29(4), 491-503.
- Egbert, J. (2003). A study of flow theory in the language classroom. *The Modern Language Journal*, 87(4), 499-518.
- Elias, M. (2006). Los enfoques de aprendizaje de los estudiantes universitarios: cambios a partir de los ECTS. En *Convergencia con Europa y cambio en la universidad: XI Conferencia de Sociología de la Educación* (pp. 94-95). Santander, España.
- Elias, R. (2005). Students' approaches in introductory accounting courses. *Journal of Education for Business*, 80(4), 194-199.
- Emmons, R. (1991). Personal strivings, daily life events, and psychological and physical well-being. *Journal of personality*, 59(3), 453-472.
- English, L.; Lockett, P. & Mladenovic, R. (2004). Encouraging a deep approach to learning through curriculum design. *Accounting Education*, 13(4), 461-488.
- Entwistle, N., Hanley, M., & Hounsell, D. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. *Higher education*, 8(4), 365-380.

- Eryilmaz, A. (2012). *A model of subjective well-being for adolescents in high school. Journal of Happiness Studies, 13*(2), 275-289.
- Eryilmaz, A. (2015). Positive Psychology in the Class: The Effectiveness of a Teaching Method Based on Subjective Well-Being and Engagement Increasing Activities. *International Journal of Instruction, 8*(2), 17-32.
- Extremera, N., Durán, M., & Rey, L. (2005). La inteligencia emocional percibida y su influencia sobre la satisfacción vital, la felicidad subjetiva y el engagement en trabajadores de centros para personas con discapacidad intelectual. *Ansiedad y estrés, 11*(1), 63-73.
- Extremera, N., Durán, M., & Rey, L. (2007). Inteligencia emocional y su relación con los niveles de burnout, engagement y estrés en estudiantes universitarios. *Revista de educación, 342*(1), 239-256.
- Fall, A., & Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence, 35*(4), 787-798.
- Farkas, R. (2003). Effects of traditional versus learning-styles instructional methods on middle school students. *The Journal of Educational Research, 97*(1), 42-51.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research, 59*(2), 117-142.
- Finn, J. (1991). *Young people's participation in post-compulsory education and training: Report of the Australian Education Council Review Committee*. Canberra, Australia: Australian Government Publishing Service.
- Finn, J. (1993). *School engagement and students at risk*. Buffalo, Nueva York, Estados Unidos: State University.
- Finn, J. (2006). *The adult lives of at risk students: The roles of attainment and engagement in high school*. Washington DC, Estados Unidos: U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Finn, J., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82*(2), 221-234
- Finn, J., & Rock, D. (1997). Academic success among students at risk for school failure. *Journal of Applied Psychology, 82*(2), 221-234

- Finn, J., Pannozzo, G., & Voelkl, K. (1995). Disruptive and inattentive–Withdrawn behavior and achievement among fourth graders. *Elementary School Journal*, 95, 421-434.
- Fordyce, M. (1983). A program to increase happiness: Further studies. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 483-498.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P., & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of educational research*, 74(1), 59-109.
- Freeman, T., Anderman, L., & Jensen, J. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *The Journal of Experimental Education*, 75(3), 203-220.
- Freudenberger, H. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.
- Fried, M. N. (2001). Can mathematics education and history of mathematics coexist? *Science & Education*, 10(4), 391-408.
- Friesen N. (2009) *Re-Thinking e-Learning Research: Foundations, Methods and Practices*. Nueva York, Estados Unidos: Peter Lang.
- Friesen, S. (2008). *Effective teaching practices- A framework*. Toronto, Canadá: Canadian Education Association.
- Frydenberg, E., Ainley, M., & Russell, V. (2005). Student Motivation and Engagement. *Schooling Issues Digest. Department of Education, Science and Training*, 2.
- Fuente, J., Pichardo, M., Justicia, F., & García, A. (2008). Enfoques de aprendizaje, autorregulación y rendimiento en tres universidades europeas. *Psicothema*, 20(4), 705-711.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 148-162.
- Galcerán, M. (2010). La educación universitaria en el centro del conflicto. En *La universidad en conflicto: capturas y fugas en el mercado global del saber* (pp. 13-40). Madrid, España: Traficantes de Sueños.
- García, A. (2005). Estudio de los enfoques de aprendizaje en estudiantes de Magisterio y Psicopedagogía. *Electronic journal of research in educational psychology*, 3(6), 109-126.

- García, A. (2009). El profesorado principiante: inserción a la docencia. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 6.
- García, D., López, I., & Corpas, M. (2004). Elaboración de un sistema de indicadores de evaluación de la calidad docente del Profesorado Universitario. *Res Novae Cordubenses: estudios de calidad e innovación de la Universidad de Córdoba*, 2(1), 13-38.
- Garduño, L. (1999). Hacia un modelo de evaluación de la calidad de instituciones de educación superior. *Revista Iberoamericana de educación*, 21(1), 93-106.
- Gazelle, H. (2006). Class climate moderates peer relations and emotional adjustment in children with an early history of anxious solitude: A child environment model. *Developmental psychology*, 42(6), 1179.
- Gilbert, J. (2005). Interprofessional education for collaborative, patient-centred practice. *Nursing leadership*, 18(2), 32-38.
- Gilbert, P. (2007). Evolved minds and compassion in the therapeutic relationship. En P. Gilbert y R. Leahy (Eds.), *The Therapeutic Relationship in the Cognitive-Behavioural Psychotherapies* (pp. 106–142). Londres, Inglaterra: Routledge.
- Giroto, M., Mundet, J., & Llinàs, X. (2013). Estrategia en la Universidad: ¿Cuestión de calidad, gerencialismo y relaciones político-financieras? *Revista de Educación*, 361(2), 95-116.
- Glanville, J., & Wildhagen, T. (2007). The measurement of school engagement: Assessing dimensionality and measurement invariance across race and ethnicity. *Educational and Psychological Measurement*, 67, 1019-1041.
- Glenn, E. (2000). Creating a caring society. *Contemporary sociology*, 29(1), 84-94.
- González, I. (2006). Dimensiones de evaluación de la Calidad universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(3), 445-468.
- Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students relationships to motivation and achievement. *The Journal of Early Adolescence*, 13(1), 21-43.
- Goodenow, C., & Grady, K. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.

- Gordon, C. & Debus, R. (2002). Developing deep learning approaches and personal teaching efficacy within a preservice teacher education context. *British Journal of Educational Psychology*, 72(4), 483-511.
- Groves, M. (2005). Problem-based learning and learning approach: is there a relationship? *Advances in Health Sciences Education*, 10(4), 315-326.
- Guerrero, W., & Vera, L. (2008). La evaluación en la praxis docente universitaria como mecanismo para asegurar la calidad. *Orbis: Revista de Ciencias Humanas*, 4(11), 110-142.
- GUNI (2006). *La educación superior en el mundo 2006, la financiación de las universidades*. Global University Network for innovation, París, Francia: GUNI-UNESCO.
- Haaga, D., Dyck, M., & Ernst, D. (1991). Empirical status of cognitive theory of depression. *Psychological bulletin*, 110(2), 215.
- Hall, M., Ramsay, A. & Raven, J. (2004). Changing the learning environment to promote deep learning approaches in first-year accounting students. *Accounting Education*, 13(4), 489-505.
- Hamre, B., & Pianta, R. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, 76(5), 949-967.
- Handelsman, M., Briggs, W., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 93(3), 184-191.
- Harackiewicz, J., & Hidi, S (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*, 70, 151-179.
- Harackiewicz, J., & Sansone, C. (2000). Rewarding competence: The importance of goals in the study of intrinsic motivation. *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*, 79-103.
- Hargreaves, A. (2004). Distinction and disgust: The emotional politics of school failure. *International Journal of Leadership in Education*, 7(1), 27-41.
- Harper, S., Carini, R., Bridges, B., & Hayek, J. (2004). Gender differences in student engagement among African American undergraduates at historically Black colleges and universities. *Journal of College Student Development*, 45(3), 271-284.

- Harris, A. (2008). Leading Innovation and Change: knowledge creation by schools for schools. *European Journal of Education*, 43(2), 219-228.
- Harris, L. (2011). Secondary teachers' conceptions of student engagement: Engagement in learning or in schooling? *Teaching and Teacher Education*, 27(2), 376-386.
- Harris, P., & Lightsey, O. (2005). Constructive thinking as a mediator of the relationship between extraversion, neuroticism, and subjective well-being. *European Journal of Personality*, 19(5), 409-426.
- Hay, L. E. 2000. Educating the Net Generation. *The Social Administrator*, 57(54), 6-10.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2010). *Positive Psychology*. Nueva York, Estados Unidos: McGraw Hill.
- Heikkila, A. & Lonka, K. (2006). Studying in higher education: students' approaches to learning, self-regulation and cognitive strategies. *Studies in Higher Education*, 31(1), 99-117.
- Hernández, R. (2012). Does continuous assessment in higher education support student learning? *Higher Education*, 64(4), 489-502.
- Hernández-Pina, F. (2008). Las diferencias de género en los enfoques de aprendizaje. En C. Jiménez. & M. Pérez, M. (coords.) *Educación y género: el conocimiento invisible* (pp. 295-340). Valencia, España: Tirant lo Blanch.
- Hernández-Pina, F., García, M. & Maquilón, J. (2005). Análisis del cuestionario de procesos de estudio-2 factores de Bigg en estudiantes universitarios españoles. *Revista Fuentes*, 6, 117-138.
- Hernández-Pina, F., Maquilón, J. & García, M. (2002). Descripción de los enfoques de aprendizaje de estudiantes de primero de universidad en función de la calificación obtenida en selectividad. En *La Universidad en la formación de profesorado, una formación a debate: Congreso Nacional de Educación* (p. 418). Burgos, España: Servicio de Publicaciones, Universidad de Burgos.
- Hernández-Pina, F., Rodríguez, M., Ruiz, E. & Esquivel, J. (2010). Enfoques de aprendizaje en alumnos universitarios de la titulación de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte de España y México. *Revista iberoamericana de Educación*, 53(7).

- Hernández-Pina, F., Rosário, P., Cuesta Sáez de Tejada, J, Martínez-Clares, P., & Ruiz-Lara, E. (2006). Promoción del aprendizaje estratégico y competencias de aprendizaje en estudiantes de primero de universidad: evaluación de una intervención. *Revista de investigación educativa*, 24(2), 615-632.
- Herrenkohl, L., Palincsar, A., DeWater, L., & Kawasaki, K. (1999). Developing scientific communities in classrooms: A sociocognitive approach. *Journal of the Learning Sciences*, 8(3-4), 451-493.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. En C. Sansone & J. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego, Estados Unidos: Academic Press.
- Hidi, S., & Renninger, K. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational psychologist*, 41(2), 111-127.
- Hirschfield, P., & Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth Adolescence*, 40, 3-22.
- Holland, J. (1966). A psychological classification scheme for vocations and major fields. *Journal of counseling psychology*, 13(3), 278.
- Holland, K. (1997). Does taking students increase your waiting lists? *Physiotherapy*, 83, 166-172.
- Honey, P., & Mumford, A. (1992). *The manual of learning styles*. Maidenhead, Inglaterra: Peter honey.
- Hong, H. (1995). Effects of mathematics learning through children's literature on math achievement and dispositional outcomes. *Early Childhood Research Quarterly*, 11(4), 477-494.
- Hornby, G., Jennings, G., & Nulty, D. (2009). Facilitating deep learning in an information systems course through application of curriculum design principles. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 9(2), 124-141.
- Horsch, K. (1997). Evaluating CBIs: Facing the Challenge and Improving Practice. *Evaluation Exchange*, 3(4), 1-7
- Howard, K. (2006). Millennials spur teaching change. *Las Vegas Review Journal*, 5(6).

- Hu, S., & Kuh, G. (2002). Being (dis)engaged in educationally purposeful activities: The influences of student and institutional characteristics. *Research in Higher Education, 43*(5), 555-575.
- Hunt, K., Trent, M., Jackson, J., Marquis, J., Barrett-Williams, S., Gurvitch, R., & Metzler, M. (2016). The Effect of Content Delivery Media on Student Engagement and Learning Outcomes. *Journal of Effective Teaching, 16*(1), 5-18.
- Hurley, S., & Chater, N. (2005). *Perspective on imitation. From neuroscience to social science (2 vols)*. Londres, Inglaterra: The MIT Press.
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo Profesorado para una nueva Universidad: ¿conciencia o presión? *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 38*, 37-46.
- INCE (2002). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Jardine, D., Clifford, P., & Friesen, S. (2003). *Back to the basics of teaching and learning: Thinking the world together*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Johnson, P. (2006). Learning as a process: General observations and suggestions for parents. *Encounter: Education for Meaning and Social Justice, 19*(1), 35-39.
- Kasser, T. (2002). *The high price of materialism*. Londres, Inglaterra: MIT Press.
- Kasser, T. (2011). Cultural values and the well-being of future generations: A cross-national study. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 42*(2), 206-215.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: correlates of financial success as a central life aspiration. *Journal of personality and social psychology, 65*(2), 410.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1996). Further examining the American dream: Differential correlates of intrinsic and extrinsic goals. *Personality and Social Psychology Bulletin, 22*(3), 280-287.
- Kasser, T., Ryan, R., Zax, M., & Sameroff, A. (1995). The relations of maternal and social environments to late adolescents' materialistic and prosocial values. *Developmental psychology, 31*(6), 907.
- Keller, J. (2000). How to integrate learner motivation planning into lesson planning: The ARCS model approach. *Paper presented at VII Seminario, Santiago, Cuba*.

- Keller, T., & Pryce, J. (2012). Different roles and different results: How activity orientations correspond to relationship quality and student outcomes in school-based mentoring. *The journal of primary prevention, 33*(1), 47-64.
- Kiguwa, P., & Silva, A. (2007). Teaching and learning: Addressing the gap through learning styles. *South African Journal of Psychology, 37*(2), 354-360.
- Klem, A., & Connell, J. (2004). Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement. *Journal of School Health, 7*(74), 262–273.
- Knoepfel (2003). *Begrenzen um mehr zu erreichen, Kontingente als Instrumente der Umwelt- und Raumordnungspolitik*. Bern, Suiza: Rodewald
- Krause, K. (2005). Engaged, inert or otherwise occupied? Deconstructing the 21st century undergraduate student. En *Sharing Scholarship in Learning and Teaching: Engaging Students Symposium*, Townsville City, QLD, Australia: James Cook University.
- Kuh, G. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the National Survey on Student Engagement. *Change, 33*(3), 10-17, 66.
- Kuh, G., Cruce, T., Shoup, R., Kinzie, J., & Gonyea, R. (2008). Unmasking the effects of student engagement on first-year college grades and persistence. *The Journal of Higher Education, 79*(5), 540-563.
- Kuh, G., Kinzie, J., Schuh, J., & Whitt, E. (2005). *Assessing conditions to enhance educational effectiveness: Inventory for student engagement and success*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Kuropatwa. D. (2006). Distributed teaching and learning. [Mensaje en un blog]. Recuperado de http://adifference.blogspot.com.es/2006/11/distributed-teaching-and-learning_21.html
- Kvavik, R., Caruso, J., & Morgan, G. (2004). ECAR study of students and information technology, 2004: Convenience, connection, and control. *EDUCAUSE Center for Applied Research, 5*.
- Ladd, G., & Dinella, L. (2009). Continuity and change in early school engagement: Predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 190-206.
- Lamb, S., Dwyer, P., & Wyn, J. (2000). Non-Completion of School in Australia: The Changing Patterns of Participation and Outcomes. *Research Report, (16)*.

- Lamborn, S., Newmann, F., & Wehlage, G. (1992). The significance and sources of student engagement. *Student engagement and achievement in American secondary schools*, 11-39.
- Lamo de Espinosa, E. (2001). La normalización de España: España, Europa y la modernidad. *Claves de razón práctica*, 111(1), 4-16.
- Larson, R., & Richards, M. (1991). Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students. *American journal of education*, 418-443.
- Lashley, C., & Barron, P. (2006). The learning style preferences of hospitality and tourism students: Observations from an international and cross-cultural study. *International Journal of Hospitality Management*, 25(4), 552-569.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Inglaterra: Cambridge university press.
- Leach, L., & Zepke, N. (2011). Engaging students in learning: A review of a conceptual organiser. *Higher Education Research and Development* 30(2), 193-204.
- Lekes, N., Hope, N. H., Gouveia, L., Koestner, R., & Philippe, F. L. (2012). Influencing value priorities and increasing well-being: The effects of reflecting on intrinsic values. *The Journal of Positive Psychology*, 7(3), 249-261.
- Lepper, M., & Henderlong, C. (2000). Turning "play" into "work" and "work" into "play": 25 years of research on intrinsic versus extrinsic motivation. En Sansone & Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance*. San Diego, Estados Unidos: Academic press.
- Lewis, C., & Middleton, V. (2003). African Americans in community colleges: A review of research reported in the community college journal of research and practice: 1990-2000. *Community College Journal of Research & Practice*, 27(9-10), 787-798.
- Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre de ordenación general del sistema educativo*. LOGSE. España: Boletín Oficial del Estado. Departamento de Promoción Editorial del BOE.
- Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación*, LOCE. Boletín Oficial del Estado, 307, 54188. España: Departamento de Promoción Editorial del BOE.

- Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. España: Imprenta Nacional del Boletín Oficial del Estado.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, LOE. Boletín Oficial del Estado, 106(4). España: Departamento de Promoción Editorial del BOE.
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *BOE*, 89, 16241-16260. España: Departamento de Promoción Editorial del BOE.
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, LOU. Boletín Oficial del Estado, 307, 49400-46425. España: Departamento de Promoción Editorial del BOE.
- Li, Y., Chen, P., & Tsai, S. (2008). A comparison of the learning styles among different nursing programs in Taiwan: implications for nursing education. *Nurse Education Today*, 28(1), 70-76
- Li, Y., Zhang, W., Lui, J., Arbeit, M., Schwartz, S., Bowers, E., & Lerner, R. (2011). The role of school engagement in preventing adolescent delinquency and substance use: A survival analysis. *Journal of Adolescence*, 34, 1181-1192.
- Lightsey O. (1994). Positive automatic cognitions as moderators of the negative life event-dysphoria relationship. *Cognitive Therapy and Research*, 18(4), 353-365.
- Lightsey, O. (1994). "Thinking positive" as a stress buffer: The role of positive automatic cognitions in depression and happiness. *Journal of Counseling Psychology*, 41(3), 325.
- Llera, F., & Retortillo, A. (2004). Los españoles y la universidad. *Primera encuesta nacional sobre la imagen pública del sistema universitario español*. Madrid, España: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).
- Locke, E., & Latham, G. (1984). *Goal setting: A motivational tool that works*. Nueva Jersey, Estados Unidos: Prentice Hall.
- López, A., López, M., González, I. & Fernández, M. (2012). El ocio y los enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 53-70.
- López, L., & Moreno, J. (2013). Los procesos de coaching como potenciadores del engagement. *Tourism & Management Studies*, (2), 536-550.

- López, M. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista Estilos de aprendizaje*, 4(4), 1-21.
- López, M., & López, A. (2013). Los enfoques de aprendizaje. Revisión conceptual y de investigación. *Revista Colombiana de Educación*, 64, 131-153.
- Loveless, T. (2006). *How well are American students learning? With special sections on the nation's achievement, the happiness factor in learning, and honesty in state test scores*. Washington, DC, Estados Unidos: The Brookings Institution.
- Luse, P. (2002). Speedwriting: A teaching strategy for active student engagement. *The Reading Teacher*, 56(1), 20.
- Luxán, M., Imaz, J., Bereziartua, G., Etxeberria, G., & Lauzueika, A. (2014). Universidad y transformación social. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 7(3), 673-688.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K., & Schkade, D. (2005). Pursuing Happiness: The Architecture of Sustainable Change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.
- Maddox, S., & Prinz, R. (2003). School bonding in children and adolescents: Conceptualization, assessment, and associated variables. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 6(1), 31-49.
- Maquilón, J. (2003). *Diseño y evaluación del diseño de un programa de intervención para la mejora de las habilidades de aprendizaje de los estudiantes universitarios* (Tesis Doctoral). Universidad de Murcia, Murcia.
- Marcellán, F. (2004). *El papel de las redes en la promoción del reconocimiento mutuo de las decisiones sobre acreditación*. España: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).
- Marchesi, A. & Martin, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Marks, H. (2000). Student engagement in instructional activity: Patterns in the elementary, middle and high school years. *American Educational Research Journal*, 37(1), 153-184.
- Marqués, P. (2001). *Didáctica. Los procesos de enseñanza y aprendizaje. La motivación*. Barcelona, España: Departamento de Pedagogía Aplicada, Facultad de Educación, UA.
- Marsh, C. (2000). *Hand book for beginning teachers* (2nd ed.). Australia: Pearson Education.

- Martin, A. (2007). Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 413-440.
- Martín, F. (1999). Supervisión de la calidad docente. *Revista de Educación*, 320(1), 141-158.
- Martínez, I., & Salanova, M. (2003). Niveles de burnout y engagement en estudiantes universitarios: relación con el desempeño y desarrollo profesional. *Revista de Educación*, 330(1), 361-371.
- Martínez, M., & Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista española de pedagogía*, 230(1), 63-83.
- Martino, S., & Naval, C. (2013). Hacia una mentalidad responsable de la sociedad en las universidades. *En Conversaciones con un maestro (liber amicorum)* (pp. 429-488). Madrid, España: UNED-Ediciones Académicas.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning I: Outcome and process. *British journal of educational psychology*, 46, 4-11.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On qualitative differences in learning II: Outcome as a function of the learner's conception of the task. *British Journal of Educational Psychology*, 46, 128-148.
- Marzano, R., & Pickering, D. (2011). *The Highly Engaged Classroom*. Bloomington, Estados Unidos: Marzano Research Laboratory.
- Maslow, A. (1954). *Motivación y personalidad*, Barcelona, España: Sagitario.
- McHoskey, J. W. (1999). Machiavellianism, intrinsic versus extrinsic goals, and social interest: A self-determination theory analysis. *Motivation and Emotion*, 23(4), 267-283.
- McKinney, J., Mason, J., Perkerson, K., & Clifford, M. (1975). Relationship between classroom behavior and academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 67(2), 198.
- McMillan, J., & Marks, G. (2003). *School Leavers in Australia: Profiles and Pathways. LSAY Research Report*. Australia: ACER Customer Service, Private Bag.
- McMillan, S., & Morrison, M. (2006). Coming of age with the internet A qualitative exploration of how the internet has become an integral part of young people's lives. *New media & society*, 8(1), 73-95.

- McNeely, G. 2005. Using technology as a learning tool, not just the cool new thing. En D. Oblinger y J. Oblinger, *Educating the Net Generation*, Washington, D.C. Estados Unidos: EDUCAUSE.
- McParland, M., Noble, L., & Livingston, G. (2004). The effectiveness of problem-based learning compared to traditional teaching in undergraduate psychiatry. *Medical education*, 38(8), 859-867.
- MECD. (1997). *Modelo Europeo de Gestión de Calidad*. Madrid, España: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Cultura.
- MECD. (2000). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe anual*. Madrid, España: Secretaria General Técnica. Subdirección general de información y publicaciones.
- MECD. (2001). *II Plan de Calidad de las Universidades*. Madrid, España: Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte. Secretaria General del Consejo de Universidades.
- MECD. (2003). *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades: informe global, 1996-2000*. Madrid, España: Ministerio de Educación.
- MECD. (2006). *Directrices para la elaboración de Títulos Universitarios de Grado y Máster*. Madrid, España: Ministerio de Educación y Ciencia. Secretaría de Estado de Universidades e Investigación.
- MECD. (2015). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. España.
- Medina, A. (2001): Los métodos en la enseñanza universitaria. En García-Valcárcel (coord.): *Didáctica universitaria* (pp.155-198). Madrid, España: La Muralla.
- Medina, R. (2005). Misiones y funciones de la universidad en el espacio europeo. *Revista Española de Pedagogía*, 230(1), 7-42.
- Méndez, C. (2005): La implantación del sistema de créditos europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. *Revista Española de Pedagogía*, 230(1), 5-16.
- Mendoza, J. (1990). *Vinculación Universidad-necesidades sociales: un terreno en confrontación*. México: Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- Meo, S., Shahabuddin, S., Al Masri, A., Ahmed, S., Aqil, M., Anwer, M., & Al-Drees, A. (2013). Comparison of the impact of powerpoint and chalkboard in

- undergraduate medical teaching: An evidence based study. *Journal of the College of Physicians and Surgeons Pakistan*, 23(1), 47-50.
- Meyer, D., & Turner, J. (2006). Re-conceptualizing emotion and motivation to learn in classroom contexts. *Educational Psychology Review*, 18(4), 377-390.
- Meyer, E. (2010). *Gender and sexual diversity in schools* (Vol. 10). Berlín, Alemania: Springer Science & Business Media.
- Micari, M. & Light, G. (2009). Reliance to Independence: Approaches to learning in peer-led undergraduate science, technology, engineering, and mathematics workshops. *International Journal of Science Education* 31(13), 1713-1741.
- Miliband, D. (2003). Opportunity for all: targeting disadvantage through personalised learning. *New Economy*, 10(4), 224-229.
- Miller, L. (2004). Using learning styles to evaluate computerbased instruction. *Computers in Human Behavior*, 21(1), 287-306.
- Mitra, D., & Serriere, S. (2012). Student Voice in Elementary School Reform Examining Youth Development in Fifth Graders. *American Educational Research Journal*, 49(4), 743-774.
- Moguel, D. (2004). What does it mean to participate in class? Integrity and inconsistency in classroom interaction. *The Journal of Classroom Interaction*, 39(1), 19-29.
- Monereo, C., & Pozo, J. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. La universidad ante la nueva cultura educativa. *Enseñar y aprender para la autonomía*, 15-32.
- Monroy, F., Hernández-Pina, F., & Martínez, P. (2014). Enfoques de enseñanza de estudiantes en formación pedagógica. Un estudio exploratorio. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 25(3), 90-105.
- Montgomery, A., Peeters, M., Schaufeli, W., & Den Ouden, M. (2003). Work-home interference among newspaper managers: Its relationship with burnout and engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 16, 195-211.
- Moretti, E. (2007). Crime and the costs of criminal justics. En C. Belfield, & H. Levin (Eds.), *The price we pay: Economic and social Consequences of inadequate education* (pp. 142-159). Washington, DC, Estados Unidos: Brookings Institution press.

- Morgan, G., & Engwall, L. (1999). *Regulation and Organizations. An Introduction*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Muñoz, E. (2008). Caracterización de los espacios de conocimientos: Trayectorias en la gobernanza del desarrollo tecnológico español. *Arbor*, 184(732), 595-608.
- Muñoz, E. (2009). La investigación sobre medios de enseñanza: revisión y perspectivas actuales. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 1, 87-119.
- Muñoz, J. (2010). Evaluación de las políticas educativas: cuestiones perennes y retos actuales. *Revista Fuentes*, 10, 8-31.
- National Research Council. (2003). *Engaging schools: Fostering high school students' motivation to learn*. Washington DC, Estados Unidos: The National Academies Press.
- National Survey of Student Engagement. (2010). *Major differences: Examining student engagement by field of study- annual results 2010*. Bloomington, Estados Unidos: Indiana University Center for Postsecondary Research.
- National Survey of Student Engagement. (2015). *Lessons from the field—Volume 3: Using data to catalyze change on campus*. Bloomington, IN, Estados Unidos: Center for Postsecondary Research, Indiana University School of Education.
- Nilson, L. (2010). *Teaching at its best: A research based resource for college instructors. (3rd ed)*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Noguera, J. (2001): La formación pedagógica del profesorado universitario. *Bordón*, 53(2), 269-277.
- Nuttin, J. (1984). *Motivation, planning, and action*. Nueva Jersey, Estados Unidos:
- Nuttin, J. (1985). *Future time perspective and motivation*. Leuven, Bélgica: Leuven University Press; Lawrence Erlbaum Associates.
- Nystrand, M., & Gamoran, A. (1991). Instructional discourse, student engagement, and literature achievement. *Research in the Teaching of English*, 261-290.
- Oblinger, D., & Hagner, P. (2005). *Seminar on Educating the Net Generation*. Tempe, Estados Unidos: Educause.
- Oblinger, D., & Oblinger, J. (2005). *Educating the net generation*. Colorado, Estados Unidos: EDUCAUSE.

- O'Brien, P., & Lai, M. (2011). *Student Voice: How can it help us to understand students' experiences of school?* Wellington, New Zealand: Assessment Symposium, Rutherford House.
- OCDE. (1994). *Créer des indicateurs ruraux pour étayer la politique territoriale*. París, Francia: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico.
- OCDE. (2015). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE 2015. Informe español*. Madrid, España: Secretaría de estado de educación, formación profesional y universidades dirección general de evaluación y cooperación territorial. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
- OECD (2002). *Information and Communication Technology (ICT) and the Quality of Learning*. OECD.
- OECD (2007), *Giving Knowledge for Free: The Emergence of Open Educational Resources*, Centre for Educational Research and Innovation (CERI), Secretary-General of the OECD.
- Parker, P., Martin, A., Colmar, S., & Liem, G. (2012). Teachers' workplace well-being: Exploring a process model of goal orientation, coping behavior, engagement, and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 503-513.
- Parsons, J., & Taylor, L. (2011). Improving student engagement. *Current issues in education*, 14(1).
- Parsons, W. (2007). *Políticas públicas*, México: FLACSO.
- Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students*. (Vol. 2). San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Pascual, B. (2006). Calidad, equidad e indicadores en el sistema educativo español. *Pulso*, 29, 43-58
- Pearson, J., Muller, C., & Wilkinson, L. (2007). Adolescent same- sex attraction and academic outcomes: The role of school attachment and engagement. *Social Problems*, 54(4), 523-542.
- Pérez, M., Carretero, M., Palma, M., & Rafael, E. (2000). La evaluación de la calidad del aprendizaje en la universidad. *Infancia y aprendizaje*, 91, 5-30.
- Perkins, D. (1995). *Escuela Inteligente* (Vol. 17). Barcelona, España: Gedisa.
- Perrotta, A., & Bohan, C. (2013). I hate history: A study of student engagement in community college undergraduate history courses. *Journal of Excellence in College Teaching*, 24(4).

- Peters, M., & Olssen, M. (2008). Conocimiento útil: redefinición de la investigación y la enseñanza en la economía del conocimiento. En *Para una transformación de la universidad: nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia* (pp. 57-70). Barcelona, España: Octaedro Editorial.
- Petress, K. (2006). An operational definition of class participation. *College Student Journal*, 40(4), 821-823.
- Phan, H. (2006). Aproximación a los enfoques de aprendizaje, el pensamiento reflexivo, y las creencias epistemológicas: un enfoque de variables latentes. *Electronic journal of research in educational psychology*, 4(10), 577-610.
- Phan, H. (2008). Análisis de regresión múltiple de creencias epistemológicas, enfoques de aprendizaje y auto-regulación del aprendizaje. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(14), 157-184.
- Pianta, R., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. *Handbook of psychology*, 199-234.
- Pike, G. (2000). The influence of fraternity or sorority membership on students' college experiences and cognitive development. *Research in Higher Education*, 41(1), 117-139.
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Pintrich, P., & Schrauben, B. (1992). Students' motivational beliefs and their cognitive engagement in classroom academic tasks. *Student perceptions in the classroom*, 7, 149-183.
- POPE, J. (2003): *Social capital and social capital indicators: a reading list*. Australia: Public Health Information Development Unit, University of Adelaide.
- Porto, A. (1994). *Las aproximaciones al proceso de aprendizaje en estudiantes universitarios* (Tesis Doctoral). Universidad Santiago de Compostela, España.
- Posner, B. (2004). A leadership instrument for students: Updated. *Journal of College Student Development*, 45(4), 443-456.
- Potter, G., & Briggs, F. (2003). Children talk about their early experiences at school. *Australian Journal of Early Childhood*, 28(3), 44-49.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants part 1. *On the horizon*, 9(5), 1-6.

- Prensky, M. (2006). Listen to the Natives. *Educational Leadership*, 63(4), 8-13.
- Ramaley, J., & Zia, L. (2005). The real versus the possible: Closing the gaps in engagement and learning. En D. Oblinger & J. Oblinger (Eds.), *Educating the net generation*, Portland, Estados Unidos: Educause.
- REACU. (2010). *Documento de Seguimiento de los Títulos Oficiales, Propuesta de Indicadores de Seguimiento v1*. Madrid, España: Red Española de Agencias de Calidad Universitaria.
- REAL DECRETO 1086/1989, de 28 de agosto, sobre retribuciones del profesorado universitario (BOE núm. 216, de 9 de septiembre).
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de enseñanzas universitarias oficiales (BOE núm. 260, de 30 de octubre).
- REAL DECRETO 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE núm. 161).
- Reason, R., Terenzini, P., & Domingo, R. (2006). First things first: Developing academic competence in the first year of college. *Research in Higher Education* 47(2), 149–75.
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of educational psychology*, 98(1), 209.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and emotion*, 28(2), 147-169.
- Reinke, W., & Hall, C. (2003). Self-efficacy, goal orientation, and fear of failure as predictors of school engagement in high school students. *Psychology in the Schools*, 40(4), 417-427.
- Resnick, L. (1999). Making America smarter. *Education week century series*, 18(40), 38-40.
- Resnick, M. (2002). *Rethinking Learning in the Digital Age*. En G. Kirkman (Ed.), *The Global Information Technology Report: Readiness for the Networked World* (pp. 32-37). Oxford, Inglaterra: Oxford University Press.
- RIACES. (2007). *Proyecto "Sistemas de Garantía de Calidad de las agencias de evaluación"*. Madrid, España: Agenda Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA).

- Rich, B., Lepine, J., & Crawford, E. (2010). Job engagement: Antecedents and effects on job performance. *Academy of management journal*, 53(3), 617-635.
- Riding, R., & Rayner, S. (1995). The information superhighway and individualised learning. *Educational psychology*, 15(4), 365-378.
- Ríos, P. (2014). Sistemas de garantía de calidad en centros de Educación Superior. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 17(3), 17-34.
- Robinson, C., & Hullinger, H. (2008). New benchmarks in higher education: Student engagement in online learning. *Journal of Education for Business*, 84(2), 101–109.
- Robinson, J. (2009). *Cultural exchange through Skype*. Monterey Bay, Estados Unidos: California State University.
- Rocca, K. (2008). Participation in the college classroom: The impact of instructor immediacy and verbal aggression. *The Journal of Classroom Interaction*, 22-33.
- Rodríguez, L. (2005). *Análisis de las creencias epistemológicas, concepciones y enfoques de aprendizaje de los futuros profesores* (Tesis Doctoral). Universidad de Granada, España.
- Rodríguez, M. & Renés, P. (2012). Un enfoque analítico de los estilos de aprendizaje entre alumnado y profesorado universitario. En *Estilos de aprendizaje: investigaciones y experiencias: V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*, Santander, España.
- Rodríguez, M. (2000). Sociedad, universidad y profesorado. *Revista Interuniversitaria de formación del profesorado*, 38, 79-99.
- Rodríguez-Gómez, D., Feixas, M., Gairín, J. & Muñoz, J. (2015). Understanding Spanish and Catalan university dropout: analysis from an international perspective. *Studies in Higher Education*, 1, 1-14.
- Roger, R. (1964). Measurements of large irregularities in the total electron content of the daytime ionosphere. *Journal of Atmospheric and Terrestrial Physics*, 26(4), 499-508.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. Inglaterra: Oxford University Press.

- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. En J. Wertsch, P. Rio, & A. Alvarez (Eds.), *Sociocultural studies of mind* (pp. 139-164). New York: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Inglaterra: Oxford University Press.
- Rosário, P., & Almeida, L. (1999). As concepções e as estratégias de aprendizagem dos alunos do secundário. En *Actas da VI Conferência Internacional sobre Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 713-722). Portugal.
- Rosário, P., Núñez, J., González, J., Almeida, L., Soares, S., & Rubio, M. (2005). The academic learning viewed from the perspective of John Biggs' P modelo. *Psicothema*, 17(1), 20-30.
- Roselló, G (2003) La integración de las Universidades Españolas en el EEES. En 2º *Congreso de Enseñanza de la psicología. El Espacio Europeo de Educación Superior*, Valencia, España: Universidad de Valencia.
- Rowell, L., & Hong, E. (2013). Academic motivation: Concepts, strategies, and counseling approaches. *Professional School Counseling*, 16(3), 158-171.
- Rué, J. (2009). *El Aprendizaje Autónomo en Educación Superior*. Madrid, España: Narcea, S. A. de Ediciones.
- Ruiz, E., Hernández, F. & Ureña, F. (2008). *Evaluación y calidad del aprendizaje en Educación Superior*. Murcia, España: Diego Marín.
- Rumberger, R. (2011). High school dropouts in the United States. En S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, J. Polesel & N. Sandberg (Eds.), *School dropout and completion* (pp. 275–294). Berlín, Alemania: Springer.
- Russell, B., & G. Slater. (2011). Factors that encourage student engagement: Insights from a case study of 'first time' students in a New Zealand University. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 8(1), 1-15.
- Russell, V. J., Ainley, M., & Frydenberg, E. (2005). Student Motivation and Engagement. *Schooling Issues Digest. Department of Education, Science and Training*, 2.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

- Ryan, R., & Deci, E. (2009). Promoting self-determined school engagement: Motivation, learning, and well-being. En K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook on motivation at school* (pp. 171-196). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Saeed, S., & Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: A qualitative case study. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 252.
- Sagiv, L., & Schwartz, S. (2000). Value priorities and subjective well-being: Direct relations and congruity effects. *European journal of social psychology*, 30(2), 177-198.
- Salanova, M., & Schaufeli, W. (2009). *El engagement en el trabajo: cuando el trabajo se convierte en pasión*. España: Alianza Editorial.
- Salanova, M., Bakker, A. & Llorens, S. (2006). Flow at Work: Evidence for a Gain Spiral of Personal and Organizational Resources. *Journal of Happiness Studies*, 7, 1-22.
- Salanova, M., Martínez, I., Bresó, E., Llorens, S. y Grau, R. (2005). Bienestar psicológico en estudiantes universitarios: facilitadores y obstaculizadores del desempeño académico. *Anales de Psicología*, 21, 170-180.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiró, J. & Grau, R. (2000). Desde el 'burnout' al 'engagement': ¿una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y las Organizaciones*, 16, 117-134.
- Salanova, M., Schaufeli, W., Llorens, S., Peiró, J., & Grau, R. (2000). Desde el "burnout" al "Engagement". ¿Una nueva perspectiva? *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 16(2), 117-34.
- Sánchez, M., & Valcárcel, A. (2001). La función docente del profesorado universitario. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 53(4), 581-596.
- Sansone, C., & Harackiewicz, J. (2000). Controversies and new directions—Is it déjà vu all over again?. En C. Sansone y J. Harackiewicz (Eds.), *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance* (pp. 443-453). San Diego, Estados Unidos: Academic Press.
- Santos, B. (2010). *La universidad del siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.

- Sarramona, J. (2003). Los indicadores de la calidad de la educación. En *Trabalho apresentado no IX Congresso Interuniversitario de Teoria de la Educación*, San Sebastián, España.
- Scardamalia, M. (2001). Getting real about 21st century education. *The Journal of Educational Change*, 2, 171-176.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1996). Engaging students in a knowledge society. *Educational leadership*, 54(3), 6-10.
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (2003). Knowledge building. En *Encyclopedia of education (2nd ed)* (pp. 1370–1373). Nueva York, Estados Unidos: Macmillan Reference.
- Schaufeli W., & Bakker A. (2003) *Utrecht Work Engagement Scale (UWES) Preliminary Manual*. Utrecht, Países Bajos: Occupational Health Psychology Unit, University, ND.
- Schaufeli, W., & Bakker, A. (2003). *Utrecht work engagement scale: Preliminary manual*. Utrecht, Países Bajos: Occupational Health Psychology Unit, University, ND.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness studies*, 3(1), 71-92.
- Scheier, M., & Carver, C. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: The influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of personality*, 55(2), 169-210.
- Schlechty, P. (2001). *Shaking up the schoolhouse*. San Fransisco, Estados Unidos: Jossey-Bass Publishers.
- Schlechty, P. (2002). *Working on the Work: An Action Plan for Teachers, Principals, and Superintendents. The Jossey-Bass Education Series*. San Francisco, Estados Unidos: Jossey-Bass Publishers.
- Schmidt, J., Kackar-Cam, H., Strati, A., & Shumow, L. (2015). The Role of Challenge in Students' Engagement and Competence in High School Science Classrooms: Hispanic and Non-Hispanic Whites Compared. *NCSSS Journal*, 20(1), 20-26.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. En M. P. Zanna (Ed.), *Advances*

- in experimental social psychology* (pp. 1-65). San Diego, Estados Unidos: Academic Press.
- Schwartz, S. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of social issues*, 50(4), 19-45.
- Schwartz, S. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative sociology*, 5(2), 137-182.
- Schwartz, S., & Sagiv, L. (1995). Identifying culture-specifics in the content and structure of values. *Journal of cross-cultural psychology*, 26(1), 92-116.
- Setién, M. (1993). *Indicadores sociales de calidad de vida: un sistema de medición aplicado al País Vasco*. Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Sevilla, C. (2010). *La fábrica del conocimiento: la Universidad- empresa en la producción flexible*. Madrid, España: El Viejo Topo.
- Sheldon, K., & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: two aspects of personality integration. *Journal of personality and social psychology*, 68(3), 531.
- Sheldon, K., & McGregor, H. (2000). Extrinsic value orientation and “the tragedy of the commons”. *Journal of personality*, 68(2), 383-411.
- Sheldon, K., Sheldon, M., & Osbaldiston, R. (2000). Prosocial values and group assortment. *Human Nature*, 11(4), 387-404.
- Shernoff, D. (2012). Engagement and positive youth development: Creating optimal learning environments. En J. Royer (Ed.), *Individual differences and cultural and contextual factors*. APA handbooks in psychology (pp. 195-220). Washington, Estados Unidos: American Psychological Association.
- Shernoff, D., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Cultivating engaged learners and optimal learning environments. *Handbook of positive psychology in schools*, 131-145.
- Shernoff, D., & Hoogstra, L. (2001). Continuing motivation beyond the high school classroom. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 93, 73-87.
- Shernoff, D., & Schmidt, J. (2008). Further evidence of an engagement-achievement paradox among U.S. high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 564-580.

- Sherhoff, D., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., & Sherhoff, E. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly, 18*, 158-176.
- Sherhoff, D., Csikszentmihalyi, M., Shneider, B., & Sherhoff, E. (2003). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. *School Psychology Quarterly, 18*(2), 158.
- Sherhoff, D., Tonks, S., & Anderson, B. G. (2014). *The impact of the learning environment on student engagement in high school classrooms. Engaging youth in schools: Evidence-based models to guide future innovations*. Nueva York, Estados Unidos: NSSE Yearbooks by Teachers College Record.
- Sherhoff, M. (2013). *Without condoms: Unprotected sex, gay men and barebacking*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Sidelinger, R., & Booth-Butterfield, M. (2010). Co-constructing student involvement: An examination of teacher confirmation and student-to-student connectedness in the college classroom. *Communication Education, 59*(2), 165-184.
- Simó, S. (2013). El aprendizaje servicio universitario: materializando el compromiso social de la universidad desde una educación basada en la excelencia. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico, 19*, 1027-1036
- Skinner, E., & Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of educational psychology, 85*(4), 571.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., & Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology, 100*, 765–781.
- Smith, M., Jones, F., Gilbert, S., & Wieman, C. (2013). The classroom observation protocol for undergraduate stem (COPUS): A new instrument to characterize university stem classroom practices. *CBE-Life Sciences Education, 12*, 618-627.
- Smyth, J. (1980). Environmental education in Scotland: prospects and problems. En *Environmental Education* (pp. 39-56). Nueva York, Estados Unidos: Springer US.
- Smyth, J., & McInerney, P. (2007). *Teachers in the middle: Reclaiming the wasteland of the Adolescent years of schooling*. Nueva York, Estados Unidos: Peter Lang.

- Snelgrove, S. (2004). Approaches to learning of student nurses. *Nurse Education Today*, 24(8), 605-614.
- Snelgrove, S., & Slater, J. (2003). Approaches to learning: Psychometric testing of a study process questionnaire. *Journal of Advanced Nursing*, 43(5), 496-505.
- Soto, J., García, M., & González, S. (2012). Enfoques y estrategias de aprendizaje: un binomio para comprender el rendimiento en la educación secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 10(2), 95-108.
- Spaemann, R. (1987). Über den Begriff der Menschenwürde. *Menschenrechte und Menschenwürde, Stuttgart*, 295-313.
- Strauss, W., & Howe, N. (2000). *Millennials rising: The next great generation*. Nueva York, Estados Unidos: Vintage.
- Strømsø, H., Grøttum, P., & Lycke, K. (2004). Changes in student approaches to learning with the introduction of computer-supported problem-based learning. *Medical Education*, 38(4), 390-398.
- Stroud, R. (2014). Student engagement in learning vocabulary with CALL. En S. Jager, (Ed.), *CALL Design: Principles and Practice-Proceedings of the 2014 EUROCALL Conference* (pp. 340-344). Groningen, Países Bajos: Research-publishing. net.
- Strupp, H. H. (1980). Success and failure in time-limited psychotherapy: A systematic comparison of two cases: Comparison 2. *Archives of General Psychiatry*, 37(6), 708-716.
- Suh, S., & Suh, J. (2006). Educational engagement and degree attainment among high school dropouts. *Educational Research Quarterly*, 29(3), 11-20.
- Suttle, C. (2010). *Engagement in online courses* (Tesis Doctoral). Capella University, Estados Unidos.
- Sweet, A., Guthrie, J., & Ng, M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 210.
- Tapscott, D. (1998). *Growing up Digital: The Rise of the Net Generation*. Nueva York, Estados Unidos: McGraw-Hill.
- Taylor, S. E., & Brown, J. D. (1988). Illusion and well-being: a social psychological perspective on mental health. *Psychological bulletin*, 103(2), 193.

- Teddlie, C., & Stringfield, S. (1993). *Schools Make a Difference: Lessons Learned from a 10-Year Study of School Effects*. Nueva York, Estados Unidos: Teachers College Press.
- Teichler, U. (2011). Bologna. Motor or Stumbling block for the mobility and employability of graduates? En S. Schomburg & U, Teichler (Eds.), *Employability and mobility of bachelor graduates in Europe* (pp. 3-41). Rotterdam, Países Bajos: Sense Publishers.
- Tejedor, F., & García-Valcárcel, A. (2006). Competencias de los profesores para el uso de las TIC en la enseñanza. Análisis de sus conocimientos y actitudes. *Revista española de pedagogía*, 233(1), 21-43.
- Tickle, S. (2001) "What have we learnt about student learning? : A review of the research on study approach and style", *Kybernetes*, 30(8), 955 -969.
- Tiwari, A., Chan, S., Wong, E., Wong, D., Chui, C., Wong, A., & Patil, N. (2006). The effect of problem-based learning on students' approaches to learning in the context of clinical nursing education. *Nurse education today*, 26(5), 430-438.
- Tomasello, M. (1999). The human adaptation for culture. *Annual review of anthropology*, 509-529.
- Torre, J. & Gil, E. (2004). *Hacia una enseñanza universitaria centrada en el aprendizaje*. Madrid, España: Universidad Pontificia de Comillas.
- Torres, J. (2001). Las funciones de liderazgo y gestión de los docentes en las instituciones de enseñanza superior. Entre la complejidad y la creatividad. *Aula Abierta*, 78, 19-28.
- Tosh, D. (2004). Creation of a Learning Landscape: Web Blogging and Social Networking in the Context of E-Portfolios. *Live Journal*.
- Touriñán, J., Santos, M., Rodríguez, A. & Lorenzo, M. (1999). Profesionalización educativa y nuevas tecnologías: una relación a consolidar en el siglo XXI. En T. Rodríguez (coord.), *Cambio Educativo: Presente y Futuro*. VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación, Oviedo, España.
- Trigwell, K., Prosser, M., & Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher education*, 37(1), 57-70.
- Trillo, F., & Méndez, R. (2001). Los estudiantes y la universidad: una cuestión de actitudes. *Innovación educativa*, 11, 175-188.

- Troiano, H. (2000). Estrategias para el cambio de las prácticas docentes en la universidad., *Educar*, 27, 137-149.
- Tural, G., & Akdeniz, A. (2008). Examining Learning Approaches of Science Student Teachers According to the Class Level and Gender. *Online Submission*, 5(12), 54-59.
- UEC. (2011). *Protocolo para el seguimiento y la renovación de la acreditación de los títulos universitarios oficiales (CURSA)*. Consejo de Universidades y la Conferencia General de Política Universitaria. Unidad de Evaluación de la Calidad.
- UNESCO. (2002). *Manual de la Conferencia General*. Paris, Francia: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.
- Valcárcel, A. (2005). La preparación del profesorado universitario para la convergencia europea en educación superior. *Educatio Siglo XXI*, 23, 209-213.
- Valdes, F. (2000). Diálogos en convergencia y divergencia entre el legislador comunitario y el Tribunal de Justicia Europeo:(A propósito de la reforma de la legislación sobre transmisión de empresa). *Relaciones Laborales: Revista Crítica de Teoría y Práctica*, 16(23), 1-12.
- Valle, A., González, R., Nuñez, J., Suarez, J., Piñero, I., & Rodríguez, S. (2000). Enfoques de aprendizaje en estudiantes universitarios. *Psicothema*, 12(3), 368-375.
- Valle, A., González, R., Núñez, J., Suárez, J., Rodríguez, S., & Piñero, I. (1999). Un modelo causal sobre los determinantes cognitivos-motivaciones del rendimiento académico. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52(4), 499-519.
- Valle, A., González, R., Rodríguez, S., Núñez, J. & González, J. (2006). Metas académicas, estrategias cognitivas y estrategias de autorregulación del estudio. *Psicothema*, 18(2), 165-170.
- Valle, A., González, R., Taibo, M., Martínez, S., & Aguín, I. (1998). Influencia de las atribuciones causales internas y externas sobre las metas académicas. *Bordón: Revista de Orientación Pedagógica*, 50(4), 405-413.
- Van der Velden, R., & Van Smoorenburg, M. (1997). *The measurement of overeducation and undereducation: self-report vs. job-analyst method*.

- Masstricht, Países Bajos: Research Centre for Education and the Labour Market, Faculty of Economics and Business Administration.
- Van Eck, R. (2006). Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless. *EDUCAUSE* 41(2), 1-16.
- Vargas, G., & María, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Educación*, 31(1), 43-63.
- Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social indicators research*, 24(1), 1-34.
- Vickers, M., Finger, L., Barker, K., & Bodkin-Andrews, G. (2014). Measuring the Impact of Students' Social Relations and Values: Validation of the Social-Relational Support for Education Instrument. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 14, 71-92.
- Voelkl, E. (1995). School Warmth, Student Participation, and Achievement. *Journal of Experimental Education* 63, 127-38.
- Voelkl, E. (1996). Measuring Students' Identification with School. *Educational and Psychological Measurement*, 56, 760-70.
- Voelkl, E. (1997). Identification with school. *American Journal of Education*, 105(3), 294-318.
- Voke, H. (2002). Motivating students to learn. *ASCD Infobrief*, 2(28).
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*, 23(3), 34-41.
- Walker, C., & Greene, B. (2009). The relation between students' motivational beliefs and cognitive engagement in high school. *The Journal of Educational Research*, 102(6), 463-471.
- Walker, C., Greene, B., & Mansell, R. (2006). Identification with academics, intrinsic/extrinsic motivation, and self-efficacy as predictors of cognitive engagement. *Learning and individual differences*, 16(1), 1-12.
- Wang, M., & Holcombe, R. (2010). Adolescent's perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 47, 633-662.
- Wang, M., Willett, J., & Eccles, J. (2011). The assessment of school engagement: Examining dimensionality and measurement invariance by gender and race/ethnicity. *Journal of School Psychology*, 49(4), 465-480.

- Wehlage, G., Rutter, R., Smith, G., Lesko, N., & Fernandez, R. (1989). *Reducing the risk: Schools as communities of support*. Nueva York, Estados Unidos: Falmer.
- Wentzel, K. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications For understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology, 91*(1), 76-97.
- Westhaver, M. (2003). Learning to learn: The best strategy for overall student achievement. *The Journal, 30*(11), 46-48.
- Whitlock, J. (2006). Youth perceptions of life in school: Contextual correlates of school Connectedness in adolescence. *Applied Developmental Sciences, 10*, 13-29.
- Wieman, C., & Gilbert, S. (2014). The teaching practices inventory: a new tool for characterizing college and university teaching in mathematics and science. *CBE-Life Sciences Education, 13*(3), 552-569.
- William, D., Lee, C., Harrison, C., & Black, P. (2004). Teachers developing assessment for learning: Impact on student achievement. *Assessment in Education, 11*(1), 49-65.
- Williams, K., & Williams, C. (2011). Five key ingredients for improving student motivation. *Research in Higher Education Journal, (12)*, 1-23.
- Willms, J. (2003). *Student engagement at school: A sense of belonging and participation: Results from PISA 2000*. París, Francia: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).
- Willms, J. (2009). Pre-School Kids Benefit from New Skills Assessments. *Education Canada, 49*(5), 36-39.
- Willms, J., & Flanagan, P. (2007). Canadian Students. *Education Canada, 47*(3), 46-50.
- Willms, J., Friesen, S., & Milton, P. (2009). *Executive summary. What did you do in school today? Transforming classrooms through social, academic, and intellectual engagement*. Toronto, Canadá: Canadian Education Association.
- Wilms, J. (2007). *Variance within and among classrooms and schools: The case of New Zealand*. Canadá: Canadian Research Institute for Social Policy (CRISP).
- Windham, C. (2005). Educating the Net generation. Father Google & Mother IM: Confessions of a Net Gen Learner. E-book: *Educause*, 43-58.
- Woolfolk, A., & Margetts, K. (2007). *Educational psychology*. NSW, Australia: Pearson. Prentice Hall.

- Yates, A., Brindley-Richards, W., & Thistoll, T. (2014). Student engagement in distance-based vocational education. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, 18(2), 29-43.
- Yazzie-Mintz, E. (2010). *Charting the path from engagement to achievement: A report on the 2009 High School Survey of Student Engagement*. Bloomington, Estados Unidos: High School Survey of Student Engagement.
- Yoguez, A. (2009). ¿Cómo se evalúan las universidades de clase mundial? *Revista de la educación superior*, 38(150), 113-120.
- Young, J. (2006). The fight for classroom attention: Professor vs. laptop. *Chronicle of Higher Education*, 52(39), 27.
- Young, M. (2003). National Qualifications Frameworks as a Global Phenomenon: a comparative perspective. *Journal of education and work*, 16(3), 223-237.
- Zeegers, P. (2001). Approaches to learning in science: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 71(1), 115-132.
- Zepke, N., & Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active learning in higher education*, 11(3), 167-177.
- Zhang, J., Scardamalia, M., Reeve, R., & Messina, R. (2009). Designs for collective cognitive responsibility in knowledge-building communities. *The Journal of the Learning Sciences*, 18(1), 7-44.
- Zheng, R. 2005. From webquests to virtual learning. En S. Ferris & S. Godar (Eds.) *Teaching and learning with virtual teams* (pp.53-82). Hershey, Estados Unidos: Idea Group.
- Zimmerman, B., & Martinez-Pons, M. (1988). Construct validation of a strategy model of student self-regulated learning. *Journal of educational psychology*, 80(3), 284.
- Zimmerman, M. (1990). Taking aim on empowerment research: On the distinction between individual and psychological conceptions. *American Journal of community psychology*, 18(1), 169-177.
- Zorrilla, M. (1995). *La Delegación de las funciones de la patria potestad y sus consecuencias sobre el menor*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona, España.

- Zusho, A., Pintrich, P., & Coppola, B. (2003). Skill and will: The role of motivation and cognition in the learning of college chemistry. *International Journal of Science Education*, 25(9), 1081-1094.
- Zyngier, D. (2007). (Re)conceiving student engagement: What the students say they want. Putting young people at the centre of the conversation. *Learning Landscapes*, 1, 93-116.
- Zyngier, D. (2008). (Re)conceptualising student engagement: Doing education not doing time. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1765-1776.
- Zyngier, D. (2011). (Re)conceptualising risk: left numb and unengaged and lost in a no-man's-land or what (seems to) work for at-risk students. *International Journal of Inclusive Education*, 15(2), 211-231.

Capítulo Noveno

ANEXOS

ANEXO 1. Instrumento de recogida de datos: Cuestionario asociado al modelo de *engagement* multifactorial mixto.

A. Datos de identificación:		
Estudios que realiza (Titulación):		Curso:
Años totales en la universidad:	Opción en la que elegiste tus estudios actuales: <input type="checkbox"/> Primera <input type="checkbox"/> Segunda <input type="checkbox"/> Tercera	
Trabajas: <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No		
Vía de acceso a la universidad:		Nota de acceso:
¿Te consideras un buen estudiante? <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No	<input type="checkbox"/> Mujer <input type="checkbox"/> Hombre	Edad:

B. Me planteo mis estudios universitarios...					
Indica tu valoración marcando una X, en la casilla correspondiente. 1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Algo, 4 = Bastante, 5 = Mucho.	1	2	3	4	5
1. Como un reto personal.					
2. Como un medio para conseguir reconocimiento social.					
3. Porque es mi obligación.					
4. Porque es lo que espera mi familia.					
5. Como un medio para conseguir un trabajo.					
6. Porque quiero aportar algo a la sociedad.					
7. Por el gusto de aprender.					
8. Porque me resulta muy atractiva la carrera que voy a estudiar.					
9. Como un medio para salir de mi contexto (pueblo, ciudad, país, etc.) y conocer lugares y experiencias nuevas.					
10. Por tener la oportunidad de conocer personas con inquietudes parecidas.					
11. Como un medio para tener una educación de nivel superior.					
12. Para desarrollar mi capacidad crítica con los recursos que tengo a mi alcance (Libros, TV, Internet, Radio, Prensa, etc.).					
13. Otras: (Indícalas):					

C. Para mí los estudios universitarios suponen...					
Indica tu valoración marcando una X, en la casilla correspondiente. 1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Algo, 4 = Bastante, 5 = Mucho.	1	2	3	4	5
14. Satisfacer una curiosidad intelectual.					
15. Una superación personal.					
16. Poder expresar y desarrollar mi creatividad.					
17. La posibilidad de ayudar a los demás (Solidaridad).					
18. Una forma de desarrollo/crecimiento personal.					
19. La posibilidad de alcanzar el éxito.					
20. Una responsabilidad (personal y social).					
21. Una obligación: Es lo que espera mi familia.					

22. La posibilidad de afianzar mi seguridad y autoestima.					
23. Un ejercicio de libertad y autonomía.					
24. La posibilidad de alcanzar la excelencia.					
25. Construir un futuro próspero.					
26. Experimentar y fomentar la amistad.					
27. Un ejercicio de igualdad, participación y respeto					
28. Otras (indícalas):					

D. Me implico más en mis estudios cuando...					
Indica tu valoración marcando una X, en la casilla correspondiente. 1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Algo, 4 = Bastante, 5 = Mucho.	1	2	3	4	5
29. Puedo expresar mis opiniones sin miedo y debatir sobre ellas.					
30. Me siento integrado y parte de un equipo de trabajo.					
31. Tengo una comunicación interpersonal fluida con compañeros y profesores.					
32. Encuentro una actitud positiva por parte de mis tutores y profesores para atender mis necesidades.					
33. Las explicaciones de los profesores me resultan estimulantes.					
34. Las actividades exigen el máximo de mí para superarlas.					
35. Las explicaciones de los profesores me resultan fáciles de entender y conectadas con mis intereses.					
36. En las clases surgen cuestiones que me provocan curiosidad o el deseo de indagar sobre ellas.					
37. Las dudas que planteo en clase se resuelven satisfactoriamente.					
38. Los profesores usan las dudas que les planteo en clase para ampliar contenidos de las asignaturas.					
39. La revisión de los exámenes y pruebas de evaluación me sirven para clarificar y conocer mis errores.					
40. Los profesores encuentran sentido a la materia que considero útiles en otros contextos.					
41. En la clase trabajo en actividades relacionadas con posibles problemas laborales.					
42. Los profesores plantean las asignaturas con actividades que exigen autonomía (Trabajos de investigación, voluntarios, de tema abierto, etc.).					
43. Los profesores me facilitan el uso de diferentes fuentes o recursos tecnológicos (medios audiovisuales, internet, blogs, etc.) para el desarrollo de las asignaturas.					
44. En las clases utilizo todas las posibilidades de las nuevas tecnologías.					
45. Mis profesores invitan a profesionales del mundo laboral a las clases.					
46. Otras (indícalas):					

E. Mi actividad como estudiante me hace sentirme...

Indica cómo te sientes realizando tus estudios universitarios marcando con una X la posición con la que te identificas en función de los siguientes adjetivos.

	1	2	3	4	5	6	7	
47. Frustrado/a								Realizado/a
48. Insatisfecho/a								Satisfecho/a
49. Inseguro/a								Seguro/a (autoestima)
50. Pesimista/a								Optimista/a
51. Preocupado/a								Confiado/a
52. Con malestar								Con bienestar
53. Estresado/a								Calmado/a
54. Ansioso/a (de ansiedad)								Relajado/a
55. Desmotivado/a								Motivado/a
56. Desilusionado/a								Esperanzado/a

F. Cuando encuentre dificultades para satisfacer mis objetivos...

Indica tu valoración marcando una X, en la casilla correspondiente.

1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Algo, 4 = Bastante, 5 = Mucho.

	1	2	3	4	5
57. No hago nada especial, actúo como de costumbre.					
58. Acudo a tutorías que me permitan establecer vínculos afectivos con el profesor o perspectivas distintas de la asignatura.					
59. Identifico los requisitos mínimos de la asignatura y los realizo.					
60. Ajusto mi tiempo de estudio a las exigencias de la materia.					
61. Ajusto mi esfuerzo a lo que esperan de mí en cada asignatura.					
62. Recorro a compañeros que me ayuden a superar los requisitos.					
63. Abandono la asignatura, dejándola para otra convocatoria o momento mejor.					
64. Busco libros, apuntes, o trabajos en internet que me ayuden a superar la asignatura.					
65. Acudo a tutorías para profundizar en las materias con la guía del profesor.					
66. Pierdo el interés por la asignatura.					
67. Utilizo las asignaturas de libre configuración para ampliar mis conocimientos o mis temas de interés.					
68. Otras (Indíquelas).					

G. Valora los siguientes ítems

Indica tu valoración marcando una X, en la casilla correspondiente.

1 = Nada, 2 = Poco, 3 = Algo, 4 = Bastante, 5 = Mucho.

	1	2	3	4	5
69. Estoy conectado con mis estudios a un nivel:					
70. Mi grado de satisfacción con mis estudios es:					
71. El nivel de bienestar que me producen mis estudios es:					

ANEXO 2. Niveles de *Engagement*, Satisfacción y Bienestar subjetivo de los estudiantes en las distintas áreas de conocimiento de la Universidad de Sevilla

Resumen de procesamiento de casos

	Area	Casos					
		Válido		Perdidos		Total	
		N	Porcentaje	N	Porcentaje	N	Porcentaje
Estoy conectado con mis estudios a un nivel:	Salud	75	98.7%	1	1.3%	76	100.0%
	Ciencias Sociales	78	98.7%	1	1.3%	79	100.0%
	Ingeniería y Arquitectura	78	98.7%	1	1.3%	79	100.0%
	Ciencias	67	98.5%	1	1.5%	68	100.0%
	Arte y Humanidades	80	100.0%	0	0.0%	80	100.0%
Mi grado de satisfacción con mis estudios es:	Salud	75	98.7%	1	1.3%	76	100.0%
	Ciencias Sociales	78	98.7%	1	1.3%	79	100.0%
	Ingeniería y Arquitectura	78	98.7%	1	1.3%	79	100.0%
	Ciencias	67	98.5%	1	1.5%	68	100.0%
	Arte y Humanidades	80	100.0%	0	0.0%	80	100.0%
El nivel de bienestar que me producen mis estudios es:	Salud	75	98.7%	1	1.3%	76	100.0%
	Ciencias Sociales	78	98.7%	1	1.3%	79	100.0%
	Ingeniería y Arquitectura	78	98.7%	1	1.3%	79	100.0%
	Ciencias	67	98.5%	1	1.5%	68	100.0%
	Arte y Humanidades	80	100.0%	0	0.0%	80	100.0%

Descriptivos

	Area		Estadístico	Error estándar
Estoy conectado con mis estudios a un nivel:	Salud	Media	4.00	.109
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior 3.78 Límite superior 4.22	
		Media recortada al 5%	4.07	
		Mediana	4.00	
		Varianza	.892	
		Desviación estándar	.944	
		Mínimo	1	
		Máximo	5	
		Rango	4	
		Rango intercuartil	1	
	Asimetría	-.890	.277	
	Curtosis	.522	.548	
	Ciencias Sociales	Media	3.82	.096
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior 3.63 Límite superior 4.01	
		Media recortada al 5%	3.86	
		Mediana	4.00	
		Varianza	.721	
		Desviación estándar	.849	
		Mínimo	1	
		Máximo	5	
Rango		4		
Rango intercuartil		1		
Asimetría	-.429	.272		
Curtosis	.369	.538		
Ingeniería y Arquitectura	Media	3.63	.120	
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior 3.39 Límite superior 3.87		
	Media recortada al 5%	3.67		

	Mediana		4.00	
	Varianza		1.120	
	Desviación estándar		1.058	
	Mínimo		1	
	Máximo		5	
	Rango		4	
	Rango intercuartil		1	
	Asimetría		-.482	.272
	Curtosis		-.474	.538
Ciencias	Media		3.66	.112
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3.43	
		Límite superior	3.88	
	Media recortada al 5%		3.71	
	Mediana		4.00	
	Varianza		.835	
	Desviación estándar		.914	
	Mínimo		1	
	Máximo		5	
	Rango		4	
	Rango intercuartil		1	
	Asimetría		-.605	.293
	Curtosis		.728	.578
Arte y Humanidades	Media		3.83	.099
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3.63	
		Límite superior	4.02	
	Media recortada al 5%		3.88	
	Mediana		4.00	
	Varianza		.779	
	Desviación estándar		.883	
	Mínimo		1	
	Máximo		5	
	Rango		4	
	Rango intercuartil		1	
	Asimetría		-.779	.269
	Curtosis		.656	.532
Mi grado de satisfacción con mis estudios es:	Media		3.89	.101
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3.69	
		Límite superior	4.10	
	Media recortada al 5%		3.94	
	Mediana		4.00	
	Varianza		.772	
	Desviación estándar		.879	
	Mínimo		2	
	Máximo		5	
	Rango		3	
	Rango intercuartil		2	
	Asimetría		-.401	.277
	Curtosis		-.528	.548
Ciencias Sociales	Media		3.76	.104
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3.55	
		Límite superior	3.96	
	Media recortada al 5%		3.80	
	Mediana		4.00	
	Varianza		.836	
	Desviación estándar		.914	
	Mínimo		1	
	Máximo		5	
	Rango		4	
	Rango intercuartil		1	

		Asimetría		-538	.272
		Curtosis		.089	.538
Ingeniería y Arquitectura		Media		3.50	.100
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3.30	
			Límite superior	3.70	
		Media recortada al 5%		3.51	
		Mediana		4.00	
		Varianza		.773	
		Desviación estándar		.879	
		Mínimo		1	
		Máximo		5	
		Rango		4	
		Rango intercuartil		1	
		Asimetría		-471	.272
		Curtosis		-090	.538
Ciencias		Media		3.39	.122
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3.14	
			Límite superior	3.63	
		Media recortada al 5%		3.43	
		Mediana		3.00	
		Varianza		.999	
		Desviación estándar		.999	
		Mínimo		1	
		Máximo		5	
		Rango		4	
		Rango intercuartil		1	
		Asimetría		-386	.293
		Curtosis		-060	.578
Arte y Humanidades		Media		3.58	.116
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3.34	
			Límite superior	3.81	
		Media recortada al 5%		3.63	
		Mediana		4.00	
		Varianza		1.083	
		Desviación estándar		1.041	
		Mínimo		1	
		Máximo		5	
		Rango		4	
		Rango intercuartil		1	
		Asimetría		-516	.269
		Curtosis		-176	.532
El nivel de bienestar que me producen mis estudios es:	Salud	Media		3.76	.110
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3.54	
			Límite superior	3.98	
		Media recortada al 5%		3.80	
		Mediana		4.00	
		Varianza		.915	
		Desviación estándar		.956	
		Mínimo		1	
		Máximo		5	
		Rango		4	
		Rango intercuartil		1	
		Asimetría		-543	.277
		Curtosis		-121	.548
	Ciencias Sociales	Media		3.79	.107
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3.58	
			Límite superior	4.01	
		Media recortada al 5%		3.86	
		Mediana		4.00	

	Varianza		.892		
	Desviación estándar		.945		
	Mínimo		1		
	Máximo		5		
	Rango		4		
	Rango intercuartil		1		
	Asimetría		-.617	.272	
	Curtosis		.449	.538	
Ingeniería y Arquitectura	Media		3.49	.133	
	95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3.22		
		Límite superior	3.75		
	Media recortada al 5%		3.54		
	Mediana		4.00		
	Varianza		1.370		
	Desviación estándar		1.170		
	Mínimo		1		
	Máximo		5		
	Rango		4		
	Rango intercuartil		1		
	Asimetría		-.342	.272	
	Curtosis		-.774	.538	
	Ciencias	Media		3.51	.128
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3.25	
Límite superior			3.76		
Media recortada al 5%			3.54		
Mediana			3.00		
Varianza			1.102		
Desviación estándar			1.050		
Mínimo			1		
Máximo			5		
Rango			4		
Rango intercuartil			1		
Asimetría			-.182	.293	
Curtosis			-.511	.578	
Arte y Humanidades		Media		3.70	.110
		95% de intervalo de confianza para la media	Límite inferior	3.48	
	Límite superior		3.92		
	Media recortada al 5%		3.75		
	Mediana		4.00		
	Varianza		.972		
	Desviación estándar		.986		
	Mínimo		1		
	Máximo		5		
	Rango		4		
	Rango intercuartil		1		
	Asimetría		-.497	.269	
	Curtosis		-.028	.532	

Area*Estoy conectado con mis estudios a un nivel: tabulación cruzada

						Estoy conectado con mis estudios a un nivel:					
						Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	Total

Area Salud	Recuento	1	5	12	32	25	75
	% dentro de Area	1.3%	6.7%	16.0%	42.7%	33.3%	100.0%
Ciencias Sociales	Recuento	1	2	24	34	17	78
	% dentro de Area	1.3%	2.6%	30.8%	43.6%	21.8%	100.0%
Ingeniería y Arquitectura	Recuento	2	11	18	30	17	78
	% dentro de Area	2.6%	14.1%	23.1%	38.5%	21.8%	100.0%
Ciencias	Recuento	2	3	22	29	11	67
	% dentro de Area	3.0%	4.5%	32.8%	43.3%	16.4%	100.0%
Arte y Humanidades	Recuento	1	6	15	42	16	80
	% dentro de Area	1.3%	7.5%	18.8%	52.5%	20.0%	100.0%
Total	Recuento	7	27	91	167	86	378
	% dentro de Area	1.9%	7.1%	24.1%	44.2%	22.8%	100.0%

Area*Mi grado de satisfacción con mis estudios es: tabulación cruzada

		Mi grado de satisfacción con mis estudios es:					Total
		Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
Area Salud	Recuento	0	5	19	32	20	76
	% dentro de Area	0.0%	6.6%	25.0%	42.1%	26.3%	100.0%
Ciencias Sociales	Recuento	1	6	20	35	16	78
	% dentro de Area	1.3%	7.7%	25.6%	44.9%	20.5%	100.0%
Ingeniería y Arquitectura	Recuento	1	10	23	37	7	78
	% dentro de Area	1.3%	12.8%	29.5%	47.4%	9.0%	100.0%
Ciencias	Recuento	3	8	24	24	8	67
	% dentro de Area	4.5%	11.9%	35.8%	35.8%	11.9%	100.0%
Arte y Humanidades	Recuento	3	9	22	31	15	80
	% dentro de Area	3.8%	11.3%	27.5%	38.8%	18.8%	100.0%
Total	Recuento	8	38	108	159	66	379
	% dentro de Area	2.1%	10.0%	28.5%	42.0%	17.4%	100.0%

Area*El nivel de bienestar que me producen mis estudios es: tabulación cruzada

		El nivel de bienestar que me producen mis estudios es:					Total
		Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho	
Area Salud	Recuento	1	7	18	33	17	76
	% dentro de Area	1.3%	9.2%	23.7%	43.4%	22.4%	100.0%
Ciencias Sociales	Recuento	2	3	23	31	19	78
	% dentro de Area	2.6%	3.8%	29.5%	39.7%	24.4%	100.0%
Ingeniería y Arquitectura	Recuento	4	13	20	23	18	78
	% dentro de Area	5.1%	16.7%	25.6%	29.5%	23.1%	100.0%
Ciencias	Recuento	2	8	25	18	14	67
	% dentro de Area	3.0%	11.9%	37.3%	26.9%	20.9%	100.0%
Arte y Humanidades	Recuento	2	6	24	30	18	80
	% dentro de Area	2.5%	7.5%	30.0%	37.5%	22.5%	100.0%
Total	Recuento	11	37	110	135	86	379
	% dentro de Area	2.9%	9.8%	29.0%	35.6%	22.7%	100.0%

ANEXO 3. Variables asociadas al *engagement*, la satisfacción y el bienestar en los ambientes universitarios

Motivaciones

		Estoy conectado con mis estudios a un nivel:	Mi grado de satisfacción con mis estudios es:	El nivel de bienestar que me producen mis estudios es:
	N	378	379	379
Como un reto personal.	Correlación de Pearson	.299**	.211**	.144**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.005
	N	378	379	379
Como un medio para conseguir reconocimiento social.	Correlación de Pearson	.089	.019	.101
	Sig. (bilateral)	.084	.711	.051
	N	376	377	377
Porque es mi obligación.	Correlación de Pearson	-.073	-.147**	-.043
	Sig. (bilateral)	.160	.004	.407
	N	375	376	376
Porque es lo que espera mi familia.	Correlación de Pearson	.000	-.119*	-.096
	Sig. (bilateral)	.993	.021	.064
	N	375	376	376
Como un medio para conseguir un trabajo.	Correlación de Pearson	.107*	.071	.014
	Sig. (bilateral)	.038	.169	.784
	N	376	377	377
Porque quiero aportar algo a la sociedad.	Correlación de Pearson	.202**	.131*	.140**
	Sig. (bilateral)	.000	.011	.006
	N	377	378	378
Por el gusto de aprender.	Correlación de Pearson	.277**	.191**	.202**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
	N	375	376	376
Porque me resulta muy atractiva la carrera que voy a estudiar.	Correlación de Pearson	.366**	.393**	.387**
	Sig. (bilateral)	.000	.000	.000
	N	375	376	376
Como un medio para salir de mi contexto (pueblo, ciudad, país, etc.) y conocer lugares y experiencias nuevas.	Correlación de Pearson	.117*	-.059	-.060
	Sig. (bilateral)	.023	.250	.243
	N	378	379	379
Por tener la oportunidad de conocer personas con inquietudes parecidas.	Correlación de Pearson	.231**	.103*	.107*
	Sig. (bilateral)	.000	.046	.038
	N	377	378	378
Como un medio para tener una educación de nivel superior.	Correlación de Pearson	.092	.045	.139**
	Sig. (bilateral)	.074	.378	.007
	N	378	379	379
Para desarrollar mi capacidad crítica con los recursos que tengo a mi alcance (Libros, TV, Internet, Radio, Prensa, etc.).	Correlación de Pearson	.044	.096	.107*
	Sig. (bilateral)	.389	.063	.038
	N	377	378	378

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Valores

		Estoy conectado con mis estudios a un nivel:	Mi grado de satisfacción con mis estudios es:	El nivel de bienestar que me producen mis estudios es:
Satisfacer una curiosidad intelectual.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.211** .000 376	.147** .004 377	.144** .005 377
Una superación personal.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.257** .000 376	.206** .000 377	.124* .016 377
Poder expresar y desarrollar mi creatividad.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.181** .000 376	.222** .000 377	.299** .000 377
La posibilidad de ayudar a los demás (Solidaridad).	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.142** .006 377	.204** .000 378	.236** .000 378
Una forma de desarrollo/crecimiento personal.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.182** .000 377	.191** .000 378	.209** .000 378
La posibilidad de alcanzar el éxito.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.115* .025 377	.129* .012 378	.186** .000 378
Una responsabilidad (personal y social).	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.213** .000 375	.101* .049 376	.165** .001 376
Una obligación: Es lo que espera mi familia.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-.102* .049 377	-.160** .002 378	-.103* .045 378
La posibilidad de afianzar mi seguridad y autoestima.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.059 .251 377	.015 .764 378	.050 .337 378
Un ejercicio de libertad y autonomía.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.112* .030 374	.115* .026 375	.147** .004 375
La posibilidad de alcanzar la excelencia.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.132* .010 376	.090 .081 377	.093 .072 377
Construir un futuro próspero.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.256** .000 378	.231** .000 379	.202** .000 379
Experimentar y fomentar la amistad.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.200** .000 376	.205** .000 377	.197** .000 377
Un ejercicio de igualdad, participación y respeto	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.156** .002 375	.139** .007 376	.169** .001 376

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Contextos de Aprendizaje

		Estoy conectado con mis estudios a un nivel:	Mi grado de satisfacción con mis estudios es:	El nivel de bienestar que me producen mis estudios es:
Puedo expresar mis opiniones y debatir sobre ellas.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.174** .001 378	.149** .004 379	.099 .053 379
Me siento integrado y parte de un equipo de trabajo.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.101 .051 376	.157** .002 377	.127* .014 377
Tengo una comunicación interpersonal fluida con compañeros y profesores.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.247** .000 378	.245** .000 379	.247** .000 379
Encuentro una actitud positiva por parte de mis tutores y profesores para atender mis necesidades.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.137** .008 376	.180** .000 377	.138** .007 377
Las explicaciones de los profesores me resultan estimulantes.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.150** .004 376	.161** .002 377	.117* .023 377
Las actividades exigen el máximo de mí para superarlas.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.179** .000 376	.193** .000 377	.141** .006 377
Las explicaciones de los profesores me resultan fáciles de entender y conectadas con mis intereses.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.215** .000 378	.156** .002 379	.065 .205 379
En las clases surgen cuestiones que me provocan curiosidad o el deseo de indagar sobre ellas.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.270** .000 377	.225** .000 378	.147** .004 378
Las dudas que planteo en clase se resuelven satisfactoriamente.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.226** .000 373	.237** .000 374	.185** .000 374
Los profesores usan las dudas que planteo en clase para ampliar contenidos en las asignaturas.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.147** .004 378	.201** .000 379	.143** .005 379
La revisión de los exámenes y pruebas de evaluación me sirven para clarificar y conocer mis errores.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.205** .000 378	.204** .000 379	.224** .000 379
Los profesores encuentran sentido a la materia que considero útiles en otros contextos.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.118* .022 377	.198** .000 378	.188** .000 378
En la clase trabajo en actividades relacionadas con posibles problemas laborales.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.215** .000 376	.140** .007 377	.119* .021 377
Los profesores plantean las asignaturas con actividades que exigen autonomía (Trabajos de investigación, voluntarios, de tema abierto, etc.).	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.179** .000 375	.164** .001 376	.183** .000 376
Los profesores me facilitan el uso de diferentes fuentes o recursos tecnológicos (medios audiovisuales, internet, blogs, etc.) para el desarrollo de las asignaturas.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.189** .000 377	.233** .000 378	.251** .000 378
En clase utilizo todas las posibilidades de las nuevas tecnologías.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.164** .001 374	.116* .025 375	.123* .017 375

Mis profesores invitan a profesionales del mundo laboral a las clases.	Correlación de Pearson	.102*	.053	.072
	Sig. (bilateral)	.048	.306	.161
	N	375	376	376

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (2 colas).

* La correlación es significativa en el nivel 0,05 (2 colas).

Estado Emocional

		Estoy conectado con mis estudios a un nivel:	Mi grado de satisfacción con mis estudios es:	El nivel de bienestar que me producen mis estudios es:
Frustrado/a-Realizado/a	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.412** .000 377	.545** .000 378	.409** .000 378
Insatisfecho/a-Satisfecho/a	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.361** .000 376	.514** .000 376	.416** .000 376
Inseguro/a-Seguro/a (Autoestima)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.379** .000 378	.424** .000 379	.322** .000 379
Pesimista-Optimista	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.331** .000 373	.407** .000 374	.321** .000 374
Preocupado/a-Confiado/a	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.246** .000 374	.362** .000 375	.269** .000 375
Con malestar-Con bienestar	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.371** .000 372	.381** .000 373	.412** .000 373
Estresado/a-Calmado/a	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-.021 .690 377	.102* .047 378	.140** .007 378
Ansioso/a-Relajado/a (De ansiedad)	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.012 .818 376	.127* .014 377	.148** .004 377
Desmotivado/a-Motivado/a	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.356** .000 378	.482** .000 379	.439** .000 379
Desilusionado/a-Esperanzado/a	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.356** .000 378	.480** .000 379	.435** .000 379

Estrategias de Gestión

		Estoy conectado con mis estudios a un nivel:	Mi grado de satisfacción con mis estudios es:	El nivel de bienestar que me producen mis estudios es:
No hago nada especial, actúo como de costumbre.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-.063 .226 377	-.015 .773 378	.058 .262 378
Acudo a tutorías que me permitan establecer vínculos afectivos con el profesor o perspectivas distintas de la asignatura.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.116* .024 377	.213** .000 378	.200** .000 378
Identifico los requisitos mínimos de la asignatura y los realizo	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.082 .111 377	-.009 .866 378	-.026 .608 378
Ajusto mi tiempo de estudio a las exigencias de la materia.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.283** .000 376	.202** .000 377	.255** .000 377
Ajusto mi esfuerzo a lo que esperan de mí en cada asignatura.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.243** .000 378	.247** .000 379	.167** .001 379
Recurso a compañeros que me ayuden a superar los requisitos.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.198** .000 378	.185** .000 379	.107* .037 379
Abandono la asignatura, dejándola para otra convocatoria o momento mejor.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-.199** .000 378	-.245** .000 379	-.129* .012 379
Busco libros, apuntes, o trabajos en internet que me ayuden a superar la asignatura.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.169** .001 377	.060 .246 378	.019 .717 378
Acudo a tutorías para profundizar en las materias con la guía del profesor.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.079 .126 377	.188** .000 378	.144** .005 378
Pierdo el interés por la asignatura.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	-.279** .000 378	-.312** .000 379	-.192** .000 379
Utilizo las asignaturas de libre configuración para ampliar mis conocimientos o mis temas de interés.	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.069 .186 373	-.002 .966 374	.039 .451 374

ANEXO 4. Variables didácticas de aula y su incidencia sobre el *engagement*

		Estoy conectado con mis estudios a un nivel:
OPORT_RELEV	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.238** .000 378
OPORT_EXPLOR	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.242** .000 378
OPORT_RETOS	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.245** .000 378
OPORT_INTER	Correlación de Pearson Sig. (bilateral) N	.223** .000 378

ANEXO 5. *Engagement*, Satisfacción y Bienestar subjetivo de los estudiantes universitarios

Incidencia del área de conocimiento sobre los niveles de *Engagement*, Satisfacción y Bienestar subjetivo de los universitarios

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Estoy conectado con mis estudios a un nivel:	Entre grupos	6.709	4	1.677	1.929	.105
	Dentro de grupos	324.360	373	.870		
	Total	331.069	377			
Mi grado de satisfacción con mis estudios es:	Entre grupos	11.530	4	2.883	3.235	.013
	Dentro de grupos	333.266	374	.891		
	Total	344.797	378			
El nivel de bienestar que me producen mis estudios es:	Entre grupos	6.232	4	1.558	1.488	.205
	Dentro de grupos	391.488	374	1.047		
	Total	397.720	378			

Comparaciones múltiples
HSD Tukey

Variable dependiente	(I) Area	(J) Area	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza		
						Límite inferior	Límite superior	
Estoy conectado con mis estudios a un nivel:	Salud	Ciencias Sociales	.179	.151	.757	-.23	.59	
		Ingeniería y Arquitectura	.372	.151	.101	-.04	.79	
		Ciencias	.343	.157	.186	-.09	.77	
		Arte y Humanidades	.175	.150	.770	-.24	.59	
		Ciencias Sociales	Salud	-.179	.151	.757	-.59	.23
		Ingeniería y Arquitectura	.192	.149	.699	-.22	.60	
	Ciencias Sociales	Salud	Ciencias Sociales	.164	.155	.830	-.26	.59
			Arte y Humanidades	-.004	.148	1.000	-.41	.40
			Ingeniería y Arquitectura	-.192	.149	.699	-.60	.22
		Ciencias	Ciencias	-.029	.155	1.000	-.45	.40
			Arte y Humanidades	-.197	.148	.675	-.60	.21
			Ingeniería y Arquitectura	-.372	.151	.101	-.79	.04
	Ingeniería y Arquitectura	Salud	Ciencias Sociales	-.192	.149	.699	-.60	.22
			Ciencias	-.029	.155	1.000	-.45	.40
			Arte y Humanidades	-.197	.148	.675	-.60	.21
		Ciencias	Salud	-.343	.157	.186	-.77	.09
			Ciencias Sociales	-.164	.155	.830	-.59	.26
			Ingeniería y Arquitectura	.029	.155	1.000	-.40	.45
	Arte y Humanidades	Salud	Arte y Humanidades	-.168	.154	.812	-.59	.26
			Ciencias Sociales	-.175	.150	.770	-.59	.24
			Ingeniería y Arquitectura	.004	.148	1.000	-.40	.41
		Ciencias	Ingeniería y Arquitectura	.197	.148	.675	-.21	.60
			Ciencias	.168	.154	.812	-.26	.59
			Arte y Humanidades	.197	.148	.675	-.21	.60
Mi grado de satisfacción con mis estudios es:	Salud	Ciencias Sociales	.125	.152	.924	-.29	.54	
		Ingeniería y Arquitectura	.382	.152	.091	-.04	.80	
		Ciencias	.494*	.158	.017	.06	.93	
		Arte y Humanidades	.307	.151	.255	-.11	.72	
		Ciencias Sociales	Salud	-.125	.152	.924	-.54	.29
		Ingeniería y Arquitectura	.256	.151	.437	-.16	.67	
	Ciencias Sociales	Salud	Ciencias	.368	.157	.134	-.06	.80
			Arte y Humanidades	.181	.150	.747	-.23	.59
			Salud	-.382	.152	.091	-.80	.04
		Ciencias	Arte y Humanidades	.181	.150	.747	-.23	.59
			Ingeniería y Arquitectura	.256	.151	.437	-.16	.67
			Salud	-.125	.152	.924	-.54	.29

El nivel de bienestar que me producen mis estudios es:	Ingeniería y Arquitectura	Ciencias Sociales	-0.256	.151	.437	-.67	.16
		Ciencias	.112	.157	.954	-.32	.54
		Arte y Humanidades	-.075	.150	.987	-.49	.34
	Ciencias	Salud	-.494*	.158	.017	-.93	-.06
		Ciencias Sociales	-.368	.157	.134	-.80	.06
		Ingeniería y Arquitectura	-.112	.157	.954	-.54	.32
		Arte y Humanidades	-.187	.156	.754	-.62	.24
	Arte y Humanidades	Salud	-.307	.151	.255	-.72	.11
		Ciencias Sociales	-.181	.150	.747	-.59	.23
		Ingeniería y Arquitectura	.075	.150	.987	-.34	.49
		Ciencias	.187	.156	.754	-.24	.62
	El nivel de bienestar que me producen mis estudios es:	Salud	Ciencias Sociales	-.032	.165	1.000	-.48
Ingeniería y Arquitectura			.276	.165	.452	-.18	.73
Ciencias			.256	.171	.569	-.21	.73
Arte y Humanidades			.063	.164	.995	-.39	.51
Ciencias Sociales		Salud	.032	.165	1.000	-.42	.48
		Ingeniería y Arquitectura	.308	.164	.331	-.14	.76
		Ciencias	.287	.170	.444	-.18	.75
		Arte y Humanidades	.095	.163	.978	-.35	.54
Ingeniería y Arquitectura		Salud	-.276	.165	.452	-.73	.18
		Ciencias Sociales	-.308	.164	.331	-.76	.14
		Ciencias	-.020	.170	1.000	-.49	.45
		Arte y Humanidades	-.213	.163	.687	-.66	.23
Ciencias	Salud	-.256	.171	.569	-.73	.21	
	Ciencias Sociales	-.287	.170	.444	-.75	.18	
	Ingeniería y Arquitectura	.020	.170	1.000	-.45	.49	
	Arte y Humanidades	-.193	.169	.787	-.66	.27	
Arte y Humanidades	Salud	-.063	.164	.995	-.51	.39	
	Ciencias Sociales	-.095	.163	.978	-.54	.35	
	Ingeniería y Arquitectura	.213	.163	.687	-.23	.66	
	Ciencias	.193	.169	.787	-.27	.66	

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Incidencia del curso de conocimiento sobre los niveles de Engagement, Satisfacción y Bienestar subjetivo de los universitarios

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Estoy conectado con mis estudios a un nivel:	Entre grupos	4.761	4	1.190	1.361	.247
	Dentro de grupos	326.307	373	.875		
	Total	331.069	377			
Mi grado de satisfacción con mis estudios es:	Entre grupos	2.665	4	.666	.728	.573
	Dentro de grupos	342.132	374	.915		
	Total	344.797	378			
El nivel de bienestar que me producen mis estudios es:	Entre grupos	6.030	4	1.507	1.439	.220
	Dentro de grupos	391.690	374	1.047		
	Total	397.720	378			

Incidencia del Sexo Niveles de Engagement, Satisfacción y Bienestar Subjetivo

Prueba T

Estadísticas de grupo

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Estoy conectado con mis estudios a un nivel:	Hombre	192	3.73	.971	.070
	Mujer	186	3.85	.900	.066
Mi grado de satisfacción con mis estudios es:	Hombre	192	3.60	.981	.071
	Mujer	187	3.65	.930	.068
El nivel de bienestar que me producen mis estudios es:	Hombre	192	3.63	.983	.071
	Mujer	187	3.68	1.069	.078

Prueba de muestras independientes

		Prueba de Levene de calidad de varianzas		prueba t para la igualdad de medias						
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Estoy conectado con mis estudios a un nivel:	Se asumen varianzas iguales	1.809	.179	-1.249	376	.213	-.120	.096	-.310	.069
	No se asumen varianzas iguales			-1.250	375.280	.212	-.120	.096	-.310	.069
Mi grado de satisfacción con mis estudios es:	Se asumen varianzas iguales	.451	.502	-.437	377	.663	-.043	.098	-.236	.150
	No se asumen varianzas iguales			-.437	376.711	.662	-.043	.098	-.236	.150
El nivel de bienestar que me producen mis estudios es:	Se asumen varianzas iguales	2.332	.128	-.464	377	.643	-.049	.105	-.256	.159
	No se asumen varianzas iguales			-.463	372.493	.643	-.049	.106	-.257	.159

ANEXO 6. Incidencia del sexo de los estudiantes universitarios sobre las motivaciones y los valores

Motivaciones

Estadísticas de grupo

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
MOTIV_INT	Hombre	193	3.8359	.69425	.04997
	Mujer	188	3.9428	.73564	.05365
MOTIV_EXT	Hombre	193	3.2172	.78002	.05615
	Mujer	188	3.2748	.80683	.05884
MOTIV_EXCEL	Hombre	193	3.6528	.81407	.05860
	Mujer	188	3.7447	.83456	.06087
MOTIV_SOCIAL	Hombre	193	2.8549	1.06663	.07678
	Mujer	188	3.0186	1.07769	.07860

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene de calidad de varianzas	prueba t para la igualdad de medias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
MOTIV_INT	Se asumen varianzas iguales	.419	.518	1.459	379	.145	-.10690	.07326	-.25095	.03716
	No se asumen varianzas iguales			1.458	376.337	.146	-.10690	.07332	-.25106	.03727
MOTIV_EXT	Se asumen varianzas iguales	.746	.388	-.709	379	.479	-.05764	.08130	-.21749	.10221
	No se asumen varianzas iguales			-.709	377.637	.479	-.05764	.08133	-.21756	.10229
MOTIV_EXCEL	Se asumen varianzas iguales	.924	.337	1.087	379	.278	-.09183	.08446	-.25790	.07424
	No se asumen varianzas iguales			1.087	378.011	.278	-.09183	.08449	-.25796	.07430
MOTIV_SOCIAL	Se asumen varianzas iguales	.000	.985	1.490	379	.137	-.16369	.10986	-.37971	.05232

No se asumen varianzas iguales			1.490	378.492	.137	-.16369	.10988	-.37974	.05235
--------------------------------	--	--	-------	---------	------	---------	--------	---------	--------

Valores

Estadísticas de grupo

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
VALOR_INTER	Hombre	193	3.8653	.64420	.04637
	Mujer	188	4.0071	.68243	.04977
VALOR_EXT	Hombre	193	3.6580	.85826	.06178
	Mujer	188	3.9043	.76269	.05562
VALOR_SOCIAL	Hombre	193	3.1511	.84010	.06047
	Mujer	188	3.4973	.87540	.06385
VALOR_EXCEL	Hombre	193	3.2876	.83563	.06015
	Mujer	188	3.3918	.88535	.06457

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene de calidad de varianzas	prueba t para la igualdad de medias								
		F		Sig.		Diferencia de medias		95% de intervalo de confianza de la diferencia		
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	Inferior	Superior
VALOR_INTER	Se asumen varianzas iguales	.138	.711	2.086	379	.038	-.14181	.06797	-.27546	-.00816
	No se asumen varianzas iguales			2.085	376.353	.038	-.14181	.06802	-.27556	-.00805
VALOR_EXT	Se asumen varianzas iguales	1.383	.240	2.957	379	.003	-.24622	.08326	-.40993	-.08252
	No se asumen varianzas iguales			2.962	375.862	.003	-.24622	.08313	-.40968	-.08276
VALOR_SOCIAL	Se asumen varianzas iguales	.358	.550	3.939	379	.000	-.34622	.08789	-.51903	-.17340
	No se asumen varianzas iguales			3.937	377.285	.000	-.34622	.08794	-.51913	-.17331
VALOR_EXCEL	Se asumen varianzas iguales	.905	.342	1.183	379	.238	-.10428	.08818	-.27766	.06910
	No se asumen varianzas iguales			1.182	376.344	.238	-.10428	.08825	-.27780	.06924

Estadísticas de grupo

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Satisfacer una curiosidad intelectual.	Hombre	192	3.78	.984	.071
	Mujer	187	3.84	1.030	.075
Una superación personal.	Hombre	191	4.00	.852	.062
	Mujer	188	4.23	.877	.064
Poder expresar y desarrollar mi creatividad.	Hombre	192	3.58	1.036	.075
	Mujer	187	3.65	1.054	.077
La posibilidad de ayudar a los demás (Solidaridad).	Hombre	193	3.36	1.110	.080
	Mujer	187	3.78	1.052	.077
Una forma de desarrollo/crecimiento personal.	Hombre	192	4.11	.802	.058
	Mujer	188	4.31	.739	.054
La posibilidad de alcanzar el éxito.	Hombre	193	3.83	1.088	.078
	Mujer	187	3.92	.978	.071
Una responsabilidad (personal y social).	Hombre	191	3.49	1.020	.074
	Mujer	187	3.88	.954	.070
Una obligación: Es lo que espera mi familia.	Hombre	193	2.51	1.221	.088
	Mujer	187	2.64	1.251	.091
La posibilidad de afianzar mi seguridad y autoestima.	Hombre	192	3.13	1.090	.079
	Mujer	188	3.40	1.116	.081
Un ejercicio de libertad y autonomía.	Hombre	190	3.43	1.040	.075
	Mujer	187	3.68	1.093	.080
La posibilidad de alcanzar la excelencia.	Hombre	192	3.31	1.183	.085
	Mujer	187	3.10	1.127	.082
Construir un futuro próspero.	Hombre	193	4.08	1.000	.072
	Mujer	188	4.41	.858	.063
Experimentar y fomentar la amistad.	Hombre	192	3.03	1.087	.078
	Mujer	187	3.36	1.075	.079
Un ejercicio de igualdad, participación y respeto	Hombre	191	3.06	1.027	.074
	Mujer	187	3.34	1.141	.083

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene de calidad de varianzas	prueba t para la igualdad de medias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Satisfacer una curiosidad intelectual.	Se asumen varianzas iguales	.298	.586	-.564	377	.573	-.058	.103	-.262	.145
	No se asumen varianzas iguales			-.564	375.052	.573	-.058	.103	-.262	.145
Una superación personal.	Se asumen varianzas iguales	.685	.408	2.635	377	.009	-.234	.089	-.409	-.059
	No se asumen varianzas iguales			2.635	376.270	.009	-.234	.089	-.409	-.059
Poder expresar y desarrollar mi creatividad.	Se asumen varianzas iguales	.026	.872	-.642	377	.521	-.069	.107	-.280	.142
	No se asumen varianzas iguales			-.642	376.262	.521	-.069	.107	-.280	.142
La posibilidad de ayudar a los demás (Solidaridad).	Se asumen varianzas iguales	.930	.335	3.765	378	.000	-.418	.111	-.636	-.200
	No se asumen varianzas iguales			3.768	377.822	.000	-.418	.111	-.636	-.200

Una forma de desarrollo/crecimiento personal.	Se asumen varianzas iguales	.006	.936	-	378	.012	-199	.079	-355	-.044
	No se asumen varianzas iguales			2.517	376.641	.012	-199	.079	-355	-.044
La posibilidad de alcanzar el éxito.	Se asumen varianzas iguales	3.777	.053	-	378	.393	-.091	.106	-.300	.118
	No se asumen varianzas iguales			-854	375.877	.393	-.091	.106	-.299	.118
Una responsabilidad (personal y social).	Se asumen varianzas iguales	5.761	.017	-	376	.000	-.390	.102	-.590	-.190
	No se asumen varianzas iguales			3.838	375.227	.000	-.390	.102	-.590	-.190
Una obligación: Es lo que espera mi familia.	Se asumen varianzas iguales	.127	.722	-	378	.311	-.129	.127	-.378	.121
	No se asumen varianzas iguales			1.015	376.827	.311	-.129	.127	-.378	.121
La posibilidad de afianzar mi seguridad y autoestima.	Se asumen varianzas iguales	1.986	.160	-	378	.016	-.274	.113	-.497	-.051
	No se asumen varianzas iguales			2.420	377.240	.016	-.274	.113	-.497	-.051
Un ejercicio de libertad y autonomía.	Se asumen varianzas iguales	.291	.590	-	375	.022	-.253	.110	-.469	-.037
	No se asumen varianzas iguales			2.301	373.396	.022	-.253	.110	-.469	-.037
La posibilidad de alcanzar la excelencia.	Se asumen varianzas iguales	2.401	.122	-	377	.069	.216	.119	-.017	.450
	No se asumen varianzas iguales			1.821	376.820	.069	.216	.119	-.017	.450
Construir un futuro próspero.	Se asumen varianzas iguales	.692	.406	-	379	.000	-.337	.096	-.525	-.149
	No se asumen varianzas iguales			3.529	373.114	.000	-.337	.095	-.525	-.150
Experimentar y fomentar la amistad.	Se asumen varianzas iguales	.727	.394	-	377	.003	-.327	.111	-.545	-.109
	No se asumen varianzas iguales			2.944	376.913	.003	-.327	.111	-.545	-.109
Un ejercicio de igualdad, participación y respeto	Se asumen varianzas iguales	7.482	.007	-	376	.011	-.285	.112	-.504	-.065
	No se asumen varianzas iguales			2.551	370.129	.011	-.285	.112	-.504	-.065

ANEXO 7. Estado Emocional de los estudiantes universitarios

Incidencia del sexo sobre el Estado Emocional de los estudiantes universitario

Prueba T

Estadísticas de grupo

	Sexo	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
Frustrado/a-Realizado/a	Hombre	193	4.94	1.705	.123
	Mujer	187	4.76	1.646	.120
Insatisfecho/a-Satisfecho/a	Hombre	192	4.88	1.752	.126
	Mujer	186	4.90	1.592	.117
Inseguro/a-Seguro/a (Autoestima)	Hombre	192	4.83	1.711	.123
	Mujer	187	4.61	1.614	.118
Pesimista-Optimista	Hombre	189	4.66	1.708	.124
	Mujer	185	4.35	1.675	.123
Preocupado/a-Confiado/a	Hombre	190	4.33	1.758	.128
	Mujer	185	3.88	1.667	.123
Con malestar-Con bienestar	Hombre	190	4.52	1.609	.117
	Mujer	183	4.59	1.621	.120
Estresado/a-Calmado/a	Hombre	192	3.84	1.856	.134
	Mujer	186	3.16	1.818	.133
Ansioso/a-Relajado/a (De ansiedad)	Hombre	191	4.08	1.633	.118
	Mujer	186	3.59	1.636	.120
Desmotivado/a-Motivado/a	Hombre	192	4.75	1.624	.117
	Mujer	187	4.52	1.714	.125
Desilusionado/a-Esperanzado/a	Hombre	192	4.82	1.716	.124
	Mujer	187	4.82	1.704	.125

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene de calidad de varianzas	prueba t para la igualdad de medias								
		F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Diferencia de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
									Inferior	Superior
Frustrado/a-Realizado/a	Se asumen varianzas iguales	.049	.825	1.037	378	.301	.178	.172	-.160	.516
	No se asumen varianzas iguales			1.037	377.994	.300	.178	.172	-.160	.516
Insatisfecho/a-Satisfecho/a	Se asumen varianzas iguales	2.154	.143	-.102	376	.919	-.018	.172	-.357	.321
	No se asumen varianzas iguales			-.103	374.487	.918	-.018	.172	-.356	.321
Inseguro/a-Seguro/a (Autoestima)	Se asumen varianzas iguales	.617	.433	1.247	377	.213	.213	.171	-.123	.549
	No se asumen varianzas iguales			1.248	376.607	.213	.213	.171	-.123	.549
Pesimista-Optimista	Se asumen varianzas iguales	.182	.670	1.742	372	.082	.305	.175	-.039	.649
	No se asumen varianzas iguales			1.742	371.999	.082	.305	.175	-.039	.649

Preocupado/a- Confiado/a	Se asumen varianzas iguales	2.286	.131	2.545	373	.011	.450	.177	.102	.799
	No se asumen varianzas iguales			2.547	372.742	.011	.450	.177	.103	.798
Con malestar-Con bienestar	Se asumen varianzas iguales	.003	.956	-.445	371	.657	-.074	.167	-.403	.255
	No se asumen varianzas iguales			-.445	370.252	.657	-.074	.167	-.403	.255
Estresado/a- Calmado/a	Se asumen varianzas iguales	.324	.570	3.583	376	.000	.677	.189	.306	1.049
	No se asumen varianzas iguales			3.584	375.956	.000	.677	.189	.306	1.049
Ansioso/a- Relajado/a (De ansiedad)	Se asumen varianzas iguales	.198	.656	2.925	375	.004	.492	.168	.161	.823
	No se asumen varianzas iguales			2.925	374.701	.004	.492	.168	.161	.823
Desmotivado/a- Motivado/a	Se asumen varianzas iguales	.933	.335	1.317	377	.189	.226	.172	-.111	.563
	No se asumen varianzas iguales			1.316	374.589	.189	.226	.172	-.112	.563
Desilusionado/a- Esperanzado/a	Se asumen varianzas iguales	.083	.773	-.003	377	.998	.000	.176	-.346	.345
	No se asumen varianzas iguales			-.003	376.863	.998	.000	.176	-.346	.345

Incidencia del curso sobre el Estado Emocional de los estudiantes universitario

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Frustrado/a-Realizado/a	Entre grupos	28.245	4	7.061	2.554	.039
	Dentro de grupos	1036.794	375	2.765		
	Total	1065.039	379			
Insatisfecho/a-Satisfecho/a	Entre grupos	19.880	4	4.970	1.790	.130
	Dentro de grupos	1035.453	373	2.776		
	Total	1055.333	377			
Inseguro/a-Seguro/a (Autoestima)	Entre grupos	15.324	4	3.831	1.388	.238
	Dentro de grupos	1032.586	374	2.761		
	Total	1047.910	378			
Pesimista-Optimista	Entre grupos	42.679	4	10.670	3.819	.005
	Dentro de grupos	1030.810	369	2.794		
	Total	1073.489	373			
Preocupado/a-Confiado/a	Entre grupos	8.499	4	2.125	.711	.585
	Dentro de grupos	1106.018	370	2.989		
	Total	1114.517	374			
Con malestar-Con bienestar	Entre grupos	10.573	4	2.643	1.016	.399
	Dentro de grupos	957.657	368	2.602		
	Total	968.231	372			
Estresado/a-Calmado/a	Entre grupos	1.106	4	.276	.079	.989
	Dentro de grupos	1311.384	373	3.516		
	Total	1312.489	377			
Ansioso/a-Relajado/a (De ansiedad)	Entre grupos	.125	4	.031	.011	1.000

	Dentro de grupos	1024.326	372	2.754		
	Total	1024.451	376			
Desmotivado/a-Motivado/a	Entre grupos	19.475	4	4.869	1.758	.137
	Dentro de grupos	1036.002	374	2.770		
	Total	1055.478	378			
Desilusionado/a-Esperanzado/a	Entre grupos	57.218	4	14.304	5.118	.001
	Dentro de grupos	1045.220	374	2.795		
	Total	1102.438	378			

Comparaciones múltiples
HSD Tukey

Variable dependiente	(I) Curso	(J) Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error estándar	Sig.	95% de intervalo de confianza	
						Límite inferior	Límite superior
Frustrado/a-Realizado/a	Primero	Segundo	.374	.267	.628	-.36	1.11
		Tercero	.519	.265	.291	-.21	1.25
		Cuarto	.013	.268	1.000	-.72	.75
		Quinto / Máster	.698	.277	.088	-.06	1.46
		Segundo	Primero	-.374	.267	.628	-1.11
	Segundo	Tercero	.145	.265	.982	-.58	.87
		Cuarto	-.361	.267	.659	-1.09	.37
		Quinto / Máster	.324	.276	.765	-.43	1.08
		Tercero	Primero	-.519	.265	.291	-1.25
	Tercero	Segundo	-.145	.265	.982	-.87	.58
		Cuarto	-.506	.265	.316	-1.23	.22
		Quinto / Máster	.179	.274	.966	-.57	.93
		Cuarto	Primero	-.013	.268	1.000	-.75
	Cuarto	Segundo	.361	.267	.659	-.37	1.09
		Tercero	.506	.265	.316	-.22	1.23
		Quinto / Máster	.685	.277	.098	-.07	1.44
		Quinto / Máster	Primero	-.698	.277	.088	-1.46
	Quinto / Máster	Segundo	-.324	.276	.765	-1.08	.43
		Tercero	-.179	.274	.966	-.93	.57
		Cuarto	-.685	.277	.098	-1.44	.07
Insatisfecho/a-Satisfecho/a		Primero	Segundo	.270	.268	.851	-.46
	Tercero		.478	.266	.376	-.25	1.21
	Cuarto		-.117	.269	.993	-.85	.62
	Quinto / Máster		.394	.279	.622	-.37	1.16
	Segundo		Primero	-.270	.268	.851	-1.00
	Segundo	Tercero	.208	.265	.935	-.52	.93
		Cuarto	-.387	.268	.598	-1.12	.35
		Quinto / Máster	.124	.279	.992	-.64	.89
		Tercero	Primero	-.478	.266	.376	-1.21
	Tercero	Segundo	-.208	.265	.935	-.93	.52
		Cuarto	-.595	.266	.168	-1.32	.13
		Quinto / Máster	-.084	.277	.998	-.84	.67
		Cuarto	Primero	.117	.269	.993	-.62
	Cuarto	Segundo	.387	.268	.598	-.35	1.12
		Tercero	.595	.266	.168	-.13	1.32
		Quinto / Máster	.511	.279	.359	-.26	1.28
		Quinto / Máster	Primero	-.394	.279	.622	-1.16
	Quinto / Máster	Segundo	-.124	.279	.992	-.89	.64
		Tercero	.084	.277	.998	-.67	.84
		Cuarto	-.511	.279	.359	-1.28	.26
Inseguro/a-Seguro/a (Autoestima)		Primero	Segundo	.405	.267	.551	-.33
	Tercero		-.068	.264	.999	-.79	.66
	Cuarto		-.152	.268	.979	-.89	.58
	Quinto / Máster		.192	.276	.957	-.56	.95

	Segundo	Primero	-.405	.267	.551	-1.14	.33	
		Tercero	-.473	.265	.385	-1.20	.25	
		Cuarto	-.558	.269	.233	-1.29	.18	
		Quinto	/	-.213	.277	.939	-.97	.54
		Máster						
	Tercero	Primero	.068	.264	.999	-.66	.79	
		Segundo	.473	.265	.385	-.25	1.20	
		Cuarto	-.085	.266	.998	-.81	.64	
		Quinto	/	.260	.274	.878	-.49	1.01
		Máster						
	Cuarto	Primero	.152	.268	.979	-.58	.89	
		Segundo	.558	.269	.233	-.18	1.29	
		Tercero	.085	.266	.998	-.64	.81	
		Quinto	/	.344	.277	.727	-.42	1.10
		Máster						
	Quinto Máster	Primero	-.192	.276	.957	-.95	.56	
		Segundo	.213	.277	.939	-.54	.97	
		Tercero	-.260	.274	.878	-1.01	.49	
		Cuarto	-.344	.277	.727	-1.10	.42	
Pesimista-Optimista	Primero	Segundo	.748*	.272	.049	.00	1.49	
		Tercero	.185	.269	.959	-.55	.92	
		Cuarto	.118	.271	.992	-.62	.86	
		Quinto	/	.824*	.279	.027	.06	1.59
		Máster						
	Segundo	Primero	-.748*	.272	.049	-1.49	.00	
		Tercero	-.564	.269	.226	-1.30	.18	
		Cuarto	-.630	.272	.142	-1.38	.12	
		Quinto	/	.076	.280	.999	-.69	.84
		Máster						
	Tercero	Primero	-.185	.269	.959	-.92	.55	
		Segundo	.564	.269	.226	-.18	1.30	
		Cuarto	-.066	.269	.999	-.80	.67	
		Quinto	/	.639	.276	.143	-.12	1.40
		Máster						
	Cuarto	Primero	-.118	.271	.992	-.86	.62	
		Segundo	.630	.272	.142	-.12	1.38	
		Tercero	.066	.269	.999	-.67	.80	
		Quinto	/	.706	.279	.086	-.06	1.47
		Máster						
Quinto Máster	Primero	-.824*	.279	.027	-1.59	-.06		
	Segundo	-.076	.280	.999	-.84	.69		
	Tercero	-.639	.276	.143	-1.40	.12		
	Cuarto	-.706	.279	.086	-1.47	.06		
Preocupado/a-Confiado/a	Primero	Segundo	-.013	.279	1.000	-.78	.75	
		Tercero	-.203	.277	.949	-.96	.56	
		Cuarto	-.355	.280	.709	-1.12	.41	
		Quinto	/	.045	.290	1.000	-.75	.84
		Máster						
	Segundo	Primero	.013	.279	1.000	-.75	.78	
		Tercero	-.190	.277	.960	-.95	.57	
		Cuarto	-.342	.280	.737	-1.11	.42	
		Quinto	/	.058	.290	1.000	-.74	.85
		Máster						
	Tercero	Primero	.203	.277	.949	-.56	.96	
		Segundo	.190	.277	.960	-.57	.95	
		Cuarto	-.153	.278	.982	-.91	.61	
		Quinto	/	.248	.288	.911	-.54	1.04
		Máster						
	Cuarto	Primero	.355	.280	.709	-.41	1.12	
		Segundo	.342	.280	.737	-.42	1.11	
		Tercero	.153	.278	.982	-.61	.91	
		Quinto	/	.401	.291	.643	-.40	1.20
		Máster						
Quinto Máster	Primero	-.045	.290	1.000	-.84	.75		
	Segundo	-.058	.290	1.000	-.85	.74		
	Tercero	-.248	.288	.911	-1.04	.54		
	Cuarto	-.401	.291	.643	-1.20	.40		
Con malestar-Con bienestar	Primero	Segundo	.387	.261	.575	-.33	1.10	
		Tercero	.181	.259	.957	-.53	.89	
		Cuarto	.074	.263	.999	-.65	.80	

		Quinto Máster /	.435	.270	.493	-.31	1.18	
Segundo		Primero	-.387	.261	.575	-1.10	.33	
		Tercero	-.206	.258	.932	-.91	.50	
		Cuarto	-.313	.263	.757	-1.03	.41	
		Quinto Máster /	.048	.270	1.000	-.69	.79	
Tercero		Primero	-.181	.259	.957	-.89	.53	
		Segundo	.206	.258	.932	-.50	.91	
		Cuarto	-.107	.261	.994	-.82	.61	
		Quinto Máster /	.254	.268	.878	-.48	.99	
Cuarto		Primero	-.074	.263	.999	-.80	.65	
		Segundo	.313	.263	.757	-.41	1.03	
		Tercero	.107	.261	.994	-.61	.82	
		Quinto Máster /	.361	.272	.675	-.38	1.11	
Quinto Máster		Primero	-.435	.270	.493	-1.18	.31	
		Segundo	-.048	.270	1.000	-.79	.69	
		Tercero	-.254	.268	.878	-.99	.48	
		Cuarto	-.361	.272	.675	-1.11	.38	
Estresado/a-Calmado/a	Primero	Segundo	.006	.301	1.000	-.82	.83	
		Tercero	.082	.299	.999	-.74	.90	
		Cuarto	-.053	.302	1.000	-.88	.78	
		Quinto Máster /	-.074	.311	.999	-.93	.78	
	Segundo		Primero	-.006	.301	1.000	-.83	.82
			Tercero	.076	.300	.999	-.75	.90
			Cuarto	-.059	.303	1.000	-.89	.77
			Quinto Máster /	-.080	.312	.999	-.94	.78
	Tercero		Primero	-.082	.299	.999	-.90	.74
			Segundo	-.076	.300	.999	-.90	.75
			Cuarto	-.135	.301	.992	-.96	.69
			Quinto Máster /	-.156	.310	.987	-1.01	.69
	Cuarto		Primero	.053	.302	1.000	-.78	.88
			Segundo	.059	.303	1.000	-.77	.89
			Tercero	.135	.301	.992	-.69	.96
			Quinto Máster /	-.021	.313	1.000	-.88	.84
	Quinto Máster		Primero	.074	.311	.999	-.78	.93
			Segundo	.080	.312	.999	-.78	.94
			Tercero	.156	.310	.987	-.69	1.01
			Cuarto	.021	.313	1.000	-.84	.88
Ansioso/a-Relajado/a (De ansiedad)	Primero	Segundo	-.011	.267	1.000	-.74	.72	
		Tercero	-.040	.265	1.000	-.77	.69	
		Cuarto	.007	.268	1.000	-.73	.74	
		Quinto Máster /	.010	.275	1.000	-.74	.76	
	Segundo		Primero	.011	.267	1.000	-.72	.74
			Tercero	-.029	.266	1.000	-.76	.70
			Cuarto	.017	.269	1.000	-.72	.76
			Quinto Máster /	.021	.276	1.000	-.74	.78
	Tercero		Primero	.040	.265	1.000	-.69	.77
			Segundo	.029	.266	1.000	-.70	.76
			Cuarto	.047	.268	1.000	-.69	.78
			Quinto Máster /	.050	.274	1.000	-.70	.80
	Cuarto		Primero	-.007	.268	1.000	-.74	.73
			Segundo	-.017	.269	1.000	-.76	.72
			Tercero	-.047	.268	1.000	-.78	.69
			Quinto Máster /	.003	.278	1.000	-.76	.76
	Quinto Máster		Primero	-.010	.275	1.000	-.76	.74
			Segundo	-.021	.276	1.000	-.78	.74
			Tercero	-.050	.274	1.000	-.80	.70
			Cuarto	-.003	.278	1.000	-.76	.76
Desmotivado/a-Motivado/a	Primero	Segundo	.624	.267	.137	-.11	1.36	
		Tercero	.262	.265	.860	-.46	.99	

		Cuarto	.316	.268	.764	-.42	1.05	
		Quinto						
		Máster	.575	.276	.229	-.18	1.33	
Segundo		Primero	-.624	.267	.137	-1.36	.11	
		Tercero	-.361	.266	.654	-1.09	.37	
		Cuarto	-.307	.269	.784	-1.05	.43	
		Quinto						
		Máster	-.048	.277	1.000	-.81	.71	
Tercero		Primero	-.262	.265	.860	-.99	.46	
		Segundo	.361	.266	.654	-.37	1.09	
		Cuarto	.054	.267	1.000	-.68	.78	
		Quinto						
		Máster	.313	.275	.785	-.44	1.07	
Cuarto		Primero	-.316	.268	.764	-1.05	.42	
		Segundo	.307	.269	.784	-.43	1.05	
		Tercero	-.054	.267	1.000	-.78	.68	
		Quinto						
		Máster	.259	.278	.884	-.50	1.02	
Quinto	/	Primero	-.575	.276	.229	-1.33	.18	
		Segundo	.048	.277	1.000	-.71	.81	
		Tercero	-.313	.275	.785	-1.07	.44	
		Cuarto	-.259	.278	.884	-1.02	.50	
Desilusionado/a- Esperanzado/a	Primero	Segundo	.762*	.269	.038	.03	1.50	
		Tercero	.433	.266	.480	-.30	1.16	
		Cuarto	.307	.269	.785	-.43	1.05	
		Quinto						
			Máster	1.157*	.277	.000	.40	1.92
	Segundo		Primero	-.762*	.269	.038	-1.50	-.03
			Tercero	-.329	.267	.733	-1.06	.40
			Cuarto	-.455	.270	.446	-1.20	.29
			Quinto					
			Máster	.395	.278	.615	-.37	1.16
	Tercero		Primero	-.433	.266	.480	-1.16	.30
			Segundo	.329	.267	.733	-.40	1.06
			Cuarto	-.126	.268	.990	-.86	.61
			Quinto					
			Máster	.724	.276	.068	-.03	1.48
	Cuarto		Primero	-.307	.269	.785	-1.05	.43
Segundo			.455	.270	.446	-.29	1.20	
Tercero			.126	.268	.990	-.61	.86	
Quinto								
		Máster	.850*	.279	.021	.08	1.61	
Quinto	/	Primero	-1.157*	.277	.000	-1.92	-.40	
		Segundo	-.395	.278	.615	-1.16	.37	
		Tercero	-.724	.276	.068	-1.48	.03	
		Cuarto	-.850*	.279	.021	-1.61	-.08	

*. La diferencia de medias es significativa en el nivel 0.05.

Incidencia de la edad sobre el Estado Emocional de los estudiantes universitario

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Frustrado/a-Realizado/a	Entre grupos	51.985	19	2.736	.996	.465
	Dentro de grupos	881.593	321	2.746		
	Total	933.578	340			
Insatisfecho/a-Satisfecho/a	Entre grupos	59.622	19	3.138	1.179	.273
	Dentro de grupos	851.731	320	2.662		
	Total	911.353	339			
Inseguro/a-Seguro/a (Autoestima)	Entre grupos	21.457	19	1.129	.406	.988
	Dentro de grupos	888.230	319	2.784		
	Total	909.687	338			
Pesimista-Optimista	Entre grupos	53.776	19	2.830	.992	.470
	Dentro de grupos	895.649	314	2.852		
	Total	949.425	333			
Preocupado/a-Confiado/a	Entre grupos	33.346	19	1.755	.581	.919
	Dentro de grupos	950.785	315	3.018		
	Total	984.131	334			
Con malestar-Con bienestar	Entre grupos	34.877	19	1.836	.708	.811
	Dentro de grupos	811.453	313	2.593		
	Total	846.330	332			
Estresado/a-Calmado/a	Entre grupos	46.055	19	2.424	.693	.826
	Dentro de grupos	1112.300	318	3.498		
	Total	1158.355	337			
Ansioso/a-Relajado/a (De ansiedad)	Entre grupos	40.606	19	2.137	.778	.733
	Dentro de grupos	870.741	317	2.747		
	Total	911.347	336			
Desmotivado/a-Motivado/a	Entre grupos	64.774	19	3.409	1.283	.192
	Dentro de grupos	847.320	319	2.656		
	Total	912.094	338			
Desilusionado/a-Esperanzado/a	Entre grupos	51.480	19	2.709	.943	.530
	Dentro de grupos	916.543	319	2.873		
	Total	968.024	338			

ANEXO 8. Análisis de Clúster para identificar diferentes perfiles de *engagement* en relación las motivaciones y los valores de los estudiantes universitarios

ANOVA

		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
MOTIV_INT	Entre grupos	38.312	4	9.578	22.906	.000
	Dentro de grupos	155.970	373	.418		
	Total	194.282	377			
MOTIV_EXT	Entre grupos	1.310	4	.328	.521	.720
	Dentro de grupos	234.439	373	.629		
	Total	235.750	377			
MOTIV_EXCEL	Entre grupos	3.703	4	.926	1.396	.235
	Dentro de grupos	247.416	373	.663		
	Total	251.119	377			
MOTIV_SOCIAL	Entre grupos	18.277	4	4.569	4.105	.003
	Dentro de grupos	415.200	373	1.113		
	Total	433.476	377			
VALOR_INTER	Entre grupos	15.170	4	3.793	9.466	.000
	Dentro de grupos	149.438	373	.401		
	Total	164.608	377			
VALOR_EXT	Entre grupos	11.099	4	2.775	4.230	.002
	Dentro de grupos	244.676	373	.656		
	Total	255.775	377			
VALOR_SOCIAL	Entre grupos	14.861	4	3.715	5.045	.001
	Dentro de grupos	274.700	373	.736		
	Total	289.561	377			
VALOR_EXCEL	Entre grupos	7.129	4	1.782	2.429	.047
	Dentro de grupos	273.664	373	.734		
	Total	280.793	377			

Historial de iteraciones*

Iteración	Cambiar en centros de clústeres		
	1	2	3
1	3.093	3.170	2.546
2	.330	.425	.298
3	.176	.236	.190
4	.162	.163	.120
5	.132	.089	.093
6	.104	.055	.089
7	.038	.054	.053
8	.043	.041	.024
9	.025	.000	.025
10	.029	.000	.030

a. Se han detenido iteraciones porque se ha realizado el número máximo de iteraciones. Las iteraciones no han podido converger. El cambio de la coordenada máxima absoluta para cualquier centro es .023. La iteración actual es 10. La distancia mínimo entre los centros iniciales es 6.438.

Centros de clústeres finales

	Clúster		
	1	2	3
MOTIV_INT	3.81	3.38	4.32
MOTIV_SOCIAL	2.22	2.57	3.95
VALOR_INTER	3.95	3.41	4.29
VALOR_EXT	4.02	3.05	4.03
VALOR_SOCIAL	3.38	2.58	3.77
VALOR_EXCEL	3.45	2.59	3.74
Estoy conectado con mis estudios a un nivel:	4	3	4

Número de casos en cada clúster

Clúster	1	145.000
	2	95.000
	3	138.000
Válido		378.000
Perdidos		4.000

ANEXO 9. Regresión logística binaria para establecer un modelo predictivo de las variables de *Engagement*

VARIABLES EN LA ECUACIÓN

	B	Error estándar	Wald	gl	Sig.	Exp(B)	95% C.I. para EXP(B)	
							Inferior	Superior
Paso 1a								
MOTIV_INT	1.570	.395	15.769	1	.000	4.807	2.215	10.432
MOTIV_EXT	.373	.334	1.248	1	.264	1.452	.755	2.794
MOTIV_EXCEL	-.971	.346	7.905	1	.005	.379	.192	.745
MOTIV_SOCIAL	.355	.215	2.728	1	.099	1.426	.936	2.174
VALOR_INTER	-.020	.488	.002	1	.967	.980	.377	2.550
VALOR_EXT	.102	.313	.106	1	.745	1.107	.600	2.043
VALOR_SOCIAL	.403	.298	1.833	1	.176	1.497	.835	2.684
VALOR_EXCEL	-.849	.336	6.386	1	.012	.428	.222	.827
OPORT_RELEV	.171	.348	.242	1	.623	1.187	.600	2.346
OPORT_EXPLOR	-.103	.322	.102	1	.749	.902	.480	1.696
OPORT_RETOS	.365	.344	1.128	1	.288	1.441	.734	2.828
OPORT_INTER	.508	.332	2.341	1	.126	1.662	.867	3.187
ESTADO_EMO	.703	.184	14.658	1	.000	2.020	1.409	2.895
Constante	-6.573	1.868	12.373	1	.000	.001		

a. Variables especificadas en el paso 1: MOTIV_INT, MOTIV_EXT, MOTIV_EXCEL, MOTIV_SOCIAL, VALOR_INTER, VALOR_EXT, VALOR_SOCIAL, VALOR_EXCEL, OPORT_RELEV, OPORT_EXPLOR, OPORT_RETOS, OPORT_INTER, ESTADO_EMO.

Pruebas ómnibus de coeficientes de modelo

	Chi-cuadrado	gl	Sig.
Paso 1 Escalón	80.667	13	.000
Bloque	80.667	13	.000
Modelo	80.667	13	.000

Resumen del modelo

Escalón	Logaritmo de la verosimilitud -2	R cuadrado de Cox y Snell	R cuadrado de Nagelkerke
1	147.959 ^a	.192	.423

a. La estimación ha terminado en el número de iteración 7 porque las estimaciones de parámetro han cambiado en menos de .001.

Prueba de Hosmer y Lemeshow

Escalón	Chi-cuadrado	gl	Sig.
1	5.181	8	.738

Tabla de clasificación^a

	Observado	Pronosticado		Corrección de porcentaje
		ENGAGEDICO		
Paso 1	ENGAGEDICO	.00		
		11	23	32.4
		5	339	98.5
Porcentaje global				92.6

a. El valor de corte es .500

