

**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL  
UNIDAD AJUSCO**

**LA IMPLICACIÓN UNIVERSITARIA COMO PREVENCIÓN AL  
ABANDONO ESCOLAR EN PANDEMIA**

**TESIS**

Que para obtener el título de  
**LICENCIADA EN PSICOLOGÍA EDUCATIVA**

**PRESENTA  
DANIELA BERENICE MORALES GARCÍA**

**ASESORA  
ALICIA RIVERA MORALES**

**CIUDAD DE MÉXICO, MAYO 2022.**

## **Agradecimientos**

A mi mamá, gracias por estar y acompañarme todo este tiempo, tus consejos que indudablemente me han ayudado a darme cuenta de lo que está bien y lo que no; tu apoyo, que sin importar nada me has brindado; tu amor incondicional y tu comprensión me han hecho llegar hasta este punto de mi vida, has sido mi mayor motivación en todo este proceso, admiro y agradezco toda tu persona, este logro es por y para ti. Te amo.

A la Dra. Alicia Rivera Morales, por ser parte fundamental en la realización de este trabajo, sin usted nada de esto hubiera sido posible, por su tiempo, su dedicación, sus enseñanzas y su paciencia a lo largo de este proceso, ha sido un placer trabajar con usted.

Al Dr. Armando Ruíz Badillo, al profesor Aristarco Noel Méndez Lechuga y al Dr. Luis Gabriel Arango Pinto, por ser parte de mi jurado, por el tiempo y conocimientos brindados, que me ayudaron a perfeccionar este trabajo.

A la Universidad Pedagógica Nacional, por ser la mejor casa de estudios y darme las herramientas necesarias para formarme personal y profesionalmente durante cuatro años.

A mis sobrinos, Ximena e Ian, que también fueron mi inspiración en esto y a lo largo de mi carrera, demostrarles que todo se puede lograr con paciencia y dedicación. Espero estar con ustedes en cada logro de mi vida y la suya. Los amo, mis niños.

A mi padre, aunque ya no te encuentres conmigo sé que verme superarme en cualquier ámbito de mi vida te hubiera dado mucho gusto, te recuerdo y te siento conmigo, orgulloso de lo que he logrado, dándome palabras de aliento y motivándome para continuar siempre con más. Te llevo siempre en mi corazón.

A mi familia y amigos; Jocelyn, Alejandra, Amayrani, Leay, Gustavo, Ernesto y Leticia, por toda su ayuda, por escucharme y aconsejarme, por los ánimos y estar para mí.

ÍNDICE	
ÍNDICE .....	3
INTRODUCCIÓN .....	6
PROBLEMATIZACIÓN.....	7
JUSTIFICACIÓN.....	9
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	10
OBJETIVO.....	10
HIPÓTESIS.....	11
CAPÍTULO I. REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	12
1.1 Impacto educativo por la Covid-19.....	18
1.2 Abandono escolar.....	19
1.2.1 Factores asociados al abandono .....	21
1.2.2 Deserción escolar.....	22
1.2.3 <i>No implicación (Burnout académico)</i> . .....	27
1.3 Permanencia escolar .....	28
1.3.1 Implicación (engagement académico).....	30
1.3.2 Factores vinculados al Engagement. ....	32
1.3.2.1 <i>Motivación</i> .....	33
1.3.2.2 <i>Contexto institucional</i> . ....	34
1.3.2.3 <i>Interacción</i> . ....	36
1.3.2.4 <i>Uso de las TICS</i> . ....	37
1.3.2.5 <i>Retos intelectuales</i> .....	38
1.3.2.6 <i>Evaluación</i> .....	39
1.3.2.7 <i>Estado emocional</i> . ....	40
1.3.2.8 <i>Coreografías docentes</i> . ....	42
1.3.2.9 <i>Estrategias de aprendizaje</i> . ....	42
1.3.2.X <i>Currículum</i> . ....	43
CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA.....	45
2.1 Escenario.....	45
2.1.1 Participantes.....	46
2.1.3 Características de los participantes.....	47
2.1.4 Técnica e instrumento .....	48
2.1.5 Procedimiento.....	51

<b>CAPÍTULO 3. ANÁLISIS Y RESULTADOS POR FACTORES.....</b>	<b>52</b>
<b>3.1 Motivación .....</b>	<b>52</b>
<b>3.1.1 Contexto institucional.....</b>	<b>54</b>
<b>3.1.2 Interacción .....</b>	<b>56</b>
<b>3.1.3 Uso de las TICS .....</b>	<b>58</b>
<b>3.1.4 Retos intelectuales.....</b>	<b>60</b>
<b>3.1.5 Evaluación .....</b>	<b>62</b>
<b>3.1.6 Coreografías docentes.....</b>	<b>63</b>
<b>3.1.7 Estrategias de aprendizaje .....</b>	<b>65</b>
<b>3.1.8 Currículum .....</b>	<b>67</b>
<b>3.2 Análisis comparativo por licenciatura y los factores asociados a la implicación. .</b>	<b>68</b>
<b>3.3 Estado emocional .....</b>	<b>98</b>
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>112</b>
<b>REFERENCIAS.....</b>	<b>117</b>
<b>Anexo 1.....</b>	<b>133</b>
<b>Anexo 2.....</b>	<b>137</b>

## **RESUMEN**

El estudio sobre implicación académica resulta ser relevante en el proceso formativo de los estudiantes pues constituye el compromiso y esfuerzo dedicado a lo largo de su educación y ésta cobra mayor importancia cuando se encuentra en medio de una crisis sanitaria, en la cual se corre el riesgo de desertar. Esta investigación tiene como objetivo indagar qué factores en relación con la implicación o Engagement académico son los adecuados para la prevención del abandono y la permanencia de los estudiantes en tiempos de Covid 19. Se contó con la participación de 110 estudiantes de las licenciaturas en Administración Educativa, Psicología Educativa y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, en el cual el método utilizado fue de corte cuantitativo-descriptivo en el que se recurrió a la adaptación del cuestionario estandarizado y adaptado al contexto mexicano del NSSE (National Survey Student Engagement) y el cuestionario asociado al modelo de Engagement multifactorial mixto, con la finalidad de conocer los factores que influyen en el alumnado al momento de implicarse en su aprendizaje. Los resultados aportan que, dentro de los factores identificados, la motivación por continuar formándose y obtener un futuro académico exitoso, los contenidos del plan curricular y el uso de las TICs como recurso necesario durante la pandemia, fungen como favorecedoras del Engagement. Así mismo, se identifica que el estado emocional en los estudiantes tuvo una baja activación durante las clases en línea, concentrándose en estados emocionales negativos durante su último ciclo escolar.

## INTRODUCCIÓN

El abandono escolar es un fenómeno que ha existido desde hace varios años atrás, desafortunadamente, las tasas de este último han incrementado a medida del tiempo y esto puede deberse a varios factores influyentes en la vida del estudiante a nivel personal, familiar y académico.

Desde la perspectiva educativa las variables institucionales son la clave para determinar cómo impactan en la trayectoria escolar de un alumno. Muchas veces esta problemática es atribuida a cuestiones como la capacidad del estudiante por y para aprender, al conjunto de estrategias que los centros educativos ponen en práctica para mantener a la comunidad activa e involucrada en ellos o incluso, puede asociarse con los planes educativos.

En medio de una pandemia, hay que reconocer los cambios que se suscitaron debido a ésta, aunado a que existen diversas razones por las que un estudiante decide abandonar sus estudios. Para ello es importante tomar en cuenta que los factores que detonan esta situación vuelven todavía más crítica la problemática del abandono, ya que la modalidad y las dinámicas en el proceso de enseñanza y aprendizaje son a distancia, lo cual ha implicado un bajo rendimiento académico en los alumnos (Arias et al., 2019).

Por esta razón, es preciso señalar que el desapego escolar se evita cuando el estudiante se encuentra implicado con su aprendizaje, es decir, los factores relacionados con la enseñanza y el aprendizaje también actúan como agentes preventivos de la deserción educativa.

La implicación académica, tal como lo menciona Finn (1989), refiere a la participación del estudiante en diferentes niveles de su educación (institución, actividades extraescolares, relación con compañeros, etc.). Por lo tanto, uno de los primeros acercamientos a este estudio fue entender los factores que influyen y motivan al estudiante a seguir estudiando y a lograr una mejora educativa.

El motivo por el cual se lleva a cabo esta investigación se da desde la indagación, identificación y análisis de cada uno de los factores que se encuentran vinculados a la implicación educativa, de manera que se pueda destacar y reconocer cuál o cuáles de éstos previenen un abandono parcial o total de los estudios.

La Universidad Pedagógica Nacional unidad Ajusco fue el escenario ideal para la realización de este estudio, la población fue conformada por estudiantes de octavo semestre puesto que una de las intenciones principales fue conocer su percepción de dinámica escolar a pocos meses de concluir la licenciatura, debido a que asumen un compromiso de alto nivel al tener que cumplir con los requerimientos que involucran esta última etapa de su formación, es decir, poder culminar satisfactoriamente sus estudios universitarios requiere en parte de la acreditación de las materias, haber realizado las prácticas profesionales y servicio social, y comenzar con un trabajo de investigación que le permitirá obtener un título profesional. Esto simboliza en los estudiantes la motivación y el interés por finalizar su etapa de estudiantes de la mejor manera posible.

En el capítulo uno se presentan algunas definiciones sobre el Engagement o implicación estudiantil que han ido surgiendo con el paso del tiempo desde la perspectiva de diferentes autores, así como las características y principios de este fenómeno educativo. También se abordan distintas definiciones sobre el abandono escolar y los factores que influyen en dicha decisión, así mismo se hace una comparación entre abandono y deserción. Por otro lado, se exponen las características de la permanencia educativa y los elementos que son favorables para ésta, en la que destaca uno de los principales objetivos de esta investigación: la implicación y los factores que se vinculan a ella. En el capítulo dos se indica el método utilizado en este estudio, el cual es cuantitativo, así mismo el escenario, los participantes, la técnica e instrumento y el procedimiento en el desarrollo de éste. En el capítulo tres se exponen los resultados por categorías a las que se sometió este trabajo, así como la discusión con otros autores. Finalmente, se presentan las conclusiones que el análisis generó.

## **PROBLEMATIZACIÓN**

La presente investigación se enfocará en la transformación que ha tenido la educación debido al contexto actual ante la contingencia sanitaria. De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) a raíz de la pandemia por Covid-19 han incrementado los niveles de estrés y ansiedad en población de adolescentes y jóvenes (UNICEF, 2020). El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2020)

indica que esta crisis actual acentúa el problema del abandono escolar. En el portal de estadísticas *Statista* se estimó que durante julio del 2020 había ya al menos 305.000 estudiantes que dejaron de asistir a clases (Statista Research Department, 2021).

Como bien es sabido, el abandono escolar ha estado presente desde hace varios años, sin embargo, en estos últimos dos años, la situación del abandono se acentuó debido a la pandemia por Covid-19. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), durante la pandemia, 5.2 millones de estudiantes desde educación básica hasta la educación superior no continuaron con sus estudios. De esta población, jóvenes de entre 19 y 29 años indicaron que al menos el 23.4% abandonó sus estudios por falta de recursos, el 33.1% no continuó en la escuela porque tenía que trabajar y el 5.2% no continuó por motivos directamente relacionados con la Covid-19. (INEGI, 2021). En el Informe del Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC, 2020) uno de los impactos derivados de la pandemia se pudo observar en el equilibrio socioemocional, lo que ha disminuido las ganas de los estudiantes por seguir estudiando.

Una de las problemáticas en estos tiempos de contingencia es el abandono escolar en los jóvenes universitarios, y que este puede estar asociado a la falta de motivación durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, puedo destacar mi interés e importancia de iniciar con esta investigación para conocer los factores relacionados con la implicación estudiantil que influyen y son útiles para prevenir dicha deserción.

Por otro lado, la implicación que en palabras de algunos autores significa la calidad del esfuerzo académico (Kuh y Hu, 2001), puede verse limitada por una serie de factores que han ocurrido a lo largo de la pandemia como la falta de recursos digitales y económicos para tomar las clases, problemas emocionales, pérdidas familiares o falta de comunicación con los profesores o compañeros, esto a su vez, puede orillar a los estudiantes a abandonar sus estudios.

En gran medida, el contexto influye mucho en la motivación de los estudiantes, por lo tanto, es importante tomar en cuenta la relevancia de elementos como la participación, el sentimiento de pertenencia, la calidad de los aprendizajes y las relaciones interpersonales (Rivera y Ruíz, 2020). Tomando en cuenta lo anterior, dichos factores podrían contribuir en



esta investigación como componentes preventivos para el abandono escolar de los universitarios.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente doy paso a reflexionar sobre ¿Qué medidas ha implementado la institución para mantener activa a la comunidad educativa pese a la pandemia?, ¿Cuál es la actuación de los docentes frente a una situación de abandono escolar temprano?, ¿Qué estrategias innovadoras ofrecen las autoridades educativas para fomentar la implicación de los estudiantes con su aprendizaje? y, por último, ¿Es posible dejar de lado la enseñanza tradicional para renovar el proceso de enseñanza y aprendizaje a distancia y así garantizar la permanencia de los estudiantes?

## **JUSTIFICACIÓN**

La relevancia de dicho estudio sobre los factores predictores del abandono escolar se sitúa en relación con diversos propósitos. El primero de ellos es la implicación o Engagement de los estudiantes universitarios en su institución educativa, ya que, de acuerdo con algunos aportes a la temática, esto supone un incremento en el nivel de aprovechamiento de los estudiantes. Si se toma en cuenta que las ventajas de que un estudiante participe activamente dentro del contexto educativo, su aprendizaje, motivación y compromiso se verán beneficiados. Sin embargo, cuando un estudiante no se implica de la misma manera de los que si tienen un buen nivel de rendimiento y aprovechamiento académico, el éxito escolar de los primeros decae de muchas maneras, por lo que opción de desertar en sus estudios es la opción más cercana a sus posibilidades y de la cual hablaré a lo largo de esta investigación.

La investigación parte del concepto de implicación que se ha utilizado últimamente con más fuerza en los entornos educativos, de ahí su importancia por identificar qué factores influyen en él y cómo pueden contribuir a un análisis de abandono y permanencia de los estudiantes universitarios.

Los hallazgos que se obtengan de esta investigación van a favorecer a toda la comunidad estudiantil. Las autoridades educativas podrán reflexionar acerca de la eficacia de sus métodos, técnicas, estrategias, etc., que se emplean en las aulas y en la propia

institución para mantener a toda la comunidad motivada e interesada en involucrarse más en su formación académica. De esta manera, los beneficiados serán los estudiantes porque se podrá trabajar en conjunto sobre el o los ejes que resulten significativos para su permanencia escolar.

Este trabajo se justifica en el aspecto teórico, ya que el análisis de este aporta una amplia gama de investigaciones en las que se sustentan los diversos factores que favorecen el rendimiento y éxito académico del alumnado. Esto puede servir a futuras investigaciones a detectar qué aspectos pueden intervenir en la decisión de los estudiantes de continuar o no con sus estudios. Asimismo, los factores que conforman la implicación estudiantil contribuirán a la mejora del aprendizaje y la motivación, de tal manera que el estudiante pueda sentirse seguro y satisfecho de lo que ha logrado durante su proceso de formación.

### **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Qué factores vinculados al Engagement ayudan a entender y pueden ser útiles para prevenir el abandono escolar en tiempos de covid-19?

### **OBJETIVO**

Indagar los factores vinculados al Engagement que pueden ser favorables para prevenir el abandono escolar y reforzar la permanencia estudiantil en tiempos de covid-19.

### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Identificar la motivación y niveles emocionales de los estudiantes durante su último ciclo escolar en línea.
- Conocer la relación entre los factores de la enseñanza (coreografías didácticas, evaluación, currículum) y la implicación estudiantil.
- Delimitar la vinculación de los factores de aprendizaje (TICS, retos intelectuales, estrategias de aprendizaje) y la implicación estudiantil.

- Conocer la influencia de los factores contextuales y comunicativos (contexto institucional, interacción) en la implicación estudiantil.

### **HIPÓTESIS**

Los factores emocionales, de enseñanza, aprendizaje y contextuales influyen en la implicación de los estudiantes.

## CAPÍTULO I. REVISIÓN DE LA LITERATURA

A partir del objetivo de esta investigación se presentarán una serie de investigaciones y definiciones en las que se destaca el fenómeno del Engagement académico, un término utilizado frecuentemente en los últimos años en el ámbito educativo y que, de acuerdo con la literatura, es parte fundamental para la mejora educativa de los estudiantes.

El Engagement o implicación estudiantil no son un constructo nuevo, sin embargo, no existe una sola definición que englobe tal término. Pero bien es cierto que muchos autores coinciden con que la implicación resulta compleja y es de carácter multidimensional.

Una definición similar a la implicación es el término “Engagement”, su origen radica desde ámbitos empresariales (Harris, 2008) y “con el paso del tiempo este concepto fue centrando su enfoque en aspectos más inclinados a la productividad, al tiempo y realización de tareas, etc., posteriormente su intención se dirigió más a cuestiones como el rendimiento académico y la aprobación o no de los estudios de los alumnos” (Willms, 2003, p. 54).

“La palabra implicación proviene del latín y viene a indicar el proceso (acción-cion) por el que alguien se vuelve (doblar-plicare) hacia dentro (in)” (Rivera y Ruíz, 2020, p. 148). Derivado de esto, la implicación se considera como una definición de motivación intrínseca, que lleva al estudiante a conocer su proceso de aprendizaje, contemplando a su vez, los recursos que son necesarios para lograrlo. Diversos escritores fundamentan y vinculan la existencia de la implicación con cuestiones personales de los sujetos, es decir, el esfuerzo que se le dedica a las acciones que se realizan, igualmente, el tiempo destinado a estas mismas. (Rivera, 2020, p. 152).

Dicho lo anterior, hay una diversidad de definiciones centradas en ámbitos como el conductual y el cognitivo. Tal es el caso de las neurociencias, pues la implicación se vincula ampliamente con la atención y satisfacción. Algunos autores definen el Engagement académico como la calidad del esfuerzo educativo realizado por los propios estudiantes para conseguir resultados positivos académicamente (Kuh y Hu, 2001), a partir de la interacción con los procesos de aprendizaje. De acuerdo con el compromiso que ellos tengan en las actividades escolares se podrán definir una gama de resultados, así lo afirma Kuh et al. (2017).

En la revisión de la literatura se han encontrado distintas tipologías para comprender la implicación de los estudiantes, una de ellas fue propuesta por Coates (2007), quien ubicó los tipos de participación a partir de lo social y académico, éstas son: independiente, colaborativa y pasiva. Dicho autor advierte que “estos estilos de implicación se refieren a estados transitorios en lugar de rasgos o tipos de estudiantes” (Coates, 2007, p. 132).

Desde la perspectiva tipológica de participación descrita anteriormente, Pike y Kuh (2005) proponen ocho agentes de participación: Diversa, interpersonalmente fragmentada, intelectualmente estimulante, apoyo interpersonal, poco contacto, académicamente desafiante y solidaria y finalmente, colaborativa

- Participación diversa: Estudiantes con numerosas experiencias con la diversidad (estudiantes, culturas, ideologías, etc.).
- Participación interpersonalmente fragmentada: Aportación de puntos e ideas de dos o más personas con un patrón propio de percepción, interacción y concepción del entorno.
- Participación intelectualmente estimulante: Diversa interacción en actividades, fomentando un aprendizaje colaborativo entre pares.
- Apoyo interpersonal: Asistencia de compañeros y/o contexto institucional derivado de la frecuente diversidad de experiencias en la institución.
- Participación de poco contacto: Intervención individualista, de poca colaboración y desafío académico.
- Participación académicamente desafiante: Altas expectativas de aprendizaje, poco aprendizaje activo y colaborativo.
- Participación solidaria: Fundamentada desde la voluntad por convivir y colaborar con los pares, interactuando y compartiendo intereses y experiencias.
- Participación colaborativa: Apoyo mutuo constante para el aprendizaje entre pares.

Retomando las posturas de autores ya mencionados, un estudiante implicado que le dedica esfuerzo y el mayor tiempo posible a las tareas académicas obtiene buenos resultados

en sus prácticas educativas (Kuh y Hu, 2001). El Engagement o compromiso académico es representado por las características con las que cuentan los estudiantes en el aula, Handelsman, Briggs, Sullivan y Towler (2005) las definen como el Engagement de capacidades (esfuerzo en la realización de las tareas); el Engagement emocional (disfrute de las tareas y de la vida escolar); el Engagement de participación/interacción (participación activa en grupos de discusión y debates); y el Engagement de rendimiento (obtención de buenos resultados académicos) requieren de tiempo y esfuerzo para que puedan ser realizadas.

Se ha demostrado la existencia de diferentes componentes que son fundamentales en el proceso de implicación del alumno, Finn (1989) señala que el centro escolar es un espacio en donde se destaca la parte conductual del alumno, pues durante su formación académica hay cierto nivel de participación constante (a nivel institución, salón, actividades extraescolares, asistencia, relaciones con compañeros, etc.), de igual manera, el estado psicológico o emocional puede influir en el sentido de pertenencia del alumno con la institución. Siguiendo en la línea de argumentación de este autor, Finn puntualiza que una participación activa por parte de los escolares no garantiza el aprovechamiento de su educación, pues hay casos en donde el estudiante tiene un nivel alto de aprovechamiento durante sus clases, pero a su vez se encuentra en riesgo de fracaso escolar. De acuerdo con este autor, los comportamientos no participativos pueden describirse como: a) no aprovechar las estrategias constructivas para el aprendizaje, o bien, b) participar en conductas negativas que pongan en desventaja el aprendizaje (Finn, 1993).

De acuerdo con Kahn (1990), el Engagement se considera como la energía concentrada dirigida hacia metas organizacionales; ésta se refleja de manera física, cognitiva y emocional en el papel que desempeñan; Sonnentag, Dormann y Demerouti (2010) lo definen como un estado transitorio en lugar de una experiencia estable. Por su parte, Connell, (1990) y Finn, (1993) señalan que la participación en el comportamiento se basa en la idea de la implicación, incluida en actividades académicas, sociales o extracurriculares.

En palabras de Krause y Coates (2008) el engagement académico es caracterizado por el vigor (alta activación), la dedicación y la concentración durante la trayectoria académica. El vigor es considerado como un alto nivel de resiliencia y energía que se cumple a la hora

de realizar un trabajo, en el que se involucran los esfuerzos y la persistencia a pesar de que existan dificultades (Schaufeli, Salanova, González, Roma y Bakker, 2002). Krause añade que “la implicación que resulta favorable en la formación académica de los universitarios contribuye al compromiso desde lo multidimensional hasta lo significativo” (2005, p. 12). Un estudiante comprometido con su aprendizaje es un estudiante reflexivo, estratégico y dispuesto a realizar el esfuerzo necesario para la comprensión de ideas complejas o el dominio de habilidades difíciles (Christenson, Reschly y Wylie, 2012).

La implicación del alumnado puede centrarse en diez principios: 1) crear entornos intelectuales estimulantes; 2) valorar el trabajo académico; 3) supervisar las diferencias de los subgrupos; 4) expectativas explícitas; 5) fomentar las conexiones sociales; 6) reconocer los retos; 7) proponer estrategias de autogestión; 8) dar seguimiento a las evaluaciones y autoevaluaciones de los alumnos; 9) manejar con cautela el aprendizaje en línea; 10) reconocer la complejidad de la implicación en su política y práctica. (Finn & Voelk, 1993, p. 252).

Astin (1984), menciona que el Engagement es “la cantidad de energía física y psicológica que el estudiante dedica a la experiencia académica” (p. 518) después de un tiempo hizo mención sobre la vinculación que tiene la implicación con el aprendizaje, pues el nivel de aprendizaje que un estudiante logra está condicionado por el nivel de motivación que aplica a las acciones que desarrolla y, por tanto, del “tiempo y energía que invierte en el proceso de aprender” (p. 305). Este mismo autor presentó una serie de características sobre el comportamiento de un estudiante implicado y argumenta que éste: 1) dedica una energía y tiempo considerable a estudiar; 2) se siente bien en el contexto universitario e invierte tiempo y energía en él; 3) interacciona frecuentemente con otros estudiantes y con el profesorado; 4) participa activamente en las organizaciones de estudiantes. (Astin, 1984).

Desde la perspectiva de Skinner y Belmont, “un estudiante implicado: a) se involucra de forma sostenida en actividades de aprendizaje; b) lo hace con un tono emocional sostenido; c) selecciona tareas al límite de sus competencias; d) se pone en acción en cuanto tiene oportunidad; e) aborda con esfuerzo y concentración las tareas de aprendizaje; f) muestra emociones positivas durante la actividad: entusiasmo, optimismo, curiosidad e interés” (1993, p. 572).

Kuh y Hu (2001) refieren a “la calidad del esfuerzo que los estudiantes invierten en actividades valiosas desde el punto de vista educativo contribuyen directamente al logro de los resultados deseados” (p. 555). Tinto (1987), Chickering y Gamson (1987) indican que el engagement se define a partir de 7 prácticas: 1) aprendizaje activo; 2) retroalimentación; 3) tiempo dedicado a la tarea; 4) altas expectativas; 5) respeto por los distintos tipos de aprendizaje; 6) cooperación entre estudiantes y 7) constante interacción entre estudiantes y personal. El proceso de interacción con el entorno influye considerablemente de manera positiva en la implicación de los estudiantes y su aprendizaje.

Por su parte, Krause (2011) habla de la importancia que tienen los entornos educativos para efectuar el aprendizaje en estudiantes universitarios, pues éste puede ocurrir dentro o fuera del plan de estudios formal. Para hacerlo efectivo debe existir una conexión alumno-institución dentro de la misma, asimismo, construir sobre el aprendizaje previo y el aprendizaje que tiene lugar en entornos laborales y comunitarios. El compromiso académico está relacionado con un aprendizaje efectivo (Ramsden, 2003).

Desde el punto de vista de Bempechat y Shernoff (2012) la implicación está relacionada con las emociones positivas. “La implicación debe encontrarse a la par de los elementos que la conforman, de modo que se vincule con el potencial individual de cada alumno, al autoconcepto, la autonomía y la confianza de ellos mismos” (Mann, 2001, p. 318).

Autores como Fredricks, Blumenfeld y Peris (2004) y Trowler añaden que la implicación es una característica individual con diversas dimensiones, como: a) Conductual: referida a la participación en actividades curriculares y extracurriculares; b) Emocional: reacciones afectivas de interés, disfrute o sentimiento de pertenencia en relación a compañeros, profesorado, actividades; así como la actitud de compromiso con el propio aprendizaje; y c) Cognitiva: apropiación del propio aprendizaje y disfrute del reto intelectual, ir más allá de lo exigido y estar dispuesto a hacer un esfuerzo para comprender ideas complejas y adquirir competencias de alto nivel. (p. 74).

La interacción que se da entre compañeros es uno de los factores más importantes en la implicación académica, tal como lo mencionan Pascarella y Terenzini (2005). Se demuestra también que el aprendizaje es más efectivo cuando el estudiante participa



activamente en su educación y trabaja en conjunto con otros estudiantes (McClenney et al., 2012).

Retomando uno los factores principales vinculados a la implicación de un estudiante universitario, el contexto académico tiene un papel importante en este proceso, así lo afirma Yorke (2006) quien menciona que las acciones que toman las instituciones para involucrar a los alumnos tienen un impacto significativo sobre el éxito académico, la reducción de tasas de abandono, el nivel de empleabilidad y las actitudes positivas hacia el aprendizaje a lo largo de la vida. De la misma manera, este autor sostiene que la confianza en uno mismo, la eficacia y las cualidades personales, junto con los atributos metacognitivos del pensamiento, el aprendizaje y la resolución de problemas son características importantes en la implicación estudiantil. El objetivo del Engagement radica en promover la dedicación, la concentración y la valoración de la actividad académica, pese a los contratiempos y dificultades existentes. La relevancia de estudiar el Engagement está en conocer cómo se involucran y comprometen los estudiantes con su aprendizaje, y qué estrategias pueden emplear las instituciones para la mejora de sus políticas y prácticas que impacten estimulando el aprendizaje de los estudiantes (Kuh y Hu, 2001).

Para Thomas (2012) la implicación académica se vincula con el aprendizaje profundo y efectivo. Desde el punto de vista de Krause (2014), la implicación está vinculada al paradigma constructivista, ya que las experiencias educativas efectivas se presentan cuando un estudiante construye su propio conocimiento, y para que esto se lleve a cabo, es necesaria la determinación y compromiso personal con realizar algo de forma intensa. De manera similar, Coates (2005) añade que el concepto de participación se basa en el supuesto constructivista de que el aprendizaje está influenciado por la forma en que el estudiante participa en actividades escolares.

De acuerdo con Carini et al. (2006), la implicación académica actúa como un doble bucle didáctico: a) cuando los estudiantes estudian intensamente una materia (implicación) tienden a aprender más sobre ella; y b) mientras más feedback obtienen de sus escritos, análisis y resolución de problemas, más efectiva es su implicación. Mientras que Hidi y Renninger (2006) consideran que el potencial del interés está en la persona, pero dicho interés está definido por el entorno y el contenido.

## **1.1 Impacto educativo por la Covid-19**

Esta investigación tiene como propósito identificar los factores que inciden en la implicación de los estudiantes y que actúan como agentes preventivos al abandono; sin embargo, es necesario hacer hincapié en la situación que se vive actualmente a nivel mundial por el Covid-19, la cual la Organización Mundial de la Salud (OMS) a partir del 11 de marzo de 2020 decretó oficialmente como el inicio de una pandemia. González (2020) precisa en uno de sus estudios que hoy en día la situación sanitaria afecta a tres áreas en particular: salud, economía y educación. Esta última, tal como lo menciona Patricia Aldama, directora de OEI-México, ha afectado a más de 17 millones de estudiantes y a 80 millones de docentes.

Gazca (2020) señala que debido al cierre de escuelas y la adaptación de la enseñanza en modalidad virtual los estudiantes se han visto forzados a aprender desde casa con clases a distancia, dicha fase ha limitado las posibilidades de continuar estudiando a los niños y jóvenes, ya que no todos tienen el acceso a la conectividad, tecnologías o plataformas, de manera que casi el 25% de estudiantes no continua con su formación.

Rujas y Feito (2021) citando a Martínez et al. confirman el reto que implica la pandemia en el ámbito educativo, pues las desigualdades educativas originan una “pérdida de aprendizaje” que en un futuro afectarían las oportunidades de los millones de jóvenes afectados; así mismo, las tasas de abandono incrementarían, sin dejar de lado el impacto que dejaría esta pandemia en el desarrollo o socialización de todos los alumnos.

En una investigación realizada por Jacobo et al. (2021) a estudiantes mexicanos universitarios se evidencia que el miedo al covid-19 provoca en los jóvenes pensamientos asociados a abandonar la escuela, sentimientos de pérdida de tiempo por permanecer en ella, tomando en consideración abandonarla y buscar trabajo, así como la falta de comprensión en actividades escolares.

Las afectaciones que ha dejado el Covid-19 centradas en el contexto de los estudiantes son diversas, tomando en cuenta que a partir del 2020 las clases fueron impartidas desde la modalidad virtual, se han tenido que adaptar una serie de estrategias como el uso de plataformas, conectividad, sesiones escolares a través medios disponibles como la televisión o el radio.

Rivera y Ruiz (2020) indican que los retos a los que se han enfrentado los estudiantes durante la pandemia son las siguientes:

- Falta de equipo y fallas de conectividad.
- Falta de recursos económicos.
- Problemas emocionales.
- Violencia doméstica.
- Pérdidas familiares
- Necesidad de trabajo.
- Falta de comunicación entre maestros y alumnos. (p. 150).

## **1.2 Abandono escolar**

El objetivo de este apartado consiste en abordar y conocer uno de los ejes de estudio de esta investigación. Una vez que se ha interpretado a la implicación académica como la energía y dedicación hacia las actividades escolares, es importante considerar, que aquellos alumnos que no se involucran en dichas acciones, muestran un bajo nivel de interés y las tendencias a abandonar sus estudios son altas.

Por ello, se pretende indagar las definiciones y estudios que realizan diversos autores sobre el abandono, ya que determinar este concepto no resulta sencillo por la similitud que existe con otros términos como la deserción o el ausentismo.

El abandono escolar puede considerarse como el estadio final de un proceso dinámico y acumulativo de alejamiento o retirada de la escuela (Morris y Pullen, 2007; Rumberger, 2004).

Es necesario puntualizar que definir el abandono tiene distintos puntos de partida, en el que se encuentran sujetos otros factores que pueden influir y/o prevenir dicha circunstancia.

Tinto (1989), contempla que el abandono sigue siendo una parte confusa, pues hay que tomar en cuenta la perspectiva de las personas involucradas en este proceso, una de ellas y quizá la más importante, es el alumno, pues de acuerdo con este autor, el abandono es visto

como un comportamiento individual, en el cual el estudiante ve obstaculizada la realización de sus metas. Por su parte, Himmel (2002) hace una breve definición sobre el abandono escolar, pues de acuerdo con la autora, detrás de un estudiante que decide interrumpir sus estudios se encuentran factores externos e internos, como los psicológicos, económicos, sociológicos, organizacionales y de interacciones.

El abandono como bien ya lo han mencionado los autores, se ha conceptualizado como un acto voluntario, del cual se ven relacionados otros elementos, pero también este *retiro escolar* viene dado por situaciones que se hacen presentes desde el interior de la propia institución escolar (Donoso, 2002). Esta problemática al considerarse como un fenómeno multifactorial, con el paso de los años los factores sociales y educativos se han ido ampliando, resumiendo la definición del abandono como el incumplimiento definitivo o temporal de la formación escolar de acuerdo con el plan de estudios establecido en la institución escolar (Díaz, 2020).

En la investigación sobre *Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumno* realizada por Salvá-Mut et al., (2013) la percepción que tienen los estudiantes sobre su implicación y aprendizaje se vincula con factores negativos, y la opción por dejar de estudiar es la primera y más cercana en ese punto de su vida. En esta decisión surgen elementos desde su experiencia escolar que los hacen tomar dicha iniciativa, estamos hablando de malas notas académicas que se asocian a una pérdida de tiempo, no sentirse cómodos y falta de motivación y/o rechazo hacia lo académico.

Tomando en cuenta que una de las razones por la que los estudiantes experimentan la sensación de desapego escolar es por la falta de motivación, y las experiencias que se desarrollan en el contexto escolar, si son de orden negativo, dificultan en su mayoría su trayectoria escolar y, no obstante, pueden ocasionar cierto desorden en el aspecto emocional del alumno.

Estos estudios demuestran la variabilidad de factores que se ven involucrados en el Engagement de los universitarios, aunado a los ya mencionados, Buentello y Valenzuela (2013) desarrollaron un estudio en jóvenes universitarios de Contaduría y Administración de la Universidad Autónoma de Sinaloa, en el que se encontró que al menos el 38% de los alumnos de dicha carrera consideran que las cargas excesivas de trabajo académico son las

principales razones por las que abandonan sus estudios. Las tareas escolares son parte de este proceso escolar, por lo que en las críticas que hacen los estudiantes sobre esto, añaden que es el poco tiempo destinado para las tareas y la complejidad con las a veces deben ser realizadas es lo que no favorece su rendimiento en el aula. Las percepciones ante tales dificultades se reflejan en su desempeño académico y dado que éste no es totalmente satisfactorio el estudiante carece de habilidades y competencias que son necesarias para afrontar los retos que implica pertenecer a un nivel superior de estudios.

### **1.2.1 Factores asociados al abandono**

El tema del abandono escolar es un fenómeno que ha existido con mucha fuerza y son un sinnúmero de factores los que engloban este tema. Se han encontrado distintos estudios que dan cuenta de estos factores y su incidencia en la trayectoria escolar de los estudiantes.

De acuerdo con Román (2013) hay dos tipos de factores asociados al abandono escolar: “los factores externos, de los cuales se destaca: a) el nivel socioeconómico como el principal factor que influye en el abandono educativo; b) el tipo de estructura familiar, es decir, no contar con el apoyo de la familia puede repercutir en el desempeño académico del estudiante; y c) el género y edad de los estudiantes, pues según las estadísticas, las mayores tasas de abandono afectan en su mayoría a los hombres; en cuanto a la edad, el abandono oscila entre los 12 y 18 años de edad. De acuerdo con la autora, los factores internos se pueden clasificar de la siguiente manera: a) la exigencia académica; b) las expectativas e intereses de los jóvenes y c) el tipo de relación entre docentes y alumnos” (p. 43).

En un estudio realizado por Contreras et al. (2008) se indagó sobre los factores asociados al abandono escolar en estudiantes de Psicología en una universidad de Colombia. Los resultados de dicho estudio arrojaron que los procesos cognitivos (identificados en la falta de atención, concentración y comprensión), los componentes ligados al aprendizaje (dificultad para hablar en público, falta de motivación para asistir a clases y realizar tareas) y los componentes ligados a la personalidad (falta de confianza en sí mismos, frustración, depresión y ansiedad) son factores que pueden predecir el abandono escolar.

Retomando un poco sobre lo que se mencionó anteriormente, la diversidad de factores asociados a esta problemática es distinta desde la perspectiva de diversos autores. Para Zavala-Guirado et al., (2018) los factores se clasifican de la siguiente forma: factores externos (institución y organización), factores bilaterales (aspectos personales, insatisfacción de expectativas, falta de motivación, aspectos socioculturales, integración con pares, ambiente universitario) y factores internos al alumno (aprovechamiento académico, hábitos de estudio y vocación). (p. 64).

En conclusión, el abandono es sin duda un concepto muy amplio que implica entre otras cosas factores asociados a la falta de recursos económicos, problemas personales, cuestiones familiares o situaciones sociales. De modo que, las razones por las cuales se llega a presentar este obstáculo en la vida académica del estudiante llegan a impactar negativamente, causando un desequilibrio académico severo, llevándolo a ausentarse parcial o totalmente de su formación.

### **1.2.2 Deserción escolar.**

Como ya se mencionaba en párrafos anteriores, el abandono escolar tiene diversas similitudes con otros conceptos, uno de ellos es la deserción, por lo tanto, es conveniente realizar un acercamiento a los distintos enfoques que le dan algunos autores a este concepto, asimismo, conocer qué otros aspectos se ven relacionados con este problema.

Fonseca y García (2016) destacan algunas posturas que se desarrollan de la siguiente manera:

Desde la teoría psicológica las tasas de deserción se deben identificar por rasgos de personalidad, principalmente individuales, estos son característicos de estudiantes que completan sus estudios respecto de los que no lo hacen. No se toma el impacto del contexto sobre el comportamiento del estudiante. (p. 29).

Apaza y Huamán (2012) en su artículo *Factores determinantes que inciden en la deserción de estudiantes universitarios* menciona que existen cuatro teorías psicológicas que son útiles para entender la psicología de la deserción, éstas son: a) teoría del comportamiento y actitud; b) teoría del comportamiento de copia, la cual señala la habilidad de cada persona para adaptarse a un nuevo ambiente; c) teoría de la autoeficacia, referida a la capacidad de tratar con tareas y situaciones específicas; y por último, d) teoría de atribución, donde el individuo tiene sentido de control interno.

Desde la teoría sociológica se relacionan los factores externos que intervienen en la permanencia estudiantil, es decir, el rol que se toma ante la sociedad, círculo de amigos, participación fuera de la institución escolar y familia (Apaza y Huamán, 2012).

Braxton (1997) citado por Apaza, se basó en el modelo suicida en el que indica que la deserción es ocasionada por la falta de integración de los estudiantes en el entorno educativo; asimismo, menciona que el núcleo familiar es una de las fuentes que expone a los estudiantes a influencias, expectativas y demandas, que a su vez afectan el nivel de integración social en la universidad. (2012, p. 83).

El propósito de la teoría económica reside en la relación de costo-beneficio de los estudios. Los problemas económicos influyen en los jóvenes al tomar la decisión de abandonar la escuela, un ejemplo de ello sería la necesidad de trabajar, pues al encontrarse en esta situación, la prioridad que se le asigna al trabajo laboral predomina por encima de la escuela. De esta manera, los beneficios sociales y económicos que se les brinde a los estudiantes podrán influir en su permanencia escolar. (Apaza y Huamán, 2012, p. 84). Por otra parte, la focalización de subsidios, que de acuerdo con Braxton (1997), el objetivo de este modelo consiste en privilegiar a las personas que necesitan realmente un apoyo económico al no poder cubrir los gastos de sus estudios, por lo que la entrega de subsidios consiste en disminuir las tasas de deserción.

Por su parte, en las teorías organizacionales se identifican las características de la institución educativa (servicios que ofrece al estudiante) que explican la permanencia y el eventual abandono de los estudiantes en la universidad. Este enfoque también puede afectar la integración del estudiante en las aulas. (Apaza, 2012, p. 84).

Desde las teorías interaccionistas se relacionan las características de los estudiantes y el tipo de entorno ofrecido por la institución (Fonseca, 2016). Existe un modelo propuesto por Tinto (1975) en el que se destaca la llamada teoría del intercambio, la cual menciona que los seres humanos evitan situaciones que impliquen algún tipo de costo para ellos, sin embargo, se buscan recompensas en las relaciones, interacciones y estados emocionales. Por lo tanto, si los estudiantes adoptan la teoría del intercambio podrán buscar beneficios de permanecer en la universidad y si estos son mayores que los costos personales, entonces permanecerán en la escuela.

Dicho lo anterior, es importante considerar y retomar algunas aportaciones que indican las dimensiones en las que se involucra el Engagement en la vida del estudiante universitario como la emocional, que se refiere a la relación y apoyo que existe entre compañeros y profesores; la dimensión conductual que implica la participación de los estudiantes en actividades dentro del aula, así como conductas observables en cuanto al esfuerzo en las tareas escolares, el tiempo de dedicación a las mismas, etc.; y la dimensión cognitiva que incluye elementos como la motivación por aprender, las expectativas, el esfuerzo por ser aprender y mostrar habilidades complejas, etc. (Finn et al., 2012). Éstas nos permiten valorar las circunstancias que se ven comprometidas en el proceso formativo de los estudiantes y abren paso a estudios que muestran lo predictivos que pueden resultar estos factores para la deserción escolar.

Puntualizando en la dimensión emocional que según los estudios realizados valora aspectos de relaciones entre pares y figuras educativas, Fall y Roberts (2012) señalan que cuando el docente se muestra interesado en las prácticas de los alumnos, estará influyendo directamente en la mejora de la autopercepción de los estudiantes y su percepción. Sin embargo, las relaciones entre alumno-profesor no están exentas de conflictos, por lo que la falta de apoyo por parte del docente puede repercutir en la decisión de los estudiantes por abandonar la escuela. Los docentes son transformadores y actores educativos en el proceso de formación de sus estudiantes, por lo tanto, deben tener en cuenta que la implicación es un punto importante en la escolaridad de sus educandos. Al no tener conocimiento de ello, se dejan pasar los elementos que potencializan la participación de sus alumnos en diferentes



espacios dentro de la institución (Falls y Roberts, 2012). Esto como consecuencia conduce a los jóvenes a pausar o abandonar completamente la idea de seguir estudiando.

Jonasson (2012) corrobora lo anterior al indicar que la falta de conocimiento por parte de los profesores con respecto al tema de implicación estudiantil puede generar conflictos y falta de entendimiento, mismas causas que aumentan el abandono. En uno de sus estudios, Gronborg (2013) menciona que incluso en ocasiones los profesores pueden hacer uso de estrategias que alejen el interés de los alumnos por aprender, ya que resulta más fácil dar clases a menos alumnos.

En un estudio reciente realizado por Cerdá-Navarro et al. (2020) los autores indican la finalidad de dicha investigación en la que se pretende analizar la intención de los universitarios por desertar en sus estudios tomando en consideración siete factores relacionados con el concepto de implicación estudiantil o Student Engagement, los cuales fueron: dimensión emocional, relación con compañeros, apoyo y disponibilidad familiar; dimensión comportamental, indisciplina, trabajo; y esfuerzo escolar, perspectivas profesionales y perspectivas formativas.

Los resultados de dicho estudio arrojaron que, de acuerdo con los estudiantes, dentro de esta problemática, la dimensión emocional, en donde se destaca el entusiasmo que surge cuando se realizan las actividades escolares y que pueden mejorar la visión de un futuro profesional, serían los principales factores que orillan al estudiante a desertar pues la mayoría de las veces no se cumplen las expectativas escolares, lo que ocasiona un declive emocional y lo lleve a tomar esta decisión (Cerdà-Navarro et al., 2020).

Reiterando nuevamente la importancia que tiene la motivación en el proceso educativo de cualquier estudiante, si durante este proceso las expectativas del estudiante con su desempeño académico se ven limitadas, por ende, el nivel de interés disminuirá y hay más probabilidades de que ocurra el abandono de los estudios. Bravo, González y Maytorena (2009) expusieron uno de sus estudios realizados en estudiantes de tercer semestre de la Universidad de Sonora, México, en el cual se analizaron las causas de éxito y fracaso escolar, cuyos resultados arrojaron que en ambas partes analizadas la falta de interés es la mayor problemática encaminada a la deserción escolar.

La deserción escolar no es una decisión que se toma individualmente, en la mayoría de los casos, los motivos para continuar estudiando son escasos, por ello, es importante examinar el impacto que tienen los centros educativos en las actitudes de vinculación estudiantil, ¿Realmente cumplen con los propósitos para involucrar a los estudiantes en las acciones que se emplean dentro del contexto? y si esto se cumple, ¿Los estudiantes están conformes con dichas estrategias empleadas?, ¿aumenta la motivación por seguir aprendiendo?, ¿muestran interés por involucrarse más en actividades escolares?.

Las investigaciones confirman que, al no cumplirse las expectativas de los estudiantes, la opción más viable es dejar de estudiar porque no se cuenta con los elementos suficientes que motiven a los estudiantes a seguir aprendiendo, los esfuerzos disminuyen a medida del tiempo, dejan de asistir a clases y buscan otro tipo de oportunidades en la parte laboral. “La vinculación escolar de acuerdo con algunos autores es un mediador crucial de los procesos de abandono” (Finn, 1989; Rumberger, 1987; p. 199).

La investigación realizada por Tarabini et al. (2015) en distintos centros educativos tuvo el objetivo de mostrar las habilidades y actitudes de los estudiantes y analizar la vinculación escolar a partir de las tres dimensiones definidas con anterioridad (conductual, emocional y cognitiva). Estos autores se encontraron con estudiantes motivados y desmotivados, así como con alumnos conectados y desconectados de su proceso formativo. Indudablemente, los centros escolares no son los únicos responsables de fomentar en el alumnado prácticas positivas e innovadoras que puedan contribuir a su compromiso como estudiantes, pero sí son parte fundamental en el proceso de éste.

En dicha investigación los alumnos de un primer centro ponen de manifiesto que se sienten más cómodos cuando reciben clases con pocos profesores, pues les dedican más horas de atención personalizada, incluyen actividades que les resultan dinámicas y la participación se optimiza mejorando su nivel de aprovechamiento académico. En otra de las cuestiones analizadas en los centros en los que se llevó a cabo la investigación, los estudiantes afirman que la falta de esfuerzo para participar en las actividades escolares se debe a que no se les recompensa el empeño que le ponen al trabajo, por lo que responden con una interrogativa: ¿Para qué hacer deberes, para qué estudiar si nuestro esfuerzo no es recompensado? (Tarabini, 2015). De acuerdo con las expectativas de los estudiantes en este estudio, en

ocasiones, se ha llegado a considerar a los tutores como personas excesivamente estrictas y distantes, alejados de los objetivos que deberían cumplir como profesionales de la enseñanza, incluso se llegan a notar despreocupados por sus necesidades.

En contraste, Tarabini menciona que los centros que se preocupan por la enseñanza y la vinculación de sus estudiantes tienden a mejorar no sólo la calidad educativa sino la autoestima de los alumnos. De modo que cuando esto no se efectúa se genera un distanciamiento entre los involucrados y la institución educativa, aumentando el sentimiento de desmotivación (Tarabini, 2015).

### ***1.2.3 No implicación (Burnout académico).***

En el ámbito educativo existen estudiantes que se interesan por obtener buenos resultados durante su proceso formativo, esto como bien ya lo han definido algunos autores puede lograrse debido a la motivación con la que cuenten los alumnos y la satisfacción que les genera lograr estos buenos resultados. (Kuh y Hu, 2001).

Sin embargo, cuando un estudiante no se implica en la vida escolar ocurre un desapego de los estudios en el aula, lo que como consecuencia produce ciertas dificultades, tropiezos y fracasos que van jalonando la trayectoria del alumno, lo que se consideraría la antesala del abandono (González, 2015).

Herbert Freudenberger (1974) y Cristina Maslach (1982) fueron los primeros autores que hablaron del Burnout y consideran que este término es una definición opuesta al *Engagement*. Domínguez et al. (2010) al realizar una investigación de carácter descriptivo posicionan este síndrome desde un enfoque clínico y un enfoque psicosocial. El primero considera al Burnout como el estado al que llega una persona debido al estrés laboral; el segundo, señala que las dimensiones del Burnout (agotamiento, cinismo y baja realización personal) no son consecuencia del estrés, sino que emergen como un proceso continuo que normalmente se confunde con el estrés ocasionado en diversos contextos de la vida. (Domínguez et al., 2010).

Para Schaufeli, Salanova, González y Bakker (2002) el Burnout académico es una respuesta emocional negativa que impide que un estudiante se desempeñe adecuadamente en

la institución escolar, dicha respuesta se considera una sensación de no poder más (agotamiento) con las tareas que se les asignan como alumnos, lo que conlleva a adoptar una actitud de distanciamiento y un sentimiento de incompetencia académica.

En una investigación realizada por Pepe-Nakaruma et al. (2013) se pretendió evaluar los niveles de Burnout en una población de universitarios brasileños. Los resultados indicaron que la mayoría de los estudiantes presentaban niveles altos de cansancio emocional, despersonalización y cansancio emocional por lo que este hecho ha incidido en el abandono escolar.

Considerando que la baja activación del estudiante ocasiona que su desempeño académico se vea afectado y esto a su vez, provoque altos niveles de estrés o ansiedad, la mayoría de los estudios coinciden en que la existencia negativa entre el Burnout y la satisfacción frente a los estudios predicen el abandono escolar en los alumnos (Caballero et al., 2015).

### **1.3 Permanencia escolar**

Una vez que se analizaron las variantes del abandono escolar, es preciso añadir la contraparte de éstas, de modo que se identifiquen las acciones que ayudan al estudiante a mantenerse dentro de su trayectoria escolar.

De acuerdo con Granja (1983), la permanencia escolar se refiere al recorrido escolar completo o incompleto en los tiempos estipulados para obtener mayores niveles de escolaridad. Un estudio realizado por Tinto (1992) menciona el estado crítico que se presenta cuando el estudiante no logra un adecuado rendimiento académico, lo cual llega a ocasionar un desapego escolar en los estudiantes. La permanencia se ve comprometida cuando existen factores negativos en los que están involucradas variables como: características individuales del estudiante, entorno familiar, ambiente social y escuela.

González (2010) afirma que los factores conductuales tienen una notable implicación con la participación que éste lleva a cabo en actividades escolares. También menciona a la participación activa, ya que ésta se transforma en una conducta positiva, de manera que generará un alto nivel de aprovechamiento académico y su permanencia se verá beneficiada.

Para Vergara (2014) la permanencia de los estudiantes en su ciclo educativo, desde la mirada del estudiante que no deserta, contribuye a la identificación de los factores que se ven vinculados con su adherencia al sistema educativo consiguiendo el éxito escolar.

De acuerdo con Eurydyce, distintos países han mostrado su interés por continuar fomentando la permanencia y titulación de los estudios de los jóvenes, por lo que centran su atención en estrategias significativas en apoyo de este objetivo. Algunos, ayudan a los estudiantes 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 (Eurydyce, 2015).

Ante la variedad de estrategias que se toman en consideración para involucrar más a los estudiantes en las actividades escolares, todas ellas pretenden cumplir con el mismo objetivo que es prevenir el abandono de los estudios (Tinto, 2012). Por ello la importancia de plantearse detenidamente los métodos que se deben llevar a cabo para que cada elemento que es parte del rendimiento de los estudiantes (currículum, contexto educativo, clima del aula, agentes educativos, etc.) favorezcan el interés en ellos y puedan estar inmersos en la motivación, entusiasmo y satisfacción de los alumnos.

Ehrenberg y Zhang (2005) indican que el estudio de la permanencia y abandono de los estudiantes, a nivel de la educación superior, ha sido abordado en las últimas cuatro décadas, tanto desde el modelo tradicional de enseñanza como a nivel online. Estos autores han señalado que una de las mejores estrategias para garantizar la permanencia de los estudiantes es la capacidad de promover estrategias de comunicación, dirigidas hacia un contacto personal y directo con administrativos y académicos vinculados con su formación y experiencia escolar. Algunos autores como Carr (2000) o Frydenberg (2007) han apuntado que la tasa de abandono en ambientes virtuales de aprendizajes es mayor que los presenciales.

Tal como lo señalan Angelino et al. (2007) es necesario llevar a cabo estrategias orientadas a aumentar la tasa de permanencia de los estudiantes a nivel de la educación superior. Algunas de estas estrategias deben estar enfocadas a reducir las tasas de abandono, a través de la participación activa en comunidades de aprendizaje, el acceso a información

sobre las actividades escolares brindadas por las mismas instituciones y la promoción de ambientes administrativos y académicos, centrados en el alumno.

### **1.3.1 Implicación (engagement académico)**

Para garantizar la permanencia de los estudiantes, es importante hacer hincapié a la implicación por parte de los alumnos para lograr el éxito académico. Existe una variedad de estudios realizados en los que se identifica qué tanto se involucran los estudiantes frente a sus estudios, permitiendo reconocer los factores que son importantes, que, de acuerdo con ellos, son fundamentales para un buen desempeño académico.

De acuerdo con la investigación de Reyes de Cozar en 2016 se pretendió predecir los niveles de Engagement de estudiantes universitarios a través de los factores clave en los contextos educativos. Se optó por aplicar una metodología exploratoria para 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 propia implicación.

En los resultados de dicho estudio se observó 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. Por otra parte, en dicha investigación, los alumnos tienen la capacidad de ser flexibles y buscar las herramientas necesarias, de manera que logren sobreponerse a las dificultades que se presenten, de esta manera podrán satisfacer sus propios valores y estar conectados con sus estudios. De la misma manera, Reyes de Cozar demuestra que algunos estudiantes coincidieron en que los contextos universitarios ricos en retos intelectuales les permiten desarrollar sus capacidades de exploración a través de la interacción y trabajando en contenidos relevantes y significativos. Por último, se logró identificar que en las políticas universitarias no se toman en cuenta las herramientas necesarias para la gestión emocional de los estudiantes (Reyes de Cozar, 2016).

En un estudio realizado por DeVito en 2016 examinó cómo la calidad de instrucción de los docentes, el uso de tecnologías, la retroalimentación, las actividades extracurriculares, el compromiso familiar y los antecedentes económicos se convierten en factores influyentes

en los estudiantes y si éstas tienen un impacto negativo en la vida de los alumnos afectan su compromiso con el aprendizaje. En tal estudio, la recopilación de datos se realizó mediante métodos cualitativos y cuantitativos para la recopilación de datos.

De acuerdo con los resultados de dicho estudio, se encontró que los estudiantes coinciden en que el aula como espacio de interacción con sus pares favorece su aprendizaje, ya que reciben el apoyo tanto de compañeros como de docentes, lo cual aumenta significativamente su autoestima y rendimiento. En contraste con esta información, los alumnos que mostraron estar poco involucrados con su aprendizaje lo asociaron por la falta de conocimiento teórico y la falta de práctica en la vida real (DeVito, 2016).

Nuevamente, haciendo alusión a el factor motivación, Saeed y Zyngier (2012) llevaron a cabo un estudio en donde buscaban determinar las percepciones de los estudiantes sobre el tipo de motivación de su preferencia a la hora de participar en actividades escolares. El método utilizado en esta investigación fueron grupos focales en los que se les preguntó a los participantes dichas expectativas en el aula.

De acuerdo con los resultados de estos autores, la motivación y el compromiso son factores importantes que guían el comportamiento del estudiante, lo cual es muy importante que tomen en cuenta los docentes ya que puede ser un punto de partida para fomentar el aprendizaje en los alumnos (Saeed y Zyngier, 2012); asimismo, los estudiantes que se relacionan con sus compañeros y docentes tienen mejores prácticas educativas. Estos hallazgos confirman que los estudiantes totalmente desconectados de su implicación estudiantil tienden a realizar sus trabajos escolares sin interés ni compromiso, mientras que los estudiantes comprometidos trabajan duro e intentan dominar su aprendizaje obteniendo resultados académicos favorables (Saeed y Zyngier, 2012).

Parada y Pérez (2014), en una investigación que realizaron argumentan que el Engagement académico muestra una considerable relación con variables como la edad, el nivel escolar cursado, la opción de elección de la carrera, la autoeficacia, la autoestima, el sexo, el nivel socioeconómico, la inteligencia emocional y el perfeccionismo. Respecto a la edad y al curso, la evidencia señala que, a mayor nivel académico cursado, se manifiesta menor dedicación, menor compromiso y menor satisfacción, lo que podría interpretarse como un desencanto del estudiante durante la etapa de socialización con la universidad.

En cuanto al nivel socioeconómico, este influye significativamente en el interés, motivación y compromiso que presentan los estudiantes hacia su aprendizaje. Para la variable en relación con el sexo, se encontró que las mujeres muestran mayor dedicación que los hombres. Mientras que en la satisfacción con la carrera existe una correlación positiva de vigor frente a los estudios. En la variable inteligencia emocional se encontró que los estudiantes afrontan de mejor manera las situaciones estresantes (Parada y Pérez, 2014).

Por su parte, López-Angulo et al. (2019) por medio de un estudio analizaron los factores que influyen en el compromiso estudiantil de estudiantes de ingeniería en Chile, a los cuales se les aplicó el cuestionario UWES (Utrecht Work Engagement Scale). Los resultados de dicho estudio confirmaron que las condiciones en que un estudiante ingresa a Educación Superior inciden en el compromiso académico el primer año de estudios, de igual manera este compromiso es diferente en función de la carrera que esté cursando el estudiante.

En una investigación realizada por Cajas et al. (2020) se buscó determinar la relación entre Engagement y el desempeño académico de jóvenes universitarios, aplicando un cuestionario que evaluó las dimensiones de vigor, dedicación y absorción.

De acuerdo con los hallazgos, estos indican que en la dimensión vigor los estudiantes mostraron altos niveles de energía y voluntad de dedicar esfuerzos. En la dimensión dedicación del Engagement se encontró que los estudiantes encuentran sentido a las actividades que realizan, acompañados de entusiasmo y orgullo. Mientras que en la dimensión absorción no se encontraron relaciones significativas (Cajas et al., 2020).

### **1.3.2 Factores vinculados al Engagement.**

Como ya se ha mencionado anteriormente, los factores que influyen directamente con el compromiso de los estudiantes se presentan a partir de aspectos internos y externos del sujeto. Para lo cual es preciso señalar los estudios que han centrado su atención en detectar cuáles de estos factores son capaces de predecir o influir directamente sobre el Engagement.

Diferentes investigaciones señalan elementos 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).

Enfatizando los modelos teóricos se puede encontrar que el Engagement parte desde un carácter psicológico y un carácter intervencionista, el primero, se centra en la variabilidad de factores internos externos de los sujetos, así como los obstáculos o facilidades que posibilitan o dificultan la aparición del Engagement (Reyes, 2016).

Bandura (1997) y Salanova et al. (2005), se encargaron de analizar las posibles correlaciones entre recursos personales intrínsecos (inteligencia emocional, la autoeficacia o la felicidad), los niveles de Burnout y/o Engagement que tienen los sujetos y los factores externos que influyen directamente en los niveles de Engagement (Martínez y Salanova, 2003; Montgomery et al., 2003).

Los modelos intervencionistas plantean el grado en que las organizaciones, como lo dice su nombre, intervienen en el objetivo de potenciar y/o facilitar el Engagement, a través de propuestas de intervención de carácter preventivo tanto a nivel individual como colectivo (Al-Alwan, 2014). El deseo intrínseco de los estudiantes, de acuerdo con Voke (2002) les genera motivación por ser partícipes en trabajos llamativos, es decir, el nivel de compromiso está mediado por la participación y el trabajo colaborativo.

En función de la psicología positiva, los métodos y enseñanzas empleadas para generar Engagement demuestran que la mejora en el aprendizaje y el rendimiento académico es significativa, a su vez, hay un resultado positivo cuando se logran desarrollar los niveles de bienestar subjetivo y satisfacción (Loveless, 2006, p. 24). “El bienestar subjetivo, a menudo, ha sido descrito en términos de afecto positivo o negativo y satisfacción con la vida” (De Pablos et al., 2013, p. 132). Skinner et al. 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” (2008, p. 133).

**1.3.2.1 Motivación.** 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. 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. Estos autores, mencionan que la motivación es el requisito para poder desarrollar Engagement en los estudiantes. “Existen dos tipos de motivaciones clasificadas 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, p. 134).

Archambault et al., (2009) agregan que es necesario impulsar al estudiante a adquirir un compromiso activo frente a su aprendizaje, de igual manera enseñarles a ser sujetos perseverantes ante los posibles obstáculos, ya que esto les ayudará a conseguir sus objetivos.

Los estudios que demuestran que la motivación es un importante predictor del resultado académico, afirman que ésta es un elemento relevante para tomar las acciones preventivas necesarias orientadas a disminuir el fracaso escolar y la deserción escolar (Vallejo et al., 2010).

Por otra parte, Veiga et al. (2015) argumenta que el alumno que no tiene iniciativa por sus estudios, su falta de compromiso y motivación puede ser un indicador de rendimiento académico bajo, problemas de conducta e indicios temprano de abandono escolar.

A modo de conclusión es preciso señalar que un aprendizaje significativo y constructivo produce en el estudiante la motivación y las ganas por continuar con su proceso formativo, de mejorar y desarrollar plenamente sus capacidades. Es fundamental contemplar a todos los involucrados en el entorno escolar del alumno, ya que la formación académica es un acto que se logra en conjunto con otras personas y el apoyo y motivación que se reciba de ellas puede ser un factor clave para continuar estudiando.

**1.3.2.2 Contexto institucional.** En consideración con las posturas de algunos escritores, la institución debe ser un entorno en el que se puedan incorporar elementos participativos con la finalidad de la mejora educativa, también es indispensable sustentar las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la escuela, ya que de esta manera se logrará incidir en resultados académicos favorables para los estudiantes (Bolívar 2010). “El aula es un espacio de transacciones y de cambios permanentes en donde logran destacar la dinámica de los motivos, el cambio de escenarios, las relaciones entre profesores y alumnos, las expectativas y atribuciones de los alumnos en términos de desempeño, la valoración del tipo de tareas, las valoraciones personales, etc.” (Huertas, et. al. 2001, p. 135).

Se ha demostrado que “la existencia del Engagement con los estudios surge a partir de la interacción entre pares en los entornos de aprendizaje, sin dejar de tomar en cuenta la capacidad para crear y desarrollar entornos de aprendizaje enriquecedores y positivos con la que cuentan los contextos académicos a la hora de generar Engagement” (Shernoff et al., 2014, p. 135). Para estos autores la falta de motivación en escolares de edades mayores es más notable y se hacen presentes los riesgos asociados con el fracaso académico (abandono), por lo tanto, es necesario centrar la atención en las dimensiones motivaciones con el fin de generar ambientes de aprendizaje por medio del Engagement (Shernoff et al., 2014).

Por otra parte, “las acciones que realiza la institución educativa pueden contribuir a la integración social y académica de los estudiantes. Se involucran programas o proyectos encaminados a atender las necesidades consideradas transversales en los alumnos que se encuentran estudiando” (Guzmán et al., 2020, p. 31).

La atención que brindan las instituciones educativas cada vez es mayor, por ello, la preocupación de dirigir actividades extracurriculares (deporte, arte y cultura, conferencias, acción social, entre otras), que abren la posibilidad al estudiante de ser un alumno dinámico dentro de la universidad (Pozón, 2014).

Tal como lo menciona Aspeé citando a Brint et al.,:

El compromiso de los estudiantes está influenciado por las pautas transaccionales de la cultura educativa de la que se forma parte y por las experiencias educativas que pudiesen ofrecer las universidades para favorecer, por ejemplo, la integración social”. Así mismo, cita a Díaz quien argumenta que “este compromiso vuelve más probable la decisión de continuar con sus estudios, por medio de la integración académica y social que el mismo compromiso fomenta. (2018, p. 30).

González (2015) en su estudio titulado *Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar* señala que Finn y Voelk argumentaron que “el ambiente estructural del contexto académico y características que van desde el tamaño del centro, composición del alumnado, grado de estructura y rigidez de procedimientos escolares y del sistema de disciplina escolar” influyen en la implicación de los estudiantes. (2015, p. 161).

Por su parte, González citando a Lee y Smith señala que son “los aspectos de la reestructuración escolar y prácticas derivadas de la misma” los que determinan esta implicación. (2015, p. 162).

Dicho autor también hace mención a algunas obras en donde autores como Wyn, Stokes y Tyler (2004) señalan que uno de los factores y circunstancias más frecuentes que inciden en su decisión de abandonar sus estudios se deriva de las experiencias negativas con la escuela.

En resumen, reiterar el apoyo que le da la institución escolar a un alumno es determinante para su desarrollo educativo; de igual manera, contar con un espacio que le dé autonomía facilita y le motiva a no desertar de sus estudios, a querer asistir con entusiasmo a clases y poner en práctica los conocimientos adquiridos tanto dentro como fuera de este contexto.

**1.3.2.3 Interacción.** En recientes investigaciones, la interacción se considera de igual manera un factor fundamental que influye en el Engagement. McNeely (2005), considera ésta como una fuerza conductora en todo proceso de aprendizaje y remarca, así como Barnes et al. (2007) la importancia del aprendizaje a través de la interacción social. Por su parte, Friesen (2009) clasifica la tipología de interacciones que se pueden llevar a cabo en los contextos educativos en función de sus actores. Estas relaciones pueden agruparse en: a) Profesor-alumno (Pedagógica), b) alumno-alumno (Entre iguales), c) alumno-comunidad (Contexto) y d) alumno-contenidos (Contenidos).

La relación entre alumnos y profesores puede ser el aspecto más relevante a tener en cuenta para conocer la motivación. El manejo del feedback es posiblemente la guía más importante para conocer la influencia motivacional que los profesores producen en los estudiantes (McLean, 2003).

La interacción puede ser entendida como el intercambio de información, ideas, perspectivas y puntos de vista entre el estudiante y el profesorado o los administrativos de la institución, siendo considerado como un factor importante en el desarrollo cognitivo y social del estudiante (Pascarella y Terenzini, 2005; Astin, 1993).

Fernández-Lasarte pone de manifiesto que “la relación entre amistades es una de las variables contextuales más importantes en la implicación escolar, pues éstas ayudan a prevenir y afrontar las amenazas de abandono.” (2019, p. 24).

Este apoyo social como lo mencionan Caplan (1974) hace referencia a la percepción del estudiante de sentirse valorado, querido, y parte de una red social que comparte responsabilidades. El apoyo percibido por parte de las amistades hace que los estudiantes se sientan socialmente conectados y predispuestos a experimentar sentimientos positivos hacia lo académico y las actividades escolares (Juvonen et al., 2012).

En pocas palabras, distintos autores e investigaciones enfatizan la importancia del trabajo colaborativo como un punto de partida para estimular el aprendizaje de los educandos y que estos puedan desenvolverse cada vez más y mejor dentro de la institución escolar.

**1.3.2.4 Uso de las TICS.** En esta nueva era tecnológica, la importancia de las herramientas digitales es fundamental en el proceso educativo de los alumnos, de acuerdo con Bopry y Hedberg “uno de los principales desafíos que ha de asumir la escuela es la de ayudar a los estudiantes a comprender el mundo y la manera en que las cosas ocurren, a ser conscientes de ellas a través de la participación y no desde los actuales modelos descriptivos del conocimiento” (2005, p. 33). Windham considera que “la atención de los estudiantes está dirigida en modelos innovadores, por lo tanto, si se pretende que los estudiantes logren un Engagement positivo y elevado, se debe recurrir a modelos en el que las aulas sean similares a las que se encuentran fuera de la escuela” (2005, p. 49).

Mientras que en una investigación realizada por Reyes de Cozar se señala que Barnes et al. argumentaron que “si la educación sigue contando con un único canal de información, aportando 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” (2016, p. 147).

Estudios confirman que la exploración por medios digitales que ejercen los estudiantes durante el proceso de implicación es un factor importante para tomar en cuenta. Para Carlson (2005) ofrecer experiencias de exploración a los estudiantes en 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 es una estrategia útil para fomentar su compromiso con la universidad. Oblinger y Hagner (2005), mencionan que las nuevas generaciones tienden a bajar su nivel académico debido a que no encuentran estímulos que los motiven, ocasionando que se aburran de la escuela. De acuerdo con Parsons y Taylor (2011) uno de los requisitos más importantes para que exista Engagement en la educación es ofrecer contenidos significativos.

Willms et al., señala que “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” (2009, p. 142). McMillan y Morrison (2006) afirman que el uso de Internet con fines de entretenimiento o de trabajo y exploración, así como sus características y estrategias de uso se han entrelazado con los hábitos naturales de las nuevas generaciones (Barnes et al., 2009). Para que la educación tenga relevancia en la vida de los estudiantes, ésta debe tener el propósito de ofrecer un modelo rico en elementos tecnológicos que les permita a los alumnos desarrollar el 100% de sus capacidades, motivante y desafiante (Dunleavy y Milton, 2009).

Finalmente, esta era tecnológica puede resultar una variable casi indispensable en la vida de los jóvenes, por lo que es conveniente considerarla como una más de los factores que generan en los estudiantes el interés por adquirir cosas significativas, ya que es una generación que le dedica y se desenvuelve la mayor parte del tiempo por el espacio digital.

**1.3.2.5 Retos intelectuales.** Se ha comprobado que los estudiantes que emplean retos significativos en el contexto educativo pueden obtener beneficios en cuanto a la vinculación con su Engagement, así lo mencionan Rameley y Zia (2005), pues ofrecer una educación rica en retos intelectuales, supone crear entornos que estimulen la necesidad de los estudiantes por aprender, donde el profesor funja como mediador o figura que inspire a sus alumnos.

Las tareas que inspiren cognitivamente al estudiante harán que este se empeñe en el cumplimiento de las expectativas propuestas por los docentes, invierta más tiempo en la preparación de cada asignatura y desarrolle procesos más autónomos (Pineda-Báez, 2014).

Ochoa-Angrino et al. mencionan que para Shernoff et al., (2014), “un nivel alto de compromiso se logra cuando el reto que suponen las tareas académicas está en balance con

las habilidades del estudiante y éste experimenta cierto control sobre los procesos de aprendizaje” (2018, p. 3). Así mismo, Ochoa-Angrino et al. compartieron que en palabras de Fullagar et al. 2013 “los estudiantes deben percibir que las tareas académicas les proveen un nivel de exigencia entre moderado y alto, de tal manera que desafíen, pero no rebasen las habilidades existentes” (2018, p. 3).

Cuando no se percibe un equilibrio entre reto y habilidad, el compromiso con el aprendizaje decae y pueden emerger aburrimiento, ansiedad o apatía. El aburrimiento surge cuando las habilidades son altas y el reto bajo; la ansiedad, cuando las habilidades son escasas y el reto alto y la apatía, cuando reto y habilidad se perciben en nivel bajo. (Ochoa-Angrino et al., 2018, p. 3).

**1.3.2.6 Evaluación.** Sin dejar de lado un elemento importante en el proceso de la implicación como lo es la evaluación, se dice que al ponerla en práctica no sólo se trata de medir los aprendizajes adquiridos durante la formación de los estudios, sino también evaluar el proceso para lograr cosas significativas (Méndez, 2011). Claxton (2006) es uno de los autores que habla sobre la costumbre que tienen los educadores al entender la educación como algo estático, sin tomar en cuenta que el aprendizaje es un fenómeno continuo y que las capacidades de los estudiantes se pueden trabajar, desarrollar y moldear. Del mismo modo, Reyes de Cozar citando a Dunleavy y Milton señala “la relevancia en los procesos de evaluación actuales que, para los investigadores, aportan mucha información sobre calificaciones, patrones de actitud, logros, etc., no aportan información real sobre la propia experiencia de aprendizaje o cómo se sienten en el proceso” (2016, p. 149).

Friesen (2009), 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. Así mismo se exponen siete características que el British Assessment Reform Group (2006) propone 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. (Reyes de Cozar, 2016, p. 150).

En resumen, el proceso evaluativo permite conocer al estudiante sus fortalezas y debilidades, antes, durante y después de realizar alguna función, por lo que hay que considerar que esta es una transición para disponer de resultados académicos valiosos para los estudiantes y puedan comprometerse más académicamente.

**1.3.2.7 Estado emocional.** La emoción puede definirse como una respuesta mental organizada ante un estímulo que contempla aspectos psicológicos, experienciales y cognitivos (Mayer et al. 2001). Las emociones son importantes en la implicación del estudiante con su aprendizaje, elemento que va de la mano con la motivación. Las variables influyentes como el contexto académico o las personales determinan en el estudiante el interés por sus estudios (Garbanzo, 2007).

En la investigación realizada por Usán (2019) titulada *El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el Engagement académico en los adolescentes*, se llevó a cabo con el objetivo de analizar la relación entre estas tres variables con estudiantes de secundaria en Zaragoza, España. Para la recolección de datos se hizo uso de la escala *Utrecht Work Engagement Scale – Student* (UWES-S) y para el rendimiento académico recurrieron a las notas escolares emitidas durante el trimestre. Los resultados indicaron que los estudiantes con altos niveles de inteligencia emocional cuentan con un Engagement académico igual de favorable; además, se afirma que las actividades que predicen los altos niveles de rendimiento escolar son la dedicación a las tareas escolares, por último, las variables mencionadas (inteligencia emocional y Engagement académico) están ampliamente relacionadas con rendimiento de los escolares.

El estudio realizado por Serrano y Andreu (2016) a estudiantes de secundaria y bachillerato pretendía analizar la relación entre la inteligencia emocional positiva y las



variables de bienestar subjetivo, estrés percibido e implicación académica. Los hallazgos confirmaron que la asociación de estas variables contribuye a la motivación e interés por involucrarse más en su aprendizaje, muestran un mayor nivel de energía y predisposición a invertir esfuerzos y persisten en mayor grado a las dificultades que puedan surgir durante su desarrollo.

En un estudio realizado por Martos et al., titulado *Burnout y Engagement en estudiantes de Ciencia de la Salud*, se indica que los estudiantes universitarios se encuentran frecuentemente inmersos en situaciones, actividades y eventos académicos que generan estrés y ansiedad. Cuando la exposición a estresores se produce de forma habitual y el individuo carece de estrategias para afrontarlos de forma adecuada, se puede generar *Burnout* académico, el cual se presenta con altos niveles de cansancio emocional o agotamiento hacia los estudios, y a su vez, una baja eficacia respecto a las actividades académicas. (2018, p. 24).

Russell (2005) indica que las emociones se destacan por su valoración positiva o negativa, las cuales generan reacciones placenteras como satisfacción, felicidad o tranquilidad; o desagradables, tales como tristeza, pesimismo y enfado. De acuerdo con Bustamante et al. en el modelo Circumplejo de las emociones de Bakker y Orlemans, se representa a las emociones en un círculo continuo, compuesto por cuatro cuadrantes establecidos a partir de dos ejes bipolares: activación y valoración cognitiva. En estos cuatro cuadrantes se encuentran agrupadas las emociones que una persona puede experimentar, tales como emociones positivas de baja activación, emociones positivas de alta activación, emociones negativas de baja activación y emociones negativas de alta activación. (2019, p. 12).

La parte reflexiva del estado emocional da cuenta de que éste es un factor crucial, ya que se valoran emociones positivas y negativas que genera la implicación o no implicación de los estudiantes; es decir, el no sentirse parte de la institución escolar, no creer en la capacidad de enfrentarse con retos educativos dentro del aula, o por el contrario, contar con el apoyo de familia, amigos y docentes, genera en cada uno de los alumnos un tipo de sentimiento, que al final influye en su desempeño académico y personal.

**1.3.2.8 Coreografías docentes.** La didáctica no es únicamente un conjunto de tips que permiten comunicar algo, la didáctica se interpreta como las opciones para poder comunicar un conocimiento, enseñar, transmitir e impactar. Las coreografías didácticas parten de la observación y el análisis de los procesos de aula a través del registro de lo que acontece en ellas de forma inmediata e impredecible. (Gutiérrez, 2012, p. 205).

De igual manera, Gutiérrez expone que las coreografías didácticas se clasifican de la siguiente manera: internas, que corresponden a una expresión del artista que las diseña y da razones de las operaciones mentales, en las cuales se manifiesta la emoción en el producto final. Y las externas, referidas a los elementos que conforman un contexto, por ejemplo, el uso de la música, la luz, etc. Estas manifestaciones en conjunto construyen aspectos determinantes de la enseñanza. Visto desde la didáctica, los elementos que son parte de ésta influyen en la efectividad del proceso de aprendizaje, mismos que se llevan a cabo mediante experiencias artísticas que incluyen el goce y el disfrute de lo que se hace. (Gutiérrez, 2012, p. 206). Por ello, es importante transformar el ambiente educativo en un escenario agradable para los estudiantes (Sacristán & Pérez, 1993).

Una vez que se plantea lo anterior, el desempeño que ponen los docentes en las prácticas educativas incide sobre la motivación por aprender de los educandos, por lo tanto, se debe cuidar en la medida de lo posible que no se vea afectada (Freire, 2014).

**1.3.2.9 Estrategias de aprendizaje.** Muchos investigadores educativos coinciden en la idea de 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). Autores como Brickman et al., (2013) consideran que el Engagement llega a impactar en el interés personal de los estudiantes, mismo que promueve la creatividad en ellos, guía y dirige de manera exitosa su actitud con lo académico.

Dichos autores replican que los desafíos escolares son un punto de partida en la formación académica de los estudiantes, dado que, si estos se encuentran próximos a sus zonas de interés, las tareas serán útiles y significativas para ellos (Brickman et al., 2013).

Desde otra perspectiva, los estudiantes que no encuentren motivación por seguir estudiando, aun cuando tengan la capacidad cognitiva para lograrlo, desistirán de sus objetivos académicos (Pintrich y De Groot, 1990).

Las aportaciones de estos autores indican que aquellos estudiantes que están motivados para aprender y creen que su trabajo académico es interesante e importante, son los que muestran un mayor compromiso e implicación cognitiva.

**1.3.2.X Currículum.** Otro de los factores generadores de Engagement es el plan curricular con el que cuentan las instituciones, ya que como lo han referido algunos autores, los contenidos interesantes motivan a los alumnos a involucrarse más con su aprendizaje.

Contextualizando la problemática del abandono, hoy día ésta persiste en todos los niveles educativos, desde el básico hasta el nivel superior (Kohler, 2005). Un alumno que no centra su atención en las indicaciones de sus docentes, que no muestra interés por participar en clase y que en general no se involucran con sus deberes escolares tienen más probabilidad de desertar. Las causas, además de las ya mencionadas, Arguedas argumenta que “también ocurren por las creencias acerca de la propia competencia, el bajo rendimiento, la ausencia de lazos sociales y el uso de metodologías poco estimulantes” (2010, p. 64).

Se reconoce que los índices de abandono no se deben a una sola causa, sin embargo, tampoco son ajenos al currículo escolar, González (2015) indica que en las aulas las metodologías pasivas, rígidas, poco retadoras, la no identificación de los puntos fuerte y débiles y la poca atención a los intereses de los alumnos son variables disminuyen el compromiso del alumnado. Según Barnett y Coate (2004) un currículo para la implicación exige una enseñanza que comprometa, conecte, levante, entusiasme e incluso inspire al estudiante.

Para que pueda haber un ambiente enriquecedor, en el que el objetivo sea involucrar a los estudiantes en las acciones educativas, se deben tener en cuenta las capacidades, la vocación, las experiencias previas, el esfuerzo y disposición a aprender por parte de los escolares, pero también, es necesario que las instituciones fomenten estos ambientes formativos, llenos de oportunidades, en términos de calidad y pertinencia para propiciar el desempeño de los estudiantes (Aldana et al., 2010).

Díaz y Hernández (2002), indican que en la actualidad los planes de estudio son aptos para transformar y potenciar el conocimiento de los alumnos, convirtiéndolos en sujetos dependientes del sistema instruccional, no obstante, se logra percibir la carencia de herramientas o instrumentos cognitivos que puedan ayudarles a enfrentar por sí mismo nuevas y diversas situaciones de aprendizaje. De aquí, la insistencia por desarrollarlos para que se puedan generar ambientes de aprendizaje ricos, en apoyo del desarrollo personal, académico y social de los alumnos (Shernoff et al., 2014).

## CAPÍTULO 2. METODOLOGÍA

La presente investigación se llevó a cabo desde un diseño de corte cuantitativo-descriptivo. Los estudios cuantitativos de acuerdo con Auguste Comte (1798-1857) y Emile Durkheim (1858-1917) se tienen que sustentar científicamente, ya que con el carácter de éstos es posible medir cualquier tipo de datos (Vega-Malagón, 2014). Los estudios descriptivos buscan analizar cómo es o se manifiesta un fenómeno o cuáles son los componentes y características de éste (Hernández, Fernández, Baptista, 2014). De acuerdo con Hernández y col., científicamente, “en un estudio descriptivo se pretende seleccionar una serie de cuestiones y medir cada una de ellas independientemente, para analizar y explicar lo que se investiga” (2014, p. 70).

En un primer momento de la investigación empírica cuantitativa se recurrió al diseño y aplicación de un cuestionario que está desarrollado en dos partes. La primera de ellas reúne una serie de ítems en los que se enfatizan los factores predictores de la implicación estudiantil, tomando como referencia el cuestionario estandarizado adaptado al contexto mexicano del NSSE (National Survey of Student Engagement) de Rivera y Ruíz en 2020 y el cuestionario asociado al modelo de Engagement multifactorial mixto de Reyes de Cózar en 2016.

La segunda parte está enfocada en la valoración del estado emocional del participante, ya que éste es un indicador de la realidad experimentada por los estudiantes (Reyes de Cózar, 2016). Tal instrumento se aplicó a 110 estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, unidad Ajusco.

### **2.1 Escenario**

La investigación se llevó a cabo en la Universidad Pedagógica Nacional en un escenario virtual debido a la pandemia por Covid-19.

### **2.1.1 Participantes**

El total de los participantes en el estudio estuvo integrado por 110 estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional de las licenciaturas en Administración Educativa, Psicología Educativa y Pedagogía, que cursan el octavo semestre. El proceso de selección se hizo mediante un muestreo no probabilístico intencional (Hernández-Sampieri et al., 2013). Dado que la realización de esta investigación se ve mediada por la modalidad a distancia, Gallego (2006) define este tipo de muestreo como “la selección de los sujetos de estudio que se hace sobre la base de su presencia o no, en un lugar y momento determinado”. (p. 59).

Los participantes pertenecientes al programa educativo en Administración Educativa son 80 alumnos, de los cuales 63 son mujeres y 17 son hombres; la edad mínima de los alumnos es de 19 años y la máxima es de 50; cuentan con un promedio de entre 8 y 10; así mismo se indica que en su mayoría todos son alumnos regulares, únicamente nueve de ellos indicaron no serlo y deber al menos 2 materias. La segunda muestra de estudiantes pertenecientes al programa educativo en Psicología Educativa está conformada por 20 alumnos de los cuales 16 son mujeres y únicamente 4 son hombres; la edad mínima de los alumnos es de 21 años y la máxima es de 28 años; mismos estudiantes cuentan con un promedio de entre 8 y 9.5, por lo que se demuestra que sólo dos estudiantes son irregulares; de manera que, 18 de los participantes no debe ninguna materia. Para finalizar, la muestra perteneciente al programa educativo en Pedagogía lo conforman 10 estudiantes, todas de género femenino, quienes cuentan con una edad mínima de 22 y la máxima de 42 años; todas cuentan con un promedio de entre 7 y 9, de estas estudiantes sólo dos de ellas deben 1 y 2 materias.

### 2.1.3 Características de los participantes

**Tabla 1.** Características de los participantes en porcentaje.

Licenciatura	Género		Edad			Promedio			Alumno regular		Asignaturas a deber		
	M	F	18-25	26-39	40 o más	7.0-7.9	8.0-8.9	9.0-10	Si	No	0	1	2
LAE	21.2%	78.7%	70%	21.2%	8.7%	5%	37.5%	57.5%	88.7%	11.2%	88.7%	3.7%	7.5%
LPE	20%	80%	75%	25%			60%	40%	90%	10%	90%	6.4%	3.6%
LP		100%	50%	20%	30%	10%	20%	70%	80%	20%	80%	10%	10%

Fuente: Elaboración propia.

Tomando en cuenta los datos más representativos y clasificados por licenciatura y género, rangos de edad, promedio, regularidad y adeudo de materias, se señala que del total de los 110 sujetos, 80 de ellos pertenecían a la licenciatura en Administración Educativa, siendo el 78.7% mujeres; de la muestra en general, el 70% de ellos tenían una edad entre 18 y 25 años, el 57.5% de los alumnos contaron con un promedio entre 9.0 y 10, mientras que del 88.7% son alumnos regulares; así mismo, se demostró que de los alumnos irregulares, el 7.5% debe al menos dos materias. De acuerdo con los datos de los 110 estudiantes, 20 de ellos pertenecían a la licenciatura de Psicología educativa; el 80% eran del género femenino; del total de la población, el 75% tenía una edad de entre 18 y 25 años, el 60% de los mismos tenían un promedio de entre 8 y 8.9, por lo que en su mayoría el 90% de los estudiantes son regulares, mientras que, de los alumnos irregulares, el 6.4% debe una asignatura. Por último, en cuanto a los 110 participantes, sólo 10 de ellos pertenecían a la licenciatura en Pedagogía, siendo el 100% mujeres; el 50% de ellas contaba con una edad de entre 18 y 25 años; el 70% de las alumnas tenían un promedio de 9 a 10; y de esta manera, el 80% de ellas eran alumnas regulares, indicando que el 10% de ellas debía una materia y el otro 10% debía dos materias.

Los siguientes datos señalan que en Psicología Educativa hubo un mayor porcentaje de mujeres en comparación de Administración Educativa, sin embargo, en Pedagogía todas las estudiantes son mujeres, de esta población sólo la mitad de ellas tenía entre 18 y 25 años.

En cuestión del promedio, el 70% de las alumnas de Pedagogía tuvo un promedio de entre 9 y 10, lo que podría relacionarse directamente con el género de las participantes y ser regulares, pues el 80% de ellas lo era; así mismo, se demostró que el 90% de los estudiantes de Psicología Educativa eran alumnos regulares, sin embargo, el 60% de ellos tuvo promedio de 8 y 9. Para finalizar, un porcentaje del 88.7% de estudiantes de Administración Educativa indicaron ser regulares, pero de acuerdo con los datos, el 7.5% debía 2 materias o más.

#### **2.1.4 Técnica e instrumento**

La técnica para la recolección de datos fue una encuesta online que de acuerdo con Casas et al. (2003) citando a García ésta es una técnica que utiliza un conjunto de procedimientos estandarizados de investigación mediante los cuales se recoge y analiza una serie de datos de una muestra de casos representativa de una población, del que se pretende explorar, describir, predecir y/o explicar una serie de características. (p. 143).

La recolección de información fue realizada a estudiantes de octavo semestre de las licenciaturas en Administración Educativa, Psicología Educativa y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional ya que debido a la pandemia cursaron su último semestre en línea, mediante el instrumento aplicado se recabó y vació la información en una base de datos en Excel.

Para el instrumento empleado en este estudio se recurrió a la adaptación de dos cuestionarios sobre implicación académica, en la que se tomaron como referencia algunas preguntas, pero cambiando la redacción de algunas de éstas, de manera que se enfatizó a la modalidad virtual en la que se encontraban en el momento de su aplicación y para mejor entendimiento de los estudiantes. Adicional a esto, se agregaron algunos ítems al cuestionario. Dicho instrumento cuenta con una escala de medición ordinal: Muy a menudo, a menudo, a veces y nunca; así mismo, se tomaron en cuenta 10 factores que influyen en la implicación académica: 1) la motivación, 2) el contexto institucional, 3) la interacción, 4) las tecnologías, 5) los retos intelectuales, 6) la evaluación, 7) las coreografías didácticas, 8) las estrategias de aprendizaje, 9) el currículum y 10) estado emocional. (Ver Anexo 1).



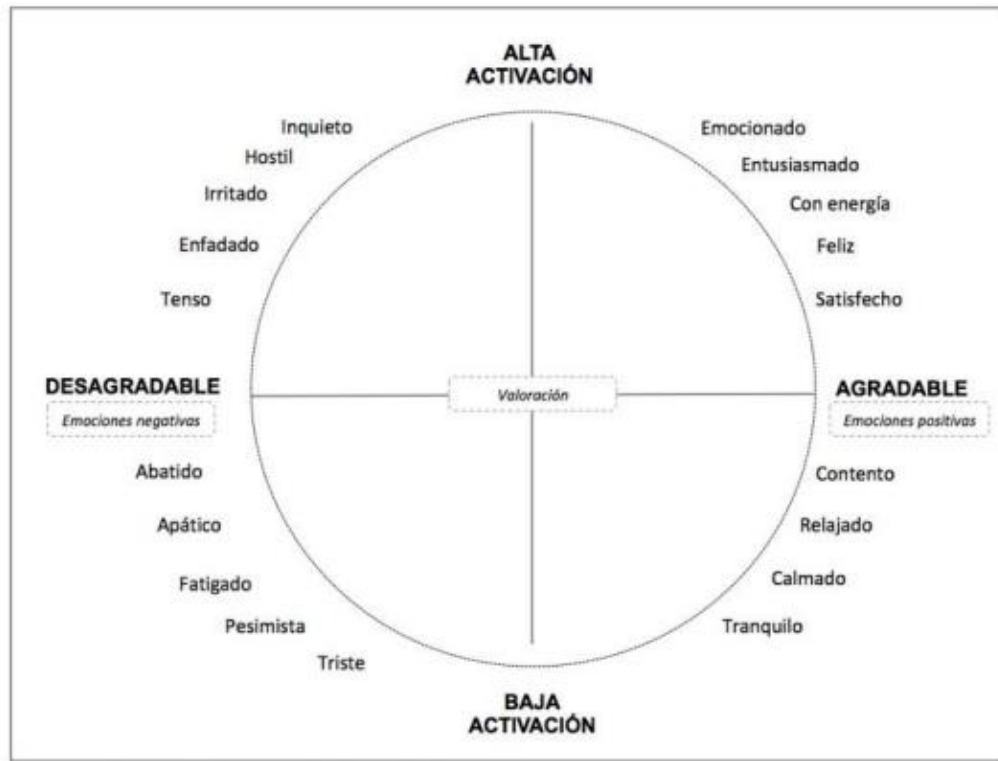
El primer cuestionario estandarizado que se tomó como referencia en esta investigación fue la adaptación al contexto mexicano del NSSE (National Survey of Student Engagement) (Astin et al., 2017), tal adaptación fue realizada por Rivera y Ruíz en el 2020, el cual mide la frecuencia con la que un estudiante realiza diversas acciones escolares.

El cuestionario está construido sobre 5 dimensiones relacionados con la implicación académica, en este estudio sólo se consideran tres: 1) Desafío académico (factor estrategias de aprendizaje). 2) Experiencias con la facultad (factor interacción y coreografías didácticas). 3) Entorno del campus (factor contexto institucional). Respecto a la validez y confiabilidad del instrumento se indica que el cuestionario fue sometido a un análisis factorial con estudiantes de primer y último año, obteniendo un 60% de la varianza y una correlación entre factores de .80 (NSSE, 2014).

El segundo instrumento utilizado en esta investigación fue una adaptación del cuestionario asociado al modelo de Engagement multifactorial mixto diseñado por Reyes de Cozar (2016), en el que se miden cinco componentes, de los cuales, en este estudio únicamente se hace alusión a tres: 1) Motivaciones (factor motivación). 2) Ambientes de aprendizaje (factor uso de las tecnologías, retos intelectuales, evaluación). 3) Estado emocional (factor estado emocional).

A diferencia de la escala de medición ordinal que se empleó para los demás factores, en este último factor, se utilizó un formato de escala Diferencial Semántico (DS) que consiste en una serie de adjetivos extremos que califican la actitud de los participantes (Hernández, 2014). Este DS se considera desde el Modelo Circumplejo de Emociones (Bakker y Orlemans, 2011), que se enfoca en la valoración cognitiva positiva o negativa de los estímulos que generan emociones placenteras o displacenteras (Bustamante et al., 2019). A partir de dicho modelo, se incluyeron las emociones mencionadas en el gráfico, en las que el participante pudo señalar su sentir ante el hecho de ser estudiante. (Ver anexo 2).

Modelo circuplejo de emociones (Bakker y Orlemans, 2011).



Fuente: Bustamante, 2019, basada en Bakker y Oerlemans (2011).

En cuanto a la validez y confiabilidad de esta escala global, se menciona que mediante un análisis factorial de todo el instrumento se obtiene un nivel de varianza del 64.15%, afirmando que la validez es aceptable; mientras que los niveles de fiabilidad arrojan un .90%.

Finalmente, en el instrumento se incluyó el factor currículum, ya que, de acuerdo con la literatura encontrada, éste puede impactar en la implicación de los estudiantes. De tal manera se diseñaron cuatro ítems referentes a esta categoría, con el objetivo de que este cuestionario estuviera más completo. Para darle validez a estos ítems se sometieron dichas preguntas al jueceo, donde participaron tres docentes de la Universidad Pedagógica Nacional expertos en el tema, los cuales evaluaron los reactivos en cuanto a redacción, ortografía, vocabulario, idea central y temática.

### **2.1.5 Procedimiento**

Se adaptó el cuestionario asociado al modelo de Engagement multifactorial mixto y el cuestionario estandarizado y adaptado al contexto mexicano del NSSE (National Survey of Student Engagement) en el que se tomaron en cuenta los factores vinculados a la implicación académica; de igual manera, se construyó un diferencial semántico (Osgood, 1957) con una puntuación del 1 al 5 conforme a las emociones del Modelo Circumplejo de Bakker y Orlemans, de acuerdo con su sentir en el último año escolar, los estudiantes seleccionaron la opción que más se acercó a su actitud. Dicho cuestionario se les envió a los estudiantes de las licenciaturas en Administración Educativa, Psicología Educativa y Pedagogía de octavo semestre vía WhatsApp y correo electrónico para que pudieran responderlo de manera libre y anónima desde la plataforma de Google Forms.

Esta investigación se analizó desde el paradigma cuantitativo con un método de corte descriptivo. El análisis de los datos se realizó con base en la información encontrada en las encuestas, éste se hizo con cada una de las categorías presentadas que se encuentran vinculadas con la implicación de los estudiantes.

## **CAPÍTULO 3. ANÁLISIS Y RESULTADOS POR FACTORES.**

En el presente capítulo se expone el análisis de los datos recabados a través de una encuesta, recuperando las opiniones de una muestra de estudiantes universitarios de octavo semestre de las licenciaturas en Administración Educativa, Psicología Educativa y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Frente a la respuesta de los estudiantes se toman en consideración factores contextuales durante la pandemia y en algunos casos, antes de ésta.

El procedimiento para llevar a cabo dicho análisis fue el siguiente: en primer lugar, se recurrió a la herramienta de Google Forms de donde se obtuvieron 110 encuestas respondidas, de las cuales los resultados fueron clasificados por categorías. Posteriormente se diseñaron tablas para cada una de éstas, en las que se sumaron los valores numéricos de cada afirmación, obteniendo una puntuación y posteriormente promediándola, agregando los datos en porcentaje para cada pregunta del cuestionario, lo que hace comprender más a detalle las estadísticas para cada ítem. Finalmente, para sintetizar la información, se sumaron las tendencias para cada opción de respuesta, con el propósito de identificar en que categorías se implican más los estudiantes y en cuales menos.

En el caso de los comparativos, se recurrió a la base de datos de Excel de cada licenciatura para contabilizar las tendencias de implicación de los estudiantes para cada pregunta de la encuesta, de esta manera, se sacaron los porcentajes en cada carrera obteniendo los resultados comparativos.

Es importante destacar que para la realización del análisis se recopilaron las respuestas de las preguntas contenidas en la encuesta, las cuales se establecieron por las siguientes categorías: 1) motivación, 2) contexto institucional, 3) interacción, 4) uso de las TICS, 5) retos intelectuales, 6) evaluación, 7) coreografías didácticas, 8) estrategias de aprendizaje y 9) currículum. En este orden de ideas a continuación se presentan algunos de los principales hallazgos.

### **3.1 Motivación**

La motivación, a lo largo del tiempo, ha sido conceptualizada como un proceso único en el que la conducta tiende a activarse, direccionarse y mantenerse en el tiempo. Por lo tanto,

cuando ocurre este proceso, la conducta del estudiante se transforma de acuerdo a su autopercepción, sus expectativas y las metas que desea alcanzar académicamente (Beltrán, 1993). También, es importante destacar que la motivación no sólo lleva al estudiante a adquirir un compromiso activo frente a su aprendizaje, sino de igual manera, permite al educando ser un individuo perseverante, capaz de enfrentar obstáculos, de manera que, sus objetivos puedan ser alcanzados con éxito (Archambault y Chouinard, 1996).

Dicho lo anterior, en el instrumento aplicado a los estudiantes universitarios se pueden encontrar indicadores propios de la motivación, en los que se pretende medir con qué frecuencia los alumnos se sienten motivados e implicados con su aprendizaje, cuestionando si durante las clases virtuales existe motivación e interés por aprender cosas significativas o el esfuerzo suficiente para lograr éxitos académicos con un futuro prometedor, así mismo, si en alguna ocasión han recibido el apoyo de su familia, amigos o personal educativo que los motive a cumplir dichas metas.

Tabla 2

**Motivación**

	<b>Muy a menudo</b>	<b>A menudo</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>
Me planteo mis estudios universitarios por el gusto de aprender cosas nuevas.	41.8%	45.5%	11.8%	0.9%
Me planteo mis estudios porque me resulta atractiva y significativa mi carrera y lo que pueda aprender en ella.	24.5%	47.3%	27.3%	0.9%
Los estudios universitarios suponen la posibilidad de alcanzar el éxito académico.	57.3%	32.7%	10%	
Me planteo mis estudios como medio para conseguir reconocimiento social, personal y académico.	44.5%	30.9%	20%	4.5%
Me planteo mis estudios como medio para tener una educación superior con mejores oportunidades.	83.6%	14.5%	1.8%	

Fuente: Elaboración propia.

Uno de principales factores relacionados con la implicación estudiantil es la motivación para realizar las actividades escolares. Tal como se muestra en la tabla 2, el 83.6%, es decir, la mayoría de los estudiantes, muy a menudo continua con sus estudios universitarios porque piensa en un futuro con mejores oportunidades; así mismo se muestra que el 57.3% de los participantes muy a menudo consideran que con sus estudios superiores pueden alcanzar el éxito académico; el 47.3% señala que a menudo les resulta significativa su carrera y lo que aprenden en ella; finalmente, el 45.5% de los estudiantes muy a menudo indican que se plantean y comprometen con sus estudios universitarios por el gusto de aprender.

De acuerdo con la búsqueda de literatura, distintos autores argumentan y confirman los resultados anteriores y añaden que la motivación es uno de los pilares más fuertes en el proceso de implicación educativa. Tal como lo mencionan Veiga et al. (2015) en un estudio realizado a jóvenes universitarios, confirman lo fundamental que resulta el contexto social y académico de los estudiantes para que estos puedan involucrarse dentro y fuera del aula, pues la motivación que reciban son un factor clave para continuar estudiando y no desertar. Por otra parte, Saeed y Zyngier (2012), en donde defienden que la motivación no sólo tiene que estar inmersa en un solo factor de palabras de afecto, sino en el interés que encuentra el estudiante dentro del aula y que lo motiva a seguir aprendiendo y a poder alcanzar sus metas.

### **3.1.1 Contexto institucional**

De acuerdo con Shernoff (2012) un entorno de aprendizaje puede ser complejo desde la perspectiva de un estudiante, pues, en ocasiones, el contexto representa para unos un apoyo, mientras que para otros, éste puede ser visto como un desafío en su trayectoria académica. En la primera situación, la institución provee de recursos a la comunidad para poder implicarlos en actividades dentro de ésta, entre otras características, como apoyar el desarrollo de competencias o facilitar las relaciones. La segunda situación puede considerarse un desafío escolar, ya que a veces, las actividades empleadas desde la institución representan

un obstáculo en la vida de los alumnos, debido a la dificultad que se tiene para realizarlas (Shernoff et al., 2014).

Dicho lo anterior, se consideraron indicadores en donde los estudiantes ponen de manifiesto la participación de la universidad en su proceso de enseñanza y aprendizaje, principalmente en actividades extracurriculares como el deporte, la cultura o el arte, teniendo presente también el mobiliario, equipo y servicios de la institución.

Tabla 3

*Contexto institucional*

	<b>Muy a menudo</b>	<b>A menudo</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>
La institución se preocupa por brindar apoyo para su bienestar general (atención, servicio, instalaciones, etc.) para que usted se sienta implicado.	32.7%	39.1%	22.7%	5.5%
Participo en actividades y eventos de la institución (deporte, arte, cultura).	8.2%	9.1%	30%	52.7%
El contexto escolar (institución y autoridades educativas) se preocupa y brinda oportunidades para involucrarse socialmente e implicarse.	13.6%	32.7%	41.8%	11.8%

Fuente: elaboración propia.

La tabla 3 referida a la categoría implicación en el Contexto Institucional indica que un poco más de la mitad de los estudiantes, es decir, el 52.7% señalaron que nunca participaron en actividades extracurriculares impartidas por la escuela, lo que indica una baja implicación con la universidad. Estos hallazgos descartan la influencia de la comunidad universitaria y autoridades educativas como generadoras de Engagement, pues de acuerdo con un estudio de Guzmán et al. (2009) las acciones que emplee una institución educativa fomentan en gran medida la implicación de sus estudiantes. Esta misma postura la mantiene Shernoff et al. en un estudio realizado en el 2014 en el cual indican que es muy importante que las instituciones creen y desarrollen ambientes enriquecedores de aprendizaje para que

los estudiantes tengan la capacidad de aprovechar en un mayor porcentaje su aprendizaje en las aulas.

Mientras tanto, en la tabla 3 se puede observar que el 41.8% de los universitarios encuestados coincide en que las autoridades educativas pocas veces se preocuparon porque la comunidad pudiera sentirse implicada en actividades escolares.

Estos datos también difieren de estudios existentes tales como el de Pozón (2014), pues dicho autor señala el deber que deben tener las escuelas para dirigir actividades extracurriculares (deporte, arte y cultura, conferencias, acción social, entre otras), ya que garantizan al estudiante ser un alumno dinámico dentro de la institución.

Estos indicadores están contruidos y contemplados desde las actividades presenciales, y dado que la adaptación de este instrumento fue valorada en un momento de contingencia sanitaria, los hallazgos resaltan el poco apoyo de la institución en los momentos tan críticos de la pandemia.

### **3.1.2 Interacción**

Un estudiante comprometido e interesado por su aprendizaje suele estar activo durante la realización de sus tareas escolares y dentro del aula, esto posibilita un mayor éxito académico. (McCormick, 2011). Así mismo, el desarrollo de aprendizaje que adquiere el alumno en el proceso de formación se enriquece más cuando se comparte y se lleva a cabo con sus pares. Por tanto, el diálogo, la discusión en temas y trabajos y la participación activa en colaboración con otros facilita la construcción de saberes (Pineda-Báez et al., 2014).

Considerando esto, en dicha categoría, se incluyen indicadores referidos a la interacción entre alumno y profesor, alumnos y compañeros, así también, con círculo de amigos; en los cuales se toma en cuenta el nivel de participación que tienen los estudiantes cuando trabajan en conjunto, las experiencias académicas con sus compañeros y el apoyo entre amigos para poder superar obstáculos académicos y obtener un mejor desempeño en cada asignatura.



Tabla 4

*Interacción*

	<b>Muy a menudo</b>	<b>A menudo</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>
El docente proporciona la atención adecuada sobre un tema o trabajo en progreso.	35.5%	32.7%	30%	1.8%
He dialogado sobre mi desempeño académico con un miembro de la universidad.	35.5%	32.7%	23.6%	8.2%
El círculo de amistades y otros estudiantes me motivan a trabajar en proyectos o asignaciones del curso.	30%	33.6%	28.2%	8.2%
Me implico cuando la relación y comunicación con mis compañeros y profesores es fluida y hacen que me desempeñe mejor en clase.	27.3%	35.5%	24.5%	12.7%
Pido ayuda a mis compañeros para comprender mejor el material del curso.	36.4%	30%	30%	3.6%

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la tabla 4, sobre la interacción como factor vinculado con la implicación estudiantil, se puede observar que, en general los puntajes de interacción con compañeros y profesores son muy bajos, para esto, cerca del 36.4% de los estudiantes muy a menudo concuerdan que el apoyo que buscan y encuentran en sus compañeros es pieza clave para que se sientan implicados en la realización de trabajos escolares, por ende, se desempeñan de mejor manera cuando existe la interacción entre ellos. Estos resultados coinciden con lo expuesto por Fernández-Lasarte (2014) quien afirma que la relación entre

pares es una de las variables más significativas en el proceso de implicación de un estudiante, pues el vínculo colaborativo y afectivo ayuda en la prevención del abandono escolar. Académicamente los estudiantes pueden tener deseos de superarse si se sienten apoyados por personas que comparten los mismos objetivos que ellos, por tanto, si comparten y experimentan sentimientos positivos hacia las actividades escolares podrán implicarse de mejor manera hacia lo académico (Juvonen et al., 2012).

Este factor está asociado con el apoyo bajo que hubo por parte de la institución debido a la modalidad virtual en la que se encontraban los estudiantes, de manera que también, en general, la interacción entre compañeros y docentes se dio en porcentajes muy bajos o casi nulos, ya que el único medio de comunicación era en línea, a través de las aulas virtuales, WhatsApp o redes sociales.

### **3.1.3 Uso de las TICS**

La implicación de las llamadas Tecnologías de la Información y la Comunicación en la Sociedad (TICS) dentro del ámbito educativo de los jóvenes, ha sido favorable, ya que se puede asumir que aplicarlas dentro y fuera del aula promueve el aprendizaje, aumenta la motivación, interés y creatividad, mejora la capacidad en resolución de problemas, fomentan el trabajo en equipo, refuerza la autoestima y da una mayor autonomía en cuanto al aprendizaje en los estudiantes (Amar, 2006).

Ahora bien, tomando en cuenta lo que los autores mencionan, en la categoría anterior, se pretende conocer el impacto de las tecnologías en la vida de los estudiantes durante este ciclo escolar, considerando la familiaridad con las tecnologías en tiempos de pandemia, el uso del internet durante una clase en línea, así como la dificultad que se tiene para el manejo de las plataformas virtuales.

Tabla 5  
*Uso de las TICS*

	<b>Muy a menudo</b>	<b>A menudo</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>
Busco y encuentro información relevante en internet que me ayuda a llevar a cabo y superar la asignatura.	43.6%	44.5%	10.9%	0.9%
Los profesores me facilitan el uso de herramientas tecnológicas (medios audiovisuales, bibliotecas virtuales, etc.).	22.7%	49.1%	24.5%	3.6%
Me resulta interesante y utilizo todas las posibilidades de las nuevas tecnologías (uso de internet) para fines de trabajo en clase.	47.3%	41.8%	10.9%	

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar en la tabla 5, las tendencias más significativas en cuanto al uso de las tecnologías de la información y la comunicación de los universitarios indican que, el 49.1%, cerca de la mitad de los universitarios a menudo les resultó útil hacer uso de las herramientas digitales destinadas a la búsqueda de información. Estos resultados refrendan algunos hallazgos en la literatura, como lo es en un estudio realizado por Carlson en 2005, en el que afirma que las tecnologías son un medio de comunicación enriquecedor en la formación de los estudiantes, ofreciendo autonomía e independencia en el aprendizaje, ya que las estrategias que se construyen mediante una plataforma fomentan su compromiso con la universidad.

Retomando los hallazgos de esta investigación, se encuentra que al menos el 47.3% de los estudiantes muy a menudo consideró interesante utilizar internet para fines de trabajo y exploración durante una clase en línea. A partir de estos datos, Dunleavy y Milton en el 2009 sostienen en una de sus investigaciones realizadas que las nuevas generaciones necesitan una educación de calidad y las tecnologías digitales han sido un gran apoyo para

los estudiantes pues los elementos empleados motivan a los alumnos a desarrollar sus capacidades intelectuales en un 100%.

En dicha categoría, las tendencias son altas ante el uso a menudo de las tecnologías, pues éstas se convirtieron en el pilar de la enseñanza, la comunicación y la interacción entre estudiantes. Aún cuando las Tics representan ser un tema novedoso en el ámbito educativo, tanto estudiantes como docentes tuvieron que adaptarse a ellas para continuar formándose y no perder el ritmo académico al que estaban acostumbrados.

#### **3.1.4 Retos intelectuales**

Una categoría más, favorecedora de la implicación educativa en los alumnos, son los retos intelectuales que de acuerdo con Claxton y Carr (2004) su incidencia en el aula puede considerarse como un “gimnasio mental”, pues con ello, se ponen a prueba las capacidades de los estudiantes, motivándoles a los retos y desafíos mediante el esfuerzo y dedicación constante. Tal como lo menciona Reyes de Cózar (2016) las actividades que no requieren un desafío intelectual para los estudiantes no pondrán en forma ni mejorarán las capacidades de los mismos.

Por tanto, los primeros indicadores del cuestionario señalan con qué frecuencia los alumnos amplían sus conocimientos en temas de su interés, evalúan sus fortalezas y debilidades al realizar una actividad o si alguna de ellas puede provocar frustración al no poder realizarlas; también, qué tan compleja ha resultado la modalidad virtual para el desarrollo de algunas actividades y cómo las estrategias del docente pueden contribuir a una mejora académica.

Tabla 6

*Retos intelectuales*

	<b>Muy a menudo</b>	<b>A menudo</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>
En clase cuando un tema me interesa me provoca curiosidad y el deseo de indagar sobre él y ampliar mis conocimientos	29.1%	52.7%	17.3%	0.9%
Examino fortalezas y debilidades de mis opiniones sobre un tema o actividad.	22.7%	38.2%	32.7%	6.4%
En la modalidad virtual los docentes plantean actividades rigurosas que exigen autonomía y me permiten desempeñarse adecuadamente.	8.2%	38.2%	44.5%	9.1%

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la tabla 6, referida al factor retos intelectuales vinculados a la implicación de los estudiantes universitarios, se pudo observar que el 52.7% de los participantes a menudo indagaron más sobre un tema de su interés, con la finalidad de ampliar sus conocimientos; por otra parte, el 44.5% de los alumnos indicaron que en algunas ocasiones la modalidad virtual les permitió desempeñarse en actividades rigurosas que les exige autonomía y los hace desempeñarse mejor en clase.

Estos datos sustentan las investigaciones de distintos autores, tales como Rameley y Zia (2005), los cuales señalan que los retos propuestos a los estudiantes en su trayectoria académica estimulan en gran medida la necesidad por aprender, construir y compartir sus conocimientos.

Por otra parte, un estudio realizado por Pineda-Báez en el 2014 confirma los resultados ya expuestos con anterioridad, pues en él se expone que el esfuerzo que se le invierte a las actividades dentro del aula y que suponen un reto en los alumnos logra que tanto docentes como alumnos dediquen más tiempo a la preparación de cada asignatura.

### 3.1.5 Evaluación

La dinámica evaluativa es pensada como un acto reflexivo en la que se ponen en juego discursos críticos y reflexivos, en donde todos se benefician de ella, con el fin de mejorar las prácticas educativas y favorecer el aprendizaje de los educandos (Núñez y Urquijo, 2012). La postura que tienen Díaz y Hernández (2002) sobre una evaluación formativa, principalmente radica en saber si los objetivos durante la enseñanza están siendo alcanzados y señalar la forma precisa de para mejorar el desempeño de los estudiantes.

En el instrumento utilizado para medir la implicación de los estudiantes se midió la frecuencia con la que se presentaban las autoevaluaciones sobre lo aprendido entre alumnos, las evaluaciones tradicionales de los docentes en las que se destaca el aprendizaje adquirido durante la enseñanza, mismas en las que se pretende saber si han resultado significativas o no.

Tabla 7

#### *Evaluación*

	<b>Muy a menudo</b>	<b>A menudo</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>
Considero que las retroalimentaciones de mi docente son enriquecedoras, rápidas y detalladas.	54.5%	32.7%	11.8%	0.9%
Las evaluaciones resultan útiles para clarificar y corregir mis errores.	30.9%	50.9%	14.5%	3.6%
Los docentes promueven la autoevaluación en los alumnos	9.1%	30%	56.4%	4.5%

Fuente: elaboración propia.

Los resultados sobre la categoría evaluación ubicados en la tabla 7, señalan que al menos el 56.4% de los encuestados opinaron que los docentes a veces promovían la autoevaluación en sus alumnos. Estos datos concuerdan con lo que Claxton (2006) puntualizó en uno de sus estudios, pues según el autor, los docentes siguen arraigados en un modelo de enseñanza tradicional en donde a los estudiantes no se les exige ser personas más críticas, sin

tomar en cuenta que su aprendizaje puede ser un elemento en el que pueden trabajar, desarrollar y moldear sus capacidades.

Finalmente, en la tabla 7 se observa que hay un porcentaje del 54.5% de estudiantes que consideraron que muy a menudo fueron enriquecedoras las observaciones hechas por sus docentes; mientras que un 50.9% de los mismos estudiantes compartieron que a menudo dichas evaluaciones resultaron útiles para clarificar y corregir sus errores. De acuerdo con los dos últimos resultados, se confirma la aportación que hacen autores como Friesen (2009) y Dunleavy y Milton (2009), los cuales demuestran que tanto la evaluación como la autoevaluación generan gran relevancia en la formación académica de un estudiante, pues además de proporcionar información en el que se reflejan los logros académicos y las calificaciones, las evaluaciones son un gran generador de Engagement.

### **3.1.6 Coreografías docentes**

Esta categoría hace alusión a la forma de enseñanza que ponen en práctica los docentes en distintas modalidades, presencial o virtual, por lo que las estrategias o coreografías son punto esencial en dicho proceso. Los recursos que se utilicen dentro del ambiente educativo, de acuerdo con Tenutto et al. (2004), tienen que facilitar la enseñanza y el aprendizaje y de esta manera, adquirir conceptos, habilidades, actitudes y destrezas. El papel del docente contribuye de manera significativa en la orientación, motivación y aprendizaje de los estudiantes mediante las técnicas o estrategias didácticas que se utilicen (Villacrés, 2011).

En este sentido, los primeros indicadores para esta categoría indican qué tan frecuente los docentes se mostraron dinámicos y entusiasmados al impartir las clases, así mismo, se pretende conocer si las estrategias de los profesores influyen en el aprendizaje de los estudiantes, qué tan recurrentes son las clases tradicionales o, en el caso contrario, si se ha utilizado un sistema distinto a éste. Por último, tomando en cuenta que la didáctica promueve un aprendizaje significativo en los estudiantes, conviene reconocer que se debe en gran medida a las estrategias propuestas y empleadas por los docentes, en este caso, en el cuestionario fue necesario identificar si la implicación de los estudiantes, con las técnicas y métodos de enseñanza creativas y artísticas resultó representativa durante su formación.

Tabla 8

*Coreografías docentes*

	<b>Muy a menudo</b>	<b>A menudo</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>
Me implico cuando los docentes tienen una actitud positiva de dinamismo, entusiasmo y atienden mis necesidades.	20%	48.2%	30%	1.8%
Considero que las estrategias empleadas por mi docente son creativas e impartidas de forma organizada.	21.8%	50%	26.4%	1.8%
Los docentes hacen uso de recursos multimedia para hacer más atractivas las clases y explicar puntos difíciles.	16.4%	41.8%	40%	1.8%
Me siento implicado (a) porque las estrategias y explicaciones de los profesores me resultan significativas.	14.5%	59.1%	24.5%	1.8%
Los docentes usan las propuestas de dudas e ideas que les planteo para hacer más atractivas las clases y ampliar contenidos de las asignaturas.	3.6%	14.5%	46.4%	35.5%

Fuente: elaboración propia.

Con relación a las coreografías docentes, en la tabla 8, se señala que las tendencias más representativas se encuentran en más de la mitad de la población. Tal como se muestra con el 59.1% de los universitarios, quienes indicaron que a menudo se sintieron implicados en su aprendizaje porque las estrategias empleadas por sus docentes resultaron significativas. Este hallazgo se confirma de igual manera en un estudio realizado por Sacristán y Pérez (1993), en el que señala que las estrategias de enseñanza y aprendizaje, así como el ambiente que se genera dentro del aula son un factor clave para elevar su rendimiento escolar y prevenir el abandono de los estudios.

Por otro lado, en la tabla 8 se puede observar que el 50% de los mismos estudiantes señalan que a menudo sus docentes ponen en práctica estrategias de forma organizada; así



mismo, dicha metodología beneficia su aprendizaje debido a la creatividad de cada sesión. Según Gutiérrez (2012) en una de sus investigaciones precisa que es importante tomar en cuenta los elementos que están dentro de la didáctica, dejar de lado la idea tradicional de impartir clases y ofrecer experiencias artísticas interesantes para los estudiantes.

Pese al confinamiento, las prácticas docentes también se vieron limitadas y afectadas, aunque no en todos los casos, los docentes se preocupan por continuar empleando estrategias significativas que impliquen a los estudiantes en su aprendizaje, por tanto, en opinión del alumnado, la enseñanza a distancia resultó relevante por la forma en qué fue impartida por sus profesores.

### **3.1.7 Estrategias de aprendizaje**

Una vez que se destacó la función del docente en la implicación del alumnado, es importante señalar que, la adquisición del aprendizaje no sólo depende de las técnicas del profesorado, pues la construcción de conocimientos es tarea de los estudiantes, llevándolos de manera particular a organizar, interpretar y comprender la información entrante. Dichos autores, comentan que profundizar el conocimiento, desde una perspectiva exploratoria, consiste en analizar qué estrategias de aprendizaje utilizan los estudiantes y de qué manera favorecen su implicación y rendimiento académico (Lozano et al., 2001).

Por lo tanto, de acuerdo al instrumento proporcionado a los universitarios, se destacó entre los indicadores la facilidad con la que contaban los estudiantes para poner en práctica estrategias creativas distintas a las del docente para beneficio de su aprendizaje, así como el esfuerzo y la dedicación puestas en ellas; de igual manera, se considera el tipo de aprendizaje con el que se sienten más implicados, ya sea de orden teórico o práctico; y como parte de las estrategias individuales de los alumnos, se incluyen factores como el uso continuo de las TICS, la instrucción docente y las actividades extracurriculares, cuestionando si éstas en algún momento fueron consideradas elementos clave para su implicación.

Tabla 9

*Estrategias de aprendizaje*

	<b>Muy a menudo</b>	<b>A menudo</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>
Me resulta útil poner en práctica y combinar ideas de diferentes cursos al completar las tareas.	13.6%	25.5%	55.5%	5.5%
Resumo y pongo en práctica con creatividad lo que se aprendió en las clases.	40%	43.6%	15.5%	0.9%
Le dedico tiempo y esfuerzo suficiente a la revisión de mis notas y trabajos después de realizarlos.	40.9%	43.6%	15.5%	

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 9, se puede observar que un 55.5% de los alumnos, es decir, un poco más de la mitad, a veces pusieron en práctica estrategias para su aprendizaje diferentes a las propuestas por sus docentes. Esto difiere de las investigaciones que realizó Zimmerman en 1990, en donde dicho autor reconoce la importancia de que los alumnos pongan en práctica sus propias estrategias, ya que si esto se lleva a cabo regulan su aprendizaje y lo transforman en uno más efectivo y significativo. Así también lo describe Brickman et al. (2013) al indicar que el conocimiento cuando se pone en práctica impacta en el interés de cada estudiante, se promueve la creatividad puesto que las estrategias que se emplean son útiles en su desarrollo personal y profesional.

En este rubro se pudo identificar que muy pocas veces los estudiantes deciden hacer uso de sus propias estrategias para obtener un aprendizaje significativo, en un futuro se puede retomar este tema para conocer sí esto se presenta de igual manera en una modalidad presencial o sólo se debe a que la modalidad en línea en la que se encontraron los estudiantes al momento de este estudio limitó parte de su trayectoria académica.

### 3.1.8 Currículum

Desde la visión educativa, un modelo curricular cumple con la función de detallar la metodología y el diseño de los componentes de un plan en donde se sitúan los contenidos impartidos, tipo de evaluación, objetivos esperados en los estudiantes, etc. (Vidal y Pernas, 2007).

De acuerdo con lo anterior, en la categoría sobre el plan curricular, se muestran indicadores referidos a la motivación existente debido a los contenidos revisados en clase, si estos cumplen las expectativas de los estudiantes y cómo dependen las asignaturas del curso en el rendimiento escolar.

Tabla 10

#### *Currículum*

	<b>Muy a menudo</b>	<b>A menudo</b>	<b>A veces</b>	<b>Nunca</b>
Los contenidos de las asignaturas me motivan a ampliar mis conocimientos fuera de clase.	25.5%	45.5%	28.2%	0.9%
Las asignaturas cumplen mis expectativas sobre el curso.	17.3%	53.6%	29.1%	
Los contenidos de las asignaturas fomentan mi estudio y trabajo personal.	26.4%	51.8%	20.9%	0.9%
Mi rendimiento académico depende de los contenidos que se ven en clase.	25.5%	40.9%	30.9%	2.7%

Fuente: elaboración propia.

La tabla 10, en relación con el currículum, muestra que el 53.6%, un poco más de la mitad de los universitarios opinaron que a menudo las asignaturas durante su ciclo escolar cumplieron sus expectativas sobre el curso. Estos resultados concuerdan con la investigación realizada por Díaz y Hernández en 1990 quienes señalan que hoy día los planes de estudio son instrumentos aptos para que los alumnos puedan convertirse en sujetos autónomos, por lo que los alumnos se sienten más satisfechos cuando los contenidos vistos son interesantes y desempeñan sus tareas y actividades de mejor manera.

Mientras que otro porcentaje del 51.8% de estudiantes encuestados opinaron que a menudo los contenidos vistos durante el ciclo escolar fomentaron su estudio y trabajo personal. Dicho esto, Shernoff et al. en el 2014 argumentaron que es muy importante crear ambientes aptos de aprendizaje para los estudiantes en los que puedan desarrollar sus capacidades en un mayor porcentaje, ya que es una oportunidad para crecer personal, académica y socialmente. Coincidiendo con los resultados anteriores.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, se puede determinar el orden de los factores en los que se encuentran implicados los estudiantes de las tres licenciaturas, de esta manera, la jerárquica es la siguiente: 1) motivación, 2) currículum, 3) uso de las tics, 4) evaluación, 5) coreografías docentes, 6) retos intelectuales, 7) estrategias de aprendizaje, 8) interacción y 9) contexto institucional.

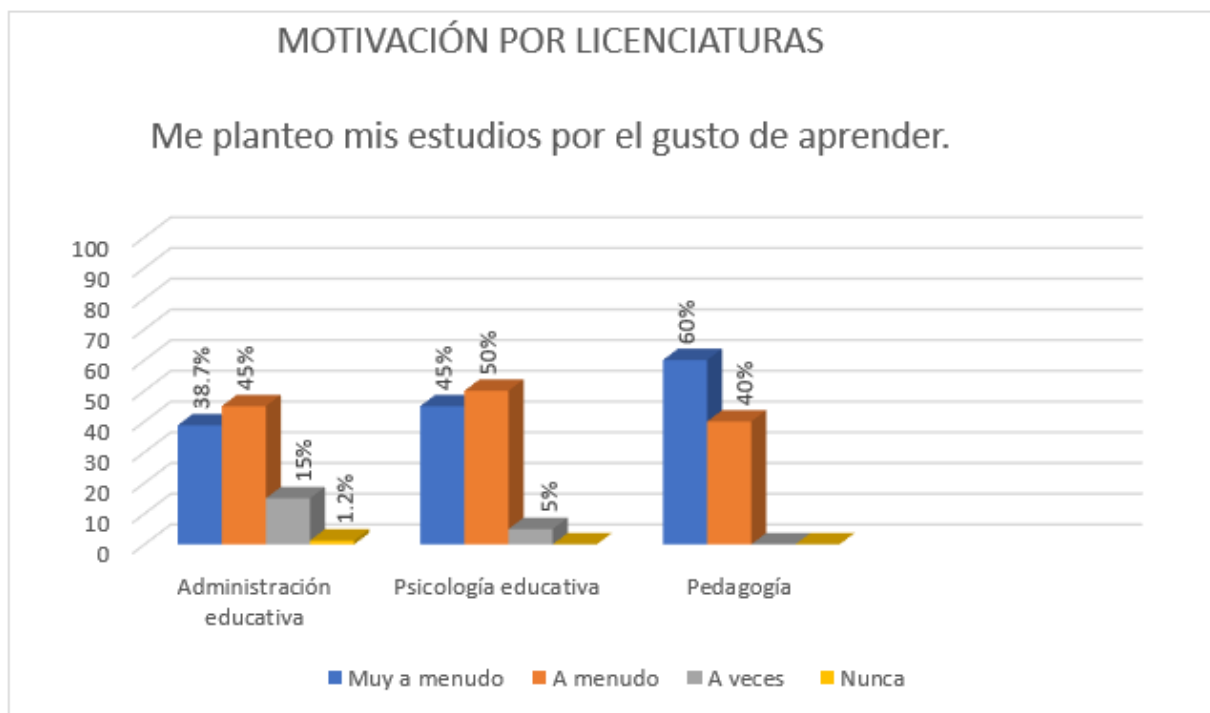
### **3.2 Análisis comparativo por licenciatura y los factores asociados a la implicación.**

El propósito de analizar y comparar los resultados de este trabajo, consiste en conocer el grado de implicación de los estudiantes de las diferentes licenciaturas, de acuerdo a los factores vinculados con su aprendizaje; cabe mencionar que en repetidas ocasiones las estadísticas son muy semejantes entre sí.

A continuación, se mostraran los resultados obtenidos de los comparativos entre las licenciaturas en Administración Educativa, Psicología Educativa y Pedagogía, en dicho diagnóstico únicamente se toman en cuenta algunos de los indicadores de cada factor con los porcentajes más altos, que, de acuerdo con las tablas generales expuestas anteriormente, destacan en cada licenciatura. La información se clasifica en el siguiente orden: motivación, contexto institucional, interacción, uso de las TICS, retos intelectuales, evaluación, coreografías didácticas, estrategias de aprendizaje y currículum.

**Figura 1**

*Comparativo motivación por licenciaturas.*

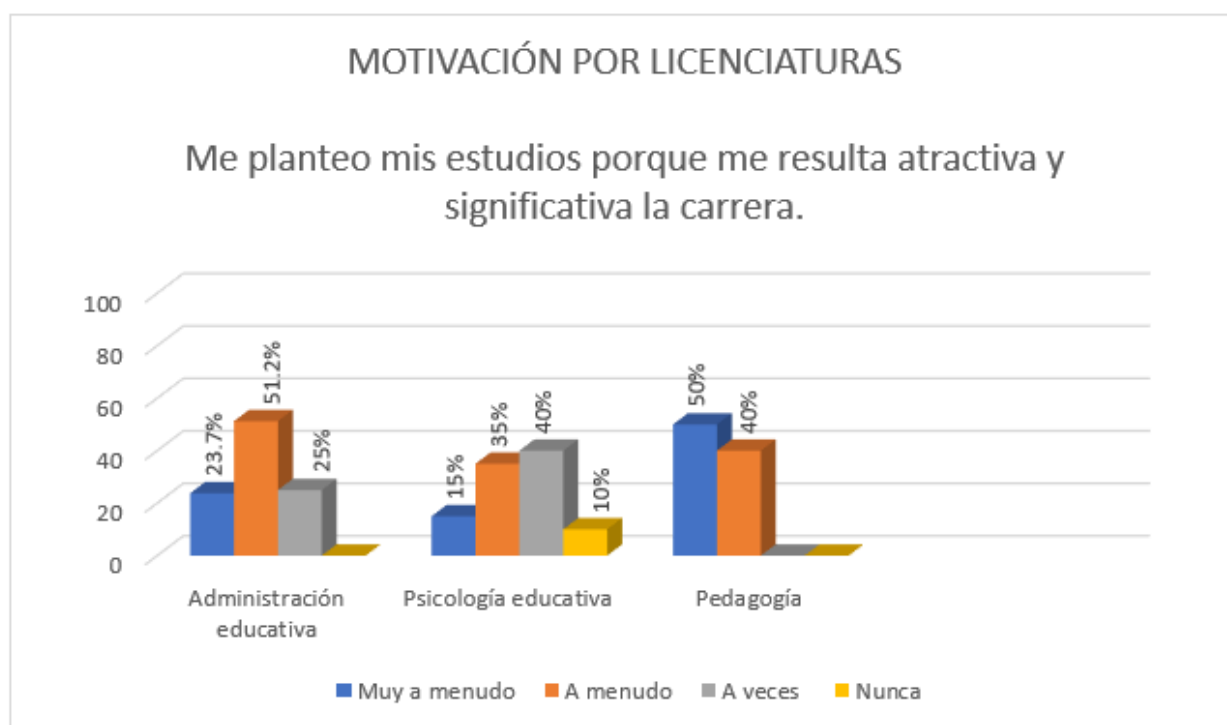


Fuente: elaboración propia.

En las presentes figuras se muestran los resultados comparativos en cada indicador de acuerdo a la motivación que presenta cada estudiante de las distintas licenciaturas en su aprendizaje, los cuales demuestran que motivados están por aprender cosas nuevas, para esto, el 45% de la población de Administración Educativa, así como el 50% de la población de Psicología Educativa a menudo se sienten motivados y satisfechos al aprender cosas nuevas, mientras que el 60% de la población de Pedagogía indican que muy a menudo se encuentran motivados y comprometidos. (Ver figura 1).

**Figura 2**

*Comparativo motivación por licenciaturas.*

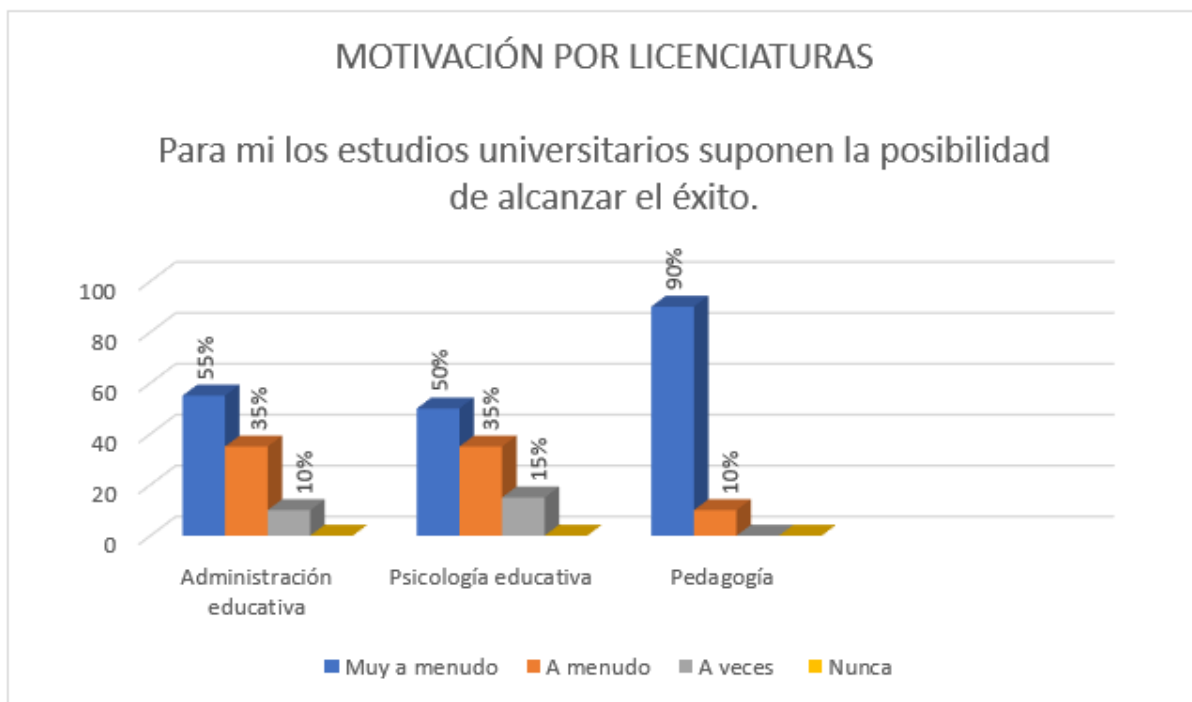


Fuente: elaboración propia.

En la presente figura, referida al indicador me planteo mis estudios porque me resulta atractiva y significativa mi carrera, en el cual se muestra que los estudiantes de Administración Educativa con el 51.2% de su población a menudo se mostraron motivados, ya que su carrera les resulta interesante y significativa, el 40% de la población de Psicología Educativa indicó a veces estar implicados en sus estudios universitarios y el 50% de los estudiantes de Pedagogía señaló que muy a menudo se mostraron motivados y satisfechos con sus estudios y su carrera universitaria. (Ver figura 2).

**Figura 3**

*Comparativo motivación por licenciaturas.*

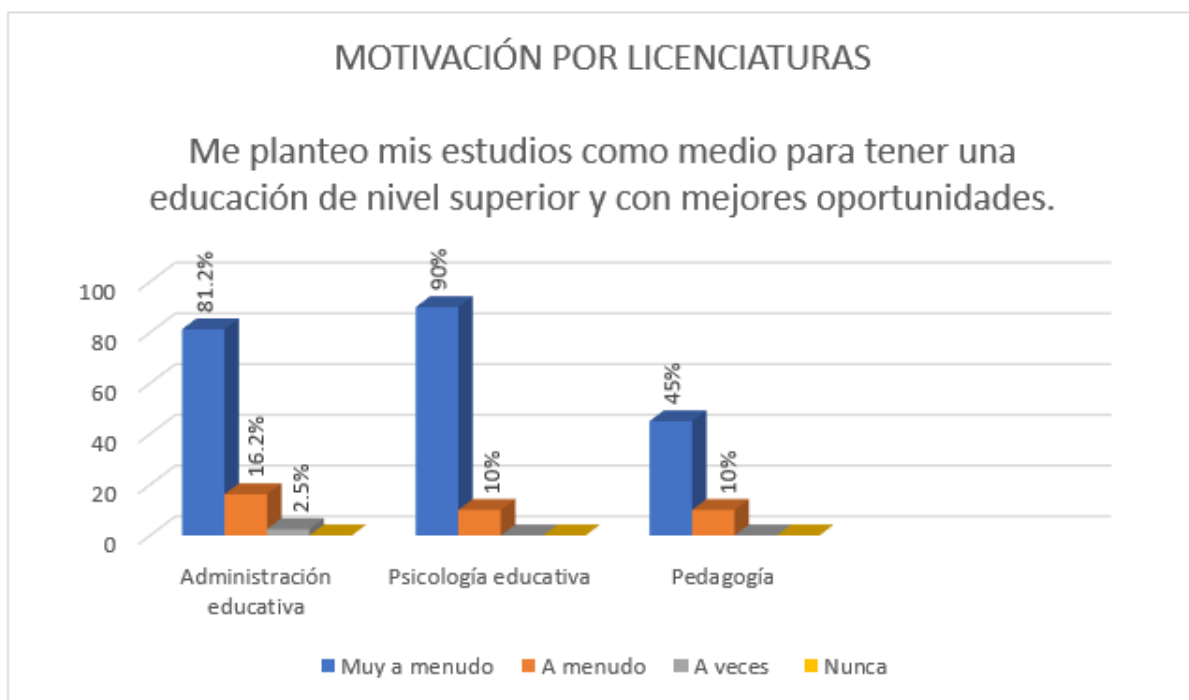


Fuente: elaboración propia.

Para la figura anterior, correspondiente al indicador sobre esfuerzo que ponen los estudiantes por conseguir un mejor éxito académico, los resultados más significativos indican que más de la mitad de la población de las tres licenciaturas, es decir, el 55% de estudiantes de Administración educativa, el 50% de estudiantes de Psicología Educativa y el 90% de los estudiantes de Pedagogía muy a menudo consideran que sus estudios les brinda la posibilidad de alcanzar el éxito académico. (Ver figura 3).

**Figura 4**

*Comparativo motivación por licenciaturas.*



Fuente: elaboración propia.

Por último, y siguiendo en la categoría sobre la motivación por licenciatura, se les cuestionó a los alumnos de las tres licenciaturas qué tan frecuente se planteaban sus estudios para tener un futuro con mejores oportunidades; para lo cual, en su mayoría, el 81.2% de los estudiantes de Administración Educativa, el 90% de los estudiantes de Psicología Educativa y el 45% de los estudiantes de Pedagogía coinciden en que muy a menudo continuaron con sus estudios por dicha razón. (Ver figura 4).



**Tabla 11. Motivación por licenciatura.**

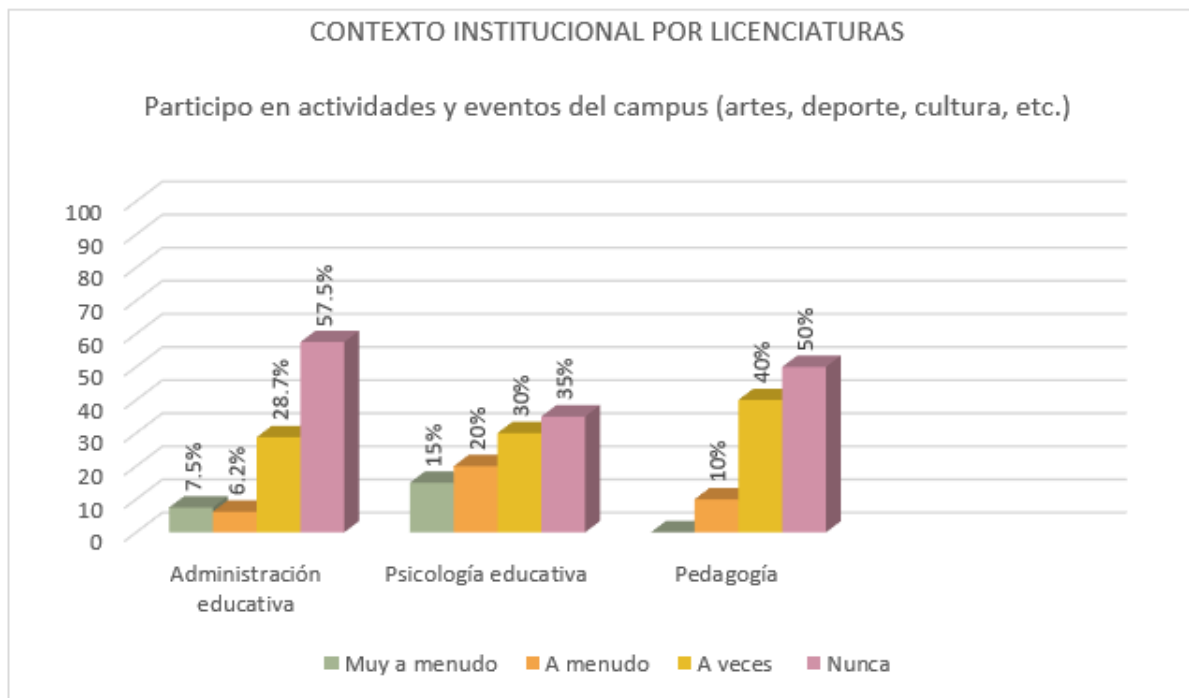
INDICADOR	Me planteo mis estudios por el gusto de aprender.	Me planteo mis estudios porque me resulta atractiva y significativa la carrera que estoy estudiando.	Mis estudios universitarios suponen la posibilidad de alcanzar el éxito.	Me planteo mis estudios universitarios como un medio para tener una educación de nivel superior.
LICENCIATURA				
LAE	38.7% Muy a menudo	23.7% Muy a menudo	55% Muy a menudo	81.2% Muy a menudo
LPE	45% Muy a menudo	15% Muy a menudo	50% Muy a menudo	90% Muy a menudo
LP	60% Muy a menudo	50% Muy a menudo	90% Muy a menudo	45% Muy a menudo

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con la tabla anterior, los porcentajes más significativos del factor motivación demuestran que la población más implicada es la de las estudiantes de la licenciatura en Pedagogía, pues las tendencias están por arriba del 50% señalando que el adquirir nuevos conocimientos y pensar y esforzarse por un futuro con mejores oportunidades las motiva a continuar implicándose en su aprendizaje y estudios. (Ver tabla 11).

**Figura 5**

*Contexto insitucional por licenciaturas.*

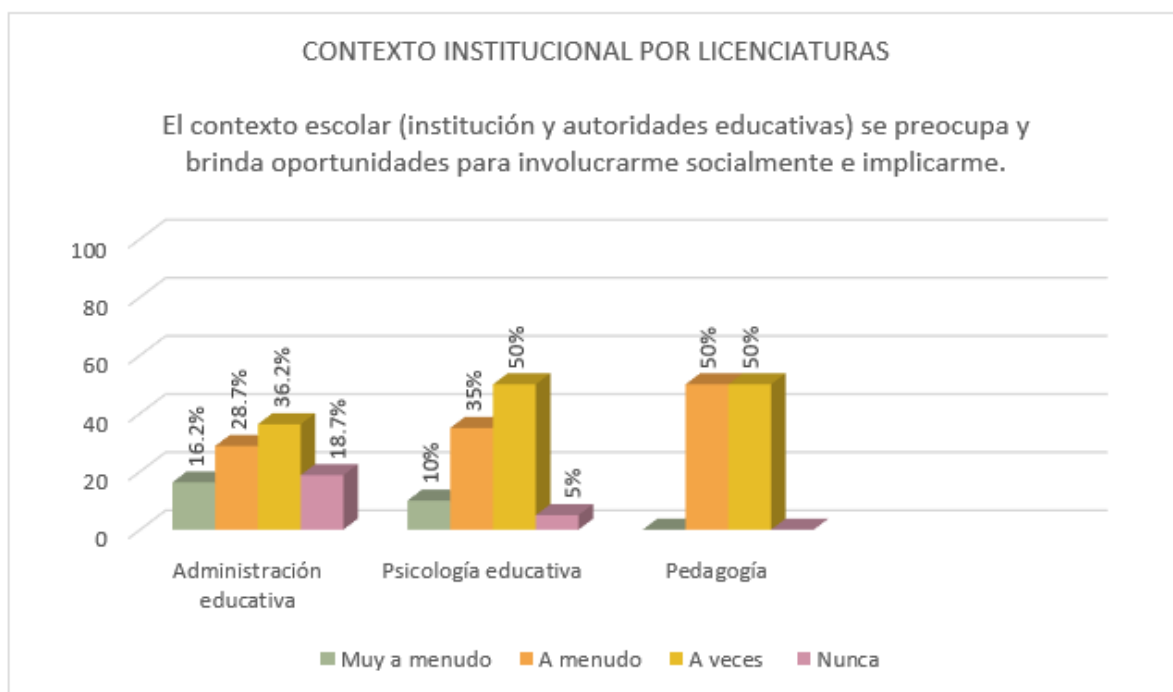


Fuente: elaboración propia.

Los siguientes comparativos sobre la implicación en el contexto institucional, nos muestran las tendencias que hubo en cada una de las licenciaturas, señalando que al menos el 57.5% de los alumnos en Administración Educativa, el 35% de los alumnos en Psicología Educativa y el 50% de los alumnos en Pedagogía opinaron que nunca estuvieron implicados en actividades extraescolares impartidas por la universidad. (Ver figura 5).

**Figura 6**

*Contexto insitucional por licenciaturas.*



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, en la figura anterior, se les preguntó a los estudiantes de las distintas licenciaturas con qué frecuencia consideraban que las autoridades educativas se preocupaban porque el alumnado se sintiera implicado en las actividades escolares; de esta manera, el 36.2% de los estudiantes de Administración Educativa y el 50% de los estudiantes de Psicología Educativa indicaron que sólo a veces sintieron el apoyo de la institución y personal educativo al querer involucrarse más en las actividades de la institución. (Ver figura 6).

**Tabla 12.** Contexto Institucional por licenciatura.

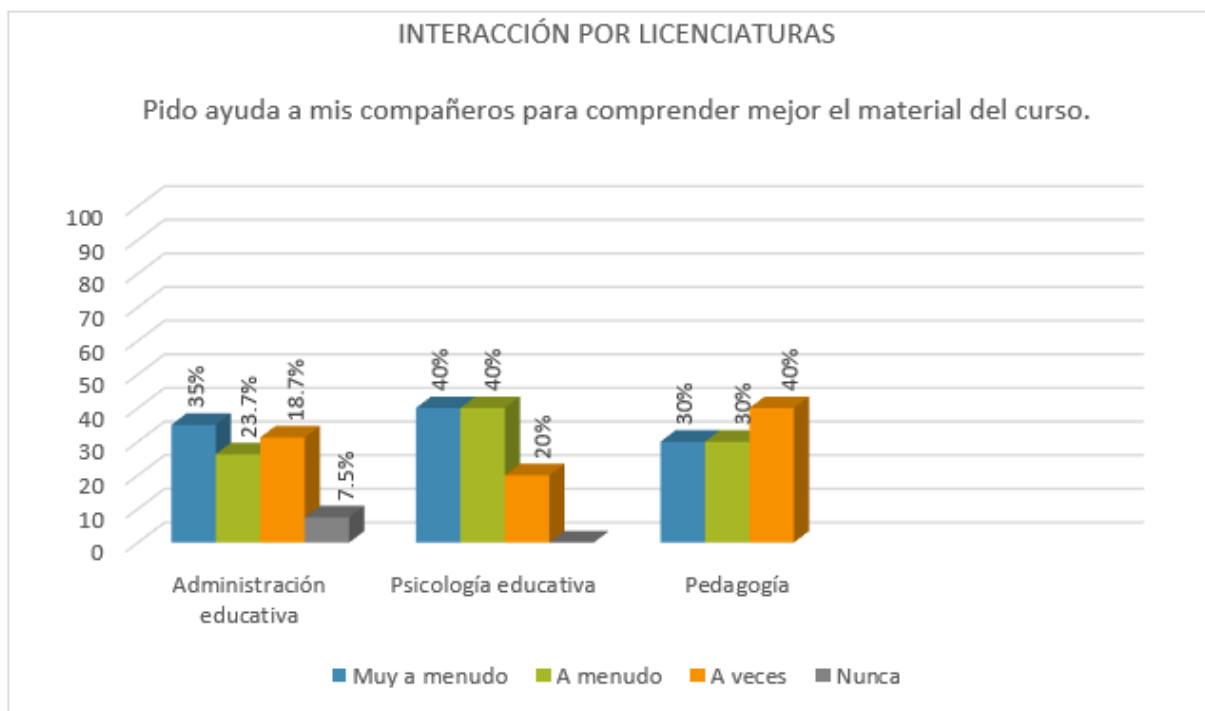
INDICADOR  LICENCIATURA	Participo en actividades y eventos de la institución (deporte, arte, cultura).	El contexto escolar (institución y autoridades educativas) se preocupa y brinda oportunidades para involucrarme socialmente e implicarme.
LAE	57.5% Nunca	18.7% Nunca
LPE	35% Nunca	5% Nunca
LP	50% Nunca	0% Nunca

Fuente: elaboración propia.

A manera de conclusión, las tendencias en general para el factor contexto institucional son muy bajas, por lo tanto, en la tabla 11 se comprueba que, de las tres licenciaturas participantes, los alumnos de Administración Educativa son los menos implicados en la institución escolar, pues con porcentajes del 57.5% y 18.7% indicaron que las autoridades nunca se esforzaron por mantenerlos implicados dentro de la comunidad educativa. (Ver tabla 12).

**Figura 7**

*Comparativo Interacción por licenciaturas.*



Fuente: elaboración propia.

Para la categoría interacción por licenciatura, se muestra que en el indicador que hace referencia a el apoyo entre compañeros para un mejor entendimiento del curso, se muestra que el 35% de los estudiantes de Administración Educativa muy a menudo recibe el apoyo de sus compañeros para entender mejor el material del curso, para el 40% de Psicología Educativa muy a menudo ocurre la misma situación, mientras que el 40% Pedagogía opina que sólo a veces existe el apoyo entre compañeros. (Ver figura 7).

**Tabla 13.** Interacción por licenciatura.

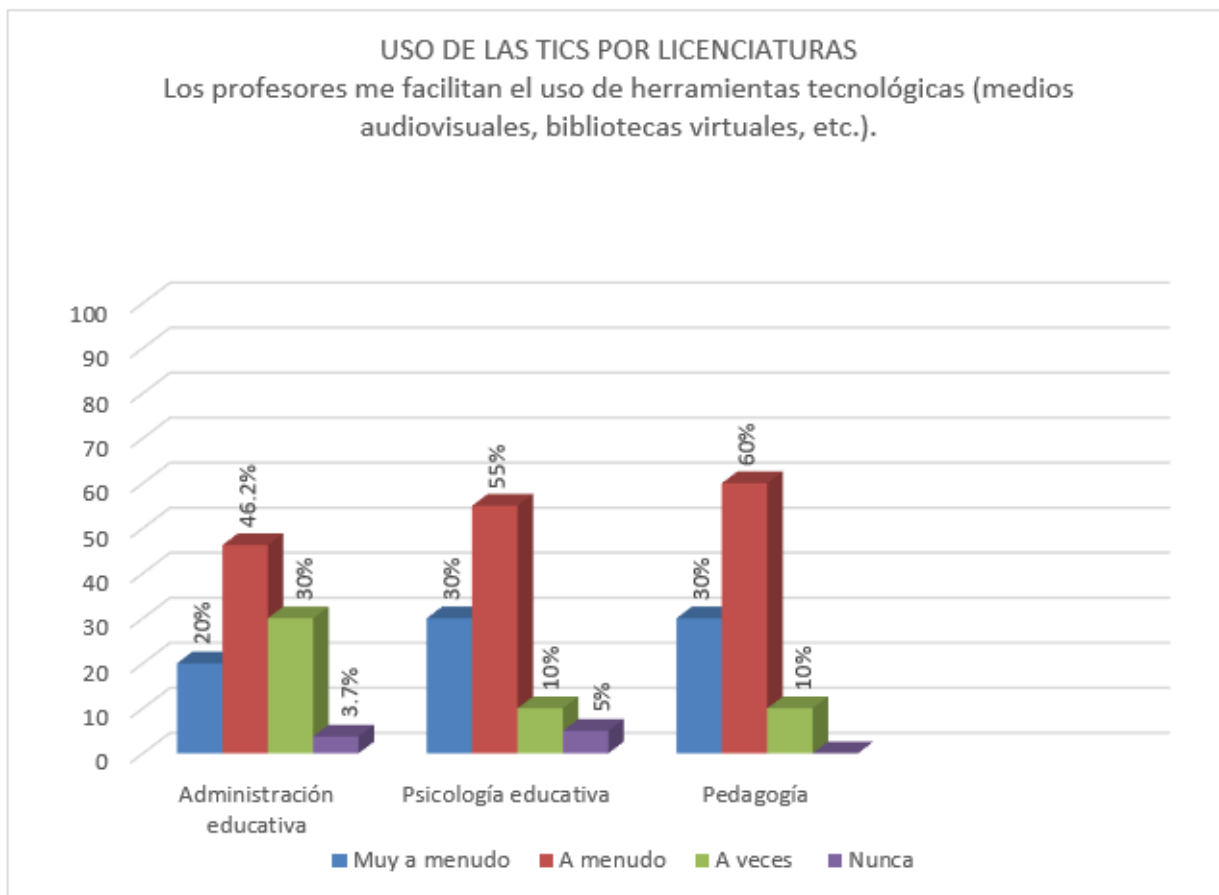
INDICADOR	Pido ayuda a mis compañeros para comprender mejor el material del curso.
LICENCIATURA	
LAE	35% Muy a menudo
LPE	40% Muy a menudo
LP	30% Muy a menudo

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, los resultados comparativos del factor interacción demuestran que, aún con un porcentaje bajo, los estudiantes en Psicología Educativa son los más implicados con el 40% de su población, indicando que el apoyo entre amigos es una de las razones más importantes por las cuales no desertan y se implican cada vez más. (Ver tabla 13).

**Figura 8**

*Comparativo Uso de Las Tics por licenciaturas.*

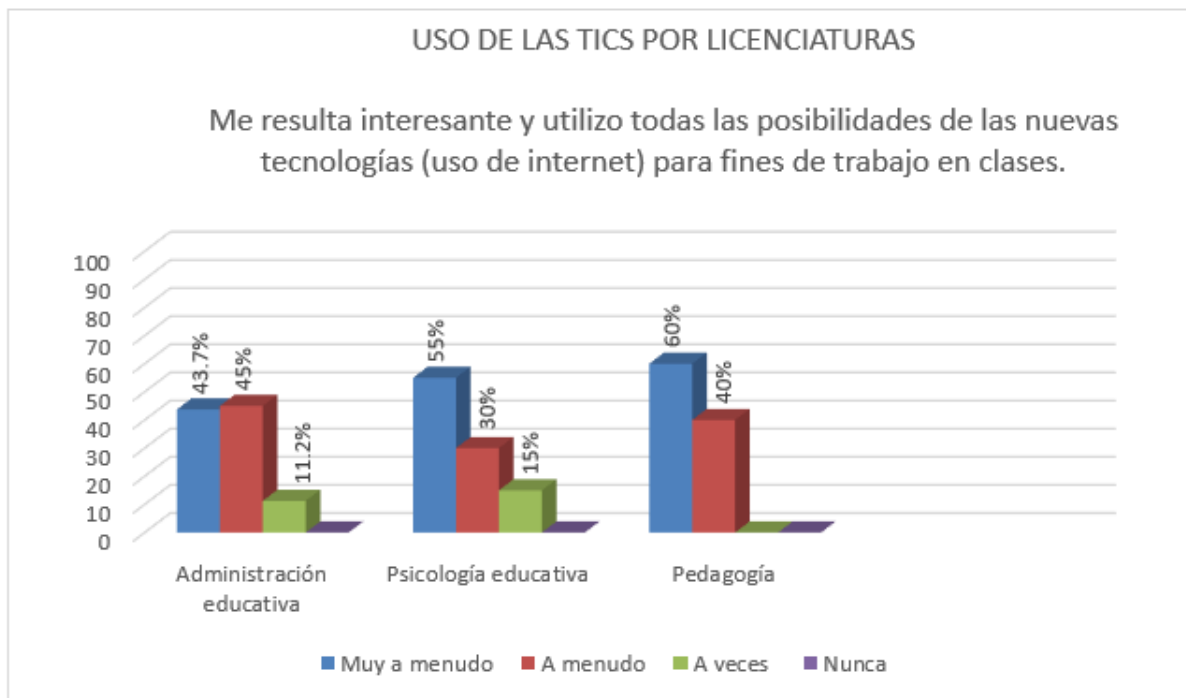


Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo a los comparativos en el uso de las TICS por licenciatura, el 46.2% de los estudiantes de Administración Educativa, el 55% de los estudiantes de Psicología Educativa y al menos el 60% de los estudiantes de Pedagogía coincidieron en que a menudo se les facilitaba y les resultó útil hacer uso de las herramientas digitales, tales como los medios audiovisuales y la biblioteca virtual de la institución para la realización de sus trabajos escolares. (Ver figura 8).

**Figura 9**

*Comparativo Uso de Las Tics por licenciaturas.*



Fuente: elaboración propia.

Por otra parte, se les cuestionó a los estudiantes sobre la utilidad y el interés de la red de internet durante una clase en línea, para lo cual, el 45% de los alumnos de Administración Educativa en comparación con las otras licenciaturas indicaron que a menudo les favoreció hacer uso del internet durante sus clases, mientras que el 55% de los alumnos de Psicología Educativa y el 60% de los alumnos de Pedagogía señalaron que muy a menudo se mostraron interesados y favorecidos al utilizar esta red con fines de exploración durante las clases en línea. (Ver figura 9).



**Tabla 14.** *Uso de las Tics por licenciatura.*

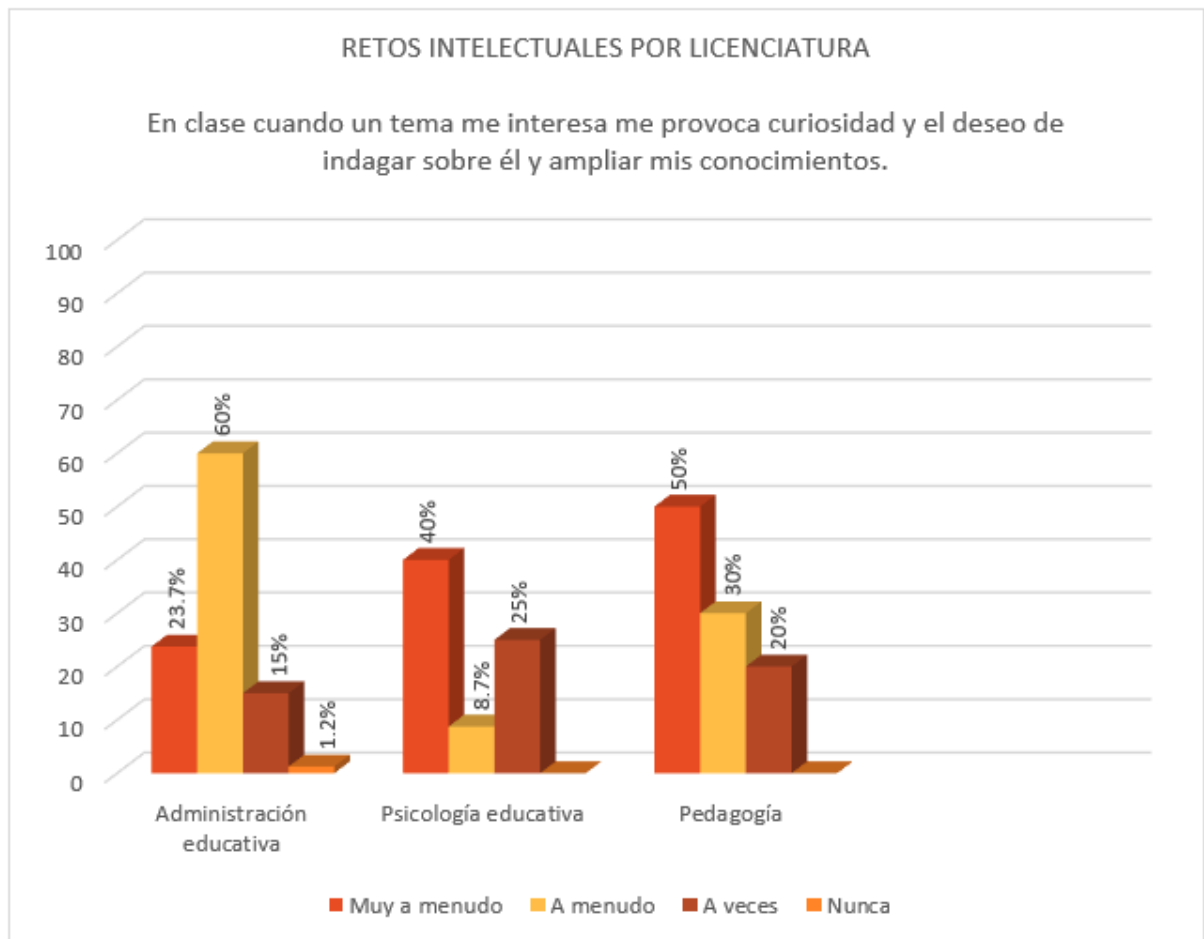
INDICADOR  LICENCIATURA	Los profesores me facilitan el uso de herramientas tecnológicas (medios audiovisuales, bibliotecas virtuales, etc.)	Me resulta interesante y utilizo todas las posibilidades de las nuevas tecnologías (uso de internet) para fines de trabajo en clases.
LAE	46.2% A menudo	45% A menudo
LPE	55% A menudo	30% A menudo
LP	60% A menudo	40% A menudo

Fuente: elaboración propia.

En resumen, la tabla 13 sobre el uso de las TICS evidencian que las estudiantes en Pedagogía, con el 60% de su población son las más implicadas en dicho factor, pues han señalado que el hacer uso de las herramientas digitales para tomar clase o con fines de exploración resultó ser muy útil durante su ciclo escolar. (Ver tabla 14).

**Figura 10**

*Comparativo Retos Intelectuales por licenciaturas.*



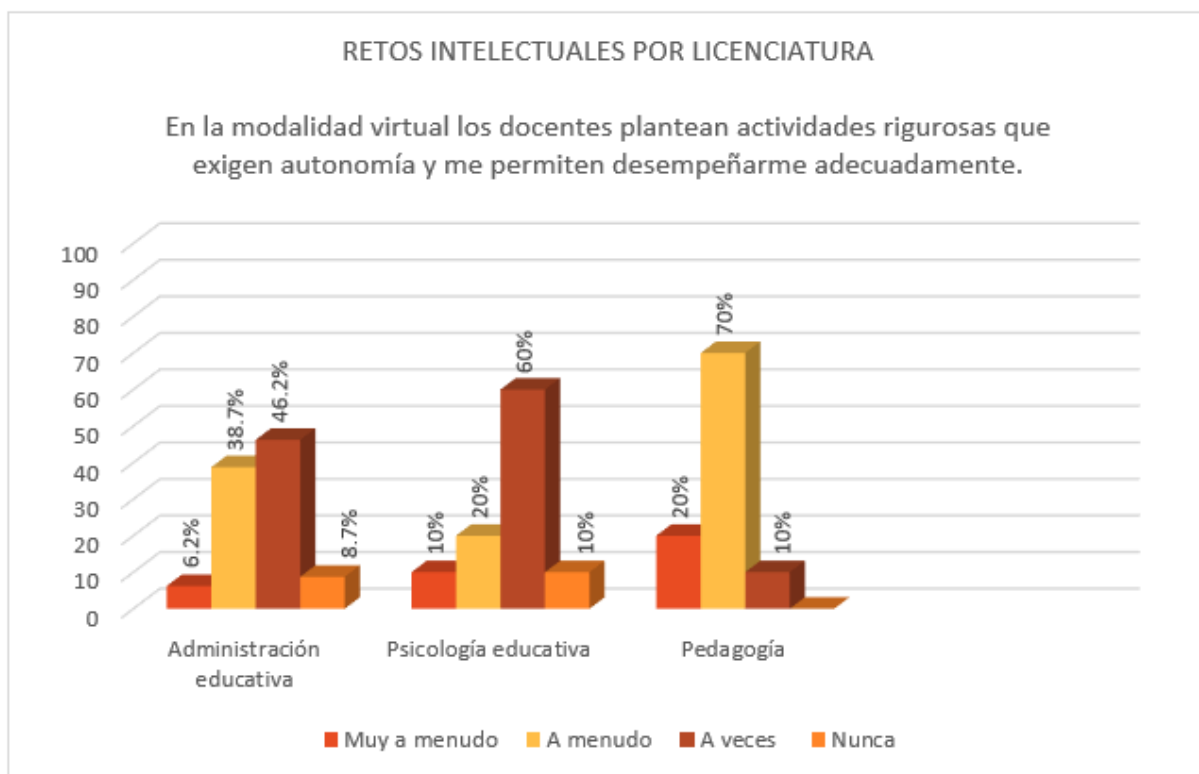
Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la figura anterior referida a los retos intelectuales por licenciatura, se le preguntó al alumnado con qué frecuencia tenían iniciativa propia por indagar más sobre un tema de su interés; para esto, el 60% de la población de Administración Educativa señalaron que a menudo se mostraban interesados por investigar más sobre algún tema que les interesara, esto en comparación con el 40% de la población de Psicología Educativa y el 50%

de la población de Pedagogía quienes opinaron que muy a menudo les gustaba ampliar sus conocimientos indagando sobre los temas de su interés. (Ver figura 10).

**Figura 11**

*Comparativo Retos Intelectuales por licenciaturas.*



Fuente: elaboración propia.

Por último, en la figura anterior se muestra que el 46.2% de los estudiantes de Administración Educativa y el 60% de los estudiantes de Psicología Educativa coinciden en que sólo a veces la modalidad virtual les permitió desempeñarse adecuadamente en actividades rigurosas, esto en comparación de los estudiantes de Pedagogía, pues al menos el 70% de ellos indicaron que a menudo la modalidad virtual favoreció en su aprendizaje durante la modalidad virtual. (Ver figura 11).

**Tabla 15. Retos intelectuales por licenciatura.**

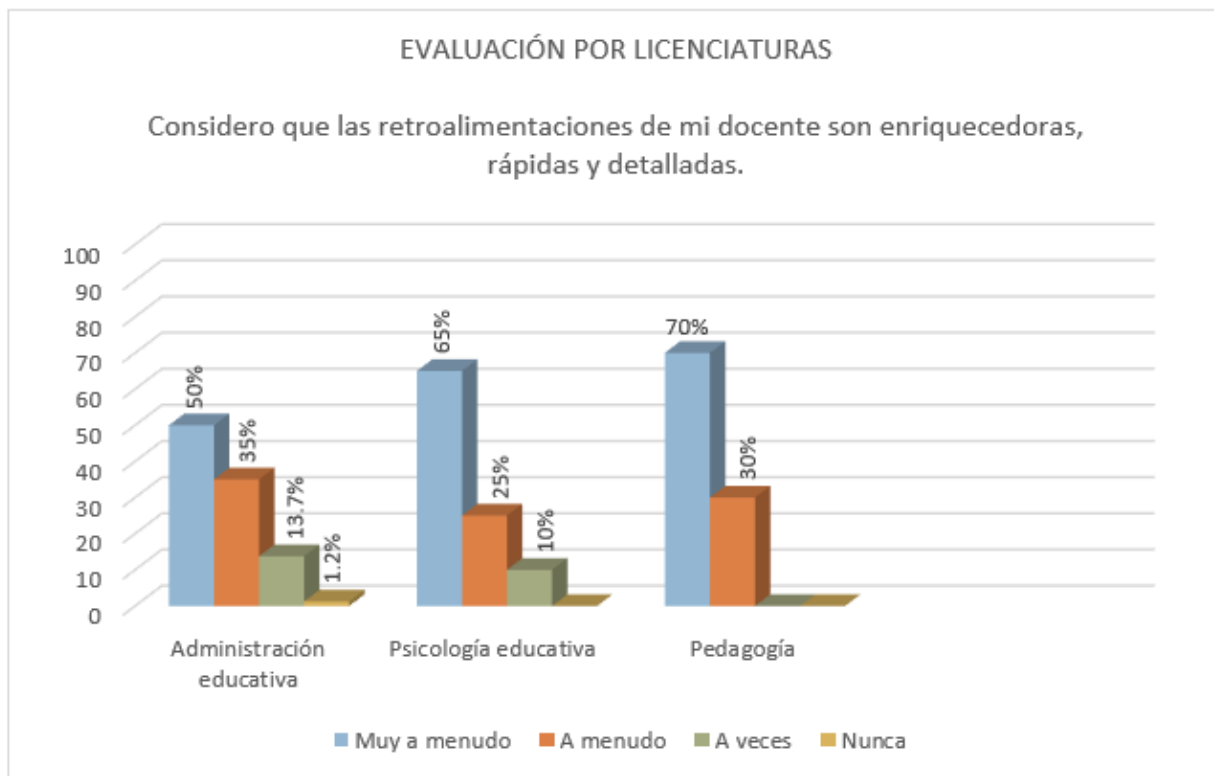
INDICADOR	En clase cuando un tema me interesa me provoca curiosidad y el deseo de indagar sobre él y ampliar mis conocimientos.	La modalidad virtual de enseñanza me permite desempeñarme en actividades rigurosas.
LICENCIATURA		
LAE	15% A veces	46.2% A veces
LPE	25% A veces	60% A veces
LP	20% A veces	10% A veces

Fuente: elaboración propia.

Para concluir, en la tabla anterior, se muestra que los estudiantes de Psicología Educativa en comparación con las otras licenciaturas son los menos implicadas en cuanto a retos intelectuales, la mayoría de la población señala que no se interesa por indagar temas de su interés y pocas son las veces que se han desempeñado en actividades rigurosas. (Ver tabla 15).

**Figura 12**

*Comparativo Evaluación por licenciaturas.*

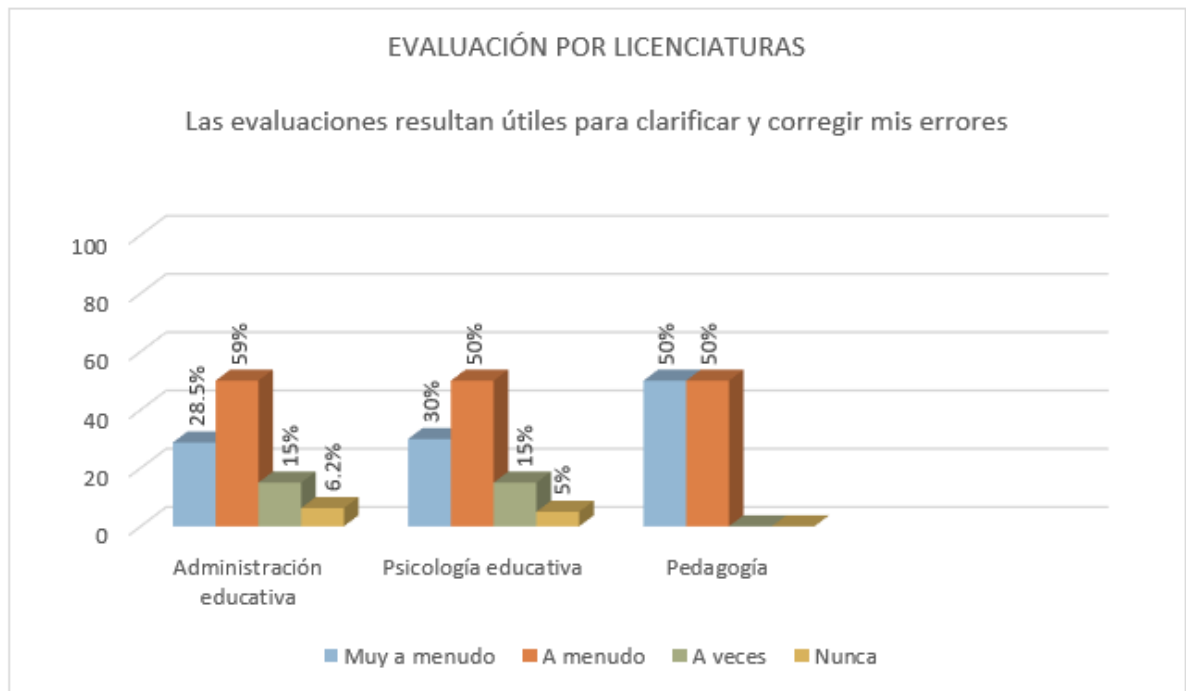


Fuente: elaboración propia.

En el caso de los comparativos de evaluación por licenciatura, las estadísticas muestran que, en su mayoría, los estudiantes de las tres licenciaturas participantes, es decir, el 50% de la población de estudiantes de Administración Educativa, el 65% de la población de estudiantes de Psicología Educativa, así como el 70% de los estudiantes de Pedagogía señalaron que muy a menudo fueron enriquecedoras las observaciones que recibieron por parte de sus docentes. (Ver figura 12).

**Figura 13**

*Comparativo Evaluación por licenciaturas.*

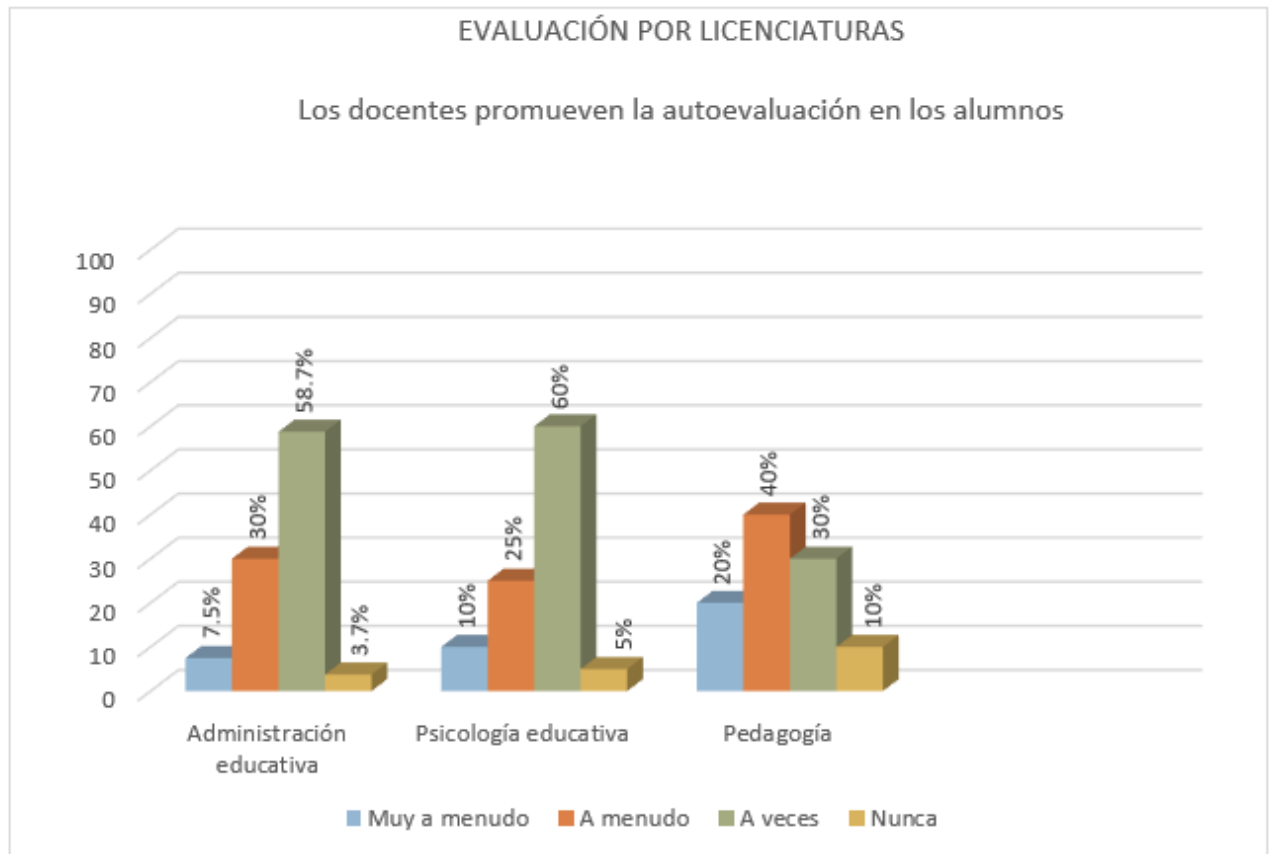


Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con otro de los indicadores de dicho cuestionario, se muestra que, por parte de las tres licenciaturas, el 59% de los alumnos de Administración Educativa y el 50% de los alumnos de Psicología Educativa y Pedagogía opinaron que a menudo las evaluaciones resultaron útiles para clarificar y poder corregir sus errores. (Ver figura 13).

**Figura 14**

*Comparativo Evaluación por licenciaturas.*



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, se les preguntó a los participantes con qué frecuencia sus docentes se involucraban y fomentaban la evaluación en el alumnado, para esto, los datos más significativos demostraron que el 58.7% de los estudiantes de Administración Educativa y el 60% de los estudiantes de Psicología Educativa coinciden en que únicamente a veces los docentes promovían la autoevaluación en ellos, en comparación con el 40% de los estudiantes de Pedagogía, quienes opinaron que a menudo sus docentes promovieron la autoevaluación durante las clases. (Ver figura 14).

**Tabla 16.** Evaluación por licenciatura.

INDICADOR LICENCIATURA	Considero que las retroalimentaciones de mi docente son enriquecedoras, rápidas y detalladas.	Las evaluaciones resultan útiles para clarificar y corregir mis errores.	Los docentes promueven la autoevaluación en los alumnos.
LAE	50% Muy a menudo	28.5% Muy a menudo	7.5% Muy a menudo
LPE	65% Muy a menudo	30% Muy a menudo	10% Muy a menudo
<b>LP</b>	<b>70%</b> <b>Muy a menudo</b>	<b>50%</b> <b>Muy a menudo</b>	<b>20%</b> <b>Muy a menudo</b>

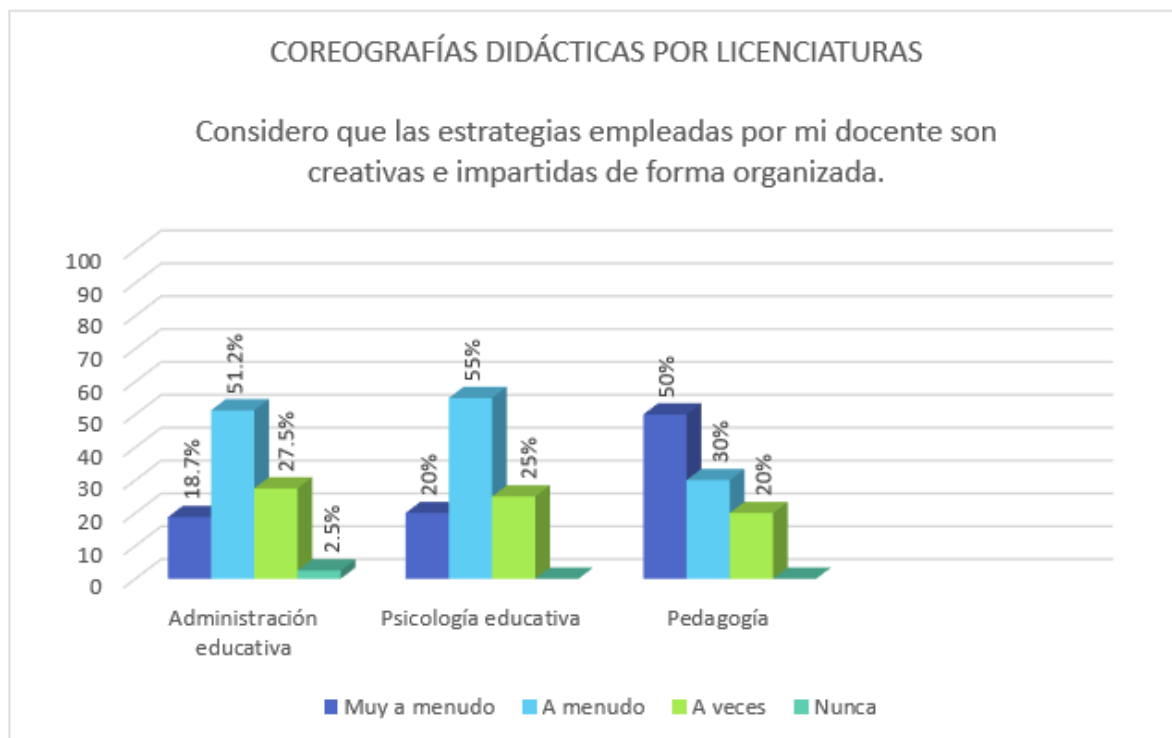
Fuente: elaboración propia.

Para concluir, se muestra que las estudiantes de la licenciatura en Pedagogía son las más implicadas dentro de este factor, esto se comprueba con al menos el 70% de ellas quienes señalan que las evaluaciones docentes son favorecedoras de Engagement y el 50% de ellas indica que mismas evaluaciones resultaron útiles para mejorar académicamente; mientras que el 20% de ellas también indicó que las autoevaluaciones que se promovían en los alumnos fueron relevantes para su proceso formativo. (Ver tabla 16).



**Figura 15**

*Comparativo Coreografías didácticas por licenciaturas.*

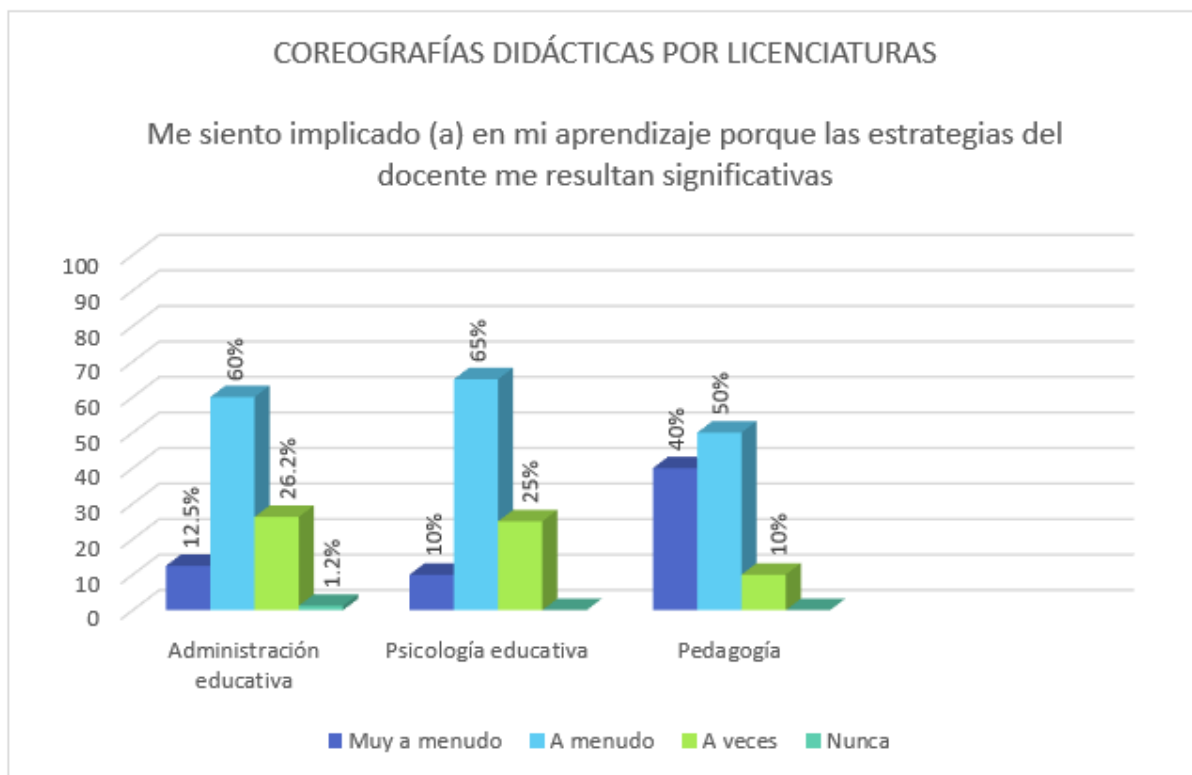


Fuente: elaboración propia.

En la figura anterior, referida a la categoría coreografías didácticas, se puede observar que en dicho indicador las tendencias se inclinan en que el 51.2% de los alumnos de Administración Educativa y el 55% de los alumnos de psicología educativa a menudo consideraron que su aprendizaje se vio beneficiado por las estrategias creativas empleadas por sus docentes; por otra parte, el 50% de los alumnos de Pedagogía indicaron que en comparación de las otras licenciaturas, ellos muy a menudo se encuentran implicados en su aprendizaje, debido a las estrategias docentes. (Ver figura 15).

**Figura 16**

*Comparativo Coreografías didácticas por licenciaturas.*



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, los estadísticos referidos a otro indicador sobre las coreografías didácticas por licenciatura demuestran que un porcentaje de las tres poblaciones participantes, es decir, el 60% de los estudiantes de Administración Educativa, el 65% de los estudiantes de Psicología Educativa y el 50% de los estudiantes de Pedagogía señalaron que a menudo se sintieron implicados en su aprendizaje porque las estrategias de sus docentes les resultaron significativas. (Ver figura 16).

**Tabla 17.** Coreografías didácticas por licenciatura.

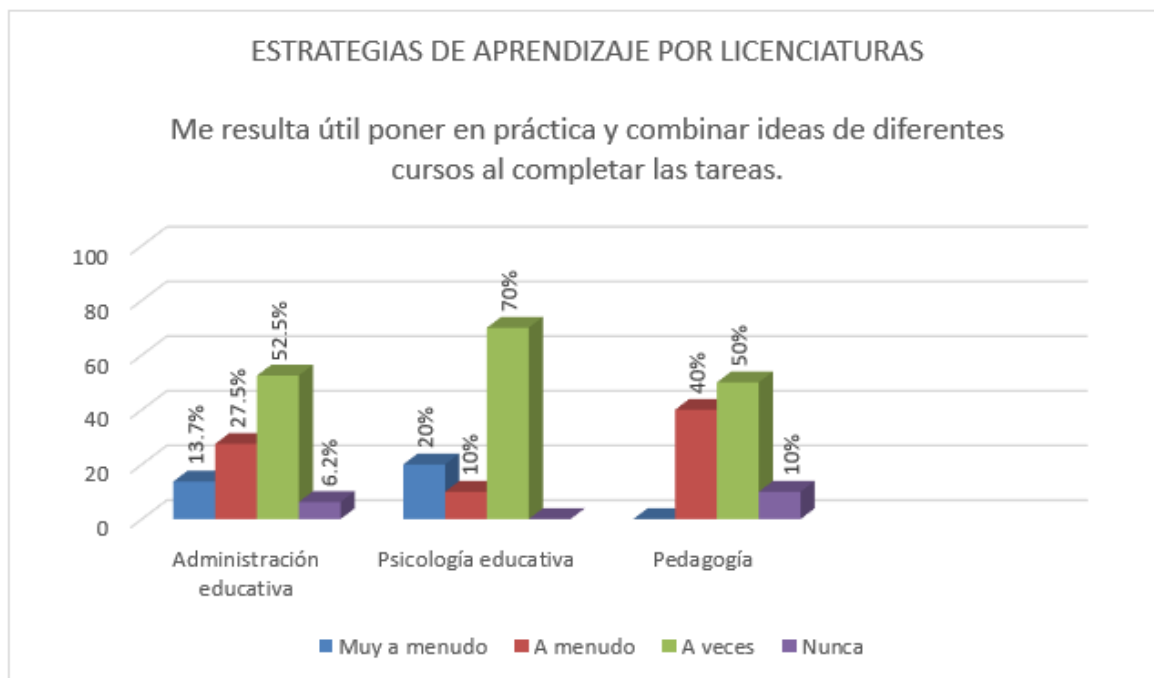
INDICADOR  LICENCIATURA	Considero que las estrategias empleadas por mi docente son creativas e impartidas de forma organizada.	Me siento implicado (a) porque las estrategias y explicaciones de los profesores me resultan significativas.
LAE	51.2% A menudo	60% A menudo
LPE	55% A menudo	65% A menudo
LP	30% A menudo	50% A menudo

Fuente: elaboración propia.

De manera general, la tabla anterior indica que la población de estudiantes de la licenciatura en Psicología Educativa, se implican más en el factor coreografías didácticas, pues muy a menudo consideran que las estrategias creativas empleadas por sus docentes son un elemento que favorece su aprendizaje, lo que las motiva a continuar con su formación académica. (Ver tabla 17).

**Figura 17**

*Comparativo Estrategias de aprendizaje por licenciaturas.*



Fuente: elaboración propia.

En la figura sobre los comparativos de las estrategias de aprendizaje por licenciaturas, se puede apreciar que, en su mayoría, el 52.5% de los alumnos en Administración Educativa, el 70% de los alumnos en Psicología Educativa y el 50% de los alumnos en Pedagogía opinaron que durante sus clases en línea les resultó más fácil poner en práctica y combinar ideas de otras asignaturas para completar sus tareas. (Ver figura 17).

**Tabla 18.** Estrategias de aprendizaje por licenciatura.

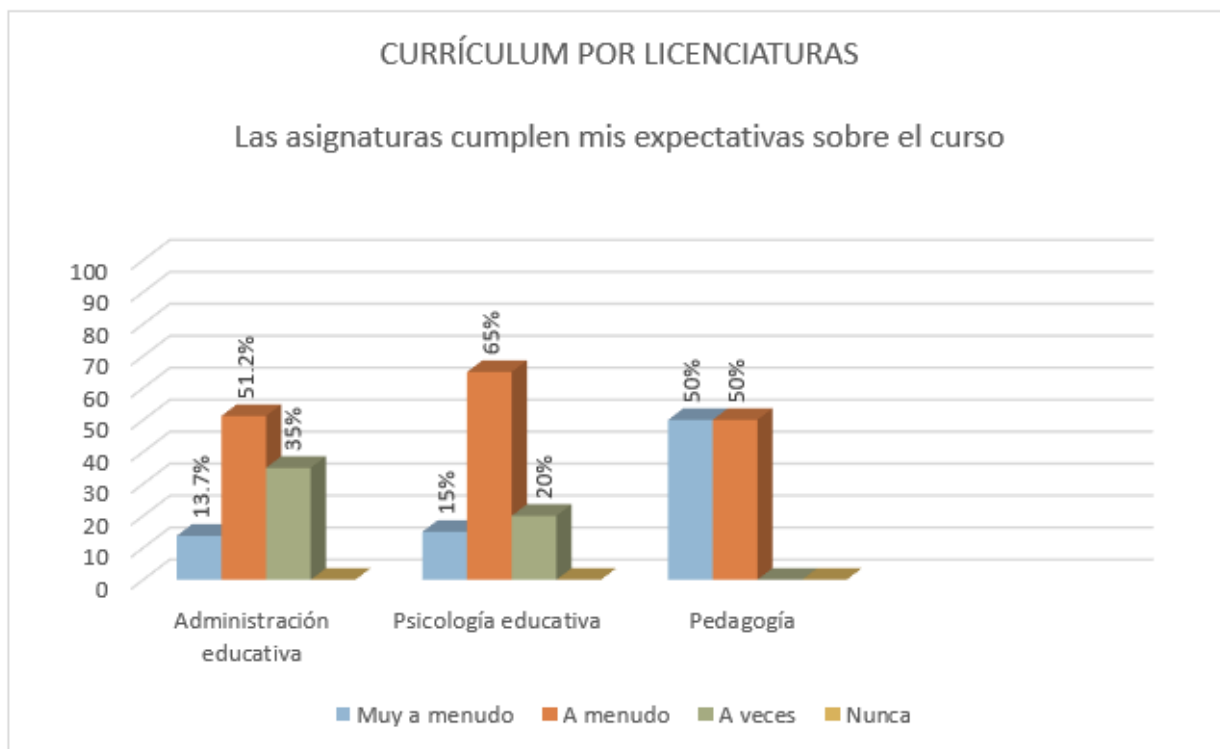
INDICADOR	Me resulta fácil poner en práctica y combinar ideas de diferentes cursos al completar las tareas.
LICENCIATURA	
LAE	52.5% A veces
LPE	70% A veces
LP	50% A veces

Fuente: elaboración propia.

En resumen, en la tabla anterior se puede demostrar que los estudiantes de Psicología Educativa con el 70% de su población considera que solo a veces pusieron en práctica ideas de diferentes cursos como estrategia para completar tareas y fomentar su aprendizaje. (Ver tabla 18).

**Figura 18**

*Comparativo Currículum por licenciaturas.*

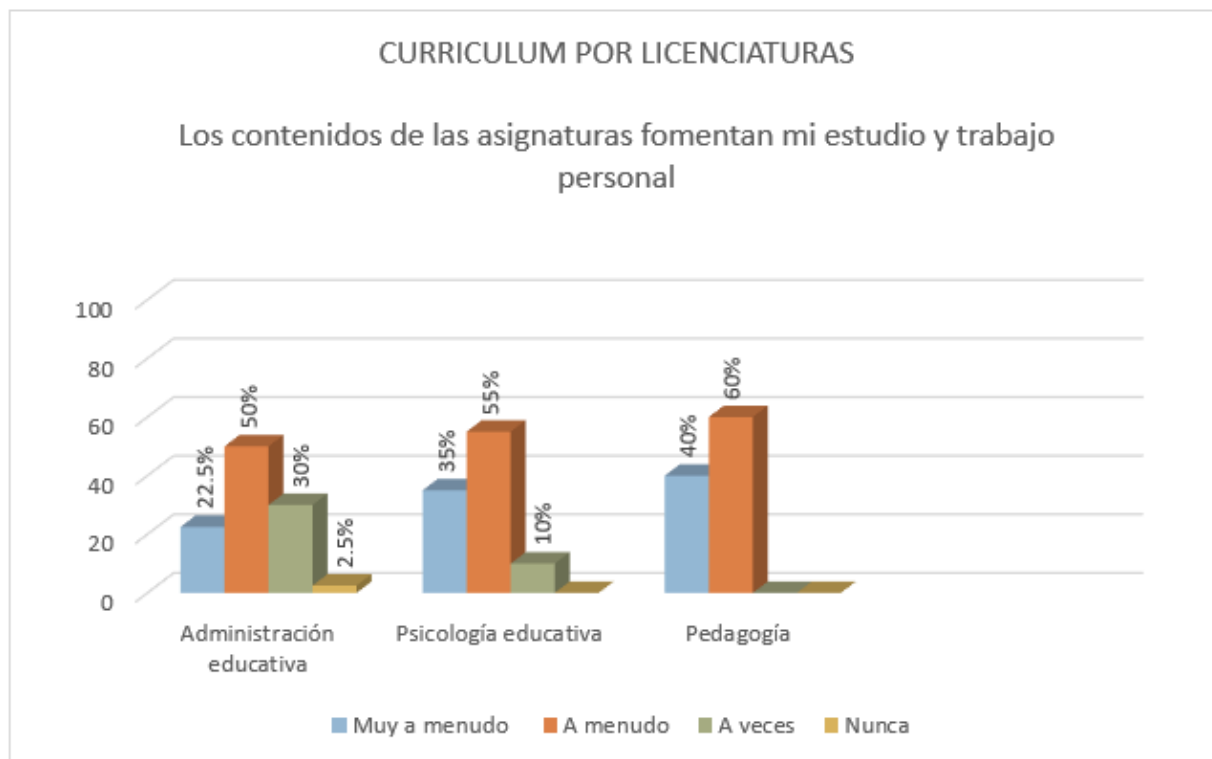


Fuente: elaboración propia.

La figura sobre currículum muestra que el 51.2% de la población de Administración Educativa, el 65% de la población de Psicología Educativa y el 50% de la población en Pedagogía opinaron y coincidieron en que a menudo las asignaturas del curso cumplieron con sus expectativas durante la modalidad virtual. (Ver figura 18).

**Figura 19**

*Comparativo Currículum por licenciaturas.*



Fuente: elaboración propia.

Para finalizar con los indicadores sobre los comparativos de currículum por licenciatura, la figura anterior nos muestra que las tendencias se inclinan a que el 50% de los alumnos de Administración Educativa, el 55% de los alumnos de Psicología Educativa y el 60% de los alumnos de Pedagogía consideraron que a menudo los contenidos de las asignaturas fomentaron su estudio y trabajo personal. (Ver figura 19).

**Tabla 19.** Currículum por licenciatura.

INDICADOR LICENCIATURA	Las asignaturas cumplen mis expectativas sobre el curso.	Los contenidos de las asignaturas fomentan mi estudio y trabajo personal.
LAE	51.2% A menudo	50% A menudo
LPE	65% A menudo	55% A menudo
LP	50% A menudo	60% A menudo

Fuente: elaboración propia.

Los datos expuestos anteriormente, en definitiva, demuestran que los estudiantes de Psicología Educativa están más implicados en su aprendizaje, pues las tendencias están por encima del 50%, ya que consideran que el plan de estudios fomentó en gran medida su aprendizaje durante su último ciclo escolar. (Ver tabla 19).

**Tabla 20.** Factores por licenciatura.

Factor Licenciatura	Motivación	Contexto institucional	Interacción	Uso de las TICs	Retos intelectuales	Evaluación	Coreografías didácticas	Estrategias de aprendizaje	Curriculum
LAE	49.6%	38.1%	35%	45.6%	30.6%	28.6%	55.6%	52.5%	50.6%
LPE	50%	20%	40%	42.5%	42.5%	35%	60%	70%	60%
LP	61.2%	25%	30%	50%	15%	46.6%	40%	50%	55%

Fuente: elaboración propia.



Para concluir con el comparativo por licenciaturas, en la tabla anterior se reúnen todos los factores expuestos, analizando qué licenciatura se encuentra más implicada en cada uno de ellos. De manera que, se encontró que en su mayoría la población de estudiantes en Psicología Educativa está implicados en más factores, en comparación con las otras licenciaturas, ya que se muestra que el 40% de la población se implica en el factor interacción, el 42.5% en retos intelectuales, el 60% en coreografías didácticas, el 70% en estrategias de aprendizaje y el 60% en currículum. Seguido de esto, los estudiantes de Pedagogía se encuentran como la segunda licenciatura más implicada, con porcentajes como el 61.2% en motivación, el 50% en uso de las TICS y el 46.6% en evaluación. Finalmente, las estudiantes de Administración Educativa se encuentran implicadas en sólo uno de los factores con el 38.1% en contexto institucional. (Ver tabla 20).

### **3.3 Estado emocional**

Entre los factores que determinan la implicación del alumnado en su propio aprendizaje, se encuentra el estado emocional, que de acuerdo con Russell (2005) para que el modelo bidimensional o circuplejo de emociones pueda ser entendido, éste está compuesto por dos vectores de acciones que encaminan al sujeto a modificar una situación emocional, de manera que aumente o disminuya el nivel de activación de una emoción negativa (displacentera) por una emoción positiva (placentera) (Mestre & Guil, 2011).

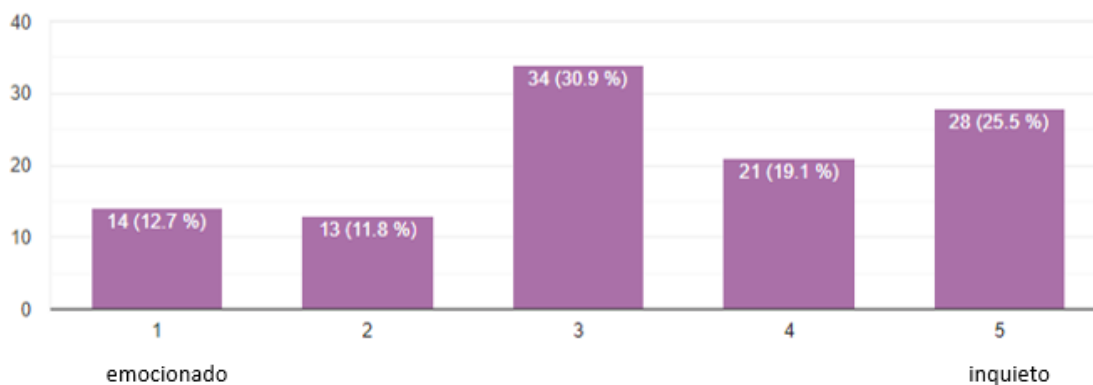
Es importante plantear la postura de Schaufeli, Salanova, González-Roma y Bakker (2002), pues mencionan que el estado emocional en el engagement laboral y académico, se puede definir como un constructo positivo relacionado con el trabajo caracterizado por el vigor, dedicación y absorción; por otro lado, los elementos opuestos, relacionados directamente con el burnout son el agotamiento, la despersonalización y la falta de realización personal. (Maslach y Leiter, 1997).

Sustentando lo dicho anteriormente, en el formato de escala diferencial semántico aplicado a la población universitaria, se tomó en cuenta la categoría estado emocional propuesta por Bakker y Orlemans (2011) que se encuentra dentro de los factores de implicación académica. Los autores incluyen en su modelo 9 emociones positivas y 9 emociones adversas, tales como emocionado/inquieto, entusiasmado/hostil, con energía/irritado, feliz/enfadado, satisfecho/tenso, contento/abatido, relajado/apático, calmado/fatigado y tranquilo/pesimista; mismas que se encontraron en el último apartado del instrumento de Google Forms, y en la cual se arrojaron los siguientes resultados de las figuras, contemplando que la escala va en una puntuación del uno al cinco, en donde el uno corresponde a la emoción positiva y el cinco corresponde a la emoción negativa; sin embargo, en este análisis de resultados se omitió la opción 3 entendida como intermedia o indecisa.

### Figura 23

#### *Emoción vs. Inquietud.*

Nivel de emoción e inquietud que sintieron los estudiantes de las licenciaturas en Administración Educativa, Psicología Educativa y Pedagogía durante su último semestre en línea.



Fuente: elaboración propia.

Para conocer el nivel de activación emocional que les causó el último semestre en modalidad virtual, se les preguntó a los universitarios con qué frecuencia se sentían emocionados o inquietos durante sus clases. Cabe mencionar que para medir dicho nivel emocional fue necesario tomar en cuenta que en una puntuación del 1 al 5, el número uno representa un estado de muy emocionado y el número cinco representa un estado de muy inquieto (Ver figura 23).

En la búsqueda de literatura se encontró que Casado (2006) define el estado de emoción como algo afectivo con características propias, asimismo, hace una distinción de una persona alegre de una persona emocionada, pues a ésta última la describe como alguien más calmada o tranquila que la persona que siente alegría; por otro lado, una persona inquieta, de acuerdo con la Real Academia Española, es aquella que se encuentra preocupada y es

propensa a promover o efectuar cambios en su comportamiento (Real Academia Española, 2020).

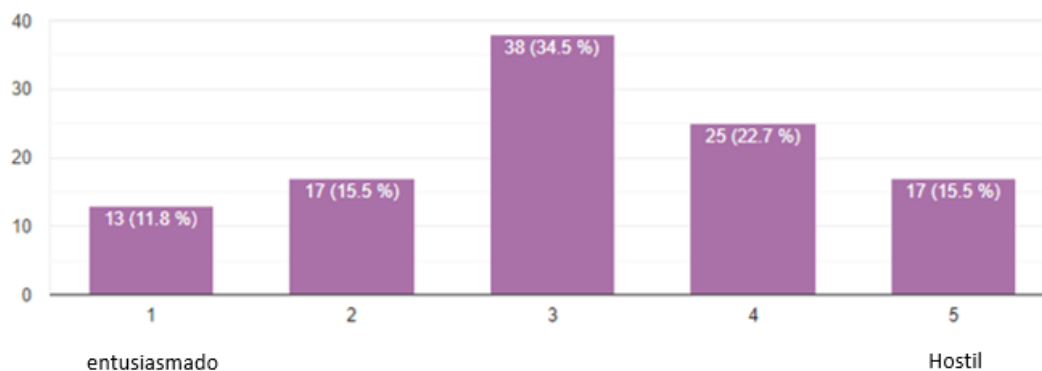
Una vez que se definieron tales emociones, fue necesario cuestionar a los universitarios, a través de la escala diseñada, sobre la experiencia que tuvieron durante su ciclo escolar, tomando como referencia ambos estados emocionales.

De acuerdo con lo anterior, en la figura 23 se muestra que, de los 110 estudiantes encuestados, 34 se encuentran en una postura neutral, seguido de esto, con un 25.5% equivalente a 28 alumnos demuestran que se encontraron muy inquietos durante su último semestre en línea, de esta manera, sí se suman los estudiantes de las respuestas 4 y 5 da un total de 49 alumnos que coinciden en esto. (ver figura 23).

#### Figura 24

##### *Entusiasmo vs. Hostilidad.*

Nivel de entusiasmo y hostilidad que sintieron los estudiantes de las licenciaturas en Administración Educativa, Psicología Educativa y Pedagogía durante su último semestre en línea.



Fuente: elaboración propia.

Para medir el nivel emocional de los estudiantes fue necesario tomar en cuenta que en una puntuación del 1 al 5, el número uno representa muy entusiasmado y el número cinco representa muy hostil. (Ver figura 24).

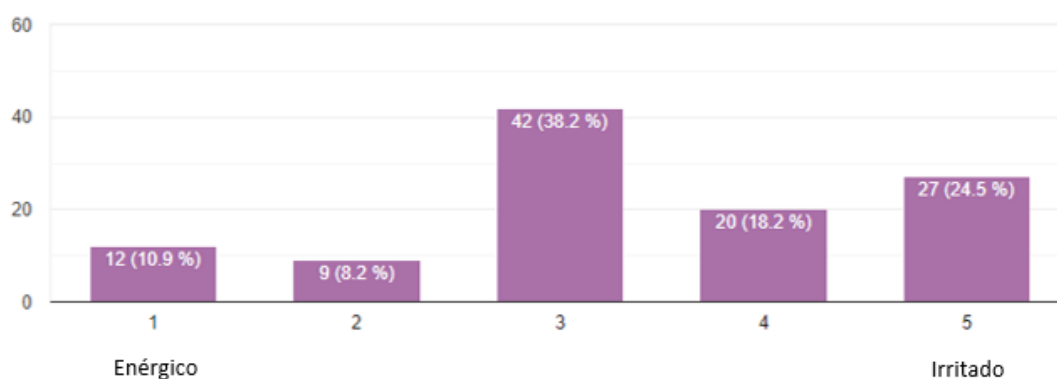
Tal como lo menciona Juárez (2012), una persona que está entusiasmada mostrará altos niveles de energía y se integrará perfectamente con su trabajo con la mejor disposición para realizarlo. (p. 132); mientras que la falta de compromiso puede detonar un comportamiento de ira o resentimiento en los estudiantes, es decir, los convierte en personas hostiles.

Dicho lo anterior y tomando en cuenta las puntuaciones para esta escala; la figura 24, muestra que el 34.5% de los encuestados están en una postura neutral, mientras que otro de los datos más representativos indica que el 22.7% de los estudiantes se encuentra medianamente hostil; sin embargo, haciendo una sumatoria de las respuestas 4 y 5, se habla de que 42 alumnos (38.2%) estuvieron medianamente y muy hostiles por tomar clases en línea. (ver figura 24).

## Figura 25

### *Energía vs. Irritabilidad.*

Nivel de energía e irritabilidad que sintieron los estudiantes de las licenciaturas en Administración Educativa, Psicología Educativa y Pedagogía durante su último semestre en línea.



Fuente: elaboración propia.

Para medir el nivel emocional de los estudiantes fue necesario tomar en cuenta que en una puntuación del 1 al 5, el número uno representa lo enérgico que se encuentra el estudiante y el número cinco representa lo irritado que se siente. (Ver figura 25).

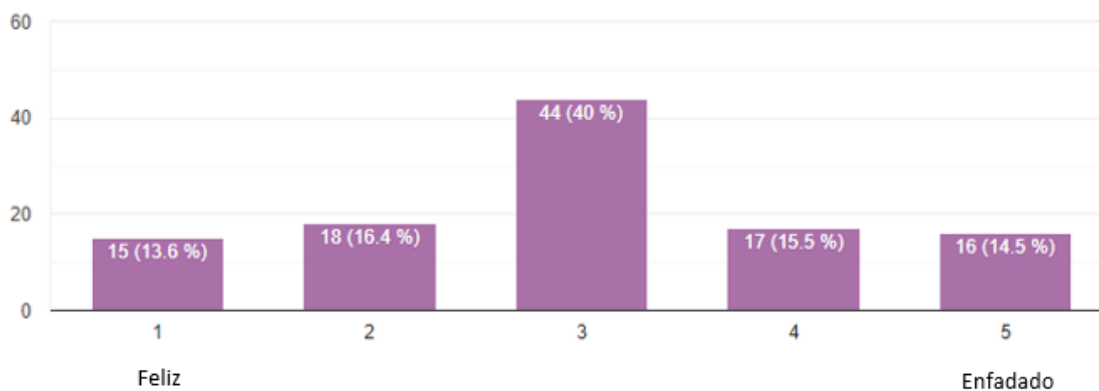
Las personas interesadas en realizar un trabajo impecable, en la mayoría de las veces, se muestran entusiasmadas y les resulta energizante hacerlo, esto los hace sentirse involucrados y eficaces, pues consideran que sus esfuerzos diarios tienen un sentido. Sin embargo, la parte opuesta de este sentimiento es la irritabilidad que se produce cuando se muestra tal indiferencia para poder llevar a cabo alguna actividad o mostrándose a su vez distante con los mismos compañeros de trabajo (Schaufeli y Bakker, 2003).

Cabe mencionar que en dicho análisis se encontró que en la suma de las respuestas medianamente y muy irritado, que son las predominantes en este par de adjetivos, 47 de los alumnos (42.7%) se encontraron irritados durante el curso del último semestre en línea. (ver figura 25).

## Figura 26

*Felicidad vs. Enfadado.*

Nivel de felicidad y enfado que sintieron los estudiantes de las licenciaturas en Administración Educativa, Psicología Educativa y Pedagogía durante su último semestre en línea.



Fuente: elaboración propia.

Para medir el nivel emocional de los estudiantes fue necesario tomar en cuenta que en una puntuación del 1 al 5, el número uno representa muy feliz y el número cinco representa muy enfadado. (Ver figura 26).

Con respecto a los sentimientos de felicidad y enfado, la felicidad, según Andrews y Withey (1976) señalan dicha emoción como una experiencia interna positiva, placentera y de

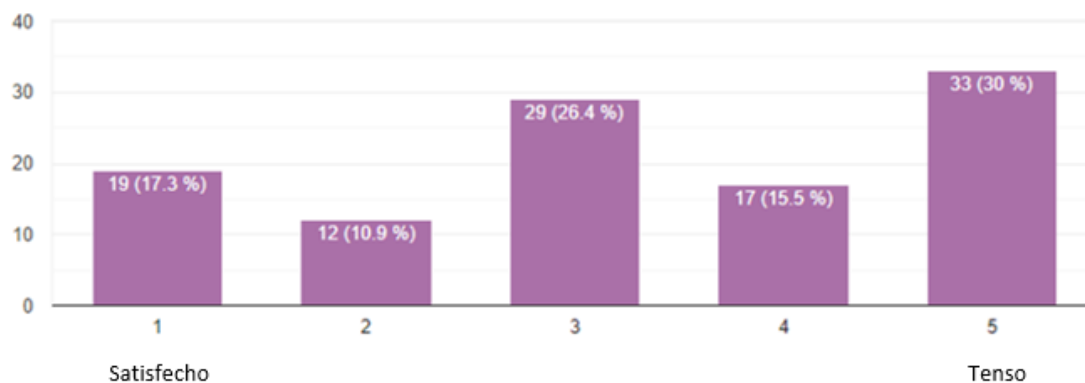
satisfacción al emplear una actividad; mientras que lo opuesto a esta emoción es el enfado, se dice que una persona enfadada, manifiesta esta emoción a través de comportamientos extremos y radicales. (De salud psicólogos, s.f.).

De acuerdo con las puntuaciones de esta escala y tomando como referencia la sumatoria de los resultados más significativos, los puntajes de las respuestas 1 y 2 señalan que el 30% se encontraron muy y medianamente felices, mientras que otro 30% de los alumnos, en la suma de las respuestas 4 y 5 indicaron haberse encontrado muy y medianamente enfadados. (ver figura 26).

**Figura 27**

*Satisfacción vs. Tensión.*

Nivel de satisfacción y emoción que sintieron los estudiantes de las licenciaturas en Administración Educativa, Psicología Educativa y Pedagogía durante su último semestre en línea.



Fuente: elaboración propia.



Para medir el nivel emocional de los estudiantes fue necesario tomar en cuenta que en una puntuación del 1 al 5, el número uno representa lo satisfecho que se encuentra el estudiante y el número cinco representa lo tenso que se siente. (Ver figura 27).

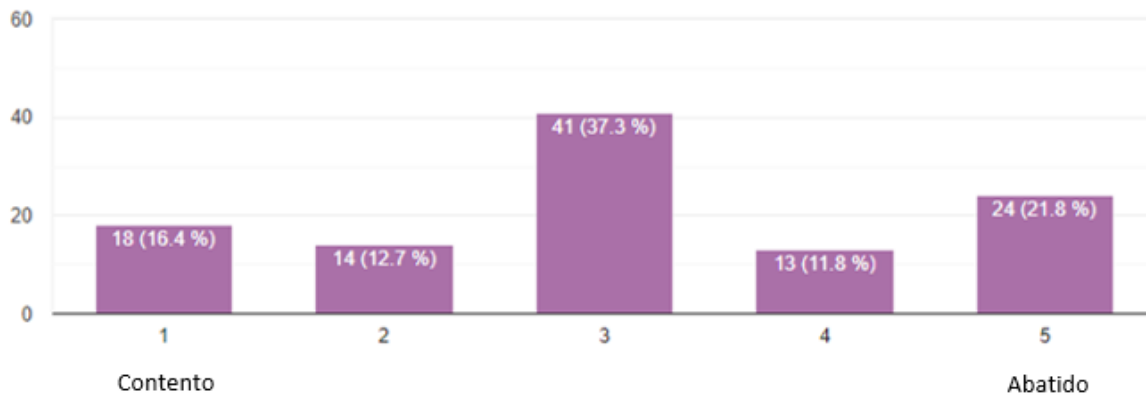
La satisfacción con la escuela es determinante en el progreso de un estudiante, por lo tanto, se dice que, al finalizar una actividad o trabajo, el alumno debe tener un sentimiento de bienestar. (Danielsen et al., 2009). Por el contrario, una persona que no puede conseguir con facilidad sus objetivos se frustra o se tensa, ya que, al enfrentarse a retos personales o profesionales, puede desencadenar nerviosismo o estrés en su día a día.

Conforme lo anterior, en la presente figura se presentan algunos de los resultados obtenidos de la escala aplicada a los universitarios, en la cual se muestra la satisfacción o tensión que se vivía durante las clases, para esto, uno de los datos más representativos se inclina hacia los alumnos que se encuentran muy y medianamente tensos, de manera que sumando estas dos opciones de respuesta, se demuestra que 50 de los alumnos, es decir, el 45.5% se encontró con mucha tensión durante las clases virtuales. (ver figura 27).

## **Figura 28**

### *Contento vs. Abatido*

Nivel de emoción que sintieron los estudiantes de las licenciaturas en Administración Educativa, Psicología Educativa y Pedagogía durante su último semestre en línea.



Fuente: elaboración propia.

Para medir el nivel emocional de los estudiantes fue necesario tomar en cuenta que en una puntuación del 1 al 5, el número uno representa lo contento que se encuentra el estudiante y el número cinco representa lo abatido que se siente. (Ver figura 28).

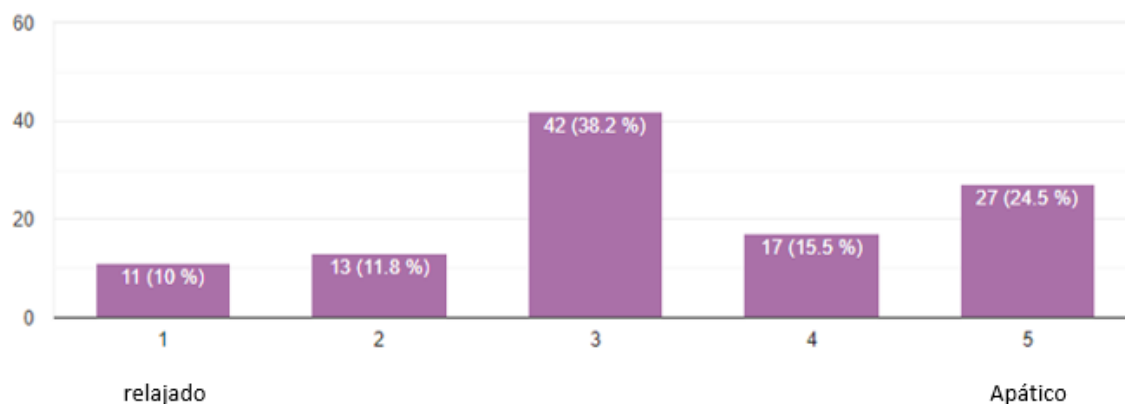
Cuando una circunstancia determinada es el resultado de algo positivo, da la satisfacción de haber hecho las cosas bien, por lo tanto, la persona que realiza la acción es una persona contenta con lo que hace. (Fernández, s.f.); mientras que lo contrario a una persona contenta, es una persona abatida, ésta suele mostrar un estado de ánimo decaído, y por ende, no pondrá el esfuerzo suficiente al realizar algún trabajo. (Real Academia Española, 2020).

De acuerdo con los resultados de la siguiente figura, se puede mostrar que existe un dato muy significativo en esta pregunta, pues se muestra que en el total de las preguntas 4 y 5, que es donde existen los datos predominantes, son 37 alumnos (33.6%) los que señalaron sentirse abatidos por el sistema híbrido al tomar sus clases. (ver figura 28).

## Figura 29

*Relajación vs. Apatía.*

Nivel de relajación y apatía que sintieron los estudiantes de las licenciaturas en Administración Educativa, Psicología Educativa y Pedagogía durante su último semestre en línea.



Fuente: elaboración propia.

Para medir el nivel emocional de los estudiantes fue necesario tomar en cuenta que en una puntuación del 1 al 5, el número uno representa muy relajado y el número cinco representa muy apático. (Ver figura 29).

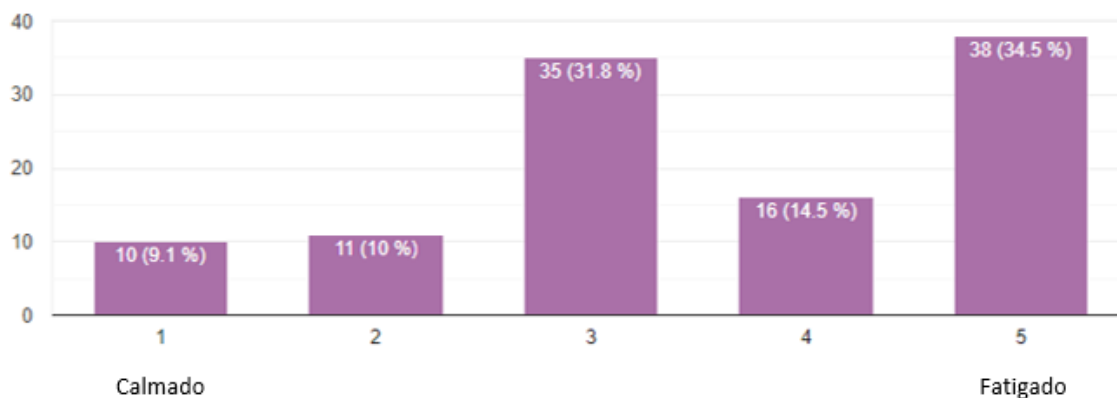
La Real Academia Española define a una persona relajada como alguien que no está tenso ni realiza sobreesfuerzos en sus acciones, que disfruta y le hace feliz lo que hace. (Real Academia Española, 2020); mientras que una persona apática muestra una pérdida o disminución de la motivación en las cosas que realiza en la vida cotidiana. (Fundación Pasqual Maragall, 2020).

Por su parte, para el reactivo correspondiente a qué tan relajados o apáticos se encontraron los estudiantes al tomar clases a distancia, de los 110 estudiantes, la suma de las respuestas 4 y 5 (referentes a medianamente y muy), se encontró que 44 de los estudiantes se sintieron apáticos en comparación con los estudiantes de la suma de la respuesta 1 y 2 que señalaron sentirse relajados durante el curso. (ver figura 29).

### Figura 30

#### *Calma vs. Fatiga*

Nivel de calma y fatiga que sintieron los estudiantes de las licenciaturas en Administración Educativa, Psicología Educativa y Pedagogía durante su último semestre en línea.



Fuente: elaboración propia.

Para medir el nivel emocional de los estudiantes fue necesario tomar en cuenta que en una puntuación del 1 al 5, el número uno representa muy calmado y el número cinco representa muy fatigado. (Ver figura 30).

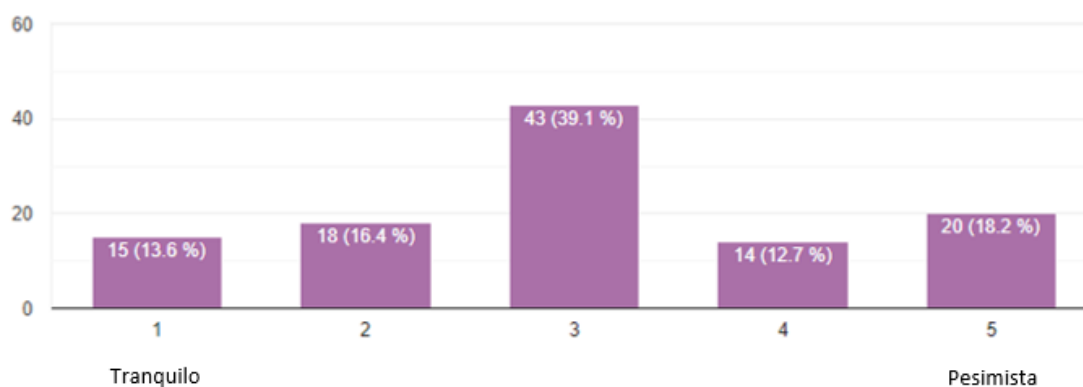
Dentro de esta misma línea de estados emocionales, una persona calmada o tranquila, según La Real Academia Española es aquella que se toma el tiempo para realizar las cosas que se le encomiendan, sin nerviosismos y sin el interés de quedar bien ante otras personas. (Real Academia Española, 2020); sin embargo, para Freudenberg (1974) el estado de fatiga lo define como aquel que se da por la devoción a una causa, modo de vida o relación que no produce la recompensa deseada.

Por tanto, en la anterior figura se muestran los resultados del instrumento aplicado a los estudiantes universitarios en cuanto a calma y fatiga. En dichos resultados se puede apreciar que, del total de la suma de medianamente y muy (respuesta 1 y 2), 54 de los alumnos (49%) señalaron lo fatigados que se sintieron por la modalidad en línea a la que tuvieron que adaptarse. (ver figura 30).

### Figura 31

*Tranquilidad vs. Pesimismo.*

Nivel de calma y fatiga que sintieron los estudiantes de las licenciaturas en Administración Educativa, Psicología Educativa y Pedagogía durante su último semestre en línea.



Fuente: elaboración propia.

Para medir el nivel emocional de los estudiantes fue necesario tomar en cuenta que en una puntuación del 1 al 5, el número uno representa lo tranquilo que se encuentra el estudiante y el número cinco representa lo pesimista que se siente. (Ver figura 31).

Para el modelo circunplejo de Russell, algunas de las emociones presentes en éste, son muy similares entre sí, tal es el caso del estado de tranquilidad, pues a lo largo de este

análisis hemos visto que este sentimiento radica del individuo que lleva a cabo sus actividades de manera pacífica y sin preocupaciones; mientras que para la parte contraria a ésta es la persona pesimista, Giménez (2005), la define como aquella que se desilusiona con gran facilidad al no lograr sus objetivos.

Una vez definidos ambos estados emocionales, es preciso finalizar con los resultados que arrojó la escala para este indicador referido a la tranquilidad y al pesimismo que vivieron los estudiantes durante su formación en línea. Dichos resultados nos muestran que en la sumatoria de las respuestas 4 y 5, que es donde se acentúan los mayores porcentajes, 34 estudiantes de los 110, confirmaron que durante la modalidad que estuvieron cursando su estado emocional fue pesimista. (ver figura 31).

Los resultados para esta categoría midieron desde dos ejes (positivo y negativo) las emociones presentadas de acuerdo con Russel (2005), dando un total de 18 emociones expuestas en este diferencial semántico, en las que la mayoría de ellas se inclinan en extremos negativos. Los estudiantes, con este ejercicio, se centraron en indicar su nivel de estados como emocionado o inquieto, entusiasmado u hostil, enérgico o irritado, contento o abatido, relajado o apático y tranquilo o pesimista, en los que todos tienen tendencia en la emoción negativa. En estos mismos resultados, el único caso excepcional fue el de la emoción felicidad vs. enfado pues la mitad de ellos aseguraron sentirse felices y la otra mitad enfadados.

De manera general, el estado emocional de los estudiantes se inclinó de manera medianamente y muy negativa durante su último ciclo escolar, de esta manera se encontró que el 44.6% de ellos pasaron su último ciclo escolar inquietos, el 38.2% tuvieron un estado hostil, el 42.7% pasaron su último semestre más irritados que enérgicos, el 45.5% vivieron situaciones de tensión, el 33.6% se encontraron abatidos, el 40% de ellos apáticos, el 49% consideraron su estado emocional como fatigados y por último, el 30.9% tuvieron actitudes pesimistas. Las emociones negativas utilizadas en el instrumento, además de derivarse de lo opuesto, es decir, de una emoción positiva, se tomaron en cuenta a partir de diversas investigaciones que avalan que cuando un alumno se enfrenta a una situación de estrés y ansiedad los niveles de Engagement van en decadencia. (Salanova et al. 2014). De acuerdo

con esto, un estudio realizado por Bustamante et al. (2019) confirma que las emociones negativas predicen de manera significativa la pérdida del Engagement. Bakker et al. (2011), señala que la implicación académica es considerada como un constructo emocional, ya que éstas, sean de orden positivo o negativo podrán determinar en los sujetos el nivel de aprovechamiento a lo largo de su formación.

En el caso del 30% de estudiantes que señalaron sentirse felices se puede confirmar que al no encontrarse en un estado completamente negativo esto puede deberse a que hay elementos que motivan a los alumnos a no caer en situaciones desventajosas que puedan perjudicar su rendimiento académico. Así mismo lo señala Serrano y Andreu en el 2016 en uno de sus estudios en el cual se presenta y se confirma que una asociación entre variables contribuye a la motivación y el interés de los estudiantes por implicarse más en su aprendizaje y no desertar de sus estudios.

En los resultados de este estudio se puede encontrar que los alumnos emocionalmente no se encuentran en el nivel de motivación y satisfacción deseado para culminar su ciclo escolar. Sin embargo, aunque muy pocos fueron los casos, hay evidencia de que algunos estudiantes presentan emociones positivas con respecto a su último semestre en línea. De acuerdo con esto, Giraldo et al. (2012) afirma que un sujeto comprometido y motivado realizará sus actividades con un mayor nivel de interés por aprender. Por el contrario, y respaldando los resultados de esta categoría, los alumnos no se encuentran comprometidos ni interesados en un aprendizaje en línea. Montoya y Moreno (2012) confirman estos datos mencionando que cuando hay presencia de emociones negativas las personas suelen mostrarse apáticos, irritables, poco tolerantes a la frustración; esto a su vez podría generarles altos niveles de agotamiento y pensamientos frecuentes de incompetencia.

## CONCLUSIONES

La implicación universitaria es un constructo aplicado con más frecuencia en los últimos tiempos, la cual es entendida como la calidad del esfuerzo que dedican los estudiantes para alcanzar sus objetivos académicos (Hu y Kuh, 2001), mediante las distintas interacciones en los escenarios educativos entre la comunidad y las actividades institucionales (Krause y Coates, 2008).

Actualmente, ante la lamentable situación por covid-19 el aprendizaje digitalizado fue el método principal para instruir a los estudiantes de todos los niveles. Esta situación me hizo reflexionar sobre lo complejo que resultó para la mayoría de los alumnos tomar clases en línea, ya que esto en algún momento pudo frustrar el alcance de sus objetivos académicos, que, en consecuencia, los conduce a desertar; aunado a esto, analicé la importancia de las partes que conforman y son parte de la implicación académica. Esto me llevó a indagar sobre ellos y exponer el presente estudio.

Con respecto a los resultados de esta investigación se puede determinar que las categorías expuestas vinculadas al compromiso estudiantil tienen peso en el proceso formativo de un estudiante, no obstante, se puede evidenciar que hay factores que no impactan de manera significativa en la educación de los jóvenes y orillarlos a dejar de estudiar.

La presente investigación se explica desde puntos diferentes, comenzando a identificar de acuerdo con la literatura, los elementos a los que el estudiante puede enfrentarse en su formación, desarrollando cada una de ellas desde una perspectiva cognitiva y emocional, así también; desde el burnout, el abandono y sus distintas variantes, la permanencia y la implicación, derivando de esta última los factores en los que se centra esta investigación.

Al inicio de este trabajo se planteó la siguiente interrogante que a manera de conclusión se responderá con base en los datos obtenidos de manera general y en comparación entre las tres licenciaturas participantes en esta investigación.

¿Qué factores, vinculados al Engagement, ayudan a entender y pueden ser útiles para prevenir el abandono escolar en tiempos de covid-19?



Una vez que se identificaron cada uno de los factores, se tomaron en consideración los porcentajes más representativos de cada factor. Conforme a los hallazgos obtenidos tenemos que la motivación fue una de las categorías esenciales para prevenir el abandono escolar.

Al delimitar la importancia de este factor, se pudo observar que los estudiantes muy a menudo se sienten más implicados en su aprendizaje, en actividades escolares y en su formación cuando perciben el apoyo de su contexto, incluyendo a docentes y compañeros. Tal como lo expone Skinner (1993) desde la perspectiva del bienestar subjetivo, menciona que el afecto que perciban los estudiantes en su entorno aumentará de forma gradual su autoestima y rendimiento académico de los mismos.

Estos hallazgos muestran que, además de percibir el apoyo que socialmente les es brindado, el plantearse sus estudios como manera de conseguir el éxito académico y ser reconocidos socialmente por esa razón, los motiva a continuar con sus estudios y no desertar.

Estos resultados estuvieron por encima del 80% de los encuestados lo que indica que la mayor parte de ellos considera que la motivación puede transformar y forjar sus propias actitudes y capacidades en relación con la escuela. Así mismo, la mayoría de los alumnos persiguen los mismos objetivos al señalar que el éxito profesional proviene de un buen aprovechamiento académico. Esto nos hace pensar que mientras exista un determinado objetivo y la motivación adecuada para cumplir con ellos, puede haber una mejor y mayor implicación en los estudiantes.

Como segundo hallazgo de interés, se encontró que el currículum ocupa un lugar muy importante en la implicación de los estudiantes, ya que, de acuerdo con los resultados de esta investigación, a partir de la pandemia, los contenidos del curso fueron un factor que encaminó el compromiso del alumnado con su aprendizaje y estudios universitarios.

A través de la formación de un estudiante, éste va conociendo y transformando su conocimiento, por lo que se puede señalar que las asignaturas son la fuente que provee de saberes y aprendizajes a los estudiantes. Los estudiantes fungen como receptores del conocimiento, que en un futuro pondrán en práctica con su entorno, por ello, en este estudio

no se dejó de lado la parte curricular y se asume como un factor de interés en la trayectoria educativa de cualquier estudiante.

Es importante tomar en consideración que dentro de este factor existen otras variables que influyen en la permanencia de los jóvenes, pues no sólo se trata de reaccionar a la calidad de los contenidos de un curso, sino a elementos que van de la mano de éste, como la manera de evaluar dichos contenidos y la amplitud e innovación pedagógica con la que se imparten estos contenidos, de manera que se conviertan en aprendizajes significativos que más adelante puedan fomentar el trabajo personal de un estudiante (Fonseca, 2018).

Fundamentando lo antes mencionado, se puede reconocer que los universitarios de octavo semestre valoran el plan curricular de su licenciatura porque encuentran significativo no sólo los contenidos del plan curricular, sino también la planificación y metodología de cada asignatura, lo cual los hace sentirse motivados, interesados y con ganas de continuar estudiando, mismas que no se vieron afectadas pese a que en su momento, la instrucción docente se llevó a cabo de manera virtual.

Ahora bien, analizando e identificando las tendencias más significativas en los hallazgos de este estudio, pude encontrar un factor representativo, pues de acuerdo con los universitarios, el uso de las TICS han sido una pieza clave para que los alumnos muestren interés por su educación.

La enseñanza tradicional con el paso del tiempo ha transformado sus métodos y prácticas por otros que en la actualidad se asocian con una metodología digitalizada, por ello, en este estudio se consideró este factor como importante, en primera instancia por el cambio que se originó en la educación, el cual obligó a millones de estudiantes a cambiar totalmente la modalidad de sus estudios; y en segundo, al ser un tema actual, en el que los estudiantes están cada vez más inmersos con el uso de las tecnologías, éstas pueden ser destacables en su formación.

En virtud de lo anterior, este estudio confirmo que las tecnologías se convirtieron en el pilar fundamental de los educandos, ya que las clases programadas virtualmente, la conexión como requisito indispensable para poder tomar las sesiones, las plataformas para poder interactuar con los demás y las computadoras o televisores como recursos para poder

ingresar y seguir desarrollándose fueron algunos de los nuevos retos a los que se enfrentaron los estudiantes en su último ciclo escolar.

De acuerdo con los participantes, el uso del internet, las herramientas digitales o los medios por los que tomaban las asignaturas les ayudó a llevar a cabo y superar cada una de ellas, adoptando no sólo conocimientos dentro del aula, sino fuera de ella, pues así mismo, lograron conocer más a fondo el uso de estas plataformas.

Así lo afirman estudios recientes, pues debido al giro educacional tan abrupto que se vivió durante la pandemia la valoración positiva que se le dio a este factor estuvo cerca del 50% de quienes confirmaron haberse sentido familiarizados con las tecnologías a lo largo del ciclo. La experiencia del aprendizaje virtual supone ser una experiencia nueva e innovadora, que, aunque de manera informal y poco sistematizada, ayuda a los jóvenes a acercarse e implicarse más en su propio aprendizaje, sin embargo, no es así en todos los casos, pues en la mayoría de las veces sólo se tiene poco conocimiento sobre las herramientas en línea más utilizadas como son Whatsapp, Word, Google drive, etc.; pero no de herramientas más complejas. (Barzola et al., 2020).

También, es de suma importancia reconocer que en este estudio hubo una jerarquía de factores, desde el más alto hasta el más bajo. En párrafos anteriores se analizan y describen los que tuvieron un impacto positivo en los estudiantes, sin embargo, hubo algunos como la interacción y el contexto institucional que ocuparon los niveles más bajos en cuestión de la implicación educativa. Esto se debe a que la investigación estuvo situada en un marco de crisis sanitaria por la pandemia de Covid 19, y, por ende, las interacciones dentro del aula y en la institución fueron restringidas, lo que explica la baja implicación que tuvieron los alumnos en este ciclo escolar.

En relación con los comparativos que se realizaron por licenciatura se demostró que en cada una de ellas hay un factor que predomina, por lo que se encontró que la población de Psicología Educativa, son los más implicados en la mayoría de los factores, tal como son la interacción, los retos intelectuales, las coreografías didácticas, las estrategias de aprendizaje y el currículum.

Es necesario destacar que no hay investigaciones que expongan la relación entre licenciaturas de artes y humanidades, por lo tanto, considero que pueden realizarse futuras investigaciones que hagan un acercamiento más detallado a las variables que comprendan la relación entre el compromiso que sostiene cada licenciatura. Así mismo, los datos anteriores confirman que, aun cuando estén presentes en la cotidianeidad escolar todos los factores que construyen el compromiso en el estudiante, no todos pueden generar la misma motivación en los alumnos. Debido a esto, es de suma importancia señalar que los profesionales de la educación deben preocuparse más por implementar prácticas más vanguardistas que despierten el interés en los alumnos, de modo que dichas estrategias sean preventivas y disminuyan las tasas de deserción escolar.

## REFERENCIAS

- 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.
- Aldana, K., Pérez de Roberti, R. y Rodríguez A. (2010). “Visión del desempeño académico estudiantil en la Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado”, en *Revista Compendium*, vol. 13, núm. 24, Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, Venezuela, pp. 5-11.
- Amar, V. (2006). Planteamientos críticos de las nuevas tecnologías aplicadas a la educación en la sociedad de la información y de la comunicación. *PíxelBit. Revista de medios y educación*, 27, 1-6.
- Andrews, F. y Withey, S. (1976). *Social Indicators of Well-Being: Americans Perceptions of Life Quality*. Nueva York: Plenum Press
- Angelino, L., Williams, F., y Natvig, D. (2007). Strategies to engage online students and reduce attrition rates. *The Journal of Educators Online*, 4(2), 1–14.
- Apaza, E., y Huamán, F. (2012). Factores determinantes que inciden en la deserción de los estudiantes universitarios. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, (1), 77-86.
- Archambault, I., Janosz, M., Morizot, J., y Pagani, L. (2009). Adolescent behavioral, affective and cognitive engagement in school: Relationship to dropout. *Journal of School Health*, 79(9), 408-415.
- Archambault, J. y Chouinard, R. (1996). *Vers une gestion éducative de la classe*. Montréal: Morin.
- Arias, O., Eusebio, J., Pérez, A., Vázquez, M., y Zoido, P. (2019). Del papel a la nube: Cómo guiar la transformación digital de los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED). DOI: <http://dx.doi.org/10.18235/0001749>.
- Aspeé, J., González, J., y Cavieres-Fernández, E. (2018). El compromiso estudiantil en educación superior como agencia compleja. *Formación universitaria*, 11(4), 95-108.
- Astin, A. (1984), Participación de los estudiantes: una teoría del desarrollo para la educación superior. *Journal of College Student Development*, 40 (5), 518-529.
- Bakker, A., Albrecht, S., y Leiter, M. (2011). “Work engagement: Further reflections on the state of play”. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 74- 88.

- Barnes, K., Marateo, R., y Ferris, S. (2007). Teaching and learning with the net generation. *Innovate: Journal of Online Education*, 3(4), 1.
- Barnes, T., Desmarais, M., Romero, C. y Ventura, S. (2009). Educational Data Mining 2009: 2nd International Conference on Educational Data Mining Proceedings. Córdoba, España: Universidad de Córdoba.
- Barnett, R., y Coate, K. (2004). *EBOOK: Engaging the Curriculum*. McGraw-Hill Education (UK).
- Barzola, L., Suárez, M., y Arcos, J. (2020). La influencia de las TIC´ s en el desarrollo académico de los estudiantes universitarios en tiempos de pandemia por COVID-19. *Dominio de las Ciencias*, 6(4), 370-386.
- Beltrán, J. (1993). Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje. Madrid: Síntesis.
- Bempechat, J. y Shernoff, D. (2012). Parental Influences on Achievement Motivation and Student Engagement / Influencias de los padres en la motivación del logro y la participación de los estudiantes. En S.L. Christenson, A.L. Reschly y C. Wylie (Eds.). *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 315- 342). Springer Science. [https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7\\_15](https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_15).
- Bolívar, A. (2010). ¿Cómo un liderazgo pedagógico y distribuido mejora los logros académicos? Revisión de la investigación y propuesta.
- Bopry, J., y Hedberg, J. (2005). Designing encounters for meaningful experience, with lessons from JK Rowling. *Educational Media International*, 42(1), 91-105.
- Bravo, A., González, D., Maytorena, M., y Corral, V. (2007). Motivación de logro en situación de fracaso académico en estudiantes de matemáticas. *Estudios Empíricos en Educación Superior*, 115-127.
- Braxton, J., Sullivan, R., y Johnson Jr. (1997). Appraising Tinto's theory of college student departure. In: J.C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*. New York. USA. pp. 107-164.
- Brickman, S., Alfaro, E., Weimer, A., y Watt, K. (2013). Academic engagement: Hispanic developmental and nondevelopmental education students. *Journal of Developmental Education*, 14-31.

- Buentello, C., Valenzuela, N., y Juárez, D. (2013). Deserción escolar, factores que determinan el abandono de la carrera profesional, estrategias y condiciones para el desarrollo del estudiante. En *XVI congreso internacional sobre innovaciones en docencia e investigación en ciencias económico administrativas*.
- Bustamante Rojas, P. M., Kato Kobashigawa, C., Marroquín Venero, P. D. C., & Yánac Huanis, S. E. (2019). Las emociones como predictoras del engagement laboral en docentes de una institución educativa privada del Perú.
- Bustamante, P., Kato, C., Marroquín, P., y Yánac, S. (2019). Las emociones como predictoras del engagement laboral en docentes de una institución educativa privada del Perú.
- Caballero, C. C., Bresó Esteve, E., y González Gutiérrez, O. (2015). Burnout en estudiantes universitarios.
- Cajas Bravo, V., Paredes Perez, M. A., Pasquel Loarte, L., y Pasquel Cajas, A. F. (2020). Habilidades sociales en Engagement y desempeño académico en estudiantes universitarios. *Comuniación*, 11(1), 77-88.
- Caplan, G. (1974). Support systems and community mental health: Lectures on concept development. New York: Behavioral Publications.
- Carini, R. Kuh, G. y Klein, S. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkages / Participación de los estudiantes y aprendizaje de los estudiantes: probando los vínculos. *Research in Higher Education*, 47(1), 1-32. [https:// doi.org/10.1007 / S11162-005-8150-9](https://doi.org/10.1007/S11162-005-8150-9). ID de Scopus: 16120936.
- Carlson, S. (2005). The net generation goes to college. *The chronicle of higher education*, 52(7), 34.
- Carr, S. (2000). Ad distance education comes of age, the challenge is keeping the student. *Chronicle of Higher Education*. Vol. 46, N° 23: A39-A41.
- Casado, C. (2006). El concepto de emoción español emocionado. *Revista de Psicología Social*, 21(1), 75-94.
- Casas, J., Repullo, J., y Donaldo, J. (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria*, 31(8), 527-538.
- Cerdà-Navarro, A., Sureda-García, I., y Salvà-Mut, F. (2020). Intención de abandono y abandono durante el primer curso de Formación Profesional de Grado Medio: un análisis tomando

como referencia el concepto de implicación del estudiante (" student engagement"). *Estudios sobre Educación*, 39, 33-57.

Chickering, A. y Gamson, Z. (1987) Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*. 39 (7), pp. 3-7.

Christenson, S. L., Reschly, A. L., y Wylie, C. (Eds.). (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science & Business Media.

Claxton, G. (2006). Thinking at the edge: developing soft creativity. *Cambridge Journal of Education*, 36(3), 351-362.

Coates, H. (2005). The value of student engagement for higher education quality assurance. *Quality in higher education*, 11(1), 25-36. <https://doi.org/10.1080/13538320500074915>

Coates, H. (2007). A model of online and general campus-based student engagement. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 32(2), 121-141.

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, Eurostat y Eurostudent. (2012). El Espacio Europeo de Educación superior en 2012: Informe sobre la implantación del proceso Bolonia. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

Connell, J.P. (1990). Contexto, yo y acción: un análisis motivacional de los procesos del auto-sistema a lo largo de la vida. En D. Cicchetti y M. Beeghly (Eds.). La serie de la fundación John D. y Catherine T. MacArthur sobre salud mental y desarrollo. El yo en transición: la infancia a la niñez. (pp. 61-97). Universidad de Chicago.

Contreras, K., Caballero, C., Palacio, J., y Pérez, A. M. (2008). Factores asociados al fracaso académico en estudiantes universitarios de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, (22), 110-135.

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.

Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., y Wold, B. (2009). School-related social support and students' perceived life satisfaction. *Journal of Education Research*, 102(4), 303-318.



- De Pablos-Pons, J., Colás-Bravo, P., González-Ramírez, T., y 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 salud psicólogos. (s.f.). El enfado, descontrol de la ira. De salud psicólogos. [El enfado, descontrol de la ira - De Salud Psicólogos ® \(desaludpsicologos.es\)](http://desaludpsicologos.es)
- DeVito, M. (2016). Factors influencing student engagement.
- Díaz, A. (2020). Abandono escolar en la Educación Media Superior. *RIESED-Revista Internacional de Estudios sobre Sistemas Educativos*, 2(10), 449-464.
- Díaz, F. y Hernández, G. (1999). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México D.F.: Mc Graw - Hill.
- Díaz, F. y Hernández, G. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. México: Mc Graw Hill.
- Domínguez, C., Hederich, C., y Sañudo, J. (2010). El burnout académico: delimitación del síndrome y factores asociados con su aparición. *Artículos desde 2007 hasta 2013. Desde <http://revistalatinoamericanadepsicologia.konradlorenz.edu.co/>*, 42(1), 131-146.
- Donoso, I. (2002). Educación, deserción escolar e integración laboral juvenil. *Última década*, 10(16), 11-52.
- Dunleavy, J., y Milton, P. (2009). What did you do in school today? Exploring the concept of student engagement and its implications for teaching and learning in Canada. Canadá: Canadian Education Association (CEA), 1-22.
- Ehrenberg, R., y Zhang, L. (2005). Do tenured and tenure-track faculty matter? *Journal of Human Resources*, 40, 647–659.
- Fall, A., y Roberts, G. (2012). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of adolescence*, 35(4), 787-798. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2011.11.004>
- Fernández, J. (s.f.). Estar contento. Hispanoteca, lengua y cultura hispanas. [Estar contento \(hispanoteca.eu\)](http://hispanoteca.eu)

- Fernández-Lasarte, O., Goñi, E., Camino, I., y Ramos-Díaz, E. (2019). Apoyo social percibido e implicación escolar del alumnado de educación secundaria. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 123-142.
- Finn, J. (1989). Withdrawing from school. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142.
- Finn, J., y Zimmer, K. (2012). Student engagement: What is it? Why does it matter?. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 97-131). Springer, Boston, MA.
- Fonseca, G. (2018). Trayectorias de permanencia y abandono de estudios universitarios: una aproximación desde el currículum y otras variables predictoras. *Educación y educadores*, 21(2), 239-256.
- Fonseca, G., y García, F. (2016). Permanencia y abandono de estudios en estudiantes universitarios: un análisis desde la teoría organizacional. *Revista de la educación superior*, 45(179), 25-39.
- Fredricks, J., Blumenfeld, P. y Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Freire, S., y Miranda, A. (2014). El rol del director en la escuela: el liderazgo pedagógico y su incidencia sobre el rendimiento académico. MISC.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burn-out. *Journal of social issues*, 30(1), 159-165.
- Friesen N. (2009) *Re-Thinking e-Learning Research: Foundations, Methods and Practices*. Nueva York, Estados Unidos: Peter Lang.
- Fullagar, C., Knight, P., y Sovern, H. (2013). Challenge/skill balance, flow, and performance anxiety. *Applied Psychology*, 62(2), 236-259.
- Fundación Pasqual Maragall. (2020). La apatía: un síntoma conductual muy frecuente en la enfermedad de Alzheimer. Fundación Pasqual Maragall. [La apatía: un síntoma conductual muy frecuente en la enfermedad de Alzheimer \(fpmaragall.org\)](http://fpmaragall.org)
- Gallego, C. F., Isern, M. T. I., & Segura, A. M. P. (2006). *Elaboración y presentación de un proyecto de investigación y una tesina* (Vol. 1). Edicions Universitat Barcelona.
- Garbanzo, G. (2007). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios, una reflexión desde la calidad de la educación superior pública. *Revista educación*, 31(1), 43-63.

- Gazca, L. (2020). Implicaciones del coronavirus covid-19 en los procesos de enseñanza en la educación superior. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(21).
- Giménez Hernández, M. (2005). Optimismo y pesimismo: variables asociadas en el contexto escolar.
- Giraldo, V. y Pico, M. (2012). Engagement vínculo emocional del empleado con la organización. Bachelor's thesis. Bogotá: Universidad de la Sabana.
- González, L. (202). Estrés académico en estudiantes universitarios asociado a la pandemia por COVID-19. *Espacio I+D, Innovación más desarrollo*, 9(25).
- González, M. (2010). El alumno ante la escuela y su propio aprendizaje: algunas líneas de investigación en torno al concepto de implicación. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*.
- González, M. (2015). Los centros escolares y su contribución a paliar el desenganche y abandono escolar. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 19(3), 158-176.
- Granja, J. (1983). Análisis sobre las posibilidades de permanencia y egreso en 4 instituciones de educación superior del Distrito Federal. *Revista de la Educación Superior* No. 47. México. ANUIES.
- Gronborg, L. (2013). Scaring the students away? Institutional selection through assessment practices in the Danish vocational and educational training system. *Journal of Vocational Education & Training*, 65 (4), 507-524. <https://doi.org/10.1080/13636820.2013.850441>
- Gutiérrez, M. (2012). Didácticas activas coreografía didáctica, una propuesta integradora del ser, en el hacer del entrenamiento deportivo. *Bogotá: Universidad Libre de Colombia*.
- Handelsman, Briggs, Sullivan, and Towler (2005). Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., y Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 98(3). 184-191. Retrieved March 23, 2007, from WilsonWeb database.
- Harris, L. R. (2008). A phenomenographic investigation of teacher conceptions of student engagement in learning. *The Australian Educational Researcher*, 35(1), 57-79.
- Hernández, O. (2012). *Estadística Elemental para Ciencias Sociales*. (Tercera Edición). San José, Costa Rica: Editorial Universidad de Costa Rica.

- Hernández, R., Fernández, C y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación. (6° ed.). Mc Graw Hill Education.
- Hidi, S., y Renninger, A. (2006). The four-phase model of interest development. *Educational Psychology*, 41, 111-127.
- Himmel, E. (2002). Modelo de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, (17), 91-108. <https://doi.org/10.31619/caledu.n17.409>  
<https://doi.org/10.31644/IMASD.25.2020.a10>  
<https://www.researchgate.net/deref/http%3A%2F%2Fdx.doi.org%2F10.1037%2F0022-0663.85.4.571>
- Huertas, J. A., y Montero, I. (2001). La interacción en el aula. Aprender con los demás. Buenos Aires: Aique.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2021). Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED) 2020. [Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación \(ECOVID-ED\) \(inegi.org.mx\)](https://inegi.org.mx)
- Jacobo, G., Máñez, I., y Cavazos, J. (2021). Miedo al Covid, agotamiento y cinismo: su efecto en la intención de abandono universitario. *European journal of education and psychology*, 14(1), 1-18.
- Jonasson, C. (2012). Teachers and students' divergent perceptions of student engagement: Recognition of school or workplace goals. *British Journal of Sociology of Education*, 33(5), 723-741. <https://doi.org/10.1080/01425692.2012.674811>
- Juárez, A. y Arias, F. (2012). Factores psicosociales asociados al agotamiento laboral (Burnout) y al entusiasmo (engagement) en enfermeras de un hospital público en México. *Agotamiento profesional y estrés, hallazgos desde México y otros países latinoamericanos. Ciudad de México: Porrúa*, 125-53.
- Juvonen, J., Espinoza, G., y Knifsend, C. (2012). The role of peer relationships in student academic and extracurricular engagement. In *Handbook of research on student engagement* (pp. 387-401). Springer, Boston, MA.

- Kahn, W. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692-724.
- Kohler, M. (2005). Framing culture: how culture is represented in Australian state and territory language curriculum frameworks. *Babel*, 40(1).
- Krause, K. (2005). Understanding and promoting student engagement in university learning communities. *Paper presented as keynote address: Engaged, Inert or Otherwise Occupied*, 21-22.
- Krause, K. L. D. (2011). Transforming the learning experience to engage students. In *Institutional transformation to engage a diverse student body*. Emerald Group Publishing Limited.
- Krause, K.L. y Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33 (5), 493-505. <https://doi.org/10.1080/02602930701698892>
- Kuh, G. y Hu, S. (2001). Los efectos de la interacción entre estudiantes y profesores en la década de 1990. *Review of Higher Education*, 24 (3), 309-332.
- López-Angulo, Y., Albornoz, J. M., y Contreras, M. V. Factores personales e institucionales vinculados con el compromiso académico en estudiantes universitarios chilenos de ingeniería.
- 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.
- Lozano, L., González, J. A., Núñez, J. C., Lozano, M., y Álvarez, L. (2001). Estrategias de aprendizaje, género y rendimiento académico.
- Mann, S. J. (2001). Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and engagement / Perspectivas alternativas sobre la experiencia del estudiante: alienación y compromiso. *Studies in Higher Education*, 26 (1), 7-19. <https://doi.org/10.1080/03075070020030689>
- Martínez, I., y 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.

- Martos, Á., Pérez-Fuentes, M., Del Mar, M., Gázquez, J., Del Mar, M., y Barragán, A. (2018). Burnout y engagement en estudiantes de Ciencias de la Salud. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 8(1), 23-36.
- Maslach, C. (1982). Understanding burnout: Definitional issues in analyzing a complex phenomenon. En W. S. Paine (Ed), *Job stress and burnout*, (pp. 29-40) Beverly Hills, C.A: Sage.
- Maslach, C. (1998), "A Multidimensional Theory of Burnout", en C. Cooper *Theories Of Organizational Stress*, Oxford, Oxford University Press, pp. 68-85.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., y Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as a standard intelligence: A Reply. *Emotion*, 1, 232-242.
- McClenney, K., Marti, C. N., y Adkins, C. (2012). Student engagement and student outcomes: Key findings from. *Community college survey of student engagement*.
- McCormick, A. (2011). It's about time: What to make of reported declines in how much college students study. *Liberal Education*, 97(1), 30-39.
- McLean, A. (2003). *The motivated school*. Great Britain. Ed. P. Chapman.
- 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.
- 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.
- Mestre, J. y Guil, R. (2011). *La Regulación de las Emociones: una vía para la adaptación*. Madrid: Pirámide.
- Montgomery, A., Peeters, M. C. W., Schaufeli, W. B., & Den Ouden, M. (2003). Work-home interference among news-paper managers: Its relationship with Burnout and Engagement. *Anxiety, Stress & Coping*, 16 (2), 195-211.
- Montoya, P. y Moreno, S. (2012). Relación entre síndrome de burnout, estrategias de afrontamiento y engagement. *Psicología desde el Caribe*, Vol. 29(1), 204-227.

- Morris, M., y Pullen, C. (2007). *Disengagement and Re-Engagement of Young People in Learning at Key Stage 3*. Totnes: Research in Practice.
- National Survey of student Engagement (2014) Psicometric Portafolio. [Psychometric Portfolio: NSSE: Evidence-Based Improvement in Higher Education: Indiana University](#)
- Núñez, F., y Urquijo, A. (2012). Importancia de la evaluación y autoevaluación en el rendimiento académico. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, (16), 96-104.
- Oblinger, D., y Hagner, P. (2005). *Seminar on Educating the Net Generation*. Tempe, Estados Unidos: Educause.
- Parada, M., y Pérez, C. (2014). Relación del engagement académico con características académicas y socioafectivas en estudiantes de Odontología. *Educación Médica Superior*, 28(2), 199-215.
- Parsons, J., & Taylor, L. (2011). Improving student engagement. *Current issues in education*, 14(1).
- Pascarella, E. T. y Terenzin, P. (2005). *How College Affects Students, A Third decade of Research /Cómo la universidad afecta a los estudiantes, una tercera década de investigación*. (2nd ed.). Jossey-Bass.
- Pepe-Nakamura, A., Míguez, C., & Arce, R. (2014). Equilibrio psicológico y burnout académico.
- Pike, G., y Kuh, G. (2005). First-and second-generation college students: A comparison of their engagement and intellectual development. *The Journal of Higher Education*, 76(3), 276-300.
- Pineda-Báez, C., Bermúdez-Aponte, J. J., Rubiano-Bello, Á., Pava-García, N., Suárez-García, R., & Cruz-Becerra, F. (2014). Compromiso estudiantil y desempeño académico en el contexto universitario colombiano. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 20(2), 1-20.
- Pintrich, P., y De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
- Pozón, J. Los estudiantes universitarios ante las actividades extracurriculares. *Anduli. Rev. Andaluza de Cs. Sociales*. 2014; 13.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2020). Desarrollo Humano y COVID-19 en México: Desafíos para una recuperación sostenible.
- Ramaley, J., y Zia, L. (2005). The real versus the possible: Closing the gaps in engagement and learning. En D. Oblinger y J. Oblinger (Eds.), Educating the net generation, Portland, Estados Unidos: Educause.
- Ramsden, P. (2003). Learning to teach in higher education (2<sup>nd</sup> ed.). London: Routledge Falmer.
- Real Academia Española. 2020. Abatido. En Diccionario de la lengua española (23<sup>a</sup> ed.). Recuperado en 21 de noviembre de 2021, de [abatido, abatida | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#)
- Real Academia Española. 2020. Calmado. En Diccionario de la lengua española (23<sup>a</sup> ed.). Recuperado en 21 de noviembre de 2021, de [calmado, calmada | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#)
- Real Academia Española. 2020. Inquieto. En Diccionario de la lengua española (23<sup>a</sup> ed.). Recuperado en 21 de noviembre de 2021, de [inquieto, inquieta | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#)
- Real Academia Española. 2020. Relajado. En Diccionario de la lengua española (23<sup>a</sup> ed.). Recuperado en 21 de noviembre de 2021, de [relajado, relajada | Definición | Diccionario de la lengua española | RAE - ASALE](#)
- Reyes de Cózar, S. (2016). Fortalecer la implicación y el compromiso de los estudiantes con la universidad. Una visión multidimensional del engagement.
- Rivera, A. e Izquierdo, L. (2020). Retratos de los estudiantes a través de sus narrativas frente a la pandemia. En: I. Guzmán, I. y R. Marín (Coords.). El triunfo de la vida sobre el temor a la muerte: narrativas sobre COVID-19 y educación. (pp. 319-340). Red Mundial Abya Yala: Porrúa.
- Rivera, A. y Ruiz, A. (2020). Compromiso de estudiantes universitarios en tiempos de pandemia. En Sánchez, A. (Ed.), La psicología y el proceso educativo: análisis, reflexiones y experiencias en México: ¿Qué nos aporta el concepto psicológico al entendimiento del proceso educativo? (pp. 146-159). Centro de estudios, clínica e investigación psicoanalítica S.C.



- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59.
- Rujas, J., y Feito, R. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante.
- Rumberger, R. W. (2004). Why Students Drop Out of School. En G. Orfield (ed.). *Dropouts in America: Confronting the Graduation Rate Crisis*. Cambridge: Harvard Education Publishing Group.
- Russell, J. A. (2005). Emotion in human consciousness is built on core affect. *Journal of Consciousness Studies*, 12, 26-42.
- Sacristán, G. y Pérez, Á. (1993). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Saeed, S., y Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: A qualitative case study. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 252-267.
- Saeed, S., y Zyngier, D. (2012). How motivation influences student engagement: A qualitative case study. *Journal of Education and Learning*, 1(2), 252.
- Salanova, M., Cifre, E., Llorens, S. y Martínez, I. (2005). Antecedentes de la autoeficacia en profesores y estudiantes universitarios: un modelo causal. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 21(1), 159-176.
- Salvà, F., Trobat, M., y Forgas, R. (2014). Abandono escolar y desvinculación de la escuela: perspectiva del alumnado. *Magis: revista internacional de investigación en educación*, 6(13), 129-142.
- Schaufeli, W., Bakker, A. (2003). UWES – Utrecht Work Engagement Scale. Preliminary Manual.
- Schaufeli, W., Salanova, M., González-Roma, V. y Bakker, A. (2002). “The Measurement of Engagement and Burnout: a Two Sample Confirmatory Factor Analytic Approach”, *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-9.
- Schaufeli, W.B, Salanova, M., González-Romá, V. y Bakker, A.B. (2002). La medición del compromiso y el agotamiento: un enfoque analítico de factores confirmatorios de dos muestras. *Revista de estudios de la felicidad: un foro interdisciplinario sobre el bienestar subjetivo*, 3 (1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>.

- Serrano, C., y Andreu Vaillo, Y. (2016). Inteligencia emocional percibida, bienestar subjetivo, estrés percibido, engagement y rendimiento académico en adolescentes.
- Sherhoff, 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.
- Sherhoff, D., Csikszentmihalyi, M., Schneider, B., y Sherhoff, E. (2014). Student engagement in high school classrooms from the perspective of flow theory. In *Applications of flow in human development and education* (pp. 475-494). Springer, Dordrecht.
- Sherhoff, D., Tonks, S., y 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, D., y Csikszentmihalyi, M. (2009). Cultivating engaged learners and optimal learning environments. *Handbook of positive psychology in schools*, 131-145.
- Skinner, E. y Belmont, M. (1993). Motivation in the classroom: reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 571-581.
- Skinner, E., Furrer, C., Marchand, G., y Kindermann, T. (2008). Engagement and disaffection in the classroom: Part of a larger motivational dynamic? *Journal of Educational Psychology*, 100, 765-781.
- Sonnentag, S., Dormann, C. y Demerouti, E. (2010). Not all days are created equal: the concept of state work engagement. En A.B. Bakker y M. P. Leiter (Eds.). *Work engagement: a handbook of essential theory and research*. (pp.25-38). Psychology Press.
- Tarabini, A., Curran, M., Montes, A., y Parcerisa, L. (2015). La vinculación escolar como antídoto del abandono escolar prematuro: explorando el papel del habitus institucional. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 19(3), 196-212.
- Tenutto, M., Cappelletti, G., Feeney, S., y Sabelli, J. (2004). La formación de profesores universitarios en la Universidad Maimónides. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Latinoamericana (PEL)*, 35(2), 398-420.

- Thomas, L. (2012). Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change: final report from the What Works? Student retention & Success Program. Paul Hamlyn Foundation.
- Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45, 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tinto, V. (1987). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tinto, V. (1989). Definir la deserción: una cuestión de perspectiva. *Revista de educación superior*, 71(18), 1-9.
- Tinto, V. (1992). El abandono de los estudios superiores: Una nueva perspectiva de las causas de abandono y su tratamiento. México: UNAM-CESU.
- Tinto, V. (2012). *Completing College: Rethinking Institutional Action*. Chicago: University of Chicago Press. DOI: <http://doi.org/10.7208/chicago/9780226804545.001.0001>
- Usán, P., y Salavera, C. (2019). El rendimiento escolar, la inteligencia emocional y el engagement académico en adolescentes.
- Vallejo-Martín, M., Valle, J., y Angulo, J. (2018). Estrés percibido en estudiantes universitarios: influencia del burnout y del engagement académico. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (9), 220-236.
- Vega-Malagón, G., Ávila-Morales, J., Vega-Malagón, A. J., Camacho-Calderón, N., Becerril-Santos, A., y Leo-Amador, G. E. (2014). Paradigmas en la investigación. Enfoque cuantitativo y cualitativo. *European Scientific Journal*, 10(15).
- Veiga, F., García, J., Reeve, J., Wentzel, K., y Garcia, O. (2015). When adolescents with high self-concept lose their engagement in school.
- Vergara, R. (2014). *Factores de permanencia escolar: análisis de la educación básica y media en Caldas* (Doctoral dissertation, Universidad EAFIT).
- Vidal, M. y Pernas, M. (2007). Diseño Curricular, Educación Médica Superior. *Instituto Superior de Ciencias Médicas de la Habana*, 21(2), 1-10.

- Villacrés, M. (2013). Los recursos didácticos y su incidencia en el rendimiento académico de la materia de inglés en los estudiantes del Octavo año de Educación General Básica del Instituto Tecnológico Superior “Juan Francisco Montalvo” de la ciudad de Ambato provincia de Tungurahua (Bachelor's thesis).
- Voke, H. (2002). Motivating students to learn. *ASCD Infobrief*, 2(28).
- Willms, J. (2003). Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation: Results from PISA 2000. OECD.
- Windham, C. (2005). Educating the Net generation. *Father Google & Mother IM: Confessions of a Net Gen Learner*. E-book: Educause, 43-58.
- Wyn, J., Stokes, H., y Tyler, D. (2004). *Stepping Stones: TAFE and ACE Program Development for Early School Leavers*. National Centre for Vocational Education Research Ltd. PO Box 8288, Stational Arcade, Adelaide, SA 5000, Australia.
- Yorke, M. (2006). Learning and employability. *Employability in Higher Education: what it is-what it is not*. Higher Education Academy.
- Zavala-Guirado, M., Álvarez, M., Vázquez, M., González, I., y Bazán-Ramírez, A. (2018). Factores internos, externos y bilaterales asociados con la deserción en estudiantes universitarios. *Interacciones*, 59-69.
- 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.

## Anexo 1

### Cuestionario Implicación Estudiantil

(Adaptación del cuestionario asociado al modelo de Engagement multifactorial mixto y el cuestionario estandarizado y adaptado al contexto mexicano del NSSE (National Survey Student Engagement)).

Objetivo.

Agradezco tu participación en esta encuesta que tiene como objetivo conocer el nivel de compromiso de los universitarios durante su formación académica y personal, considerando la enseñanza en modalidad virtual a la que se han tenido que adaptar debido a la pandemia por Covid-19. La información será utilizada de manera confidencial y con fines académicos.

¿Licenciatura?:

¿Edad?:

¿Genero?:

¿Promedio?:

Regular: Si ( ) No ( ) Número de asignaturas que debes \_\_\_\_\_

#### MOTIVACIÓN

Me planteo mis estudios universitarios por el gusto de aprender cosas nuevas.  
Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

Me planteo mis estudios universitarios porque me resulta atractiva y significativa la carrera que estoy estudiando.  
Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

Para mí los estudios universitarios suponen la posibilidad de alcanzar el éxito.  
Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

Me planteo mis estudios universitarios como un medio para conseguir reconocimiento social.  
Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

Me planteo mis estudios universitarios como un medio para tener una educación de nivel superior.  
Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

## CONTEXTO INSTITUCIONAL

A partir de la pandemia, con qué frecuencia...

La institución se preocupa por brindar apoyo para su bienestar general (atención, servicio, etc.) para que me sienta implicado (a).

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

Participo en actividades y eventos de la institución (deporte, arte, cultura).

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

El contexto escolar (institución y autoridades educativas) se preocupa y brinda oportunidades para involucrarme socialmente e implicarme.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

## INTERACCIÓN

Dentro de las clases virtuales, con qué frecuencia...

Comparto temas, ideas y conceptos con mis compañeros y docentes fuera de la institución porque puede aportar algún conocimiento.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

Realizo trabajos con miembros de la institución (comités, grupos de estudiantes, etc) porque me hacen sentirme implicado.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

El docente proporciona la atención adecuada sobre un tema o trabajo en progreso.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

He dialogado sobre mi desempeño académico con un miembro de la universidad.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

El círculo de amistades y otros estudiantes me motivan a trabajar en proyectos o asignaciones del curso.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

Mis amigos y yo nos apoyamos en trabajos escolares cuando lo requerimos.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

Me implicó cuando la relación y comunicación con mis compañeros y profesores es fluida y hacen que me desempeñe mejor en clase.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

Pido ayuda a mis compañeros para comprender mejor el material del curso.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

## USO DE LAS TICS

Desde el comienzo de la enseñanza virtual, con qué frecuencia...

Busco y encuentro información relevante en internet que me ayudan a llevar a cabo y superar la asignatura.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

Los profesores me facilitan el uso de herramientas tecnológicas (medios audiovisuales, bibliotecas virtuales, etc.).

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

Me resulta interesante y utilizo todas las posibilidades de las nuevas tecnologías (uso de internet) para fines de trabajo en clase.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

### RETOS INTELECTUALES

En clase cuando un tema me interesa me provoca curiosidad y el deseo de indagar sobre él y ampliar mis conocimientos.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

Examino mis fortalezas y debilidades de mis opiniones sobre un tema o actividad.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

En la modalidad virtual los docentes plantean actividades rigurosas que exigen autonomía y me permiten desempeñarme adecuadamente.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

### EVALUACIÓN

Considero que las retroalimentaciones de mi docente son enriquecedoras, rápidas y detalladas.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

Las evaluaciones resultan útiles para clarificar y corregir mis errores

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

Los docentes promueven la autoevaluación en los alumnos.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

### COREOGRAFÍAS DIDÁCTICAS

Me implico cuando los docentes tienen una actitud positiva de dinamismo, entusiasmo y atienden mis necesidades.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

Considero que las estrategias empleadas por mi docente son creativas e impartidas de forma organizada.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

Los docentes hacen uso de recursos multimedia para hacer más atractivas las clases y explicar puntos difíciles.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

Me siento implicado porque las estrategias y explicaciones de los profesores me resultan significativas.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

Los docentes usan las propuestas de dudas e ideas que les planteo para hacer más atractivas las clases y ampliar contenidos de las asignaturas.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

#### ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE

Me resulta útil poner en práctica y combinar ideas de diferentes cursos al completar las tareas.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

Resumo y pongo en práctica con creatividad lo que se aprendió en las clases.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

Le dedico tiempo y esfuerzo suficiente a la revisión de mis notas y trabajos después de realizarlos.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

#### CURRÍCULUM

Debido a la modalidad de enseñanza y aprendizaje virtuales, con qué frecuencia...

Los contenidos de las asignaturas me han motivado a ampliar mis conocimientos fuera de clase.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

Las asignaturas cumplen mis expectativas sobre el curso.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

Los contenidos de las asignaturas fomentan mi estudio y trabajo personal.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca

Considero que mi rendimiento académico depende de los contenidos que se ven en clase.

Muy a menudo  A menudo  A veces  Nunca



## Anexo 2

### Escala Estado Emocional

Instrucciones: En una escala del 1 al 5, ¿Cómo te sientes cursando este último semestre en línea?

	1	2	3	4	5	
1. Emocionado						Inquieto
2. Entusiasmado						Hostil
3. Con energía						Irritado
4. Feliz						Enfadado
5. Satisfecho						Tenso
6. Contento						Abatido
7. Relajado						Apático
8. Calmado						Fatigado
9. Tranquilo						Pesimista