

Estudiantes y Universidad: Elementos para Reflexionar sobre la Participación, la Satisfacción y la Motivación

Students and University: Elements for Reflecting on Participation, Satisfaction and Motivation

Alejandra Montané-López, Juan Llanes-Ordóñez *, Jorge Luís Méndez-Ulrich y Antoni Ruiz-Bueno

Universitat de Barcelona, España

DESCRIPTORES:

Motivación
Participación
Satisfacción
Educación superior
Compromiso

RESUMEN:

Se presenta un estudio cuyo objetivo consistió en analizar la relación entre la participación universitaria, la motivación y la satisfacción de los estudiantes de Ciencias de la Educación como factores relevantes del compromiso académico e identificar los predictores de la participación estudiantil. La muestra consistió en 13939 estudiantes de 21 instituciones universitarias europeas y latinoamericanas. La metodología fue cuantitativa, empleando la técnica del cuestionario. Se utilizaron diversas submuestras en cada fase: 1) generación de un índice de participación estudiantil, 2) caracterización de perfiles de participación estudiantil y, 3) análisis correlacionales y de regresión logística para determinar la relación entre las variables del estudio y para identificar los predictores de la participación. Los resultados indicaron una clara diferenciación de los/as estudiantes que participaban en las actividades promovidas por la universidad y aquellos que no. Si bien la participación social forma parte de la participación del alumnado universitario, los elementos clave fueron la participación universitaria, la satisfacción estudiantil y las expectativas en relación a los estudios. Finalmente, se debate sobre la idoneidad del instrumento utilizado, así como sobre la necesidad de profundizar en los perfiles académicos diferenciales y los diversos tipos de participación vinculados a la motivación y a la satisfacción.

KEYWORDS:

Motivation
Participation
Satisfaction
Higher education
Engagement

ABSTRACT:

This study aimed to analyse the relationship between university participation, motivation and satisfaction in students of Education Sciences as relevant factors of academic engagement and to identify predictors of student participation. The sample consisted of 13,939 students from 21 European and Latin American universities. The methodology was quantitative, using the questionnaire technique for data collection. Several sub-samples were used in each phase: 1) generation of a student participation index, 2) characterisation of student participation profiles, and 3) correlational and logistic regression analyses to determine the relationship between study variables and to identify predictors of participation. The results suggested a clear differentiation between students who participated in university-sponsored activities and those who did not. While social participation is part of university student participation, the key elements were university participation, student satisfaction and study expectations. Finally, the appropriateness of the instrument used is discussed, as well as the need to explore further the differential academic profiles and the various types of participation linked to motivation and satisfaction.

CÓMO CITAR:

Montané-López, A., Llanes-Ordóñez, J., Méndez-Ulrich, J. L. y Ruiz-Bueno, A. (2024). Estudiantes y universidad: Elementos para reflexionar sobre la participación, la satisfacción y la motivación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(1), 103-120.
<https://doi.org/10.15366/reice2024.22.1.001>

1. Introducción

Desde el inicio del proceso de Bolonia la Unión Europea ha considerado esencial la participación del estudiantado en las instituciones de educación superior, convirtiendo la dimensión social en un elemento esencial del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Europa cuenta con aproximadamente 17 millones de estudiantes de Educación Superior (ES) y América Latina alcanza los 30 millones, por lo que estamos hablando de un colectivo central para la educación superior y para la sociedad. En este sentido, se hace relevante poder profundizar sobre los elementos nucleares que constituyen determinadas vivencias y situaciones del colectivo en su contexto académico, específicamente, el compromiso, la participación, la satisfacción y expectativas de los/as estudiantes (Núñez-Valdés et al., 2022).

Nuestro interés al acercarnos a las dimensiones propuestas parte de una finalidad última de la comprensión del *engagement* de los estudiantes, que se ha relacionado con múltiples variables (Perkmann et al., 2021) y, concretamente, con algunas características que promueven la participación significativa (Larson et al., 2019). Revisando esta aproximación, encontramos múltiples propuestas e instrumentos como la escala de Aspée y otros (2018) que mide dimensiones relacionadas con la orientación ciudadana, la orientación personal-integral y la orientación académica, la escala de participación escolar de Pérez-Sala et al. (2019) que incluye decisiones y normas, eventos escolares, actividades extra-académicas y percepción positiva de la participación, el estudio de Froment et al. (2023) cuya finalidad ha sido predecir la satisfacción académica del alumnado universitario mediadas por su motivación y su compromiso académico o los resultados del estudio de Arredondo-Salas et al. (2022) donde analizan la interacción entre *engagement* académico, compromiso afectivo y satisfacción académica en estudiantes de negocios. Asimismo, el enfoque pedagógico del *engagement* (Colas-Bravo et al., 2021) propone profundizar en la relación del estudiante con la institución y la comunidad académica a través de los servicios y propuestas que la institución ofrece. En esta línea se sitúa una perspectiva más focalizada a la experiencia de los estudiantes en su contexto (Colas-Bravo et al., 2021) donde se considera que la participación, la motivación y la satisfacción forman parte de su vivencia académica y su rol como consumidores de servicios (Sarmiento et al., 2022) e iniciativas extracurriculares (Flynn, 2012). Asimismo, Perkmann y otros (2021) proponen nuevas líneas de investigación del *engagement* académico relacionado al contexto organizacional.

En este sentido constatamos el carácter multifactorial y complejo del término *engagement* (Colas-Bravo et al., 2021) y los múltiples factores que entran en escena en este proceso de implicación estudiantil, detectamos la necesidad de aproximarnos a través de factores asociados relevantes del mismo, que son variable recurrentes en muchos de los estudios mencionados, para poder comprender su relación interna: la satisfacción, la motivación y la predicción de la participación, elementos que determina Jaramillo (2021) como centrales de la experiencia universitaria.

La participación académica se ha convertido en un elemento clave del compromiso de los estudiantes universitarios dada su influencia sobre la calidad y el desarrollo de las propias políticas educativas (Kahu, 2013; Sandoval y Waitoller, 2022). Según Fredricks et al. (2004) o García-Cano y Colás-Bravo (2020), el compromiso es esencialmente un concepto relacionado con la implicación de los estudiantes en relación con las actividades que se relacionan directamente con su rendimiento académico (uso de los servicios universitarios, la biblioteca, las actividades extracurriculares y servicios de

orientación universitaria). Además, sería un factor de persistencia y retención del colectivo ayudando a contribuir a disminuir el abandono universitario (Barrientos-Illanes et al., 2021; Colás-Bravo et al., 2021; López-Angulo et al., 2021; Tight, 2020). Desde esta perspectiva, las universidades juegan un rol determinante en la formación integral de sus estudiantes a través de su propia cultura democrática institucional, al fomentar, en mayor o menor medida, la participación estudiantil en la vida universitaria (participación en la gobernanza, representación estudiantil, delegados/as de clase y asociaciones estudiantiles o en manifestaciones, votar en las elecciones o en asambleas o sindicatos de estudiantes), como parte de un proceso de preparación para la participación social y ciudadana posterior (ONGs, voluntariado promovido por la universidad, asociaciones o grupos religiosos y partidos políticos) (Fernández-Garcimartín et al., 2022; Michavila y Parejo, 2008). Por tanto, la participación es un elemento clave en la utilización de servicios, iniciativas o propuestas universitarias destinadas a aumentar el propio compromiso a través de la experiencia de los estudiantes (Colas-Bravo et al., 2021).

En este sentido, en el seno de la universidad, la participación estudiantil se podría concretar como: a) un mecanismo de inclusión para los estudiantes; b) una dimensión de la gestión y gobernanza universitaria a través de su representación y, c) un espacio de formación profesional y ciudadana, ya que la acción de participar se establece como una herramienta de creación de capital social dentro de la misma institución y, fuera de ella, a través de la vinculación de los estudiantes con las comunidades de su entorno (Márquez et al., 2021; Muñoz y Campos, 2013) y, d) como el uso que los estudiantes hacen voluntariamente de los servicios e iniciativas de las instituciones (Flynn, 2012).

Por todo lo anterior, desde la perspectiva que ha guiado este estudio se considera la participación como un elemento central de la experiencia del estudiantil (Milena y Jaillier, 2020) y, desde un punto de vista pedagógico, tiene importantes repercusiones en la adquisición de competencias transversales por parte del estudiantado (Calduch et al., 2020) con un valioso potencial profesionalizador, pero también en la formación ciudadana de los y las estudiantes. Por tanto, la participación universitaria se constituye, también, como un proceso clave de co-transferencia e intercambio con la sociedad, que depende de, y configura a la vez, los objetivos estratégicos de la institución con el entorno socio-económico y ambiental de la sociedad (Mendoza et al., 2017). Al tiempo, y de acuerdo con la perspectiva de Hirschfield y Gasper (2011), la participación en la institución universitaria implica y retroalimenta el sentimiento de pertenencia al contexto educativo, genera una relación positiva con profesores y otros estudiantes, y fomenta la implicación en actividades académicas y sociales, más allá del aula, o en general, en todo lo vinculado a lo extracurricular (Brint et al., 2008). Asimismo, la participación también es un factor relevante, desde la mirada de la gobernanza universitaria (Calduch et al., 2020), y desde una perspectiva de transferencia social y educativa (Carey, 2016), a través del impacto de las propuestas e iniciativas generadas por las y los estudiantes tanto en las políticas internas de las instituciones universitarias como en las organizaciones y movimientos sociales.

Es en este punto donde destaca la satisfacción de los estudiantes en sus centros de estudios (satisfacción con el profesorado, con la vida de estudiante, con la orientación recibida durante los estudios y con las relaciones personales entre estudiantes y amistades) y su relación con el hecho de participar en las instancias universitarias y sociales. En esta línea, la literatura científica ofrece evidencias de la importancia que tiene el hecho de que los y las estudiantes se sientan satisfechos con su entorno educativo, en favor de conseguir múltiples resultados positivos (Barrientos-Illanes et al., 2021; Fall y Roberts, 2012; Sánchez-Gelabert y Elías, 2017; Sandoval et al., 2020;

Suhlmann et al., 2018; Tomás y Gutiérrez, 2019), entre ellos, incrementar el propio compromiso con su institución. De hecho, existe una dimensión emocional, afectiva y relacional del compromiso que se asocia con el grado de identificación del alumnado con el contexto universitario, la institución en sí y que integra también su percepción en relación a las relaciones que mantienen con sus compañeros y compañeras y del colectivo docente (Seivane y Brenlla, 2021; Zhoc et al., 2019). Por ende, el éxito académico y el bienestar del estudiante no depende sólo de su esfuerzo y conducta individual, sino que implica otros elementos que dan como resultado la satisfacción con su vida como estudiante (Zepke y Leach, 2010). En este sentido, las condiciones vinculadas al entorno educativo y la implicación institucional en aras de conseguir la participación son un factor que afecta directamente el compromiso estudiantil (Colas-Bravo, et al., 2021; Kahu y Nelson, 2017; Vilà et al., 2019; Zepke et al., 2015).

Asimismo, Llanes-Ordóñez y otros (2021) sostienen que la satisfacción puede tener vinculación directa con los motivos para la elección de la carrera universitaria y que los estudiantes que toman esta decisión a partir de motivos intrínsecos estarían más satisfechos con el contexto académico y de aprendizaje. Asimismo, se podría postular, a priori, otra relación directa entre motivación, satisfacción y participación universitaria en el sentido de que aquellos estudiantes más motivados en el acceso y satisfechos con su experiencia dentro del contexto universitario, podrían ser más proclives a participar de la institución universitaria y viceversa, en línea apuntada por Tinto (2017).

Por todo lo anterior, y con la mirada sobre los factores que ayudan a comprender un enfoque pedagógico del *engagement* de los estudiantes de Educación Superior (Colas-Bravo et al., 2021), se desarrolló el presente estudio, que tuvo como propósito profundizar en la relación entre la participación universitaria, la motivación académica y la satisfacción con la experiencia universitaria. Los objetivos del estudio fueron:

- Describir el perfil sociodemográfico y académico de los estudiantes de educación en función de su participación o no en la institución universitaria.
- Determinar las hipotéticas correlaciones que se establecen entre los diversos tipos de participación, la satisfacción con la universidad y la motivación por la elección de los estudios.
- Identificar las variables predictoras que contribuyen a la participación (o no) en la universidad, como elemento vinculado al *engagement* del estudiantado.

2. Método

La metodología utilizada en el estudio fue de corte cuantitativo, utilizando para la recogida de información la técnica de cuestionario. El diseño establecido, según los objetivos explicitados, fue de tipo transversal (considerando la temporalidad), descriptivo, prospectivo, relacional y predictivo.

Participantes

En el proyecto TO-INN participaron un total de 13939 estudiantes universitarios de programas formativos del ámbito de las Ciencias de la Educación de 21 instituciones universitarias, de 12 países diferentes de Europa (España, Francia, Holanda y Portugal) y América Latina. (Argentina, Bolivia, Colombia, Honduras, Colombia, Honduras, México y Paraguay). Considerando que la población total de estudiantes de Educación en estas instituciones es de 30902, la muestra obtenida constituyó un 45,11 % (error muestral de 0,6; con un intervalo de confianza del 95 %, $p=0,50$). El 66,6 % de la

muestra global del estudio estuvo compuesta por mujeres ($n=9279$), y el 33,4 % fueron hombres ($n=4660$). Para el establecimiento del índice de compromiso a través del análisis factorial confirmatorio se seleccionó una muestra aleatoria del 50 % de la muestra total ($n=6239$; 66,1 % mujeres y 33,9 % hombres). Para la determinación de los perfiles de participación y para realizar el resto de análisis estadísticos (correlaciones y regresión logística), se seleccionó otra submuestra aleatoria del 60 % ($n=7729$; 33,7 % hombres y 66,7 % mujeres), Todo ello después de la depuración, exclusión de los casos sin respuestas superiores al 65 % y los valores “outliers” (considerando la distancia de Mahalanobis).

Instrumentos

Para la recogida de datos se empleó un índice de participación *ad hoc*, creado a partir de una versión reducida del cuestionario desarrollado en el marco del proyecto TO-INN¹. El cuestionario completo fue diseñado para evaluar la dimensión social de los estudiantes universitarios. La versión completa del cuestionario², así como su proceso de construcción, validación e implementación, se encuentra desarrollado en Montané et al. (2019).

Una vez construido y validado el instrumento, se procedió a la fase de recogida de la información, donde se suministró el cuestionario en formato virtual y en tres idiomas (español, portugués y francés) a las distintas universidades participantes en el proyecto TO-INN a través de la plataforma Survey Monkey®. La coordinación de cada institución lo distribuyó entre su alumnado el periodo junio de 2018 y febrero de 2019.

El estudio se adhirió a los estándares de las ciencias sociales del comité de ética de la Universidad de Barcelona (España). Se obtuvo el consentimiento informado de todas las personas involucradas. Se les garantizó el anonimato y se les informó de los motivos del estudio y del cómo se utilizarían sus datos, otorgando su consentimiento expreso de colaboración. Además, el estudio contempló las indicaciones de la Unión Europea y del programa que otorgó la financiación en relación a las cuestiones éticas, y así se fue justificando en el seguimiento del propio proyecto.

Este índice se confeccionó a partir de 25 ítems que se distribuyeron en 7 dimensiones establecidas de forma teórica por el equipo de investigación, que a posteriori fueron sometidas a un análisis factorial confirmatorio, para determinar el ajuste de su estructura factorial. Se determinó la fiabilidad del índice global mediante diversos indicadores que mostraron una adecuada fiabilidad unidimensional (α de Cronbach=0,75; ω de McDonald's=0,75 y λ de Guttman=0,80). Las dimensiones del índice de participación, así como el número de ítems de cada una de ellas y su consistencia interna mediante el alfa de Cronbach se especifican en el Cuadro 1.

¹ From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions TO INN (573685-EPP-2016-1-ES-EPP KA2-CBHE-JP). Dirigido por Alejandra Montané, Universidad de Barcelona. Proyecto financiado por la Unión Europea, en el marco del programa ERASMUS+: Key Action 2- Capacity Building in the field of Higher Education (2016-2019).

² <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/142041>

Cuadro 1**Factores teóricos vinculados con el compromiso**

Factor teórico	Nº de ítems	Alfa Cronbach
Factor 1. Satisfacción con la experiencia universitaria	n= 5	0,849
Factor 2. Motivos y expectativas	n= 4	0,702
Factor 3. Uso de servicios	n= 4	0,729
Factor 4. Participación directa en la universidad	n= 3	0,533
Factor 5. Participación en la gobernanza universitaria	n= 4	0,403
Factor 6. Participación social	n= 3	0,388
Factor 7. Acciones de voluntariado	n= 2	0,455

Procedimiento y análisis de datos

El procedimiento de análisis de los datos obtenidos se estructuró en 4 momentos o fases. En una primera fase, se comprobó mediante un análisis factorial confirmatorio la estructura factorial del índice de participación, definida a priori con criterios teóricos (Cuadro 1). Para ello, se realizó un análisis factorial confirmatorio mediante la estimación de máxima verosimilitud (ML) y mínimos cuadrados no ponderados (ULS), comprobando que el mejor ajuste del modelo se obtiene mediante el método de máxima verosimilitud, ya que se trabaja con una muestra muy amplia haciendo que el método de ULS quede afectado por dicho tamaño muestral (Cuadro 2).

Se han obtenido los siguientes resultados respecto a los índices de ajuste que proporciona el programa. En este sentido, es importante señalar que la bondad de ajuste del modelo propuesto se realizó considerando los siguientes índices (Abad et al., 2011; Bustamante et al., 2020; Byrne, 2016; Freiberg et al., 2013; Hermosillo-De la Torre et al., 2022; Rabadán-Pérez et al., 2022). Los buenos ajustes serían para cada índice los siguientes: El índice absoluto estadístico-radio de verosimilitud de chi-cuadrado, χ^2/df (valores ≤ 3), el índice GFI ($\geq 0,9$), el error de aproximación cuadrático medio RMSEA (valores $\leq 0,05$, el índice de error cuadrático medio RMR (≈ 0) y las medidas de ajuste incremental índice ajustado de bondad AGFI ($\geq 0,8$), índice no normado de ajuste o índice de Tucker Lewis TLI ($\geq 0,9$) el índice comparativo de ajuste CFI ($\geq 0,95$) y el índice normado de ajuste NFI ($\geq 0,9$).

Cuadro 2**Ajuste modelo con el método de Máxima verosimilitud**

	χ^2	df	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA(IC90%)		RMR
						Lo	Hi	
M_Inicial (25 variables)	3104,276	254	1,221	0,913	0,897	0,041	0,044	0,035

Notas. χ^2 = Chi cuadrado; df = grados de libertad; χ^2/df = razón Chi cuadrado, CFI = Índice de ajuste comparado; TLI = Índice Tucker-Lewis; RMSEA = Error de aproximación cuadrático; (IC 90 %) = Intervalo de confianza de RMSEA; RMR = Residuo cuadrático medio.

En consecuencia, o de forma conclusiva se podría decir o indicar que el modelo propuesto sobre los elementos del índice del compromiso logra una aproximación adecuadamente pertinente con la realidad que busca representar, sobre todo con el método de Máxima verosimilitud, debido al tamaño muestral grande >6000 , ya que el de Mínimos cuadrados no ponderados queda más afectado por dicho tamaño muestral. Una vez establecidos la composición de los factores se procedió a la confección de una variable de puntuación para cada uno de ellos y ponderados a una escala de 7 puntos, que fue la segunda fase.

Posteriormente, en la tercera fase, se obtuvieron los perfiles mediante el software SPAD (versión 5.6) y utilizando para ello el procedimiento de clasificación con variable criterio (Sánchez-Martí y Ruiz-Bueno, 2018). Dicho procedimiento analítico ha permitido que en función de la respuesta afirmativa o negativa al ítem dicotómico (sí/no) que evaluaba la participación en actividades e instancias de representación de la universidad obtener un perfil de diferenciación de la variable criterio utilizada, si ha participado o no. Debido al elevado volumen de variables que componen los perfiles, y para una mayor claridad expositiva, se explicitan y destacan aquellas variables que presentaron un $test-value \leq 10$. Finalmente, en la cuarta fase, se procedió a la ejecución de los análisis estadísticos correlacionales para establecer la relación entre los factores de estudio (R de Pearson, Chi Cuadrado), e inferenciales (regresión logística binaria), para realizar análisis predictivos. Para ello, se computó la puntuación global, tanto del índice general de participación como de los subíndices de participación universitaria (constituidos por la integración de los factores teóricos 3, 4 y 5), del de participación social (factores 6 y 7), el de motivos y expectativas; y el de participación social. Para determinar los predictores, sobre el hecho de participar o no participar en la universidad, se realizó una regresión logística (con el método de selección por pasos hacia delante, basándose en la probabilidad del estadístico de Wald), en la que la variable dependiente fue la respuesta al ítem dicotómico relativo a la participación universitaria, y los predictores las subdimensiones del índice global de participación, la propia puntuación global del índice, y las variables sociodemográficas de perfil de los estudiantes, que previamente habían sido dicotomizadas en términos de presencia/ausencia del rasgo medido con cada variable.

3. Resultados

En este apartado presentaremos los resultados respecto a los perfiles de participación, en primer lugar, y después, los predictores obtenidos mediante la regresión logística.

3.1. Perfiles de participación universitaria

Un primer resultado relevante del estudio es que del 60 % total de participantes en el proyecto que fueron seleccionados aleatoriamente para establecer sus perfiles de participación, únicamente el 48,9 % ($n=3184$) afirmó participar en su universidad. El perfil obtenido con SPAD de estos estudiantes se muestra en la tabla 3. Estos estudiantes se caracterizaron por ser alumnado de últimos cursos de su programa formativo ($t=12,09$; $p<0,001$), con una alta participación tanto a nivel universitario como social, en acciones de voluntariado ajenas a la universidad ($t=30,38$; $p<0,001$), como en aquellas promovidas por esta ($t=12,13$; $p<0,001$). En relación con el motivo más relevante para participar en la universidad éste fue, de forma destacada el crecimiento personal y profesional ($t=53,20$; $p<0,001$). En el otro extremo, el motivo que menos se asoció con la participación fue la realización de actividades extraacadémicas ($t=15,37$; $p<0,001$), a pesar de que solían participar mensualmente en actividades de este tipo ($t=11,40$; $p<0,001$). En cuanto a los ámbitos de participación directa representativos de este perfil destacaron, por este orden: 1) el hecho de votar en las elecciones a representantes estudiantiles ($t=45,35$; $p<0,001$); 2) participar en manifestaciones o huelgas ($t=36,65$; $p<0,001$); y 3) ser miembro de asambleas o sindicatos estudiantiles ($t=23,44$; $p<0,001$). Finalmente, este perfil de estudiantes también participaba en términos de representación estudiantil en diversos ámbitos de gobernanza de sus centros, incluidos los órganos de gobierno a nivel de facultad ($t=14,63$; $p<0,001$) o incluso en los órganos generales de la institución ($t=13,92$; $p<0,001$).

Cuadro 3**Perfiles SPAD del alumnado que declaró participar en la universidad**

Variable	Subdimensión	Test-value	Prob.
Desarrollarme a nivel personal y profesional		53,20	0,000
Colaborar en la mejora de la Universidad		21,15	0,000
Sentirme parte de la Universidad		20,60	0,000
Sentirme útil y ayudar a los demás		20,49	0,000
Conocer de cerca el funcionamiento de la Universidad		18,71	0,000
Tener mi propia voz en la en la organización de la Universidad	Motivos para participar en la universidad	17,46	0,000
Realizar actividades extraacadémicas con reconocimiento curricular		15,37	0,000
Participación social alta	F6: Participación social	16,60	0,000
Estudiante de 4º curso	Curso	12,09	0,000
Asiste mensualmente a actividades extraacadémicas (conferencias, cursos, congresos, etc.)	F3: Uso de servicios	11,40	0,000
Ha votado en las elecciones de representantes estudiantiles	F4: Participación directa en la universidad	45,35	0,000
Ha participado o participa en manifestaciones y/o huelgas		36,65	0,000
Ha participado o participa en asamblea y/o sindicato de estudiantes		23,44	0,000
Ha participado o participa en asociaciones estudiantiles		20,55	0,000
Ha sido o es delegado/a de curso		20,23	0,000
Es o ha sido representante estudiantil en el gobierno de su Facultad	F5: Participación en la gobernanza universitaria	14,63	0,000
Es o ha sido representante estudiantil en órganos de gobierno generales		13,92	0,000
Ha participado o participa en voluntariado promovido por la Universidad	F7: Acciones de voluntariado	30,38	0,000
Ha participado o participa en ONG y asociaciones de voluntariado		12,13	0,000

En cuanto al perfil del estudiantado que declaró no participar en la universidad (Cuadro 4) representan el 51,10 % (n=3327) de la muestra total. Se trataba esencialmente de alumnado de primer curso (t=16,38; p<0,001), desvinculados no sólo de la representación estudiantil en instancias de gobernanza de la facultad o la universidad y en el tejido asambleario y asociativo estudiantil, sino que incluso de las mismas actividades extracadémicas (t=15,55; p<0,001). Esto sugiere que su interés por la universidad es sobre todo instrumental (un medio para un fin relacionado con su inserción laboral). Además, se trata de estudiantes con un nivel de participación social baja (t=19,63; p<0,001), que no se implican en acciones de cooperación o voluntariado; ni promovido por la universidad (t=30,38; p<0,001), ni por instituciones externas (t=12,13; p<0,001). En relación con los motivos por los que no declararon no participar, éstos eran: por este orden: 1) falta de tiempo (t=51,77; p<0,001); 2) falta de información (t=34,70; p<0,001); 3) falta de interés (t=25,12; p<0,001); y en menor medida; 4) por el hecho de que sus centros educativos no ofrecían estas posibilidades de participación (t=19,61; p<0,001)

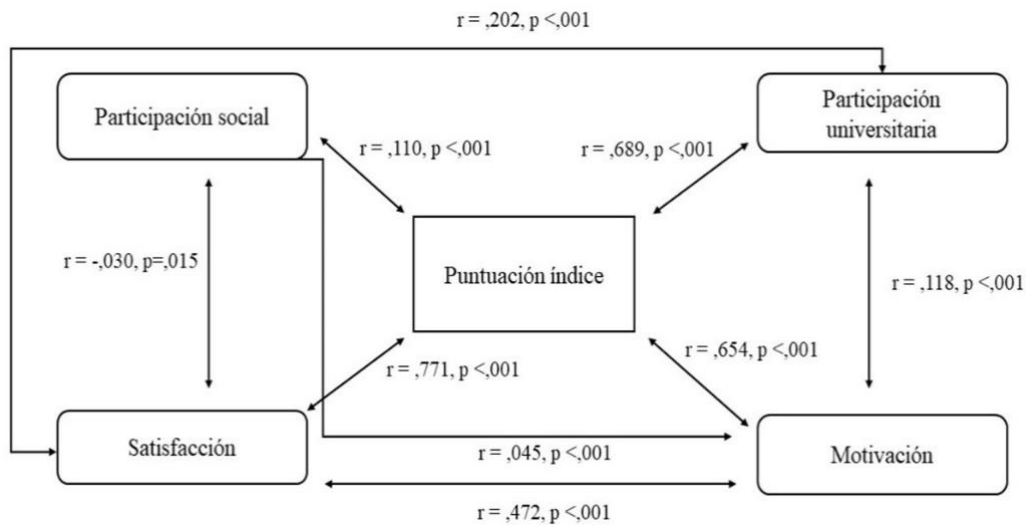
Cuadro 4**Perfiles SPAD del alumnado que declaró no participar en la universidad**

Variable	Subdimensión	Test-value	Prob
No ha participado por falta de tiempo		51,77	0,000
No ha participado por falta de información		34,70	0,000
No ha participado por falta de interés	Causas para no participar	25,12	0,000
No ha participado por falta de oferta por parte del centro		19,61	0,000
No hace uso de actividades extraacadémicas (conferencias, cursos, congresos, etc.)	F3: Uso de servicios	15,55	0,000
No vota en las elecciones de representantes estudiantiles		45,35	0,000
No participa en Manifestaciones, huelgas	F4: Participación directa en la universidad	36,65	0,000
No participa en Asamblea y/o sindicato de estudiantes		23,44	0,000
No participa en asociaciones estudiantiles		20,55	0,000
No es delegado/a de curso		20,23	0,000
Representante estudiantil (Órgano de Gobierno. Facultad)	F5: Participación en la gobernanza universitaria	14,63	0,000
Representante estudiantil (Órgano de Gobierno. Universidad)		13,92	0,000
F7_No participa en actividades de voluntariado promovido por la Universidad	F7: Acciones de voluntariado	30,38	0,000
F7_No participa en ONG y asociaciones de voluntariado		12,13	0,000
Baja participación social	F6: Participación social	19,63	0,000
Estudiante de primer curso	Curso	16,38	0,000

3.2. Asociación entre el índice de participación y sus subíndices

Las correlaciones bivariadas (Figura 1) indicaron que el índice global de participación presentó una asociación intensa con los subíndices de participación universitaria ($r=0,69$, $p<0,001$), el de satisfacción con la experiencia universitaria ($r=0,77$; $p<0,001$), y el de motivación y expectativas relacionadas con el estudio ($r=0,65$; $p<0,001$). No obstante, aunque la correlación entre el índice general de participación y el sub-índice de participación social resultó estadísticamente significativa, el valor de esta correlación es prácticamente negligible ($r=0,11$; $p<0,001$). Estos resultados sugieren que, si bien la participación social forma parte de la participación de los estudiantes universitarios, la participación en la universidad, la satisfacción con la experiencia de estudiante y las expectativas en relación a los estudios son los elementos clave relacionados con la participación estudiantil. La siguiente figura ilustra gráficamente la relación que se estableció entre las variables de estudio.

Figura 1
Correlaciones bivariadas entre la puntuación global del índice y sus sub-índices



Cuadro 5
Modelo de regresión logística de la puntuación total del índice de la participación como parte del compromiso de los estudiantes universitarios

Variable	B	Error estándar	Wald	gl	sig	Exp(B)
Índice de participación universitaria	0,126	0,007	350,573	1	0,000	1,134
Índice de participación social	0,747	0,040	350,601	1	0,000	2,110
Índice de satisfacción	-0,058	0,007	67,615	1	0,000	0,943
Género femenino	-0,155	0,057	7,459	1	0,006	0,856
Pertenencia a grupo minoritario	0,548	0,103	28,149	1	0,000	1,729
Discapacidad reconocida	-0,280	0,133	4,455	1	0,035	0,756
Trabajo como principal fuente de ingresos	-0,264	0,061	18,786	1	0,000	0,768
Primeros estudios	0,169	0,062	7,420	1	0,006	1,184
Madre con trabajo cualificado	0,127	0,060	4,568	1	0,033	1,136
Ingresos propios	0,214	0,066	10,378	1	0,001	1,239

3.3. Predictores de la participación

El modelo de regresión logística binaria (método LR, 6 pasos, tabla 5) realizada para detectar aquellos elementos sociodemográficos y las subdimensiones del índice global de participación que pueden ejercer un efecto predictor sobre el hecho de responder afirmativamente al ítem dicotómico (sí/no), reportó una R cuadrado corregida de Nagelkerke de 0,18 (por tanto un valor predictivo cercano al 18 %), con una probabilidad de acierto del 51,1 %. Como se muestra en el Cuadro 5, las variables con mayor valor predictivo (en términos de *odd ratio*, o probabilidad de presencia del rasgo) fueron la elevada participación social (OR=2,11; p<0,001), el pertenecer a un grupo étnico minoritario o pueblo originario (OR=1,73; p<0,001); una alta participación en órganos de representación y uso de servicios universitarios (OR=1,13; p<0,001), mantenerse con los ingresos del propio trabajo (OR=1,24 ; p<0,001); el hecho de que el programa formativo en curso fueran los primeros estudios universitarios (OR=1,18; p=0,01), o el pertenecer a una familia en la cual la madre goza de estudios superiores (OR=1,14; p=0,03). El resto de variables que mostraron un cierto valor predictivo, aunque una *odd ratio* interior a 1 fueron, por este orden 1) la puntuación en el índice

de satisfacción; 2) el ser mujer, 3) tener ingresos propios; y 4) no tener ningún tipo de discapacidad reconocida. En la siguiente tabla se muestran los resultados completos del modelo de regresión.

4. Discusión y conclusiones

El objetivo principal del estudio ha consistido en analizar relación entre la participación universitaria, la motivación académica y la satisfacción de los estudiantes de educación dado el interés que presentan tanto por ser factores relevantes del *engagement*, como por posibilitar el conocimiento de los estudiantes considerando que es una información valiosa tanto para el acompañamiento y la orientación como para posibles políticas de apoyo estudiantil. Forma parte de un análisis que pretende llegar, en un futuro, a un constructo holístico y completo del compromiso desde una perspectiva pedagógica y social.

En este punto se rescatan los objetivos que han guiado el análisis del estudio para establecer el diálogo entre los elementos teóricos nucleares que han fundamentado la investigación y los resultados hallado en el trabajo empírico realizado. Respecto al primero de los objetivos del estudio (describir el perfil sociodemográfico y académico de los estudiantes de educación en función de su participación o no en la institución universitaria), los estudiantes que declararon participar en su universidad eran en su mayoría estudiantes de últimos cursos de sus programas formativos, que no sólo participaban en la universidad, sino también a nivel social y muchos casos políticos, a través, por ejemplo, de su vinculación con sindicatos. Los motivos para participar que destacaron entre estos estudiantes se podrían considerar intrínsecos y no vinculados a un beneficio personal o material, sino a razones diferentes a éstas como el crecimiento personal y profesional, a contribuir a mejorar la institución universitaria, a sentirse parte de su institución, y a ser útil a la hora de ayudar a los demás compañeros y compañeras. Este perfil encaja con la concepción de compromiso académico de Reschly y Christenson (2012), quienes incluyen la satisfacción con la experiencia universitaria como elemento clave del compromiso estudiantil. Por su parte, los alumnos y alumnas que no participaban en su universidad eran en su mayoría alumnos/as que no sólo no participaban de forma directa en su clase o su facultad, ni en instancias de gobernanza generales de la universidad (como los órganos de gobierno de la institución), sino que tampoco participaban a nivel social ni político, ni estaban vinculados a acciones de voluntariado. Además, tendían a ser alumnos/as de nuevo ingreso, y tal vez por este motivo o no priorizaban la participación en la universidad, o bien no conocían aún los mecanismos e instancias para poder hacerlo. Por tanto, los perfiles de participación universitaria obtenidos en nuestro estudio sugieren que ésta estaría vinculada a la implicación externa a la universidad e incluso a la transferencia e incluso militancia social, en la línea de lo que afirman Hirschfield y Gasper (2011) y Carey (2016), mientras que la no participación estaría relacionada con el hecho de hacer un uso más instrumental de la universidad como medio para conseguir el fin de acceder al mercado laboral (Calduch et al., 2020).

No obstante, en relación al segundo de los objetivos de este estudio (determinar las hipotéticas correlaciones que se establecen entre los diversos tipos de participación, la satisfacción con la universidad y la motivación por la elección de los estudios), las correlaciones bivariadas obtenidas sugieren que la participación universitaria no guarda relación con la participación social, y que tiene una asociación significativa pero débil con la satisfacción con la experiencia universitaria y con los motivos y expectativas a la hora de escoger los estudios. Por otra parte, sí se obtuvo una correlación moderada

y significativa entre la satisfacción con la vida de estudiante y los motivos y expectativas para la elección de la carrera. Es decir, la satisfacción y la motivación guardan una estrecha relación entre ellas, pero la participación no se vincula directamente al hecho de estar satisfechos/as o motivados/as con la institución; y, por ende, influirán en el *engagement* universitario de manera independiente. Aunque los tres conceptos ayudan a comprender el *engagement* lo hacen de manera aislada, elementos que van a ayudar a la implementación de acciones en la universidad en virtud de promover el compromiso en la universidad (Kahu, 2009, 2013). Cabe destacar que la puntuación del índice de participación global presentó niveles de correlación significativos de moderados a fuertes en relación con los subdimensiones de participación universitaria, la de satisfacción universitaria y la de motivación y expectativas relacionadas con la elección de los estudios, aunque débiles con la de participación social. Esto refuerza que, aunque es necesario perfeccionar el índice creado por los investigadores en cuanto a la fiabilidad de algunas de sus subescalas, se trata de un instrumento adecuado para medir estas variables.

Nuestro tercer objetivo (identificar las variables predictoras que contribuyen a la participación (o no) en la universidad, como elemento vinculado al *engagement* del estudiantado). En este sentido a pesar de que, en términos de comprensión global del fenómeno de la participación, la motivación y la satisfacción como parte del *engagement*, nuestro modelo de regresión, tuvo un alcance limitado al explicar un 18 % de la varianza, éste era capaz de predecir en un 50 % de los casos si la persona participa o no en la universidad a partir de las variables registradas en nuestro instrumento. Esto nos lleva a considerar que es necesario profundizar en la mejora del índice creado para este estudio, de forma que se puedan incluir aspectos relevantes de perfil sociodemográfico, motivacional, de participación y de satisfacción, que no se han podido contemplar en el presente estudio. No obstante, se considera aceptable el potencial predictivo de la regresión al haber podido estar el modelo obtenido muy condicionado por variables contextuales y culturales fuera de nuestro control, teniendo en cuenta la cantidad y diversidad de países participantes en el estudio. Las variables con mayor valor predictivo de nuestro modelo fueron, por este orden: 1) la participación social; 2) pertenecer a un grupo cultural minoritario; 3) ser un estudiante activo en los órganos de representación; 4) hacer uso de los servicios e instalaciones de la universidad; 5) que la fuente principal de ingresos fuera el propio trabajo; 6) no disponer de estudios superiores previos; y 7) provenir de una familia en la cual la madre dispone de estudios superiores. Vinculando estrechamente el compromiso con el hecho de la participación, constructos que han guardado una vinculación expresa en todo el análisis planteado en esta investigación (Michavila y Parejo, 2008; Milena y Jaillier, 2020).

A la luz de los resultados obtenidos, nuestro estudio sugiere, que el instrumento ha sido una herramienta útil y relativamente fiable para medir la relación entre motivación, satisfacción y participación. Mediante este instrumento se evaluó el compromiso a través de actividades y percepciones relacionadas con el tiempo y esfuerzo dedicados al aprendizaje diferentes al mero rendimiento académico, como la participación en la universidad y en la sociedad o la satisfacción con la experiencia de estudiante, en la línea en que autores referentes en esta temática como Brint y otros (2008), Kuh (2001; 2003; 2009) o Bryson y Hand (2007), quienes conceptualizan el *engagement*.

Por otra parte, se ha determinado que la motivación académica tiene un efecto positivo sobre la satisfacción académica, lo que coincide con investigaciones anteriores que destacan que la motivación académica del alumnado se relaciona positivamente con su

compromiso (Ferrer et al., 2022) y con su satisfacción académica (Llanes-Ordóñez et al., 2021).

En cuanto al nivel de participación en la universidad, resulta llamativo que aproximadamente la mitad del estudiantado declarase no participar en la que cursaba sus estudios. Entre los motivos más frecuentes para no participar se encontraron la falta de tiempo y de interés, aunque es importante destacar el volumen de estudiantes que no participaban porque, o bien su institución no les ofrecía la información necesaria para hacerlo, o porque no disponían de espacios para la participación en sus centros de estudio. Estos resultados sugieren la importancia de que la propia institución universitaria se replantee sus objetivos como centro educativo y los medios que pone al alcance de sus estudiantes para alcanzar tales metas. Es decir, se considera relevante reflexionar sobre la participación del alumnado, así como la vinculación asociativa o en actos colaborativos con la comunidad y la propia sociedad (Kahu & Nelson, 2018) contemplando una concepción orientada no solamente al logro académico. La universidad ha de reflexionar acerca de si desea únicamente preparar a su alumnado para el acceso al mercado de trabajo desde el enfoque del aprendizaje puramente profesionalizador (Collins et al., 2019), o ir un paso más allá y promover la crítica, la reflexión, y el crecimiento personal y la ciudadanía activa, además, como plantean Mendoza y otros (2017), Calduch y otros (2020) o Kahu (2013). Atender y cuidar el acompañamiento, la orientación y la tutoría en la etapa universitaria podrían ayudar a buscar esta conexión (Torrecilla-Sánchez et al., 2022; Vélaz-de-Medrano et al., 2023).

En cuanto a los límites del estudio, sería beneficioso para futuros estudios atender a la variable país para extraer perfiles académicos diferenciales de interés para la comunidad educativa. En relación al instrumento, el índice presentó ciertos desajustes a nivel de fiabilidad en algunas de sus subescalas, que han de subsanarse en versiones futuras del instrumento, especialmente en relación con las dimensiones de participación en la gobernanza de la universidad, de participación social y de participación en acciones de voluntariado. Esto podría deberse al hecho de haber creado un índice ad hoc a partir de un cuestionario más amplio, construido para evaluar la dimensión social del estudiantado. Esto podría haber condicionado los resultados de los análisis estadísticos inferenciales (correlaciones y regresión logística), y explicar por qué se obtuvieron algunos resultados aparentemente contradictorios que se comentan más adelante.

Además, en virtud de nuestros resultados, los estudios futuros (a modo de prospectiva) en este campo deberían profundizar la relación entre los diversos tipos de participación y la satisfacción de los estudiantes con su universidad, y su motivación, ya que autores como Sánchez-Gelabert y Elías (2017) o Suhlmann et al. (2018) apuntan al rol de estas variables como parte del *engagement* universitario. Estos estudios deberían emplear metodologías longitudinales, dado que el curso académico parece condicionar la participación. Sería interesante profundizar en el papel del perfil sociodemográfico de los y las estudiantes y abrirse a otras disciplinas, ya que el presente estudio se centró en estudiantes de Ciencias de la Educación, y desarrollar comparativas territoriales, con singularidades por área de conocimiento que no fue pertinente con nuestros objetivos que se centraron en la participación, la satisfacción y el compromiso. Finalmente, para estos estudios futuros es importante crear herramientas diseñadas específicamente para evaluar el compromiso académico desde una perspectiva amplia, que rompa con la concepción de que este constructo es evaluable esencialmente mediante el rendimiento académico, e incluya la mirada de la satisfacción y la ciudadanía activa, y avanzar así hacia la comprensión del fenómeno, asumiendo su complejidad.

Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias a la ayuda 573685-EPP-2016-1-ES-EPP KA2-CBHE-JP, otorgada al proyecto *From Tradition to Innovation in Teacher Training Institutions* (TO INN), en el marco del programa ERASMUS+: Key Action 2 – Capacity Building in the field of Higher Education (2016-2019).

Referencias

- Abad, F. J., Olea, J. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Síntesis.
- Aspeé, J., González, J. y Cavieres-Fernández, E. (2019). Instrumento para medir el compromiso estudiantil integrando el desarrollo ciudadano, una propuesta desde Latinoamérica. *Revista Complutense de Educación*, 30(2), 399-421.
<https://doi.org/10.5209/RCED.57518>
- Arredondo-Salas, A. Y., Vargas-Vizcarra, M. E., Corisapra-Quintana, J., Bustamante-Carpio, J. A. y Corisapra-Quintana, F. de M. (2022). *Engagement* y satisfacción académica: rol mediador del compromiso afectivo en estudiantes de negocios. *Comuni@cción: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 13(2), 117-126.
<https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.689>
- Barrientos-Illanes, P., Pérez-Villalobos, M. V., Vergara-Morales, J. y Díaz-Mujica, A. (2021). Influencia de la percepción de apoyo a la autonomía, la autoeficacia y la satisfacción académica en la intención de permanencia de estudiantado universitario. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-14. <https://doi.org/10.15359/ree.25-2.5>
- Brint, S., Cantwell, A. y Hanneman, R. (2008). The two cultures of undergraduate academic engagement. *Research in Higher Education*, 49(5), 383-402.
<https://doi.org/10.1007/s11162-008-9090-y>
- Bryson, C. y Hand, L. (2007). The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(4), 349-362.
<https://doi.org/10.1080/14703290701602748>
- Bustamante, M. A., Álvarez, A. J., Villalobos, M. E. y Lucero, M. I. (2020). Percepción de la calidad de vida laboral de los trabajadores de los centros de salud familiar de la zona central de Chile. *Información tecnológica*, 31(3), 65-74.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07642020000300065>
- Byrne, B. M. (2016). *Structural equation modeling with AMOS. Structural equation modeling with AMOS*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410600219>
- Calduch, I., Llanes-Ordóñez, J., Montané-López, A., y Méndez-Ulrich, J. L. (2020). Gobernanza y universidad: estudio iberoamericano sobre la participación estudiantil en las instituciones de Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 187-209. <https://doi.org/10.35362/rie8313839>
- Carey, P. (2016). The impact of institutional culture, policy and process on student engagement in university decision-making. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 22(1), 11-18. <https://doi.org/10.1080/13603108.2016.1168754>
- Colás-Bravo, P., Reyes-de-Cózar, S. y Conde-Jiménez, J. (2021). Validación de la escala multifactorial mixta de *engagement* educativo (EMMEE). *Anales de Psicología*, 37(2), 287-297. <https://doi.org/10.6018/analesps.338741>
- Collins, A., Azmat, F. y Rentschler, R. (2019). Bringing everyone on the same journey?: Revisiting inclusion in higher education. *Studies in Higher Education*, 44(8), 1475-1487.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1450852>

- Fall, A. M. 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>
- Ferrer, J., Ringer, A., Saville, K., Parris, M. y Kashi, K. (2022). Students' motivation and engagement in higher education: The importance of attitude to online learning. *Higher Education*, 83, 317-338. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00657-5>
- Fernández-Garcimartín, C., Fuentes Nieto, T., Molina Soria, M. y López-Pastor, V. M. (2022). La participación del alumnado en la evaluación formativa en formación del profesorado. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 15(1), 61-80. <https://doi.org/10.15366/riee2022.15.1.004>
- Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C. y Paris, A.H. (2004), School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Flynn, L. (2012). *An exploration of engagement: A customer perspective* [Tesis de doctorado, The Paul University]. College of Science and Health Theses and Dissertations. <https://core.ac.uk/download/pdf/232970371.pdf>
- Freiberg, A., Stover, J. B., De la Iglesia, G. y Fernández, M. (2013). Polychoric and tetrachoric correlations in exploratory and confirmatory factorial studies. *Ciencias Psicológicas*, 7(2), 151-164.
- Froment, F., de-Besa, M. y Gil Flores, J. (2023). Efecto del apoyo a la autonomía sobre la satisfacción académica: la motivación y el compromiso académico como variables mediadoras. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 479-499. <https://doi.org/10.6018/rie.546251>
- García-Cano, L. y Colás-Bravo, P. (2020). Factores pedagógicos asociados con el compromiso de los universitarios con sus estudios. *Formación Universitaria*, 13(6), 181-190. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000600181>
- Hermsillo-De la Torre, A.E., Méndez-Sánchez, C. y González-Betanzos, F. (2020). Evidence for the factorial validity of the beck hopelessness scale in spanish with clinical and non-clinical samples. *Acta Colombiana de Psicología*, 23(2), 148-158. <https://doi.org/10.14718/ACP.2020.23.2.7>
- Hirschfield, P. J. y Gasper, J. (2011). The relationship between school engagement and delinquency in late childhood and early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(1), 3-22. <https://doi.org/10.1007/s10964-010-9579-5>
- Jaramillo, C. (2021). Climas de aprendizaje de apoyo a la autonomía y su influencia en la educación superior: Una revisión de la literatura. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(1), 219-232. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.1.366>
- Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in Higher Education*, 38(5), 758-773. <https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>
- Kahu, E. R. y Nelson, K. (2018). Student engagement in the educational interface: Understanding the mechanisms of student success. *Higher Education Research & Development*, 37(1), 58-71. <http://doi.org/10.1080/07294360.2017.1344197>
- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning: Inside the national survey of student engagement. *Change. The magazine of Higher Learning*, 33(3), 10-17. <https://doi.org/10.1080/00091380109601795>
- Kuh, G. D. (2003). What we're learning about student engagement from NSSE. Benchmarks for effective educational practices. *Change. The magazine of Higher Learning*, 35(2), 24-32. <https://doi.org/10.1080/00091380309604090>
- Kuh, G. D. (2009). The national survey of student engagement: Conceptual and empirical foundations. En R. Gonyea y G. Kuh (Eds.), *Using student engagement data in institutional research. New Directions for Institutional Research* (pp. 141-152). Jossey-Bass.

- Yaranay López-Angulo, Y., Cobo-Rendón, R. C., Pérez-Villalobos, M. V. y Díaz-Mujica, A. E. (2021). Apoyo social, autonomía, compromiso académico e intención de abandono en estudiantes universitarios de primer año. *Formación Universitaria*, 14(3), 139-148. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062021000300139>
- Llanes-Ordóñez, J., Méndez-Ulrich, J. L. y Montané-López, A. (2021). Motivación y satisfacción académica de los estudiantes de Educación: Una visión internacional. *Educación XX1*, 24(1), 45-68. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26491>
- Lugo-Muñoz, M. y De Juanas, A. (2020). Participación social y solidaria estudiantil en la universidad: el punto de vista del profesorado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(3), 75-97. <https://doi.org/1030827/profesorado.v24i3.11560>
- Márquez, C., Sandoval, M., Sánchez, S., Simón, C., Moriña, A., Morgado, B., Moreno-Medina, I., García, J. A., Díaz-Gandasegui, V. y Elizalde San Miguel, B. (2021). Evaluación de la inclusión en educación superior mediante indicadores. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(3), 33-51. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.3.003>
- Mendoza, C. A., Jácome, T. G., y Vélez, M. E. (2017). La participación de la comunidad universitaria y su vinculación con la sociedad. *Revista Científica Hallazgos*, 21(3), 212-221.
- Milena, C. y Jaillier, E. (2020). La innovación social y redes de colaboración: La red de innovación social desde la educación superior (RISES). *Comunicación*, 41, 39-49. <https://doi.org/10.18566/comunica.n41.a04>
- Montané-López, A., Calduch, I., Llanes-Ordóñez, J. y Méndez-Ulrich, J. L. (2019). La dimensión social en el proyecto To-Inn: El diseño y creación del cuestionario. En A. Montané-López y I. Calduch (Coords.), *Dimensión social. Datos sociodemográficos, datos universitarios, ámbito motivacional, vida y participación académica y social de los estudiantes de educación* (pp. 12-24). Institut de creativitat i innovació.
- Muñoz, C. y Campos, M. A. (2013). Participación estudiantil en las universidades regionales: Escenarios para contribuir al desarrollo local y regional. *Revista Educación y Humanidades*, 3(2), 61-93.
- Núñez-Valdés, K., Herrera-Núñez, Y., Carvajal, C. y González-Campos, J. (2022). Caracterización de modelos educativos de universidades chilenas: Configuración de sus dimensiones fundacionales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 20(4), 69-88. <https://doi.org/10.15366/reice2022.20.4.004>
- Pérez-Sala, C., Sirlopú, D., Cobo, R. y Awad, A. (2019). Análisis bifactorial de la escala de participación escolar en una muestra de estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*. 3(52), 27-39. <https://doi.org/10.21865/RIDEP52.3.03>
- Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M. y Hughes, A. (2021). Academic engagement: a review of the literature 2011-2019. *Research Policy*, 50(1), 104-114. <https://doi.org/10.1016/j.respol.2020.104114>
- Rabadán-Pérez, F., Berumen, S. A., Guance-Lapido, J. y Hernández, C. (2022). Reconstrucción y consistencia factorial: la regla del codo aplicada al RMSEA, análisis paralelo y otras pruebas confirmatorias. *Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*, 33, 353-385. <https://doi.org/10.46661/revmetodoscuanteconomia.5464>
- Reschly, A. L. y Christenson, S. L. (2012). Jingle, jangle, and conceptual haziness: Evolution and future directions of the engagement construct. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 3-20). Springer.
- Sánchez-Gelabert, A. y Elías, M. (2017). Los estudiantes universitarios no tradicionales y el abandono de los estudios. *Estudios sobre Educación*, 32, 27-48. <https://doi.org/10.15581/004.32.27-48>

- Sánchez-Martí, A. y Ruiz-Bueno, A. (2018). Anàlisi de classificació amb variable “criteri” a SPAD. *REIRE. Revista d’Innovació i Recerca en Educació*, 11(1), 41-53.
- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2020). ¿Qué me ayuda a aprender y participar?: Herramientas para recoger las voces de los estudiantes. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 12-27.
- Sandoval, M. y Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: Un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7-20. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.01>
- Sarmiento, A. M., Moreno, I. D., y Morón, C. (2022). *Engagement* Académico: un elemento clave en la educación virtual. *Praxis*, 18(1), 140-157. <https://doi.org/10.21676/23897856.3695>
- Seivane, M. S. y Brenlla, M. E. (2021). Evaluación de la calidad docente universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 14(1), 35-46. <https://doi.org/10.15366/riee2021.14.1.002>
- Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B. y Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Social Psychology*, 49(1), 16-28. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000325>
- Tight, M. (2020). Student retention and engagement in higher education. *Journal of Further and Higher Education*, 44(5), 689-704. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1576860>
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- Tomás, J. M. y Gutiérrez, M. (2019). Aportaciones de la teoría de la autodeterminación a la predicción de la satisfacción escolar en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 471-485. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.328191>
- Torrecilla-Sánchez, E. M., Gamazo, A. y Sánchez-Prieto, J. C. (2022). La orientación educativa en España: mapeo sobre su estado actual (2010-2019). *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23, 39-55. <https://doi.org/10.14201/eks.26739>
- Vélaz-de-Medrano, C., González-Benito, A. y Otero-Mayer, A. (2023). Análisis comparado del modelo y organización de los servicios de orientación profesional en el contexto europeo. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(2), 29-46. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.2.2023.38065>
- Vilà, R., Aneas, A., Rubio, M. J. y Freixa, M. (2019). El valor del compromiso del estudiante para la garantía de calidad de la educación superior. Alejándose del enfoque regulatorio. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(2), 107-122. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.2.006>
- Zepke, N. y Leach, L. (2010). Improving student engagement: Ten proposals for action. *Active Learning in Higher Education*, 11(3), 167-179. <https://doi.org/10.1177/1469787410379680>
- Zepke, N., Leach, L. y Butler, P. (2015). Student engagement: Student’s and teachers’ perceptions. *Higher Education Research & Development*, 33(2), 368-398. <https://doi.org/10.1080/07294360.2013.832160>
- Zhoc, K.C., Webster, B. J., King, R. B., Li, J. y Chung, T.S. (2019). Higher education student engagement scale: Development and psychometric evidence. *Research Higher Education*, 60, 219-244. <https://doi.org/10.1007/s11162-018-9510-6>

Breve CV de los/as autores/as

Alejandra Montané-López

Doctora en Educación por la Universitat de Barcelona y profesora agregada en la Facultad de Educación en la Universidad de Barcelona, específicamente en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Coordinadora del grado de Educación Social. Investigadora en el grupo de investigación FODIP “Formación Docente e Innovación Pedagógica”. Sus áreas de interés son la formación docente, dimensión social, gobernanza universitaria, Educación Superior, política educativa. Email: smontane@ub.edu

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-3844-8076>

Juan Llanes-Ordóñez

Doctor en Educación por la Universitat de Barcelona y profesor titular en la Facultad de Educación en la Universidad de Barcelona, específicamente en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Actualmente vicedecano de investigación, doctorado y calidad. Coordinador del grupo de innovación consolidado INTERMASTER e investigador en el grupo TRALS “Transiciones Académicas y Laborales”. Sus áreas de interés son la Educación Superior, la inserción profesional, la dimensión social, la identidad profesional y las competencias de gestión de la carrera. Email: juanllanes@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0059-9741>

Jorge Luis Méndez-Ulrich

Doctor en Psicología por la Universitat Autònoma de Barcelona y profesor lector (ayudante doctor) en la Facultad de Educación en la Universidad de Barcelona, específicamente en el Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación. Director del Máster en Pedagogía Hospitalaria a lo largo de la vida. Investigador en el grupo GRISIJ “Intervenciones Sociales y educativas en la Infancia y la Juventud”. Coordinador del grupo de innovación docente consolidado del grado de Pedagogía (PRAXIS). Sus áreas de interés son la educación inclusiva, salud, Educación Superior. Email: jordi.mendez@ub.edu

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-9718-0607>

Antoni Ruiz-Bueno

Doctor en Educación y sociedad por la Universidad de Barcelona y Licenciado en grado en Filosofía y Letras (Sección Psicología) por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor lector (ayudante doctor) del Departamento de métodos de investigación y diagnóstico en educación de la Universidad de Barcelona. La trayectoria científica se ha concretado en la especialización en el asesoramiento a Instituciones sobre el diseño, ejecución y análisis de investigaciones, lo que ha comportado el trabajar con multitud de técnicas metodológicas tanto a nivel cuantitativo como cualitativo. Otra área de interés se sitúa en los avances metodológicos y sus aproximaciones teóricas sobre la docencia desde la perspectiva del alumno. Email: antoniruizbueno@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9651-3633>